

# ENSEIGNER L'EUROPE EN FRANCE

## ANCER LA DIMENSION EUROPÉENNE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANÇAIS

■ THIERRY CHOPIN

Avec la collaboration de GUILAINE DIVET

■ Préface de CLÉMENT BEAUNE

Secrétaire d'État chargé des Affaires européennes



# **ENSEIGNER L'EUROPE EN FRANCE**

## **ANCRRER LA DIMENSION EUROPÉENNE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANÇAIS**

**THIERRY CHOPIN**

Professeur de science politique à l'Université catholique de Lille (ESPOL),  
Conseiller spécial à l'Institut Jacques Delors

avec la collaboration de **GUILAINE DIVET**  
Assistante de recherche, Normalienne étudiante à l'ENS Ulm

préface de **CLÉMENT BEAUNE**  
Secrétaire d'État chargé des Affaires européennes



<b>PRÉFACE ■</b> par Clément Beaune, Secrétaire d'État chargé des Affaires européennes	7
<b>RÉSUMÉ ■</b>	11
<b>INTRODUCTION ■</b>	25
<b>1 ■ LES ENJEUX EUROPÉENS DANS LES PROGRAMMES D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION CIVIQUE EN FRANCE ET EN EUROPE : LA PRÉDOMINANCE DE L'ANALYSE FRANCO-CENTRÉE</b>	33
<b>1.1 ■ En histoire : la prédominance de l'analyse franco-centrée dans l'enseignement secondaire français</b>	34
a ■ Au collège : une approche descriptive et franco-centrée de l'espace européen	34
b ■ Au lycée : une ouverture très limitée à la diversité européenne	36
<b>1.2 ■ L'enseignement de l'histoire dans les autres pays européens étudiés</b>	40
a ■ Le cas allemand, en Rhénanie-Palatinat et en Saxe : une prise en compte limitée de la pluralité des États européens	40
b ■ En Italie : des programmes d'histoire à la dimension européenne clairement affichée, une réalité de terrain encore éloignée de la mise en perspective européenne des faits historiques	42
c ■ En Pologne : d'un réel accent mis sur l'Europe à une tendance néo-nationale et un appauvrissement de la dimension européenne des nouveaux programmes	44
d ■ En Suède : l'Europe, un espace absent des intitulés des thèmes à l'étude	45
<b>1.3 ■ L'éducation civique en France et en Europe : l'analyse des enjeux européens reléguée au second plan</b>	47
a ■ En France : le développement d'une citoyenneté européenne ne fait pas partie des principaux objectifs de formation	47
b ■ En Rhénanie-Palatinat et en Saxe : un intérêt ponctuel pour les questions européennes	50
c ■ En Italie : éveiller les élèves à l'Europe multilingue	51
d ■ En Pologne : une réduction de la place accordée aux enjeux européens, d'une logique pragmatique à une logique descriptive	52
e ■ En Suède : un très faible intérêt pour l'espace européen traité dans une logique descriptive et cumulative	53

■ ■ ■

<b>2 ■ L'EUROPE EN GÉOGRAPHIE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANÇAIS : UNE PLACE MARGINALE ENTRE NATION ET MONDIALISATION</b>	<b>57</b>
<b>2.1 ■ En France : une sous-représentation de l'espace européen vs une insistance explicitement justifiée sur l'espace français</b>	<b>58</b>
a ■ Au collège : une absence d'incitation à étudier en priorité l'espace européen	58
b ■ Au lycée : une approche multiscalaire au détriment de l'espace européen	59
<b>2.2 ■ L'enseignement de la géographie dans les autres pays européens étudiés</b>	<b>64</b>
a ■ Allemagne : convocation régulière mais lacunaire de l'espace européen en Rhénanie-Palatinat vs traitement approfondi en début de cursus seulement en Saxe	64
b ■ Italie : une prise en compte équilibrée des échelles nationale, européenne et mondiale prévue par les programmes	67
c ■ Pologne : d'une analyse ponctuelle du seul espace européen à une absorption de ce dernier dans une géographie nationale ou mondiale	68
d ■ Suède : une brève découverte de l'espace naturel et culturel européen en début de cursus	69
<b>3 ■ L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES EN FRANCE ET EN EUROPE : DE FAIBLES PERFORMANCES LINGUISTIQUES EN FRANCE</b>	<b>73</b>
<b>3.1 ■ France et comparaisons européennes : la faiblesse des performances françaises</b>	<b>74</b>
a ■ Une exposition plus longue aux langues étrangères en Europe : des résultats encore faibles en France	74
b ■ De fortes disparités linguistiques : une inégale diffusion du plurilinguisme en France et en Europe et un faible taux de participation des élèves aux sections linguistiques en France	76
<b>3.2 ■ L'enseignement des LVE en France : une problématisation excessive des notions au programme, des ressources pédagogiques limitées et une exposition inégale aux langues en fonction des cursus</b>	<b>83</b>
a ■ Au collège et au lycée : des difficultés de mise en oeuvre de l'approche plurilingue et interculturelle liées aux manques de ressources pédagogiques et de formation des enseignants	83
b ■ Réforme du baccalauréat et conséquences sur l'apprentissage des LVE dans les filières professionnelle et technologique : un volume horaire en baisse	86
c ■ Points forts et faiblesses de la spécialité langues vivantes étrangères : un approfondissement de la LV1 au détriment des autres langues apprises	86
<b>3.3 ■ L'apprentissage des LVE dans les autres pays retenus pour le rapport : une réflexion poussée sur le fonctionnement des langues et les stratégies efficaces d'apprentissage</b>	<b>88</b>

<b>4 ■ RECOMMANDATIONS EN VUE DE FAMILIARISER D'AVANTAGE LES ÉLÈVES FRANÇAIS AUX ENJEUX EUROPÉENS</b>	<b>99</b>
<b>4.1 ■ Renforcer la dimension européenne en histoire et en enseignement moral et civique</b>	<b>90</b>
a ■ En histoire : équilibrer le caractère franco-centré de l'enseignement de l'histoire par une plus grande ouverture sur l'Europe	90
b ■ En enseignement moral et civique : compléter le cadre national d'appréhension de la citoyenneté par la dimension européenne	92
<b>4.2 ■ En géographie : faire acquérir aux élèves des repères spatiaux à l'échelle européenne et les confronter à la géopolitique européenne</b>	<b>94</b>
a ■ Familiariser les élèves avec la géographie européenne : un enseignement sur l'Europe à la complexité graduelle en fonction des niveaux	95
b ■ Susciter l'intérêt des élèves pour les questions européennes par la rencontre et la découverte de l'inconnu	97
<b>4.3 ■ Langues vivantes étrangères : garantir la maîtrise d'au moins deux LVE aux élèves de toutes les filières en revalorisant cet enseignement et en intensifiant l'exposition des élèves aux LVE</b>	<b>100</b>
a ■ Garantir et revaloriser la maîtrise du dialogue interculturel en langue étrangère	100
b ■ Définir clairement le rôle des outils numériques : ouvrir la salle de classe sur l'Europe par l'utilisation régulière de ces nouveaux outils	102
c ■ Encourager l'enseignement approfondi des langues vivantes	103
<b>4.4 ■ Ouvrir les formations initiale et continue des enseignants sur l'Europe : renforcer leur maîtrise des enjeux européens</b>	<b>105</b>
a ■ Mieux former les enseignants aux enjeux européens	105
b ■ Présenter aux enseignants de nouveaux outils pour aborder l'histoire de l'Europe	106
c ■ Renforcer l'apprentissage des langues vivantes dans la formation initiale des enseignants	107
<b>CONCLUSION ■</b>	<b>109</b>
<b>ANNEXE ■</b>	<b>115</b>
■ Personnes auditionnées	117
<b>AUTEURS ■</b>	<b>119</b>



# PRÉFACE .



par **CLÉMENT BEAUNE**

Secrétaire d'État chargé des Affaires européennes



**L** Europe s'est d'abord construite sur un projet, une identité et une mémoire communes. Thierry Chopin soulève ainsi avec justesse l'enjeu de la place conférée à l'Europe dans l'enseignement secondaire en France, où se forment les citoyens de demain, mais où se prennent aussi des décisions cruciales sur l'avenir professionnel ou académique des élèves.

Je partage ainsi largement les constats dressés par Thierry Chopin dans son rapport. Celui, tout d'abord, d'une histoire européenne trop souvent appréhendée par le seul prisme de l'histoire nationale, et partant de là, d'une insuffisante connaissance de l'histoire commune aux pays européens. La contribution des autres pays européens aux grands mouvements qui ont traversé l'Europe, comme la Renaissance, les Lumières ou la Révolution industrielle, gagnerait à être mieux connue car ils sont aussi la source de repères culturels et d'une mémoire collective commune. Le constat, ensuite, d'une Europe insuffisamment représentée dans l'éducation civique des jeunes Français, alors que nous avons précisément besoin de former les citoyens de demain, ceux qui voteront aux élections, se présenteront et s'engageront dans des projets au service de la collectivité qui ont souvent une dimension européenne. Le constat, également, d'une connaissance perfectible de la géographie européenne et de ses implications pour les défis communs du continent européen (environnement, migrations, sécurité). Le constat, enfin, des faiblesses de l'enseignement des langues étrangères dans le système français, où trop peu de jeunes ont la chance de faire, au cours de leur cursus, un échange avec un établissement d'un autre pays européen, et maîtrisent encore mal les langues étrangères en comparaison de nos partenaires européens.

Face à cela, je ne peux que saluer plusieurs des recommandations formulées dans ce rapport, qui visent à mieux faire comprendre l'Europe, son histoire, ses idées, aux jeunes Français. Je pense en particulier à l'enseignement systématique de l'histoire de nos partenaires européens, la connaissance des grandes politiques européennes qui jalonnent la vie des Français (PAC, fonds régionaux, mobilité des travailleurs et des étudiants etc.), ou encore l'organisation très concrète d'échanges, de visites de lieux de pouvoir, ou de jeux de rôle visant par exemple à apprendre aux élèves comment confronter des points de vue européens parfois éloignés, mais jamais irréconciliables.

L'engagement de mieux faire connaître l'Europe auprès de tous les publics est également celui qui nous guide au quotidien. Parmi les initiatives énoncées par le Président de la République dans son discours de la Sorbonne en septembre 2017 figurait celle d'élargir le nombre de bénéficiaires du programme Erasmus, ou encore celle de créer de véritables « universités européennes ». Nous devons renforcer nos efforts, dans les années qui viennent, pour élargir les publics qui bénéficient de ces échanges, dont les apprentis, et agir pour faire aussi davantage bénéficier les professeurs de cette mobilité européenne. Le ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports est pleinement impliqué sur ces sujets. La France est engagée, enfin, aux côtés des 23 États signataires européens, pour valoriser davantage l'histoire européenne à travers la création d'un Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe. Ce serait un marqueur fort de la volonté collective de mieux faire reconnaître l'histoire et les histoires européennes. Il participerait aussi aux efforts pour renforcer la place de l'Europe dans nos cursus scolaires nationaux.

**CLÉMENT BEAUNE**



## RÉSUMÉ .





**A** lors que le manque de connaissances sur le fonctionnement de l'UE constitue un élément majeur du rapport de défiance des Français à l'Europe, la question de l'acquisition de connaissances et par là même celle de l'éducation à « l'Europe » sont essentielles dans le secondaire français. Sur la base de cette compétence scolaire, les citoyens pourront ensuite naturellement développer une compétence civique autour de convictions et de préférences individuelles vis-à-vis de l'Europe qui leurs seront propres. Mais, à tout le moins, l'éducation constitue une condition indispensable pour cela et l'ancrage de la dimension européenne dans l'enseignement en France apparaît aujourd'hui comme une nécessité. Le présent rapport analyse la prise en compte de cette dimension européenne dans plusieurs disciplines-clés – l'histoire, l'éducation civique, la géographie et les langues étrangères – en comparaison avec les programmes scolaires d'autres pays de l'Union afin de formuler des recommandations opérationnelles en faveur d'une réelle éducation à l'Europe.

## 1 ■ L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN FRANCE ET EN EUROPE : L'HISTOIRE NATIONALE AU PREMIER PLAN, L'EUROPE EN TOILE DE FOND

### 1.1 ■ En France : la prédominance d'une analyse franco-centrée

Prisme d'analyse privilégié de l'enseignement de l'histoire en France, l'approche franco-centrée se traduit par :

- **Un traitement des phénomènes transnationaux**, communs à un grand nombre d'États européens, **à partir de l'exemple français le plus souvent** (les figures historiques citées sont majoritairement françaises) ; **l'ouverture à l'Europe se limitant aux États d'Europe de l'Ouest**.
- **Une relégation au second plan de l'Europe**, considérée comme une **toile de fond pour aborder le cas français**.
- Une ouverture sur l'Europe marquée par une **logique de projection** : les répercussions des grands événements français envisagées dans les États européens voisins (la Révolution française par exemple).
- **Une présentation descriptive et technique de l'UE** souvent peu captivante pour les élèves et difficile à prendre en charge pour les enseignants.

### 1.2 ■ Ailleurs en Europe : une faible mise en perspective européenne des faits historiques

- Allemagne (Rhénanie-Palatinat et Saxe) :  
une prise en compte limitée de la pluralité des États européens

Outre-Rhin, les programmes scolaires sont de la compétence des Länder. En Rhénanie-Palatinat et en Saxe, les programmes se caractérisent par : **la vocation citoyenne de l'histoire, la grande place laissée à la discussion** (à la différence de la France) et **l'évocation quasi inexistante de l'Europe centrale** (à l'exception de la Pologne). Certaines spécificités régionales peuvent toutefois être mentionnées. Alors qu'**en Rhénanie-Palatinat, une réflexion plus systématique sur la dimension européenne** de certains événements historiques ou courants intellectuels (mise en valeur des fondements de l'histoire européenne au Moyen-Âge et à l'Antiquité, présentation du mouvement des Lumières comme un mouvement européen, etc.) est engagée, l'enseignement de l'histoire **en Saxe** s'intéresse principalement à **l'histoire allemande, aux échelles nationale et régionale**.

### 1.3 ■ Italie : des programmes d'histoire à la dimension européenne clairement affichée, une réalité de terrain encore éloignée de la mise en perspective européenne des faits historiques

À la différence des programmes français, la **volonté d'inscrire l'Italie dans l'Europe** (et non plus uniquement dans l'espace méditerranéen) est clairement affichée dans les programmes. Par conséquent, ces derniers accordent une place significative à l'échelle européenne dans l'enseignement de l'histoire. Mais, **dans la pratique, l'histoire de l'Europe est fortement abordée dans son lien à l'espace national italien**.

- Pologne : tendance néo-nationale et appauvrissement de la dimension européenne des nouveaux programmes

Les nouveaux programmes (entrés en vigueur à la rentrée 2017 pour les écoles primaires et à la rentrée 2018 pour les lycées) sont marqués par une **tendance néo-nationale** caractérisée par la **prédominance de l'histoire polonaise** et par **l'appauvrissement de la dimension européenne en histoire contemporaine. L'histoire de l'Europe est seulement évoquée dans son lien à l'histoire nationale.** Enfin, ni l'Europe du Sud ni les Balkans ne sont évoqués.

- Suède : l'Europe, un espace absent des intitulés des thèmes à l'étude

**L'enseignement de l'histoire en Suède privilégie les échelles nationale, régionale (espace nordique) et mondiale.** L'espace européen est abordé de façon ponctuelle en début de cursus puis disparaît quasiment totalement de l'enseignement du tronc commun au lycée, dans les voies générale et professionnelle.

## 2 ■ L'ÉDUCATION CIVIQUE EN FRANCE ET EN EUROPE : LES ENJEUX EUROPÉENS DIVERSEMMENT RELÉGUÉS AU SECOND PLAN

### 2.1 ■ En France : l'UE n'est pas clairement présentée comme un cadre d'exercice de la citoyenneté, l'Europe est ponctuellement convoquée

**La formation civique s'inscrit principalement dans le cadre de la République française ; elle insiste peu sur le développement d'une citoyenneté européenne.** Au collège, l'élève aborde l'UE à partir de ses symboles, de ses valeurs et initie un questionnement sur la notion de citoyenneté dans l'UE. Mais cette dernière est totalement évacuée des préambules des nouveaux programmes de lycée (ce qui révèle un recul par rapport au programme de 2015). Cela se traduit par **une sous-représentation des enjeux européens.** En seconde générale et technologique, aucune institution communautaire n'est citée dans les programmes. En première et terminale, **l'Europe est convoquée à de rares moments** pour évoquer la citoyenneté dans l'UE (en première et terminale) et les institutions (en terminale seulement). En filière professionnelle, **les références convoquées sont essentiellement françaises.**

### 2.2 ■ Ailleurs en Europe

- En Allemagne : un intérêt ponctuel pour les questions européennes

Les programmes des deux Länder sont marqués par **un intérêt ponctuel pour les questions européennes.** En Saxe, l'espace européen est abordé tardivement dans le cursus. En Rhénanie-Palatinat, l'Europe est abordée en début de cursus puis ponctuellement dans certains cours au choix. Tandis que **les programmes de Saxe présentent les enjeux européens de façon théorique le plus souvent, ceux de Rhénanie-Palatinat introduisent une approche participative supplémentaire** (mise en valeur des possibilités de participation citoyenne dans l'UE).

- En Italie : un éveil à l'Europe multilingue et un apprentissage obligatoire des institutions européennes

Hormis l'objectif de développement de la **compétence multilingue, l'enseignement de premier cycle ne traite pas spécifiquement des enjeux européens** (focalisation sur l'acquisition de compétences sociales et de connaissances sur le fonctionnement du système politique italien). Mais **depuis la rentrée 2020, les lycéens suivent un cours d'éducation civique dans lequel l'enseignement des institutions européennes est obligatoire**. Dans les programmes d'enseignement technique et professionnel, **le développement des compétences du citoyen européen constitue un des grands objectifs de formation**.

- En Pologne : une réduction de la place accordée aux enjeux européens, d'une logique pragmatique à une logique descriptive

**Le nombre de chapitres mentionnant explicitement l'Europe (Europe ou UE) a été considérablement réduit** (un contre sept dans les anciens programmes). **Les nouveaux programmes intègrent quasiment systématiquement l'étude des enjeux européens à une analyse des relations internationales**. Concernant l'enseignement de l'UE, la logique descriptive se substitue désormais à la logique pragmatique (accent mis sur la présentation des actions de l'UE pour les citoyens). L'accent est mis sur les aspects institutionnel, juridique, budgétaire et monétaire.

- En Suède : un très faible intérêt pour l'espace européen traité dans une logique descriptive et « cumulative »

Dans l'enseignement d'éducation civique, **l'analyse des enjeux européens est placée au second plan. L'étude des espaces national et mondial est privilégiée** dans les premières classes. **L'UE est appréhendée dans une logique « cumulative »** (échelon supplémentaire dans la prise de décision politique, structure de coopération supplémentaire). Au lycée, l'analyse des enjeux européens est secondaire par rapport aux enjeux mondiaux. Lorsque l'UE est abordée, elle est présentée dans une **logique descriptive** (fonctionnement de la démocratie dans l'UE) **et « cumulative »** (différentes échelles de participation démocratique pour le citoyen).

### 3 ■ L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE EN FRANCE ET EN EUROPE. ENTRE LA NATION ET LE MONDE, OÙ EST L'EUROPE ?

#### 3.1 ■ En France : les territoires et la mondialisation, une sous-représentation de l'espace européen vs une insistance sur l'espace français

**Au collège, aucun chapitre n'est consacré spécifiquement à l'Europe**. Seules certaines interrogations ponctuelles mettent en jeu l'espace européen. Au cours des trois premières années de collège, **l'espace européen est abordé de façon marginale**. En 3<sup>ème</sup>, les élèves

s'intéressent à **l'UE dans une perspective franco-centrée** qui s'attache à analyser l'inscription de la France dans l'Union.

Les enseignements de lycée des voies générale et technologique sont marqués par une **insistance sur les échelles nationale (une question par thème est réservée aux enjeux nationaux) et mondiale**. À l'inverse, **l'espace européen est sous-représenté parmi les territoires à l'étude**. Bien que l'UE soit davantage présente dans les programmes de terminale, l'étude des enjeux européens est réalisée à partir de l'Europe occidentale et de la France. Cependant, **l'enseignement de spécialité (« Histoire-géographie, sciences politiques et géopolitique ») se démarque par l'introduction d'une réflexion approfondie sur les enjeux géopolitiques européens** (mais qui, par définition n'est pas suivi par tous les élèves).

Dans l'enseignement professionnel, **l'accent est mis sur la capacité de l'élève à comprendre l'organisation du territoire national ainsi que sa place dans le monde** au détriment de l'échelle européenne.

### 3.2 ■ Ailleurs en Europe

- Allemagne : convocation régulière mais lacunaire de l'espace européen en Rhénanie-Palatinat vs traitement approfondi en début de cursus seulement en Saxe

En Rhénanie-Palatinat, des classes 5 à 10, **l'espace européen est régulièrement convoqué**. Un chapitre spécifique lui est consacré. À partir des représentations des élèves, ce cours développe un **questionnement sur ce qu'est l'Europe et sur les perspectives offertes par cet espace pour les jeunes. Les programmes s'ouvrent toutefois difficilement à la diversité des États européens**. Des classes 11 à 13, **l'analyse économique de l'Europe** se substitue à l'approche précédemment décrite. En Saxe, **l'espace européen est abordé de manière détaillée très tôt dans le cursus puis de façon marginale**. En fonction des options choisies, l'enseignement sur l'UE est dispensé à un nombre limité d'élèves. Dans ce cours, l'UE est analysée dans une **perspective chronologique** (étapes de l'élargissement) **et descriptive** (instruments de la politique européenne, régions en retard économiquement et soutiens financiers).

- Italie : une prise en compte équilibrée des échelles nationale, européenne et mondiale prévue dans les programmes

Dans l'enseignement secondaire de premier cycle et au lycée, **les programmes annoncent une prise en compte équilibrée des échelles nationale, européenne et mondiale**. Les élèves sont amenés à envisager les problèmes de la géographie de manière graduelle, de la compréhension du milieu local à l'analyse des problèmes du monde actuel selon une approche multiscalaire. Mais **la diversité des États européens est peu prise en compte** (focalisation sur l'Europe à partir de ses principaux États).

- Pologne : d'une analyse ponctuelle du seul espace européen à une absorption de ce dernier dans une géographie nationale ou mondiale

À la fin de l'école primaire (équivalent des premières classes de collège dans l'ancien système), les nouveaux programmes se concentrent sur la géographie polonaise : **l'Europe n'est plus abordée dans un chapitre unique mais apparaît seulement en arrière-plan des analyses de la géographie polonaise**. Au lycée, **l'enseignement privilégie les échelles mondiale et nationale**. L'enseignement sur l'UE est intégré à un chapitre de géographie politique mondiale.

- Suède : une brève découverte de l'espace naturel et culturel européen en début de cursus

Durant la scolarité obligatoire, **l'enseignement de géographie sur l'Europe se limite aux premières classes et se concentre sur les éléments de géographie physique**. Au lycée, l'enseignement se concentre sur les questions environnementales ; les enjeux de géographie sociale, politique ou économique propres à l'espace européen n'ont pas de place dans ces programmes.

#### 4 ■ L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES EN FRANCE ET EN EUROPE : DE FAIBLES PERFORMANCES LINGUISTIQUES EN FRANCE

- 1<sup>er</sup> constat : la France occupe la dernière place du classement des pays européens en ce qui concerne la maîtrise de la LV1 et de la LV2

Ce premier constat invite à analyser les objectifs des programmes de l'enseignement des LVE en France. Malgré les incitations à pratiquer l'expression orale en classe, **les programmes français de LVE sont marqués par une insistance sur les contenus notionnels**. L'analyse des thèmes à l'étude laisse peu de place à la définition des stratégies efficaces d'apprentissage des langues vivantes. Ainsi, les programmes de lycée se focalisent davantage sur la problématisation des notions que sur l'exploration des activités et stratégies linguistiques permettant aux élèves d'améliorer leurs compétences en expression orale. De plus, **le rôle attribué par les programmes aux nouveaux outils numériques dans les cours de LVE reste flou**.

**Contrairement à l'enseignement des LVE en France, leur apprentissage dans les autres pays retenus pour le rapport est marqué par une réflexion poussée sur le fonctionnement des langues et les stratégies efficaces d'apprentissage**. Quelques spécificités nationales peuvent également être notées. En Allemagne, les jeux, les travaux de groupe et les initiatives personnelles des élèves sont mobilisées dans l'apprentissage des langues vivantes. En Italie, l'apprentissage des langues vivantes est lié à celui du vivre-ensemble et de la citoyenneté (européenne notamment). En Suède, l'omniprésence de l'anglais, sa valorisation dans le cadre de l'examen final et l'instauration d'un climat de confiance en cours de langues étrangères expliquent pour partie les excellents résultats suédois en LVE. Enfin, l'apprentissage des LVE, en Pologne, se réalise au sein de groupes classes homogènes.

- 2<sup>e</sup> constat : le multilinguisme, un des objectifs officiels de l'UE, reste inégalement diffusé en France

**Les élèves français sont inégalement exposés aux langues vivantes étrangères. L'enseignement de deux LVE est dispensé avant tout aux élèves des filières générales.** La France appartient au groupe des pays européens où la différence en points de pourcentage des taux de participation à l'apprentissage de deux langues étrangères entre les élèves de la formation professionnelle et ceux de l'enseignement secondaire général est la plus forte. **La réforme du baccalauréat a même accentué cette tendance puisque le nombre d'heures accordées aux LVE dans la filière technologique est en baisse** (-30min en première, -1h en terminale pour les séries technologiques du management et de la gestion). De plus, **l'apprentissage approfondi des LVE en sections linguistiques est encore peu diffusé en France** (à la rentrée 2018, 4,7% des élèves du second degré sont en sections européennes ou internationales) **et reste discriminé socialement** (dans les sections linguistiques des lycées général et technologique, 8,7 % des élèves sont d'origine sociale défavorisée contre 20,8 % d'origine très favorisée). Enfin, bien que la spécialité introduite à l'issue de la réforme du baccalauréat permette aux élèves d'acquérir des connaissances pointues en langue et civilisation étrangères, **l'approfondissement de la LV1 se fait au détriment des autres langues apprises** (pour un élève de terminale, 8 heures d'enseignement hebdomadaire de la LV1 contre 2 heures pour la LV2).

## 5 ■ RECOMMANDATIONS EN VUE DE FAMILIARISER DAVANTAGE LES ÉLÈVES FRANÇAIS AUX ENJEUX EUROPÉENS

Les propositions formulées ci-dessous ont pour objectif de doter les élèves du secondaire des connaissances et des outils nécessaires à la compréhension de l'histoire de l'Europe, de l'espace européen et de l'Union européenne dans lesquels ils vivent et agissent en tant que citoyens français et européens.

### 5.1 ■ Histoire : compléter la vision franco-centrée de l'enseignement de l'histoire par une plus forte dimension et ouverture européennes

- **Souligner la dimension européenne des grands phénomènes et transformations historiques et réfléchir en classe à ce que les Européens ont en commun.** Il ne s'agit pas ici de remplacer le récit du « roman national » mais de le compléter par un récit européen par lequel les élèves apprendront que maints phénomènes historiques nationaux (la féodalité, la Renaissance et la Réforme, la révolution scientifique, le baroque, l'art classique, la République des Lettres puis les Lumières, etc.) ont été aussi des phénomènes européens. Dans ce cadre, il serait intéressant de travailler sur les « lieux de mémoire européens ».
- **Diversifier les cas nationaux d'autres pays d'Europe à l'étude : intégrer davantage les États d'Europe centrale et orientale et aussi les « petits » pays trop souvent méconnus.** La focalisation sur un petit nombre d'États limite l'ouverture des élèves à une pluralité de

situations historiques, la méconnaissance des pays centre et est-européens entrave plus largement la compréhension mutuelle entre les différents États européens et rend plus difficile la réflexion sur l'élargissement de l'UE.

- **Rendre l'Europe attrayante pour les élèves : susciter l'intérêt des élèves pour l'Europe par une approche « politique » (et non strictement institutionnelle).** Les logiques politiques qui ont construit l'UE et qui la structurent encore aujourd'hui devraient davantage être mises en valeur afin de contrecarrer la vision désincarnée, bureaucratique et aride souvent attachée à l'« Europe ». Dans cette perspective, il serait intéressant de sensibiliser les élèves la diversité des grandes logiques historique, politique, économique et géopolitique d'unification européenne. Afin de mettre en lumière la réalité des rapports de force politiques et diplomatiques qui structurent l'Union européenne, l'enseignement de l'UE devrait mettre davantage en évidence la pluralité des intérêts nationaux des États et montrer comment se forment les compromis entre les États et les peuples européens. Il ne s'agit pas d'« endoctriner » les jeunes Français avec une vision « européiste » mais bien plutôt de les sensibiliser à la prise en compte des autres Européens, que l'on soit d'accord ou pas avec eux, que l'on veuille ou pas voir en eux des concitoyens ; il s'agit de montrer nos différences tout en montrant ce qui fonde l'aspiration à une appartenance commune qui constitue une ligne directrice pour la plupart des pays européens depuis 1950.

## 5.2 ■ Enseignement moral et civique : compléter le cadre national d'appréhension de la citoyenneté par le cadre européen

- **Faire réfléchir les élèves à la notion de citoyenneté européenne dans ses aspects juridique, politique et éducatif :** l'inscription dans les programmes de l'objectif de formation d'une citoyenneté européenne complémentaire de la citoyenneté française pourrait constituer le point de départ d'une réflexion sur les différentes échelles de la citoyenneté et ses implications, pour le citoyen, en France et en Europe.
- **Allier l'apprentissage académique classique à des expériences pratiques :** intervention d'acteurs de terrain, visites des lieux de pouvoirs, concours pour élèves, jeux de rôles, simulations et débats afin de familiariser les élèves français avec la culture politique du compromis caractéristique de l'Union européenne. Il pourrait s'agir de donner plus de place à des acteurs extérieurs pour intervenir dans les collèges et les lycées en collaboration avec les enseignants, plutôt que demander aux enseignants de porter seuls ces nouveaux objets pédagogiques.
- **L'approche « culturelle » (lato sensu) pourrait permettre d'éveiller la curiosité des élèves pour l'Europe.** Partir de leurs loisirs (sports, musique, séries, lecture, etc.) pour réfléchir à l'espace européen, à la fois uni et divers, pourrait être un moyen efficace pour parler d'Europe en classe. À cet égard, la mise en place d'une nouvelle matière « Histoire de l'art en Europe », articulé autour des arts européens, permettrait de faire découvrir aux élèves la diversité mais aussi la communauté de culture qui caractérise la création artistique européenne. Un tel cours pourrait être innovant aussi sur la forme avec l'usage des nouvelles technologies permettant aujourd'hui de faire des visites virtuelles de tous les grands musées européens et du monde.

### 5.3 ■ Géographie : recommandations afin de faire acquérir aux élèves des repères spatiaux à l'échelle européenne et les confronter à la géopolitique européenne

- **Garantir la maîtrise des bases de la géographie européenne par les collégiens** : il s'agit ici de réintroduire un chapitre consacré aux fondamentaux de la géographie européenne au collège.
- **Faire réfléchir les élèves aux diverses représentations et aux différentes échelles de la géographie européenne** : Europe nordique et baltique, méridionale, Europe centrale et orientale, l'Europe maritime, etc. ; **l'élève doit également être capable de se représenter les différents contours pris par l'Europe en fonction des ensembles étudiés** : l'UE, la zone euro, l'espace Schengen, l'Europe du Conseil de l'Europe.
- **Cette compréhension élargie de l'Europe doit conduire à faire réfléchir les élèves aux frontières de l'Europe** ce qui permettrait de les amener à nourrir un questionnement non seulement sur les enjeux de sécurité mais aussi sur ce que peut signifier l'identité et donc la citoyenneté européennes.
- **Présenter aux élèves les dynamiques internes des territoires de l'Union européenne de façon à mettre en valeur la diversité des flux qui structurent cet espace** (budget de l'UE et flux financiers – PAC, fonds structurels, mobilité des travailleurs, etc.) **ainsi que le contenu des politiques communes, leur mise en œuvre et les avantages qu'en retirent les différents États membres ainsi que les différentes régions et territoires en leur sein**. La mise en valeur de ces dynamiques pourrait également s'appuyer sur des exemples d'actions de proximité afin de permettre aux élèves de se représenter concrètement les actions de l'UE.
- **Présenter aux élèves les réponses européennes aux grands enjeux géopolitiques mondiaux**. Au-delà de l'« Europe au quotidien », incarnée dans les différents territoires au niveau local, **l'enseignement sur l'« Europe » devrait porter sur l'échelle de l'« Europe dans le monde »**. **Les cours de géographie traitent peu des réponses européennes aux grands enjeux géopolitiques et géoéconomiques contemporains** (climat, relations extérieures, sécurité, défense, numérique, commerce international, etc.). Les défis externes lancés aux Européens ouvrent une fenêtre d'opportunité à cet égard.
- **Susciter l'intérêt des élèves pour les questions européennes par la rencontre et la découverte de l'inconnu** : les relations humaines et l'imaginaire ont un rôle à jouer dans l'enseignement sur l'Europe. La rencontre avec des professionnels et la découverte de l'espace européen à travers les images, les récits de voyages et les souvenirs peuvent permettre d'éveiller la curiosité des élèves pour l'Europe.

### 5.4 ■ Langues vivantes étrangères : recommandations afin de garantir la maîtrise d'au moins deux LVE aux élèves de toutes les filières en revalorisant cet enseignement et en intensifiant l'exposition des élèves aux LVE

Afin de garantir à tous les élèves français une maîtrise satisfaisante de la communication en langues vivantes étrangères, à l'oral comme à l'écrit, plusieurs pistes d'amélioration sont envisageables :

- **Revaloriser l'apprentissage des langues vivantes étrangères auprès des élèves : en exposer concrètement les bénéfices.** L'apprentissage des LVE est encore trop souvent considéré comme une matière annexe auprès des élèves. Sa revalorisation doit passer par une prise de conscience des élèves de ses bénéfices en termes d'insertion professionnelle et d'ouverture à l'altérité.
- **Accorder davantage de temps à la réflexion sur les stratégies efficaces d'apprentissage des LVE :** les cours de LVE doivent permettre aux élèves de développer et tester les techniques efficaces d'apprentissage des LVE. La problématisation de contenus complexes doit être introduite a posteriori.
- **Définir clairement le rôle des outils numériques et ouvrir la salle de classe sur l'Europe par l'utilisation régulière de ces nouveaux outils :** l'affirmation des outils numériques dans la salle de classe doit servir des objectifs linguistiques et non techniques. Dans ce contexte, il est nécessaire de faire en sorte que toutes les LVE enseignées bénéficient de ressources disponibles en ligne. De plus, les élèves doivent être encouragés à renforcer leur maîtrise des LVE hors du temps scolaire par l'utilisation d'outils numériques efficaces.
- **Encourager l'enseignement approfondi des langues vivantes dans toutes les filières :** il est nécessaire de pallier les différences d'exposition aux LVE entre les élèves des filières générale et les élèves des formations technologiques et professionnelles (apprentissage systématique de deux langues vivantes dans les filières technologiques et professionnelles, démocratisation de l'accès aux sections linguistiques européenne et internationale). Enfin, en filière générale, un enseignement de spécialité plus équilibré (2 langues vivantes) pourrait être introduit.
- **Les cours de LVE doivent également favoriser la transmission aux élèves d'une ouverture à la culture de la langue étudiée.** A titre d'exemple, des élèves ayant étudié l'allemand doivent avoir des connaissances de la culture, de la politique et de l'histoire de l'Allemagne. Cela est susceptible de donner aux élèves le goût des langues et de renforcer par là même les performances des Français dans les langues vivantes. Ici encore, ouvrir davantage les cours à des intervenants extérieurs (étudiants européens en France par exemple) sous l'encadrement du professeur pourrait être envisagé.
- **Au-delà de la logique utilitariste (apprentissages des LVE à des fins professionnelles), montrer que le multilinguisme européen est aussi une valeur civique et culturelle :** accéder de manière plus directe à la culture des autres Européens, avoir la capacité d'avoir accès aux médias d'un autre pays constitue une forte stimulation sur le plan intellectuel et civique.

## 5.5 ■ Formation des enseignants : ouvrir les formations initiale et continue des enseignants à l'Europe

- **Faire en sorte que l'Europe soit plus systématiquement traitée dans les cursus universitaires :** l'inscription systématique d'un cours sur l'Europe dans les cursus universitaires des futurs professeurs permettrait de pallier le manque de connaissances identifié par les professeurs eux-mêmes.
- **Introduire davantage de formations disciplinaires en lien avec les questions européennes :** la formation continue des enseignants ne doit pas se focaliser uniquement

sur les enjeux de pédagogie et les enjeux techniques (par exemple numérique), elle doit également permettre l'acquisition et la consolidation des connaissances. Des sessions de formation continue pourraient permettre aux professeurs d'actualiser leurs savoirs sur l'Europe, de rencontrer des spécialistes, d'échanger sur les enjeux européens actuels et à venir.

- **Recenser et présenter aux enseignants des corpus scientifiques renouvelés et de nouveaux outils pour aborder l'histoire de l'Europe** : le recensement et la présentation des ouvrages scientifiques existants permettraient aux enseignants de s'appropriier tout au long de leur carrière un savoir riche et actualisé sur l'Europe.
- **Encourager la production de supports pédagogiques sur l'Europe** : peu de **documents pédagogiques** sur l'Europe sont à la disposition des enseignants. Leur production permettrait de proposer aux élèves des documents attrayants favorisant les apprentissages.
- **Renforcer l'apprentissage des langues vivantes dans la formation initiale des enseignants** : la maîtrise satisfaisante de deux langues vivantes faciliterait notamment l'accès aux programmes de mobilité par l'ensemble des professeurs. ■



## INTRODUCTION .



*Nous tenons à remercier vivement plusieurs personnes pour leur aide précieuse :  
Johan Hårnsten, professeur de suédois à l'École Normale Supérieure, qui a grandement facilité l'accès aux programmes suédois et Elena Baschieri pour ce qui concerne les programmes italiens ; Émilie Magdalinski pour ses traductions détaillées des programmes polonais ; Sofia Fernandes pour ses remarques enrichissantes sur les aspects de mobilité ; un grand merci enfin à Sébastien Maillard, directeur de l'Institut Jacques Delors, pour ses relectures toujours très attentives à chaque étape de ce travail.*

Les Français expriment une défiance de plus en plus forte vis-à-vis de l'UE (+11 points de pourcentage par comparaison avec la moyenne européenne), soit l'un des niveaux d'euroscepticisme parmi les plus élevés de l'UE). La France, pays fondateur, se classe parmi les pays où les jugements négatifs vis à vis de l'Europe sont les plus répandus. De manière générale, le manque de connaissances sur le fonctionnement de l'UE constitue un élément majeur du rapport de défiance des Français à l'Europe (la France occupe le dernier rang parmi les 27)<sup>1</sup>. Dans cette perspective, la question de l'acquisition de connaissances et par là même celle de l'éducation sont essentielles. Il convient de préciser qu'il ne s'agit pas ici de considérer que l'accroissement des connaissances doit être instrumentalisée pour accroître l'europhilie des Français ; bien plutôt, il s'agit ici de considérer que la France étant un pays membre fondateur de l'UE participant à l'ensemble de ses politiques, cela implique que les jeunes gens puissent recevoir un enseignement sur l' « Europe » permettant l'appropriation par les élèves de cette échelle de citoyenneté complémentaire de l'échelle nationale. Sur la base de cette compétence scolaire, les citoyens pourront ensuite naturellement développer une compétence civique autour de convictions et de préférences individuelles vis-à-vis de l'Europe qui leurs seront propres. Mais, à tout le moins, l'éducation constitue une condition indispensable pour cela et l'ancrage de la dimension européenne dans l'enseignement en France apparaît aujourd'hui comme une nécessité.

Cet enjeu pourrait sembler, à première vue, avoir été pris en considération par les autorités de notre pays. En effet, le Président de la République française a annoncé, en septembre 2017, dans son « Discours pour une Europe souveraine, unie et démocratique »<sup>2</sup> une liste ambitieuse d'initiatives visant à mettre en œuvre sa vision stratégique. Le domaine éducatif n'a pas été laissé pour compte et plusieurs mesures importantes ont été énoncées : la maîtrise par chaque étudiant de deux langues européennes minimum d'ici à 2024, le renforcement des échanges pour les étudiants et les apprentis avec pour objectif qu' « en 2024 la moitié

1. Bruno CAUTRÈS, Thierry CHOPIN, Emmanuel RIVIÈRE, *Les Français et l'Europe, entre défiance et ambivalence, l'indispensable « retour de l'Europe en France »*, Sciences Po Cevipof, Institut Jacques Delors, Kantar, *Rapport n°119*, Mai 2020.

2. Emmanuel MACRON, Président de la République, « Discours pour une Europe souveraine, unie et démocratique », discours prononcé à la Sorbonne, 26 septembre 2017.

d'une classe d'âge doit avoir passé, avant ses 25 ans, au moins six mois dans un autre pays européen », la création d'une vingtaine d'universités européennes d'ici à 2024<sup>3</sup>, la mise en place d'un « processus d'harmonisation ou de reconnaissance mutuelle de diplômes de l'enseignement secondaire » afin de faciliter « les échanges, les changements et les transitions dans tout le système secondaire européen » et la promotion du multilinguisme en Europe.

S'il faut saluer ces initiatives, force est de constater qu'elles se bornent à l'enseignement supérieur. Par ailleurs, dans le cadre de l'enseignement secondaire français, il est frappant de constater que la réforme du baccalauréat et la transformation des programmes qui en a découlé, n'ont pas pris en compte la question de l'enseignement de l'« Europe ». Pire, l'analyse des nouveaux programmes révèle un appauvrissement de la dimension européenne au lycée sauf en ce qui concerne le nouvel enseignement de spécialité consacré à l'« Histoire-géographie, sciences politiques et géopolitique » (mais qui, par définition, n'est pas suivi par tous les élèves). Cette régression est d'autant plus surprenante que le Président de la République a fait de l'école et de l'Europe deux composantes clés de son mandat ; de ce point de vue, il est regrettable que la réforme des programmes récente n'ait pas été utilisée comme une occasion pour articuler ces deux enjeux majeurs pour notre pays.

C'est un tel objectif que vise le présent rapport. Certes, les difficultés ne manquent pas tant l'Europe constitue un objet d'enseignement problématique. Tout d'abord, parce que l'« Europe » est un sujet clivant, un objet d'enseignement devenu « vif »<sup>4</sup>, qui divise les enseignants au moins depuis le début des années 1990 avec le « moment Maastricht » et plus encore à partir du milieu des années 2000 avec le « non » français par référendum au projet de traité constitutionnel en 2005. Si l'Europe constitue un sujet d'enseignement non consensuel, c'est que l'institution scolaire constitue une chambre d'écho des débats et des clivages qui traversent la société française. En d'autres termes, l'école reflète le rapport ambigu de la société française à l'Europe. En outre, une difficulté supplémentaire – soulignée récemment par certains acteurs de premier plan du monde de l'éducation, peut-être de manière un peu excessive – réside dans le fait que « le thème européen n'est pas aujourd'hui un thème attractif des formations et des savoirs »<sup>5</sup>. Enfin, en France, l'importance de l'histoire est intimement liée à la fois à la construction du sentiment national et à la consolidation de la République ; dans cette perspective, la question se pose de savoir comment articuler l'enseignement du « roman national » (Pierre Nora) à celui du récit européen.

Fondamentalement, la difficulté réside dans le fait que le mot même « Europe » est flou et indéterminé<sup>6</sup> ; Lucien Febvre écrivait que « L'Europe, c'est un nom flottant, et qui longtemps n'a

---

3. 17 universités européennes sont entrées ont été créées à la rentrée 2019. Impliquée dans 14 partenariats, la France est le pays le plus investi.

4. Corinne BONAFoux, « L'enseignement de l'Europe au collège, imitation ou dépassement du roman national ? », In: Benoît FALAIZE, Charles HELMBERG, Olivier LOUBES (dir.), *L'École et la nation : Actes du séminaire scientifique international*. Lyon, Barcelone, Paris, 2010, Lyon : ENS Éditions, 2013, p.247-255.

5. Voir sur ce point Gilles PECOUT, ancien Recteur de l'Académie de Paris, « Enseigner l'unité européenne », entretien publié par *Le Grand Continent*, ENS-Ulm, 2018.

6. Thierry CHOPIN, Gilles GRESSANI, Sébastien MAILLARD, « Europe(s) », Institut Jacques Delors – Groupe d'Études Géopolitiques, ENS-Ulm, mai 2019.

pas su exactement sur quoi, sur quelles réalités se poser... »<sup>7</sup>. Le terme est mal identifié dans les programmes. Dès lors, la question du contenu de l'enseignement sur l'Europe se pose. Dans un contexte où « l'enseignement de l'Europe s'est vu surinvesti de finalités diverses dont celle d'éducation à la citoyenneté, de création d'un sentiment d'appartenance et d'une culture commune »<sup>8</sup>, il est nécessaire de clarifier les objectifs de cet enseignement. Et poser cette question du contenu de l'enseignement implique de réfléchir au caractère indéterminé du terme « Europe ». Une esquisse de ses contours est nécessaire afin d'identifier les axes sur lesquels il est possible de travailler pour élargir et consolider les connaissances des élèves sur l'Europe. Ainsi, l'Europe est à la fois un continent, une civilisation, un projet d'union rassemblant des Européens aux visions diverses avec qui les Français sont engagés dans un projet commun, une institution et même une idée ; pour reprendre le mot de Jacques Delors, il s'agit d'« une pensée en actes ». C'est dans la tension entre la fragmentation politico-nationale et l'existence d'une communauté de culture<sup>9</sup> (« européanité ») que se situe le processus de construction européenne (« européisme »)<sup>10</sup>. Cette prise de conscience des multiples facettes de l'Europe et de leur entrelacement permet d'une part, de donner du sens à l'enseignement sur l'Europe du côté des enseignants et, d'autre part, de réfléchir aux différents points pouvant être abordés auprès des élèves dans le cadre de cet enseignement.

À cette question de la clarification des objectifs de l'enseignement sur l'Europe, le présent rapport tente de répondre par la nécessité de familiariser les élèves du secondaire aux enjeux européens sur différents registres complémentaires. Définie dans un sens large, cette familiarisation aux enjeux européens revêt une dimension culturelle et citoyenne. Elle ne se limite pas aux enjeux de mobilité – certes très importants<sup>11</sup> – et de renforcement de la maîtrise des langues vivantes étrangères. Souhaiter renforcer la sensibilisation aux enjeux européens, c'est réfléchir aux moyens de développer la culture générale des élèves en ce qui concerne l'histoire et la culture des pays européens, c'est les amener à réfléchir à la notion de « citoyenneté européenne » mais c'est aussi encourager les élèves à « décentrer » leur regard dans un esprit d'ouverture, de tolérance et de volonté de coopération. Un des objectifs du rapport est donc de réfléchir à la manière d'introduire plus systématiquement une approche pédagogique ouverte sur l'Europe sans pour autant augmenter de manière considérable le volume des programmes. Il s'agit également, mais non exclusivement, de considérer la manière dont l'Union européenne est présentée par les enseignants. Le plus souvent abordée dans une perspective institutionnelle, le rapport cherche à renouveler l'approche de l'Union européenne

---

7. Lucien FEBVRE, *L'Europe. Genèse d'une civilisation*. Cours professé au Collège de France en 1944-1945, Perrin, 1999, leçon XXVIII, p. 307.

8. Corinne BONAFoux, « L'enseignement de l'Europe au collège, imitation ou dépassement du roman national ? », *op. cit.*

9. Elie BARNAVI, « Identité », Yves BERTONCINI, Thierry CHOPIN, Anne DULPHY, Sylvain KAHN, Christine MANIGAND (dir.), *Dictionnaire critique de l'Union européenne*, Armand Colin, 2008, p. 226-228.

10. Sur les concepts d'« européanité » et d'« européisme », voir Georges STEINER, *Une certaine idée de l'Europe*, Actes Sud, 2005, p. 52-58.

11. L'enjeu de mobilité a été très fortement traité ces dernières années. On pourra notamment se reporter aux travaux récents de Sofia FERNANDES, « Mobilité des apprentis dans l'UE, Réalités et Perspectives », Institut Jacques Delors, octobre 2019 et au rapport de Jean ARTHUIS, *Erasmus Pro : lever les freins à la mobilité des apprentis en Europe*, janvier 2018 ; Claire VERSINI, « Pour un Erasmus Teens », Institut Jacques Delors, septembre 2018.

en encourageant les élèves à se projeter en tant qu'acteurs conscients des motivations et des rapports de force au sein de l'Union européenne. Puisque la France a fait le choix de participer à la construction européenne, il est important de mieux former, informer et consolider les connaissances des futurs citoyens français et européens sur l'Europe.

Ce rapport s'inscrit naturellement dans la continuité de travaux tant institutionnels nationaux et européens (produits par l'UE mais aussi par le Conseil de l'Europe) qu'académiques<sup>12</sup> réfléchissant à la manière dont sont exposés les jeunes Français et Européens aux questions européennes que ce soit en histoire-géographie et en éducation civique<sup>13</sup> ou encore dans les enseignements de langues vivantes étrangères<sup>14</sup> ; il s'appuie également sur les rapports européens et nationaux relatifs à la formation des enseignants français<sup>15</sup>. Néanmoins, le caractère très souvent monodisciplinaire des publications existantes constitue une limite que le présent rapport cherche à dépasser. Dans le cadre d'une réflexion globale sur la sensibilisation des élèves aux enjeux européens, ce travail s'intéresse à la place de l'Europe dans quatre disciplines (histoire, géographie, éducation morale et civique, langues vivantes étrangères). Deuxièmement, aucun rapport de l'Éducation nationale ne s'est encore penché, ce qui est compréhensible, sur l'analyse des programmes à la suite de la récente réforme du baccalauréat. Ce travail analyse leur contenu et tente d'établir les traits caractéristiques de l'exposition des élèves de l'enseignement secondaire aux enjeux européens en France. Enfin, la perspective comparative est également une des caractéristiques de ce rapport, perspective trop peu présente dans la littérature existante sur le sujet.

L'étude comparative est l'outil méthodologique retenu pour ce rapport. Cette démarche permet de confronter des situations nationales diverses et donc de mettre en évidence les points de convergence et de divergence entre les différents systèmes éducatifs européens au regard de la sensibilisation aux enjeux européens dans l'enseignement secondaire. Les pays retenus pour l'analyse ont été choisis en fonction de leur ancrage géographique, de leur niveau d'excellence dans des matières clés que sont l'histoire-géographie et les langues vivantes et de leur capacité à développer des dispositifs pédagogiques innovants. Ainsi, pour l'Allemagne, un des piliers du couple franco-allemand, deux Länder ont été retenus : la Saxe à

---

12. Daniel GAXIE et Nicolas HUBE (dir.), *L'Europe des Européens. Enquête comparative sur les perceptions de l'Europe*, Economica, coll. « Etudes Politiques », 2011.

13. Alain LAMASSOURE, « L'enseignement de l'histoire en Europe », Rapport au Premier ministre, avril 2019 ; Daniela HEIMPEL, *Former le citoyen européen ? Réflexions sur le concept d'éducation civique dans le cadre de l'intégration politique transnationale de l'Europe*, Eurostudia, 2017, 12 (1), p.1-26 ; Alain BERGOUIGNOUX, Pascal CAUCHY, Jean-François SIRINELLI, Laurent WIRTH, *Faire des Européens ? L'Europe dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique*, Delagrave, 2006 ; Inspection Générale de l'Éducation Nationale, *L'Europe dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique*, Ministère de l'Éducation nationale, 2000.

14. Chantal MANES-BONNISSEAU et Alex TAYLOR, *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale*, Septembre 2018.

15. Rapport sur la formation continue « Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie », Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation, Daniel FILATRE, Recteur de l'Académie de Versailles, Président du comité national de suivi, Novembre 2016 ; Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015. *La Profession enseignante en Europe : pratiques, perceptions et politiques, Rapport Eurydice*, Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.

l'Est et la Rhénanie-Palatinat à l'Ouest. Ce choix se justifie par deux raisons. D'une part, l'euro-scepticisme est bien plus fort à l'Est de l'Allemagne qu'à l'Ouest<sup>16</sup>. D'autre part, l'étude d'une zone frontalière permet d'analyser dans quelle mesure les professionnels de l'enseignement tirent partie de cette situation particulière dans leurs pratiques éducatives. L'Italie est retenue également dans la mesure où il s'agit d'un grand pays fondateur de l'Europe méridionale. Le choix de la Suède s'explique par son appartenance aux pays scandinaves connus pour leur pédagogie innovante et leurs excellents résultats en langues étrangères. Enfin, la Pologne représente un grand pays d'Europe centrale ayant connu des changements politiques majeurs ces dernières années. En effet, ce pays a entrepris une transition démocratique dans le contexte de la fin de la guerre froide, a effectué des réformes scolaires considérables dans les années 2000 afin d'accompagner la période de transition démocratique et de rapprochement puis d'adhésion à l'Union européenne ; or, les élites politiques polonaises ont aujourd'hui tendance à privilégier une attitude de repli sur la sphère nationale. Ce changement d'attitude fait écho à la tendance néo-nationale des nouveaux programmes introduits en 2017 pour l'école primaire et en 2018 pour le lycée. La comparaison entre ces pays a donc pour objectif de comprendre les différentes manières de concevoir et d'enseigner l'Europe afin de favoriser les transferts de bonnes pratiques pédagogiques entre les pays européens.

L'analyse de la sensibilisation des élèves du secondaire aux enjeux européens est développée à partir des points suivants : le contenu des programmes d'histoire et d'enseignement morale et civique (1), de géographie (2), de langues vivantes étrangères (3). Ces différentes matières sont retenues car elles favorisent de façon privilégiée le décentrement, le jugement critique et la découverte de l'autre. L'histoire-géographie constitue pour les élèves une matière clé pour appréhender la diversité de l'espace européen et les fondements d'une culture européenne commune. Les cours d'enseignement morale et civique permettent de développer des compétences citoyennes d'aptitude au débat et à la compréhension mutuelle et invitent les élèves à réfléchir aux frontières de la citoyenneté. Enfin, les langues étrangères constituent un support privilégié d'ouverture à l'autre par l'apprentissage de sa langue et de sa culture. Le rapport établit dans un dernier temps (4) une liste de propositions concrètes et opérationnelles identifiées à la suite d'un travail approfondi enrichi notamment grâce aux auditions des experts et des professionnels de l'enseignement secondaire et des enjeux européens. La dimension comparative du rapport permet également de proposer des recommandations tirées des dispositifs existants en France et à l'étranger. ■

---

16. Cf. Lewis DIJKSTRA, Hugo POLEMAN, Andrés RODRÍGUEZ-POSE, *The Geography of EU Discontent, Working Paper*, WP 12/2018, European Commission, p. 6.



# 1.

## **LES ENJEUX EUROPÉENS DANS LES PROGRAMMES D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION CIVIQUE EN FRANCE ET EN EUROPE : LA PRÉDOMINANCE DE L'ANALYSE FRANCO-CENTRÉE**

---



## 1.1 ■ En histoire : la prédominance de l'analyse franco-centrée dans l'enseignement secondaire français

- a ■ Au collège : une approche descriptive et franco-centrée de l'espace européen
- L'histoire en 6<sup>e</sup> <sup>17</sup> : Un héritage démocratique européen commun insuffisamment mis en valeur

Les élèves sont amenés à découvrir les fondements historiques des valeurs démocratiques et républicaines qui forment le socle politique commun sur lequel se structurent les régimes politiques contemporains en Europe. À partir des exemples athénien et romain, les élèves se confrontent aux origines de la tradition démocratique et républicaine européenne. Cependant, les programmes insistent peu sur le lien entre l'héritage historique et l'organisation des systèmes politiques européens actuels. Par conséquent les élèves ne prennent pas nécessairement conscience de la filiation historique commune aux différents États européens.

- L'histoire en 5<sup>e</sup> : Une focalisation sur l'Europe médiévale occidentale et les grandes figures françaises du pouvoir à la Renaissance

L'étude des évolutions religieuses et politiques à l'époque médiévale se limite à l'Europe occidentale. Ainsi, l'emprise de la religion sur les sociétés européennes est illustrée de façon restrictive à partir de l'exemple de l'Empire carolingien<sup>18</sup>. De plus, l'évolution des rapports de force féodaux<sup>19</sup> au profit de l'État monarchique est analysée à partir du Royaume des Capétiens et des Valois. Cette approche régionale de l'Europe est également prégnante dans l'analyse des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles<sup>20</sup>. Tandis que l'analyse des grandes découvertes conduit à une focalisation sur l'espace ibérique, l'étude des recompositions de l'espace méditerranéen induit une focalisation sur l'Europe méridionale. Enfin, les grandes figures du pouvoir des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles citées dans les programmes sont uniquement françaises. L'évolution « Du Prince de la Renaissance au roi absolu »<sup>21</sup> est exemplifiée par les figures françaises de François Ier, Henri IV et Louis XIV.

---

17. *Programme du cycle 3*, en vigueur à la rentrée 2020, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020. Les changements introduits par ces nouveaux programmes concernent uniquement le renforcement des aspects liés au changement climatique, à la biodiversité et au développement durable.

18. « Thème 1 : Chrétienté et Islam (VI<sup>e</sup>-XIII<sup>e</sup> siècles) : des mondes en contact », « Byzance et l'Europe carolingienne », *Programme du cycle 4*, En vigueur à la rentrée 2020, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, p. 82.

19. « Thème 2 : Société, Église et pouvoir politique dans l'occident féodal (XI<sup>e</sup>-XV<sup>e</sup> siècles) », *Ibid.*

20. « Thème 3 : Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles », *Ibid.*, p. 83.

21. *Ibid.*

- L'histoire en 4<sup>e</sup> : La France, reflet à elle seule des bouillonnements politiques, sociaux, économiques et culturels européens du XVIII<sup>e</sup> siècle

L'étude du XVIII<sup>e</sup> siècle et de ses révolutions s'inscrit essentiellement dans le cadre français. Bien que le thème intitulé « Le XVIII<sup>e</sup> siècle. Expansions, Lumières et révolutions »<sup>22</sup>, suggère une attention portée à une pluralité de révolutions, seule la révolution française est clairement mentionnée. Les quelques remises en perspective possibles consistent à s'intéresser aux singularités de la Révolution française dans le cadre des révolutions atlantiques et à envisager ses apports en Europe. L'ouverture aux autres pays passe donc par l'analyse des répercussions de la révolution française en Europe. Cette démarche est caractéristique de la logique de projection à l'oeuvre dans les programmes français. La seule révolution française est donc considérée comme emblématique des révolutions du XVIII<sup>e</sup> siècle. Enfin, les bornes chronologiques franco-centrées de l'analyse des « changements politiques, sociaux, économiques et culturels majeurs qu'ont connus l'Europe et la France, de la mort de Louis XIV à l'installation de la Troisième République »<sup>23</sup> suggèrent d'emblée une attention concentrée sur l'espace français alors même que le titre invite à dépasser ce cadre.

- L'histoire en 3<sup>e</sup> : Une prise en compte mineure de l'Europe et une approche institutionnelle de l'UE

Sur la période 1914-1945, la mention de l'Europe dans l'intitulé du chapitre « L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales »<sup>24</sup> est artificielle : bien que les grands événements ayant secoué l'Europe sur cette période soient abordés<sup>25</sup>, les exemples concrets retenus relèvent de l'histoire française. Ainsi, seule la résistance au régime de Vichy fait l'objet d'un développement<sup>26</sup>. Les bouleversements majeurs de l'espace européen depuis la Seconde Guerre mondiale doivent être abordés dans un contexte international. Ainsi, le thème « Le monde depuis 1945 »<sup>27</sup> propose d'étudier la construction européenne avec une attention particulière portée aux « étapes »<sup>28</sup> et aux « enjeux »<sup>29</sup> dans un contexte international. Cette approche, avant tout chronologique, cherche donc principalement à identifier les phases d'avancée et de blocage de la construction européenne en détaillant la mise en place progressive et l'évolution des différentes structures institutionnelles de l'Union européenne dans un cadre international.

---

22. *Programme du cycle 4, En vigueur à la rentrée 2020*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, p. 83.

23. *Ibid.*

24. « Thème 1 : L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales 1945 », *Ibid.*, p. 84.

25. Grande Guerre, Grande Dépression, Seconde Guerre mondiale, résistance au régime nazi à l'échelle européenne.

26. « À l'échelle européenne comme à l'échelle française, les résistances s'opposent à l'occupation nazie (...). Dans le contexte du choc de la défaite de 1940, la Résistance militaire et civile agit contre le régime de Vichy négateur des valeurs républicaines. », *Ibid.*, p. 85.

27. « Thème 2 : Le monde depuis 1945 », *Ibid.*, p. 85.

28. *Ibid.*

29. *Ibid.*

■ Au lycée : une ouverture très limitée à la diversité européenne

- En filière générale et technologique : des objectifs généraux d'ouverture à l'altérité et de formation à la citoyenneté en contradiction avec la pédagogie et les contenus

Les nouveaux programmes affichent des objectifs de formation axés sur l'ouverture à l'autre (découverte de l'altérité par l'étude de « territoires variés »<sup>30</sup>), l'éducation à la citoyenneté et l'émergence d'un sentiment d'appartenance à un ensemble dépassant le cadre national (les élèves doivent prendre conscience de leur « appartenance à l'histoire de la nation, de l'Europe et du monde »<sup>31</sup>). Cependant, deux éléments entrent en contradiction avec ces formulations initiales. D'une part, la pédagogie descendante qui se dégage des programmes incite peu les élèves à débattre et ainsi à se confronter à la diversité des points de vue. Une analyse lexicale des programmes permet d'identifier une approche pédagogique verticale du professeur à l'élève : l'enseignement en histoire-géographie doit avant tout transmettre, confronter, montrer aux élèves, éduquer<sup>32</sup>. De plus, la parole du professeur semble dominante : il est question du « rôle essentiel » de la « parole du professeur »<sup>33</sup> mise en scène dans le cadre du « récit du professeur »<sup>34</sup>. Une telle conception de l'enseignement n'invite pas les élèves à échanger et les capacités travaillées en histoire-géographie sont plus proches de celles du savant que de celles du citoyen. D'autre part, les programmes laissent peu de place à une analyse des différents contextes nationaux européens, l'Europe constitue le plus souvent la toile de fond sur laquelle sont présentés les grands événements de l'histoire française.

- En seconde générale et technologique<sup>35</sup> : l'Europe n'est considérée que dans sa partie occidentale

L'analyse des évolutions historiques en Europe prend pour principal cadre d'analyse l'Europe occidentale avec une focalisation sur les espaces français et anglais. Ainsi, les mutations du XV<sup>e</sup> et du XVI<sup>e</sup> siècles sont appréhendées à partir du rôle des Empires coloniaux (exemples espagnols ou portugais retenus pour les études de cas<sup>36</sup>). Cette logique réductrice est également à l'oeuvre dans l'analyse de l'État moderne, celle-ci se bornant à l'étude des cas français et anglais<sup>37</sup>. La société d'ordres et de cour, la construction administrative et le développe-

30. *Programme d'histoire-géographie de première générale*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n°1 du 22 janvier 2019, p. 2.

31. *Ibid.*, p. 5.

32. Ces quatre verbes sont utilisés dans le préambule du programme des classes de première générale et technologique pour indiquer les objectifs de l'enseignement d'histoire-géographie.

33. *Programme d'histoire-géographie de première générale*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n°1 du 22 janvier 2019, p. 5.

34. *Ibid.*, p. 6.

35. *Programme d'histoire-géographie de seconde générale et technologique*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n° 1 du 22 janvier 2019.

36. Parmi les exemples proposés : « Bartolomé de Las Casas et la controverse de Valladolid, le développement de l'économie « sucrière » et de l'esclavage dans les îles portugaises et au Brésil ». In: *Ibid.*, p. 8.

37. « Thème 3 : L'État à l'époque moderne : France et Angleterre », *Ibid.*, p. 9.

ment d'une politique mercantiliste sont traités uniquement à travers l'étude du cas français<sup>38</sup>. Enfin, l'Europe des Lumières est avant tout française. Les figures françaises dominent (Diderot et D'Alembert, les physiocrates français, Émilie du Châtelet<sup>39</sup>). Il n'y aucune mention de l'Aufklärung allemande (pas de mention de Kant par exemple), des Lumières écossaises (Enlightenment), italiennes (Illuminismo) ou encore espagnoles (Ilustracion). Au total, seules deux figures étrangères sont citées (Galilée et Newcomen<sup>40</sup>).

- En première générale<sup>41</sup> et technologique<sup>42</sup> :  
l'Europe comme élément de contexte, la France comme objet d'étude

En première générale, bien que l'espace européen soit explicitement mentionné dans les intitulés de trois thèmes<sup>43</sup>, l'Europe constitue avant tout la toile de fond d'analyses centrées sur les évolutions historiques françaises. D'une part, l'analyse du thème « L'Europe face aux révolutions » est dominée par une logique de projection qui consiste à étudier la diffusion des principes révolutionnaires français en Europe. D'autre part, l'analyse du thème « La France dans l'Europe des nationalités » définit l'espace français comme objet d'étude et l'Europe comme élément de contexte. Les intitulés des deux chapitres confirment cette orientation puisqu'ils se concentrent sur l'évolution politique, sociale et économique en France<sup>44</sup>. Bien que le troisième chapitre intègre dans ses analyses l'étude de nouveaux États<sup>45</sup>, il tend avant tout à « montrer le rôle de la France lors de la construction des unités italienne et allemande »<sup>46</sup>. Il s'agit d'identifier ce qui relève de l'histoire française dans un processus de construction nationale allemande ou italienne. Les constructions nationales étrangères ne sont donc pas appréhendées pour elles-mêmes mais bien en tant qu'elles permettent d'exposer les relations que la France a entretenues avec ses voisins. Ce manque d'attention pour les spécificités des constructions nationales allemande ou italienne se traduit par le passage sous silence des personnalités historiques étrangères qui ont accompagné ces constructions. Seul Bismarck est évoqué. Il n'y a aucune mention de personnalités fondatrices italiennes. Enfin, le thème « La Première Guerre mondiale : le « suicide de l'Europe » et la fin des empires européens » prend pour objet d'étude le conflit et non l'espace européen en guerre. Bien que la formulation

---

38. « Chapitre 1 : L'affirmation de l'État dans le royaume de France », *Ibid.*

39. « Thème 4 : Dynamiques et ruptures dans les sociétés des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles », *Ibid.*, p. 10.

40. *Ibid.*

41. *Programme d'histoire-géographie de première générale*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n° 1 du 22 janvier 2019.

42. *Programme d'histoire-géographie de première technologique*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n° 1 du 22 janvier 2019.

43. « L'Europe face aux révolutions », « La France dans l'Europe des nationalités » et « La Première Guerre mondiale : le « suicide de l'Europe » et la fin des empires européens ». In: *Programme d'histoire-géographie de première générale*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n°1 du 22 janvier 2019.

44. « Chapitre 1 : La difficile entrée dans l'âge démocratique : la Deuxième République et le Second Empire », *Ibid.*, p. 7, « Chapitre 2 : L'industrialisation et l'accélération des transformations économiques et sociales en France », *Ibid.*, p. 8.

45. « Chapitre 3 : La France et la construction de nouveaux États par la guerre et la diplomatie », *Ibid.*, p. 8.

46. *Ibid.*

choisie fasse apparaître le terme d'« Europe » à deux reprises, le sujet n'invite pas les élèves à travailler sur un espace, des systèmes d'alliances et des contextes nationaux divers. Cela se traduit par une surreprésentation des études de cas centrées sur la France (bataille de la Marne, offensive des Dardanelles, bataille de la Somme<sup>47</sup>). En première technologique, cette même logique objet d'étude français/cadre contextuel européen est reprise dans le cadre du grand thème « Construire une nation démocratique dans l'Europe des monarchies et des Empires : la France de 1789 aux lendemains de la première Guerre mondiale ».

- En terminale générale<sup>48</sup> et technologique<sup>49</sup> :  
une approche franco-centrée des grands bouleversements ayant impacté l'Europe au XX<sup>e</sup> siècle

En terminale générale, l'analyse des grands événements ayant marqué les sociétés européennes au XX<sup>e</sup> siècle ne permet pas d'aborder une pluralité d'États européens, la focalisation sur le cas français est privilégiée. Ainsi, l'étude de la crise de 1929 n'indique pas clairement les sociétés à l'étude. Après avoir souligné le caractère mondial du conflit, la Seconde Guerre mondiale est étudiée à partir de l'expérience française. De la même manière, l'approche de la construction européenne proposée dans le chapitre « La France : une nouvelle place dans le monde »<sup>50</sup> est franco-centrée. La pluralité des acteurs de la construction européenne est délaissée au profit de la mise en valeur du rôle de la France dans cette construction. Enfin, l'approche de l'Europe proposée par le thème « Le monde, l'Europe et la France depuis les années 1990, entre coopérations et conflits »<sup>51</sup> est purement institutionnelle, elle retrace en effet les étapes de la construction de l'Union européenne. Cette perspective tend à fonder la pluralité culturelle de l'Europe dans une unité juridique et institutionnelle de coopération entre États. En terminale technologique, l'échelle mondiale est privilégiée : deux thèmes sur trois sont consacrés aux transformations mondiales, le troisième thème prenant l'espace français depuis 1945 pour cadre. Même lorsque l'échelle mondiale est en jeu, les exemples concrets privilégiés sont le plus souvent français. Le traitement des enjeux européens se limite à l'analyse de la construction européenne dans sa relation aux échelles mondiale et nationale.

En revanche, le nouvel enseignement de spécialité « Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques » rompt en partie avec cette approche franco-centrée puisqu'il introduit une réflexion sur l'Europe à partir de questionnements précis, sur le système politique démocratique et les frontières en classe de première notamment. En raison de l'importance prise par la géopolitique dans cet enseignement, la place occupée par les enjeux européens dans ce nouveau cours sera analysée dans le chapitre 2 consacrée à la géographie.

---

47. *Programme d'histoire-géographie de première générale*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n°1 du 22 janvier 2019, p. 10.

48. *Programme d'histoire-géographie de terminale générale*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n°8 du 25 juillet 2019.

49. *Programme d'histoire-géographie de terminale technologique*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n°8 du 25 juillet 2019.

50. « Chapitre 3 : La France, une nouvelle place dans le monde », *Programme d'histoire-géographie de terminale générale*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n°8 du 25 juillet 2019, p. 7.

51. « Thème 4 : Le monde, l'Europe et la France depuis les années 1990, entre coopérations et conflits », *Ibid.*, p. 9.

- En filière professionnelle : un intérêt très limité pour l'espace européen

Dans le cadre des programmes du certificat d'aptitude professionnelle<sup>52</sup>, l'Europe est abordée à la marge, sous le seul angle institutionnel, dans le cadre de l'analyse des évolutions politiques françaises depuis 1789<sup>53</sup>. Ainsi, la construction européenne constitue un élément d'infléchissement de l'organisation politique française. Elle n'est donc pas étudiée dans le cadre d'une histoire européenne mais bien dans le cadre de l'histoire nationale.

Pour ce qui est du cursus professionnel en trois années, l'analyse de l'échelle européenne est délaissée au profit des échelles mondiale et française. En classe de seconde professionnelle, le programme intitulé « Circulations, colonisations et révolutions du XV<sup>e</sup> au XVII<sup>e</sup> siècle »<sup>54</sup> s'intéresse d'une part à la mise en réseaux des espaces à l'échelle mondiale, d'autre part à l'ère des révolutions, appréhendée dans une perspective binationale<sup>55</sup>. De nouveau, l'analyse du cas français exemplifie à lui seul l'ensemble des situations révolutionnaires nationales en Europe. En classe de première professionnelle<sup>56</sup>, le premier thème du programme intitulé « Hommes et femmes au travail en métropole et dans les colonies françaises (XIX<sup>e</sup> siècle-1<sup>ère</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle) »<sup>57</sup> envisage les mutations du secteur du travail en France et ne permet pas de prendre en compte la diversité des situations nationales en Europe. En ce qui concerne le deuxième thème « Guerres européennes, guerres mondiales, guerres totales (1914-1945) »<sup>58</sup>, la conflictualité domine l'analyse de l'Europe dans ce chapitre (l'Europe comme espace de combats, de mobilisation, d'échec de la mise en place d'une Société des Nations et de conquête d'un espace vital). Dans cette perspective, il n'est pas question de la mise en place d'un idéal de paix à l'échelle européenne alors même que la création de l'Organisation des Nations Unies est évoquée. En classe de terminale professionnelle, le programme<sup>59</sup> laisse peu de place à une analyse approfondie des enjeux européens. Il est en effet structuré autour de deux thèmes mettant en jeu les échelles mondiale<sup>60</sup> et nationale<sup>61</sup>. L'Europe est uniquement traitée dans le cadre institutionnel et juridique de la construction européenne.

---

52. *Programme d'histoire-géographie en CAP*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n°5 du 11 avril 2019.

53. Le grand thème à l'étude est le suivant : « La France depuis 1789 : de l'affirmation démocratique à la construction européenne », *Ibid.*, p. 1.

54. *Programme d'histoire géographique de seconde professionnelle*, *BO spécial* n°5 du 11 avril 2019, p. 1.

55. Au sein du chapitre « L'Amérique et l'Europe en révolution, des années 1760 à 1804 », *Ibid.*, p. 6.

56. *Programme d'histoire-géographie de première professionnelle*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n°1 du 6 février 2020.

57. *Ibid.*, p. 1.

58. *Ibid.*

59. *Programme d'histoire-géographie de terminale professionnelle*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n°5 du 11 avril 2019.

60. « Le jeu des puissances dans les relations internationales depuis 1945 », *Ibid.*, p. 1.

61. « Vivre en France en démocratie depuis 1945 », *Ibid.*

## ■ SYNTHÈSE : UNE APPROCHE FRANCO-CENTRÉE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

**Focalisation sur un nombre très limité d'États : États d'Europe occidentale**, prise en compte faible voire inexistante des États d'Europe centrale.

**Europe comme toile de fond** d'une analyse centrée sur l'espace français.

**Appréhension franco-centrée de phénomènes transnationaux** (Féodalisme, ère des révolutions en Europe, les Lumières, mutations du secteur du travail).

**Logique de projection** : analyse des impacts d'un événement historique français en Europe.

**Figures historiques majoritairement françaises**.

**Union européenne : approche descriptive, technique, institutionnelle et franco-centrée** (rôle de la France dans la construction européenne, analyse des interactions entre la France et l'UE).

## 1.2 ■ L'enseignement de l'histoire dans les autres pays européens étudiés

a ■ Le cas allemand, en Rhénanie-Palatinat et en Saxe :  
une prise en compte limitée de la pluralité des États européens

- Formation citoyenne et ouverture à l'autre :  
des objectifs centraux dans l'enseignement d'histoire des deux Länder

En Saxe comme en Rhénanie-Palatinat, l'enseignement de l'histoire au Gymnasium se caractérise par sa forte dimension citoyenne. Il doit favoriser la formation d'une identité politique respectueuse des principes démocratiques de la République fédérale allemande. En Rhénanie-Palatinat, la compétence centrale à développer à l'occasion des cours d'histoire et de géographie est la compétence démocratique<sup>62</sup>. Les deux Länder mettent l'accent sur l'acquisition de compétences politiques, sociales mais aussi communicationnelles, critiques et interculturelles. En Saxe, le développement de la compétence interculturelle est un des objectifs généraux du lycée. Les programmes de Rhénanie-Palatinat mettent l'accent sur des principes didactiques supplémentaires : la multiperspectivité, l'empathie et l'apprentissage interculturel. Dans cette perspective, les programmes de Rhénanie-Palatinat rappellent pour chaque thème les possibilités d'ouverture de l'école sur l'extérieur. Elles cherchent à combiner des expériences de proximité à des expériences plus lointaines. Enfin, à la différence des programmes français pour lesquels la pédagogie descendante domine, les approches dynamique et participative sont à la base de l'enseignement de l'histoire des deux Länder. Ainsi, l'histoire politique doit être discutée par les élèves et les controverses portées par ces sujets doivent être mises en scène à l'occasion de jeux de rôles, de débats ou de conférences. En Rhénanie-Palatinat, une des compétences intermédiaires à développer en cours d'histoire est centrée sur l'action. Afin de développer cette compétence, les élèves doivent avoir l'occasion d'expérimenter la réalité du milieu politique par la simulation de pratiques politiques. Ces expériences régulières en classe sont couplées à des projets d'établissement comme la

<sup>62</sup>. « Demokratiekompetenz » en allemand. Le développement de cette compétence doit conduire à la formation de citoyens autonomes capables d'agir, de prendre position et de concevoir des projets de société durable.

journée de la démocratie qui a pour but de renforcer la formation politique et la participation démocratique de l'élève.

- En Saxe<sup>63</sup> : une focalisation sur l'histoire allemande, une faible mise en perspective européenne

Les programmes d'histoire se concentrent essentiellement sur l'histoire allemande : l'ouverture à différents contextes nationaux européens est réduite. Tout d'abord, les périodes historiques majoritairement étudiées correspondent aux régimes politiques allemands successifs<sup>64</sup>. Par conséquent, les grands événements ou processus historiques à dimension européenne sont soit traités de façon à comprendre les transformations à l'oeuvre en Allemagne (industrialisation, guerre froide), soit analysés dans une perspective binationale (les Lumières). De plus, les programmes s'intéressent à un nombre restreint de pays européens : le plus souvent la France et la Pologne (il n'y a aucune évocation de l'Italie, de l'Espagne à la différence de l'enseignement de l'histoire en France). L'Europe centrale (à l'exception de la Pologne) est évoquée de façon marginale à deux occasions : dans le cadre de la fin de la guerre froide et dans le cadre du questionnement sur les ennemis héréditaires (France/Allemagne et Allemagne/Pologne). Bien que certains chapitres encouragent à diversifier les perspectives, cette approche reste marginale. En outre, une place non négligeable est accordée à l'histoire régionale. Des éléments d'histoire locale sont intégrés au traitement des grandes thématiques historiques et certains cours sont même consacrés à l'histoire régionale, en sixième classe notamment. Enfin, l'UE est avant tout présentée comme une entreprise de pacification structurée par des traités et des institutions.

- En Rhénanie-Palatinat<sup>65</sup> : une démarche de mise en valeur d'une histoire européenne commune mais limitée à un petit nombre d'États d'Europe occidentale

Une démarche de mise en valeur d'une histoire européenne commune est proposée dans les programmes. Ces derniers cherchent à montrer ce qui, dans les périodes les plus anciennes, relève d'une culture européenne commune et à souligner la dimension européenne de certains événements ou courants intellectuels (mise en valeur des fondements de l'histoire européenne au Moyen-Âge et à l'Antiquité en onzième classe, le mouvement des Lumières présenté comme un mouvement européen en septième et huitième classes...). Cependant, d'autres événements historiques transnationaux restent encore principalement traités dans un cadre national (l'industrialisation par exemple). De plus, la diversité des États européens est insuffisamment prise en compte. En effet, la perspective comparative reste le plus souvent réduite à l'étude de deux pays, d'Europe occidentale le plus souvent (études des

---

63. *Lehrplan Gymnasium Geschichte 2004/2007/2009/2011/2019*, Staatsministerium für Kultus, Freistaat Sachsen. Programme disponible en ligne. Lien : [www.bildung.sachsen.de/apps/lehrplandb/](http://www.bildung.sachsen.de/apps/lehrplandb/), page web consultée le 20.05.20.

64. Le Kaiserreich, la République de Weimar, le régime nazi, la République fédérale allemande et la République démocratique allemande.

65. *Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer*, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Rheinland-Pfalz, 2016.

structures politiques française et allemande à l'époque du Saint-Empire romain germanique, analyse des révolutions françaises et allemandes au XIX<sup>e</sup> siècle, analyse des changements territoriaux de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à 1945 en Allemagne, en France et en Grande-Bretagne). Enfin, la construction européenne est abordée dans une perspective descriptive centrée sur les acteurs étatiques, institutionnels, les principaux champs de compétences et défis de l'Union.

■ **SYNTHÈSE : UNE PRISE EN COMPTE LIMITÉE DE LA PLURALITÉ DES ÉTATS EUROPÉENS**

**Éléments communs aux programmes de Rhénanie-Palatinat et de Saxe**

- \* **Forte dimension citoyenne** (éducation politique et insistance sur les valeurs démocratiques de la République fédérale allemande).
- \* Enseignement axé sur le développement de **compétences politique, sociale, communicationnelle, critique et interculturelle**.
- \* **Approche pédagogique participative et dynamique**.
- \* **Prise en compte d'un nombre limité de pays européens** (évocation faible voire inexistante de l'Europe centrale - à l'exception de la Pologne - et de l'Europe méridionale).

**Rhénanie-Palatinat**

- \* Réflexion plus systématique sur la **dimension européenne de certains événements historiques ou courants intellectuels**.

**Saxe**

- \* Primauté accordée à **l'histoire allemande et importance de l'histoire régionale**.
- \* **Approche essentiellement nationale de phénomènes historiques transnationaux**.

b ■ En Italie : des programmes d'histoire à la dimension européenne clairement affichée, une réalité de terrain encore éloignée de la mise en perspective européenne des faits historiques

- L'apprentissage de l'histoire européenne : un des objectifs de l'enseignement secondaire de premier cycle<sup>66</sup>

En Italie, les références européennes complètent les références nationales dans la définition des objectifs généraux de l'enseignement. Cette double référence se traduit dans les programmes d'histoire par le traitement équilibré des principaux faits historiques de l'histoire italienne et européenne. D'une part, le respect des principes constitutionnels italiens et de la tradition culturelle européenne est à la base du développement éducatif de l'élève. Les programmes s'inscrivent également dans le cadre du développement des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie défini par le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne. D'autre part, les objectifs à atteindre en histoire à la fin de

<sup>66</sup>. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Ministero dell' Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012. Analyse réalisée à partir d'une traduction des programmes italiens disponibles réalisée à l'aide de DeepL. Programmes disponibles en ligne. Lien : [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262), page web consultée le 20.05.20.

l'enseignement secondaire de premier cycle conjuguent trois échelles : italienne, européenne et mondiale. À l'échelle européenne, l'élève comprend les événements fondamentaux de l'histoire européenne médiévale, moderne et contemporaine. Cependant, il convient de souligner l'écart important entre les objectifs définis par les programmes et la pratique<sup>67</sup>. Bien que le curriculum soit teinté de références européennes, les manuels scolaires abordent l'histoire européenne uniquement dans son lien à l'espace national.

- L'histoire au lycée<sup>68</sup> :  
histoire et culture européenne replacées dans une perspective globale et interdisciplinaire

L'enseignement d'histoire, commun aux six filières de l'enseignement en lycée général, est marqué par la prise en compte de l'histoire nationale et européenne dans le cadre de l'histoire globale du monde. Cependant, les remarques concernant la dimension citoyenne de l'enseignement et la nécessité de ne pas se désintéresser des civilisations extra-européenne suggèrent une préférence pour le traitement de l'histoire à l'échelle nationale et européenne. Les quatre premières années de l'enseignement se consacrent en effet à l'étude des civilisations anciennes, européennes principalement (grecques, romaines, Proche-Orient), à l'analyse des principales transformations en Europe jusqu'au XI<sup>e</sup> siècle ainsi qu'à la formation d'un espace européen ouvert sur le monde du XI<sup>e</sup> siècle au XX<sup>e</sup> siècle. L'importance de l'échelle européenne est également sensible à travers l'identification de certains thèmes majeurs pour la culture européenne<sup>69</sup> qu'il est nécessaire de traiter dans une perspective interdisciplinaire. Cependant, la mention ponctuelle d'espaces géographiques précis indique une focalisation sur les pays d'Europe occidentale<sup>70</sup>. L'enseignement de cinquième année met l'accent sur les échelles nationale et mondiale. Ainsi, l'analyse de la construction européenne - seul processus spécifiquement européen mentionné dans ce programme - est conduite dans le cadre du chapitre sur la guerre froide et l'émergence d'un monde global à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Mais les entretiens conduits dans le cadre de ce rapport permettent à nouveau de nuancer cet état des lieux. Certes les programmes cherchent à mettre en valeur le lien entre l'Italie et l'Europe mais dans la réalité, l'enseignement de l'histoire ne permet pas nécessairement d'appréhender les phénomènes historiques dans une perspective européenne. Enfin, en histoire de l'art, les espaces national et méditerranéen sont largement privilégiés.

---

67. Cf. Paolo CECCOLI, Professeur d'histoire, d'éducation civique et de philosophie au « Liceo classico e scientifico Alessandro Volta Como » en Italie. Entretien en ligne réalisé le 24.08.20.

68. Les programmes de l'enseignement secondaire de deuxième cycle sont disponibles en ligne. Lien : <https://www.miur.gov.it/scuola-secondaria-di-secondo-grado>, page web consultée le 20.05.20.

69. Parmi ces thèmes : l'expérience de la guerre, la société et la culture à l'époque du totalitarisme, la relation entre les intellectuels et le pouvoir politique...

70. Programme d'histoire des troisième et quatrième années : « Les révolutions politiques des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles (anglaise, française et américaine) », « Les États-nations occidentaux ».

■ SYNTHÈSE : UNE PLACE SIGNIFICATIVE ACCORDÉE À L'HISTOIRE EUROPÉENNE

**La Constitution italienne et l'Europe comme points d'ancrage** des programmes de l'enseignement de premier cycle.

**Une orientation européenne de l'histoire affichée dans les programmes** de l'enseignement secondaire de premier cycle et au lycée. **Mais dans la pratique, l'histoire de l'Europe est toujours évoquée dans son lien à l'espace national.**

Une histoire européenne qui tend à se focaliser sur l'**Europe occidentale** au lycée.

**Un enseignement d'histoire de l'art essentiellement national ou méditerranéen** au lycée.

c ■ En Pologne : d'un réel accent mis sur l'Europe à une tendance néo-nationale et un appauvrissement de la dimension européenne des nouveaux programmes

■ Ancien programme<sup>71</sup> : un réel accent mis sur l'Europe

Au collège, l'espace européen occupe une place importante dans les programmes. De l'époque médiévale au congrès de Vienne, l'Europe constitue à elle seule l'objet d'étude de trois chapitres<sup>72</sup>. À l'époque contemporaine, l'Europe est analysée dans sa relation au reste du monde<sup>73</sup>. Les premiers chapitres cherchent à dégager les caractéristiques communes aux sociétés européennes (structures et modes de vie de l'Europe médiévale, mention des Lumières en tant que phénomène européen...). Cependant, un nombre restreint de pays est à l'étude : les pays voisins de la Pologne sont le plus souvent convoqués (par exemple, la propagation des idées des Lumières est analysée en Prusse, en Russie et en Autriche), les exemples français, allemands et italiens sont également fréquents.

Au lycée, les cours d'histoire du tronc commun analysent les enjeux européens dans le cadre d'une approche mondiale ou nationale<sup>74</sup>. Ainsi, l'étude des enjeux européens liés à la guerre froide, à la construction européenne et aux bouleversements politiques post-guerre froide en Europe centrale est intégrée au chapitre sur « Le monde après la Seconde guerre mondiale ». À l'échelle nationale, le chapitre sur « La désintégration du système communiste en Pologne » permet de souligner les circonstances et l'importance de l'adhésion de la Pologne à l'UE. Quant aux cours approfondis d'histoire, ils convoquent très fréquemment l'échelle européenne : depuis l'époque médiévale jusqu'à l'époque contemporaine, tous les chapitres mentionnent explicitement l'espace européen dans leurs intitulés. En revanche, pour les élèves qui ne suivent pas le cours d'approfondissement, le cours « Histoire et société » n'aborde pas l'espace européen en priorité. Un seul chapitre traite spécifiquement de cet espace. De plus, les professeurs sont libres de retenir ou non ce chapitre parmi les quatre imposés.

71. D'après le Règlement du ministre de l'éducation nationale du 27 août 2012 concernant le programme de base pour l'enseignement préscolaire et l'enseignement général dans les différents types d'écoles.

72. « Société de l'Europe médiévale », « L'Europe au XVIII<sup>e</sup> siècle », « L'Europe après le Congrès de Vienne ».

73. « L'Europe et le monde au XIX<sup>e</sup> siècle », « L'Europe et le monde au tournant du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle ».

74. À l'exception des chapitres « L'Europe et le monde à la suite de la Première Guerre mondiale » et la « Crise de la démocratie en Europe de l'Ouest ».

- Nouveau programme<sup>75</sup> : une tendance néo-nationale

Entrés en vigueur à la rentrée 2017 pour les écoles primaires et à la rentrée 2018 pour les lycées, les nouveaux programmes sont marqués par une tendance néo-nationale caractérisée par la prédominance de l'histoire polonaise et par l'appauvrissement de la dimension européenne des programmes d'histoire contemporaine. Plusieurs stratégies de mise en valeur de l'histoire nationale sont identifiables : un objectif d'éveil au sentiment patriotique explicitement mentionné dans les programmes, une insistance sur les capacités de lutte et de défense de la Pologne au cours de l'histoire, une distanciation vis-à-vis de la Russie communiste et de l'URSS et enfin une mise en valeur de l'héroïsme polonais. Bien que les objectifs généraux des nouveaux programmes mentionnent le respect des valeurs européennes, les cours d'histoire contemporaine se désintéressent de l'espace européen. Ainsi, les chapitres concernant l'Europe pendant la Seconde Guerre mondiale et la Guerre froide ont été supprimés des programmes. Les entretiens conduits dans le cadre de ce rapport montrent que l'histoire de l'Europe est seulement évoquée dans son lien à l'histoire nationale. De plus, les programmes s'intéressent à une partie de l'Europe seulement : ni l'Europe du Sud ni Balkans ne sont pris en compte.

- SYNTHÈSE : TENDANCE NÉO-NATIONALE ET APPAUVRISSMENT DE LA DIMENSION EUROPÉENNE DES NOUVEAUX PROGRAMMES

**Un équilibre entre les échelles nationale, européenne et mondiale dans les anciens programmes.** De l'époque médiévale au XX<sup>e</sup> siècle, **l'échelle européenne est convoquée à de nombreuses reprises.**

**Une tendance néo-nationale marquée** dans les nouveaux programmes. La place de l'espace européen dans l'histoire contemporaine est réduite.

- d ■ En Suède : l'Europe, un espace absent des intitulés des thèmes à l'étude

- De la quatrième à la neuvième classe<sup>76</sup> : une faible mise en perspective européenne

De la quatrième à la sixième classe, les contenus traités se focalisent sur l'histoire de la Suède et de l'espace nordique. Les grandes transformations politiques, sociales et culturelles de la Renaissance à la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle ne sont pas traitées à l'échelle européenne mais à l'échelle régionale. L'espace européen est convoqué uniquement lorsqu'il s'agit d'étudier les relations entre l'Europe et l'espace nordique (échanges culturels et commerciaux

---

<sup>75</sup>. École primaire : *Règlement du ministre de l'éducation nationale du 14 février 2017* relatif au tronc commun de l'enseignement préscolaire et au tronc commun de l'enseignement général de l'école primaire. Lycée : *Règlement du ministre de l'éducation nationale du 30 janvier 2018* relatif au tronc commun pour l'enseignement général des lycées généraux et techniques.

<sup>76</sup>. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare 2011, revised 2018*, Swedish National Agency for Education.

entre l'Europe et l'espace nordique, impact de la réforme en Suède et en Europe). De la septième à la neuvième classe, les grandes transformations économiques, sociales et politiques sont étudiées aux échelles nationale et européenne. Cependant, certains phénomènes transnationaux restent prioritairement traités dans une perspective nationale (démocratisation et émergence d'un État social). Enfin, une égale attention est portée aux différentes structures de coopération entre États que sont l'UE, l'ONU et la Coopération nordique.

■ **SYNTHÈSE : UNE FAIBLE MISE EN PERSPECTIVE EUROPÉENNE**

**Focalisation marquée sur la Suède et l'espace nordique** de la quatrième à la sixième classe.  
**Balancement plus équilibré entre l'échelle nationale et européenne** de la septième à la neuvième classe.

De la quatrième à la sixième classe : traitement **ponctuel de l'échelle européenne**. De la septième à la neuvième classe : **traitement plus approfondi et plus systématique de l'Europe**.

**Mais les phénomènes historiques transnationaux ne sont pas systématiquement analysés dans une perspective européenne :**

- \* **Convocation de l'échelle nationale et européenne** : analyse de l'industrialisation en Suède et en Europe (« Industrialisation, social change and leading ideas about 1700-1900 », de la septième à la neuvième classe)
- \* **Convocation de l'échelle nationale uniquement** : analyse de la démocratisation et de l'émergence de l'État social en Suède (« Democratisation, the post-war period and globalisation, from around 1900 to the present », de la septième à la neuvième classe)
- \* **Absence de cadre d'analyse précis** : étude des transformations démographiques et agricoles (« Increased exchange and the transformation and the transformation of agriculture about 1700-1850 », de la quatrième à la sixième classe)

■ **Lycée, voies générale et professionnelle<sup>77</sup>** : absence de mention spécifique de l'échelle européenne

L'enseignement de tronc commun est extrêmement pauvre en connaissances sur l'histoire européenne. Dans le cadre de l'analyse des transformations historiques aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, l'Europe est absente des programmes. La seule mention de l'Europe concerne la réflexion historiographique sur la façon de découper le temps historique en Europe. Bien que certains thèmes se prêtent à une analyse à cette échelle, les programmes ne précisent aucun cadre d'analyse particulier.

■ **SYNTHÈSE : UNE PRÉFÉRENCE POUR LES ÉCHELLES NATIONALE ET MONDIALE**

Focalisation sur l'histoire des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle à **l'échelle nationale et mondiale**.

**Pas de mention spécifique de l'échelle européenne** (seulement dans le cadre de la réflexion sur la vision européenne de la périodisation du temps historique).

<sup>77</sup>. Programmes des filières générales et professionnelles disponibles en ligne. Lien : <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen>, page web consultée le 20.05.20.

### 1.3 ■ L'éducation civique en France et en Europe : l'analyse des enjeux européens reléguée au second plan

a ■ En France : le développement d'une citoyenneté européenne ne fait pas partie des principaux objectifs de formation

- **Au collège<sup>78</sup> : une approche conceptuelle de l'espace européen avec l'apprentissage des symboles et valeurs de l'UE**

L'objectif d'acquisition des valeurs de la République française permet aux élèves d'évoluer dans le cadre national mais également de s'intégrer à un ensemble plus large, européen voire mondial. En fin de sixième, les élèves connaissent les valeurs, principes et symboles de la République française, de l'Union européenne et des sociétés démocratiques ainsi que les cadres d'une société démocratique (les fondements de la loi et les grandes déclarations des droits, parmi elles, la Convention européenne des droits de l'homme). Ils sont également amenés à aborder la notion de citoyenneté par des mots simples aux échelles nationale et européenne. En ce qui concerne l'espace européen, le programme de cycle 4 se contente de consolider l'apprentissage des notions précédemment citées. Les notions nouvelles concernent prioritairement le territoire national<sup>79</sup>. Par conséquent, les différentes échelles du vote, les questions de politique étrangère, de défense et de sécurité ne sont pas traitées dans le cadre de l'UE. De la même manière, l'analyse des différents types de sentiments d'appartenance s'effectue à partir de l'analyse de temps particuliers, centrés principalement sur l'histoire nationale<sup>80</sup> et non sur une histoire européenne commune.

- **Au lycée : le développement d'une citoyenneté européenne ne fait pas partie des principaux objectifs de formation**

L'objectif de formation civique des lycéens s'inscrit très classiquement dans le cadre des droits et des devoirs définis par la République française. Les préambules des nouveaux programmes du lycée général, technologique et professionnel ne font pas mention d'une citoyenneté européenne. Il y a donc un recul par rapport aux anciens programmes de 2015 qui incluaient la citoyenneté dans l'UE<sup>81</sup>. Cela se traduit par une sous-représentation des thématiques européennes dans les nouveaux programmes.

En filière générale, le thème de seconde « La liberté »<sup>82</sup> est traité à partir de réflexions théoriques et d'exemples ancrés, le plus souvent, dans le contexte de la République française.

---

**79.** Notions nouvelles concernant le territoire national : étude des institutions de la V<sup>e</sup> République comme exemple d'organisation démocratique, fonctionnement du vote à l'échelle nationale, la défense et de la sécurité en France, l'engagement de l'État français à l'international.

**80.** Union sacrée, Libération, 11 novembre, 8 mai, 10 mai, 27 janvier.

**81.** Camille AMILHAT, « *L'Europe entre invisibilité et réalités distantes. L'appréhension des institutions européennes en Enseignement moral et civique* », (Acte de colloque à paraître), p.3. Nous remercions l'auteur d'avoir bien voulu nous communiquer ce texte.

**82.** *Programme d'enseignement moral et civique de seconde des voies générale et technologique*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n° 1 du 22 janvier 2019.

En effet, les références juridiques<sup>83</sup> et les personnalités évoquées sont françaises<sup>84</sup>. Un seul exemple concret européen est proposé (la Cour européenne des droits de l'Homme en tant qu'institution garante des libertés) mais aucune institution communautaire n'est mentionnée<sup>85</sup>. L'Europe est seulement présentée comme un espace supplémentaire de liberté à côté de la Nation<sup>86</sup>. Le cadre étatique reste le cadre d'analyse privilégié. Le thème de première « La société »<sup>87</sup> mentionne l'espace européen à un seul moment, lorsqu'il est question des « nouvelles modalités de l'exercice de la citoyenneté en France et en Europe »<sup>88</sup>. Enfin, le thème de terminale « La démocratie »<sup>89</sup> consacre un domaine – « La construction européenne et la démocratie »<sup>90</sup> – aux enjeux européens. Celui-ci articule description des institutions et découverte de la notion de citoyenneté européenne. Les exemples concrets sont plus diversifiés et convoquent plus souvent l'espace européen. Mais de manière générale, les programmes ne traduisent pas une réelle volonté de formation à une citoyenneté plurielle, à la fois nationale et européenne.

En filière professionnelle, le programme d'enseignement moral et civique ne permet pas aux élèves d'appréhender concrètement l'idée de citoyenneté à plusieurs échelles. Bien que les programmes du Certificat d'Aptitude Professionnelle<sup>91</sup> mentionnent l'Europe comme une des échelles possibles de la citoyenneté, les textes convoqués dans le cadre du cours « Être citoyen » sont principalement français : aucun texte ne permet d'aborder les droits et devoirs attachés à la citoyenneté européenne. Dans le cadre de la formation professionnelle en trois années, aucun espace précis n'est rattaché à l'exercice de la citoyenneté, il s'agit de savoir « agir et coopérer dans la Cité »<sup>92</sup>. De plus, le thème « Préserver la paix et protéger des valeurs communes : défense et sécurité en France et en Europe »<sup>93</sup> de première professionnelle privilégie désormais les questions de défense et de sécurité aux questions de

---

**83.** Lois françaises : la loi de séparation des Églises et de l'État notamment.

**84.** Parmi elles : femmes et hommes inscrits au Panthéon, l'Abbé Pierre, Geneviève Anthonioz-de-Gaulle, René Cassin, Simone Veil.

**85.** L'absence de mention des institutions communautaires est soulignée par Camille Amilhat dans : « L'Europe entre invisibilité et réalités distantes. L'appréhension des institutions européennes en Enseignement moral et civique », (Acte de colloque à paraître), p. 4.

**86.** Dans le cadre du premier axe d'étude « Des libertés pour la liberté », un seul domaine propose un cadre d'analyse précis, français et européen. L'étude de « l'espace d'exercice des libertés » se déploie dans l'espace de la Nation et de l'Europe.

**87.** *Programme d'enseignement moral et civique de première des voies générale et technologique*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n° 1 du 22 janvier 2019.

**88.** *Ibid.*, p. 3.

**89.** *Programme d'enseignement moral et civique de terminale des voies générale et technologique*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n° 8 du 25 juillet 2019.

**90.** *Ibid.*, p. 3.

**91.** *Programme d'enseignement moral et civique, classes préparant au CAP*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n° 5 du 11 avril 2019.

**92.** Préambule du *Programme d'enseignement moral et civique, classe de première professionnelle*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n°1 du 6 février 2020.

**93.** *Ibid.*, p. 2.

citoyenneté présentes dans l'ancien programme<sup>94</sup>. Cependant, contrairement au programme de la filière générale, les élèves prennent conscience des imbrications d'échelles dans le cadre de l'analyse de la défense et de la sécurité, avec d'une part l'organisation à l'échelle nationale et d'autre part, la mise en place progressive d'actions de coopération en Europe. En dehors de cet unique thème mentionnant spécifiquement l'échelle européenne dans son intitulé, les références européennes sont rares : seul un grand texte européen est cité dans les programmes du CAP et de seconde professionnelle<sup>95</sup>, aucun texte européen ni action européenne commune ne sont convoqués dans le cadre de l'analyse du débat démocratique face aux nouveaux défis (environnement, biotechnologies et numérique<sup>96</sup>) en terminale professionnelle.

- **SYNTHÈSE : EN FRANCE, LE DÉVELOPPEMENT D'UNE CITOYENNETÉ EUROPÉENNE NE FAIT PAS PARTIE DES PRINCIPAUX OBJECTIFS DE FORMATION**

**La formation civique s'inscrit principalement dans le cadre de la République française ; elle ne vise pas prioritairement le développement d'une citoyenneté européenne.**

**Au collège : une approche conceptuelle de l'espace européen avec l'apprentissage des symboles et valeurs de l'UE.**

**Au lycée : une sous-représentation des thématiques européennes**

- \* **Des références principalement françaises** : textes juridiques français, personnalités françaises...
- \* **Une approche descriptive des institutions de l'UE.**

- b ■ En Rhénanie-Palatinat<sup>97</sup> et en Saxe<sup>98</sup> : un intérêt ponctuel pour les questions européennes

En Saxe, il faut attendre la dixième classe pour que l'échelle européenne soit abordée (l'enseignement d'éducation civique débutant pourtant en septième classe). De manière générale, les enjeux européens sont abordés de façon ponctuelle, en dixième et douzième classes uniquement. En dixième classe, les angles d'analyse de l'UE sont à la fois descriptif (l'UE comme

---

<sup>94</sup>. Dans l'ancien programme : « Exercer sa citoyenneté dans la République française et l'Union européenne ».

<sup>95</sup>. La « Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales du 4 novembre 1950 ».

<sup>96</sup>. Les références proposées dans le cadre de ces trois thèmes se concentrent sur le cas français. Pour le premier thème : la loi relative à la protection de la nature (1976), la Charte de l'environnement (2005) et les Accords de Paris sur le climat (2015). Pour le deuxième thème : la création du Comité consultatif national d'éthique (1983), la loi relative au don et à l'utilisation des éléments et produits du corps humain, et à l'assistance médicale à la procréation et au diagnostic prénatal (1994). Enfin pour le dernier thème : la loi relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés (1978), à la création de l'Agence nationale de la sécurité des systèmes d'information (2009) et à la loi pour une république numérique (2016).

<sup>97</sup>. *Lehrplan für die gesellschafts-wissenschaftlichen Fächer, Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde*, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Rheinland-Pfalz, 2016 ; *Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld*, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Rheinland-Pfalz, 2011.

<sup>98</sup>. *Lehrplan Gymnasium, Gemeinschaftskunde Rechtserziehung/Wirtschaft*, Staatsministerium für Kultus, Freistaat Sachsen, 2019.

communauté pluridimensionnelle, fonctionnement du processus décisionnel), dynamique (défis de l'UE), prospectif (réflexion sur l'avenir de l'UE) et mettent l'accent sur la dimension extérieure (orientation de sa politique étrangère et de sécurité, place de l'UE dans le monde). En douzième classe, l'étude de l'union économique et monétaire européenne privilégie les angles d'analyse descriptif (fonctionnement) et dynamique (défis, tensions entre les échelles nationale et européenne). Afin de faciliter l'apprentissage de ces notions, les élèves ont l'occasion de participer à des simulations de conférences européennes réalisées en classe. Mais en dehors de cette expérience concrète, les élèves sont davantage invités à réfléchir de façon théorique à l'avenir de l'UE qu'à envisager concrètement leur participation active à l'échelle européenne. Par conséquent, les élèves ne sont jamais invités à envisager leurs modalités d'action à l'échelle européenne mais toujours aux échelles nationale et mondiale.

En Rhénanie-Palatinat, le traitement des enjeux européens est plus précoce (dès la huitième ou la neuvième classe selon le système). Cet enseignement de l'UE est moins théorique, il vise davantage à rapprocher l'UE des citoyens. Aux angles d'analyse descriptif (analyse du processus décisionnel) et dynamiques (analyse des principaux défis de l'UE) s'ajoutent les angles d'analyse pragmatique (rôle de l'UE dans le quotidien des jeunes et des adultes) et participatif (mise en lumière des modalités de participation des citoyens européens dans l'UE). Cette orientation plus concrète de l'enseignement de l'UE se traduit par l'invitation des enseignants à ouvrir davantage l'école à la réalité européenne (visite d'institutions européennes, découverte des espaces de coopération transfrontalière, développement de partenariats, de jumelages...). Les enjeux européens sont ensuite convoqués de manière ponctuelle, en fonction des cours choisis par les élèves, en douzième et treizième classes. En douzième classe les analyses économique<sup>99</sup> et politique<sup>100</sup> de l'Europe dominent. Dans le cadre de l'analyse politique, aux logiques descriptives (analyse du processus décisionnel) et cumulative (démultiplication des échelles de participation politique) s'ajoute une logique comparative intéressante qui permet de comprendre les spécificités du processus de décision européen par rapport au fonctionnement national. En treizième classe, le traitement des enjeux économiques et géopolitiques sont privilégiés dans l'analyse des questions européennes<sup>101</sup>. Dans ce cadre, les logiques descriptives, dynamiques et prospectives (réflexion sur les différents scénarios possibles pour l'Europe) dominent.

---

**99.** Dans le cadre de la matière « Géographie et éducation civique ».

**100.** Dans le cadre du cours de spécialisation « Éducation civique ».

**101.** Dans le cadre du cours de spécialisation « Éducation civique » et plus précisément au sein du chapitre « L'Europe : protection de la paix, sécurité et bien-être ».

■ SYNTHÈSE : UN INTÉRÊT PONCTUEL POUR LES QUESTIONS EUROPÉENNES

**Un intérêt ponctuel pour les questions européennes.** En Saxe, l'espace européen est abordé en dixième et douzième classes seulement. En Rhénanie-Palatinat, l'Europe est abordée en début de cursus puis ponctuellement dans certains cours spécifiques que les élèves choisissent ou non de suivre.

Angles d'analyse de l'UE privilégiés en Saxe : **descriptif, dynamique, prospectif, angle d'analyse mettant l'accent sur la dimension extérieure.**

**En Rhénanie-Palatinat, l'approche de l'UE est moins théorique. Angles d'analyse supplémentaires : pragmatique, participatif, comparatif.**

c ■ En Italie<sup>102</sup> : éveiller les élèves à l'Europe multilingue

Dans le cadre de l'enseignement d'éducation à la citoyenneté de l'école du premier cycle, l'approche linguistique des enjeux européens est privilégiée. Il s'agit en effet de développer chez l'élève la compétence multilingue, c'est-à-dire la capacité à manipuler les langues maternelles et communautaires dans une perspective d'enrichissement culturel, d'ouverture à l'autre et de tolérance. Hormis cet objectif linguistique, l'enseignement de premier cycle ne traite pas spécifiquement des enjeux européens, il se concentre davantage sur l'acquisition de compétences sociales et de connaissances sur le fonctionnement du système politique italien. Les entretiens conduits dans le cadre de ce rapport soulignent qu'avant la rentrée scolaire 2020, les lycéens ne recevaient pas de cours d'éducation à la citoyenneté, celle-ci était intégrée au cours d'histoire et visait avant tout la compréhension du système politique italien. Mais à partir de la rentrée 2020, les élèves suivront un enseignement d'éducation civique dans lequel l'enseignement des institutions européennes est obligatoire. Dans les programmes d'enseignement technique et professionnel, le développement des compétences du citoyen européen constitue un des grands objectifs de formation.

■ SYNTHÈSE : UN ÉVEIL À L'EUROPE MULTILINGUE

**École du premier cycle : une approche linguistique des enjeux européens est privilégiée** (développement de la compétence multilingue dans une perspective d'enrichissement culturel).

**Lycée : jusqu'à la rentrée 2020, absence de cours dédiés à l'éducation civique. À partir de la rentrée 2020, introduction d'un cours d'éducation civique dans lequel l'enseignement des institutions européennes est obligatoire.**

**Enseignement professionnel et technique : le développement des compétences du citoyen européen constitue un des grands objectifs de la formation.**

---

102. Les programmes consultés sont les mêmes que pour l'enseignement d'histoire.

d ■ En Pologne<sup>103</sup> : une réduction de la place accordée aux enjeux européens, d'une logique pragmatique à une logique descriptive

- **Ancien programme : une approche pragmatique des enjeux européens permettant de tisser des liens entre les échelles nationale et européenne**

Le traitement des enjeux européens dans l'enseignement d'éducation civique au collège permet de tisser un lien entre la communauté nationale et la communauté européenne. D'une part, les élèves prennent conscience des différents échelons de la pratique démocratique (à l'échelle locale, nationale mais aussi européenne) et du caractère pluridimensionnel des identités (être polonais et européen ne sont pas deux choses antagoniques). D'autre part, deux logiques sont à l'oeuvre dans le traitement des questions spécifiquement européennes. Une première logique descriptive structure l'analyse de l'Europe institutionnelle et budgétaire au sein du chapitre sur l'intégration européenne. Une deuxième logique, pragmatique, est à la base de l'analyse des relations de la Pologne à l'UE. Cette logique permet d'aborder des points qui concernent l'élève en tant que citoyen européen bénéficiant plus ou moins directement des fonds européens. Enfin les élèves sont invités à réfléchir par eux-mêmes sur des sujets débattus en Europe, à savoir les questions d'élargissement et d'intégration européenne.

Au lycée, la logique pragmatique est de nouveau à l'oeuvre dans le cadre du cours non approfondi au sein du chapitre « Éducation et travail en Pologne et dans l'UE ». Celui-ci cherche à rapprocher l'Europe des citoyens en montrant aux élèves en quoi l'UE constitue un espace supplémentaire de formation et d'exercice professionnel. Dans le cadre du cours approfondi, certains thèmes traitant des enjeux européens sont identiques aux thèmes traités au collège : gage d'approfondissement ou de liberté pédagogique au détriment de l'enseignement sur l'Europe ? La question se pose. De nouvelles approches de l'Europe sont introduites dans ce cours approfondi : une approche géopolitique globale (système mondial et européen de défense des droits de l'homme, l'Europe parmi les puissances mondiales) et dans le même temps une approche régionale avec d'une part, l'ouverture au fonctionnement politique d'un nombre limité d'États occidentaux (France, Grande-Bretagne, Allemagne, Suisse, Italie) et d'autre part, l'étude des changements politiques en Europe à la suite de l'effondrement de l'URSS.

- **Nouveau programme : une réduction de la place accordée aux seuls enjeux européens, d'une logique pragmatique à une logique descriptive**

Les chapitres mentionnant explicitement l'Europe (Europe ou UE) dans leurs intitulés sont beaucoup moins nombreux : un seul chapitre dans le nouveau programme contre sept chapitres dans l'ancien programme. Par conséquent, les nouveaux programmes intègrent quasiment systématiquement l'étude des enjeux européens à une analyse des relations internationales. De plus, la logique pragmatique qui consistait à rapprocher les actions de l'UE des citoyens est absente. À cette logique pragmatique se substitue une logique descriptive : l'Europe est avant tout présentée dans ses aspects institutionnel, juridique, budgétaire et monétaire.

---

103. Les programmes consultés sont les mêmes que pour l'enseignement d'histoire.

- **SYNTHÈSE : UNE RÉDUCTION DE LA PLACE ACCORDÉE AUX ENJEUX EUROPÉENS, D'UNE LOGIQUE PRAGMATIQUE À UNE LOGIQUE DESCRIPTIVE**

Ancien programme :

- \* **Une diversité de logiques utilisées pour le traitement des enjeux européens : logique pragmatique, descriptive, géopolitique et régionale.**

Nouveau programme :

- \* **Une réduction massive du nombre de chapitres traitant spécifiquement de l'Europe**
- \* **La logique descriptive est désormais privilégiée.**

e ■ En Suède<sup>104</sup> : un très faible intérêt pour l'espace européen traité dans une logique descriptive et cumulative

De la quatrième à la sixième classe, l'espace européen est absent du questionnement en éducation civique. Les questions de société sont traitées dans une perspective nationale ou mondiale. Ainsi, les premières notions de sociologie ou de politique sont analysées à l'échelle nationale. Les questions de droit sont traitées dans une perspective universaliste insistant sur l'importance des droits de l'homme. De la septième à la neuvième classe, les espaces national et mondial sont de nouveau privilégiés. Il est question de l'UE dans un seul chapitre. À côté de l'échelle nationale, l'UE est présentée comme un échelon supplémentaire dans la prise de décision politique. Cette logique cumulative est également à l'oeuvre dans la présentation des structures de coopération à l'échelle régionale et européenne.

Tandis que l'enseignement de tronc commun de la voie professionnelle se focalise sur le traitement des enjeux de société à l'échelle mondiale, l'enseignement de la voie générale propose un balancement plus équilibré entre les différentes échelles, locale, nationale et européenne. L'UE est présentée dans une logique descriptive et cumulative : il s'agit de comprendre le fonctionnement de la démocratie dans l'UE et de prendre conscience des différentes échelles de participation démocratique offertes au citoyen. Les cours d'approfondissement de la voie générale ne mettent pas l'accent sur les enjeux européens, seul le cours d'économie internationale analyse le processus d'intégration économique de l'UE dans le cadre d'une étude plus large sur l'économie mondiale et le commerce international. ■

- **SYNTHÈSE : UN TRÈS FAIBLE INTÉRÊT POUR L'ESPACE EUROPÉEN TRAITÉ DANS UNE LOGIQUE DESCRIPTIVE ET CUMULATIVE**

**Préférence pour l'analyse des enjeux de société aux échelles nationale et mondiale :**

- \* De la quatrième à la sixième classe : l'espace européen n'est pas pris en compte.
- \* De la septième à la neuvième classe : l'espace européen est abordé dans un seul chapitre.
- \* Au lycée : l'analyse des enjeux européens est secondaire par rapport aux enjeux mondiaux.

**Les aspects politiques et économiques dominent l'analyse de l'UE** (fonctionnement de la démocratie européenne, analyse du processus d'intégration économique de l'UE).

L'analyse de l'espace européen s'effectue selon une **logique descriptive** (fonctionnement d'un système politique) **et cumulative** (présentation des différents échelons de participation et de prise de décision).

---

104. Les programmes consultés sont les mêmes que pour l'enseignement d'histoire.

© Photo by [USGS](#) on [Unsplash](#)

*Le long de la côte sud des Pays-Bas, les rivières chargées de sédiments ont créé un énorme delta d'îles et de voies navigables dans les interstices entre les dunes côtières. Après que des marées de printemps exceptionnellement fortes aient dévasté cette région en 1953, les Néerlandais ont construit un système élaboré de digues, de canaux, de barrages, de ponts et d'écluses pour retenir la mer du Nord.*

# 2.

## **L'EUROPE EN GÉOGRAPHIE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANÇAIS : UNE PLACE MARGINALE ENTRE NATION ET MONDIALISATION**



## 2.1 ■ En France : une sous-représentation de l'espace européen vs une insistance explicitement justifiée sur l'espace français

a ■ Au collège<sup>105</sup> : une absence d'incitation à étudier en priorité l'espace européen

- En 6<sup>e</sup> : l'espace européen, un espace parmi d'autres

Les élèves étudient des espaces variés (métropoles, espaces de faible densité et littoraux) mais sans aborder de manière systématique l'espace européen : les études de cas sont laissées au libre choix du professeur.

- En 5<sup>e</sup> : l'espace européen, un espace abordé à la marge

L'étude des grandes dynamiques du monde contemporain<sup>106</sup> ne permet pas de caractériser précisément les enjeux propres à l'espace européen. Ce dernier est abordé de façon ponctuelle, seule la question démographique mobilise explicitement l'espace européen. L'analyse des deux autres questions (limitation des ressources, effets du changement climatique sur un territoire et politiques publiques mises en place) repose sur des études de cas laissées au libre choix du professeur ou centrées sur les espaces local, régional ou national. L'identification des grands enjeux du monde contemporain ne permet donc pas aux élèves de se confronter concrètement aux défis spécifiques de l'espace européen.

- En 4<sup>e</sup> : l'espace européen, un espace négligé dans l'analyse des effets de la mondialisation

L'analyse des conséquences de la mondialisation sur l'organisation des territoires et le déplacement des populations n'invite pas les élèves à envisager de façon approfondie l'inscription de l'Europe dans cet ordre mondialisé. L'étude de l'espace européen n'est ni obligatoire ni même suggérée. Les seules études de cas proposées à titre indicatif concernent des territoires extra-européens (les États-Unis et le continent africain). Le programme de mobilité européen Erasmus constitue la seule évocation spécifique de l'espace européen. Intégré à une liste non exhaustive des causes de mobilité des populations, le programme n'est pas particulièrement mis en valeur. L'analyse des mouvements de population à l'échelle européenne est annexe ; par conséquent, il n'est ni question de l'espace Schengen ni des échanges commerciaux intraeuropéens.

---

**105.** Pour la classe de 6<sup>e</sup> : *Programme du cycle 3, En vigueur à la rentrée 2020*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, d'après le *BOEN* n° 31 du 30 juillet 2020. Pour les autres classes : *Programme du cycle 4, En vigueur à la rentrée 2020*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, d'après le *BOEN* n° 31 du 30 juillet 2020. Les modifications introduites visent à consolider les enseignements liés au changement climatique, à la biodiversité et au développement durable.

**106.** Grandes dynamiques à l'étude : Croissance démographique, inégalités de développement, limitation des ressources, changement climatique et nouveaux risques.

### ■ En 3<sup>e</sup> : l'UE par le prisme des relations France-UE

Bien que l'objectif de l'enseignement tel que défini dans les programmes « consiste à proposer aux élèves des bases pour la connaissance de la géographie de la France et de l'Union européenne », il s'agit en réalité d'analyser l'espace national en priorité et de réfléchir à son inscription au sein de l'UE. Le programme met en effet l'accent sur le territoire français. D'une part, le premier thème se concentre uniquement sur les dynamiques territoriales françaises<sup>107</sup>. D'autre part, l'approche d'une problématique transnationale s'effectue en premier lieu par l'analyse du territoire national. Ainsi, la question de l'aménagement du territoire est d'abord analysée dans une perspective locale ou régionale avant d'être replacée dans une perspective nationale puis européenne. D'autre part, l'Union européenne constitue un cadre démonstratif des relations nouvelles que la France entretient avec un espace plus vaste. En effet, le thème « La France et l'Union européenne »<sup>108</sup> cherche avant tout à définir la position de la France dans cet espace et à identifier, dans une logique coûts-avantages, les perspectives offertes par l'Union européenne pour notre pays<sup>109</sup>. L'analyse d'une région transfrontalière constitue cependant un élément positif puisqu'il permet aux élèves de se rendre compte des dynamiques d'échanges qui existent entre les États membres.

### b ■ Au lycée : une approche multiscalaire au détriment de l'espace européen

À la lecture des programmes, l'insistance sur l'espace français est frappante. Pour chaque thème, une question est spécifiquement réservée à l'analyse des enjeux nationaux. L'espace européen ne bénéficie pas d'une telle mise en valeur : d'une part, il est sous-représenté parmi les territoires à l'étude, d'autre part, il est exclu des principaux espaces d'action des futurs citoyens. Seuls la France et le monde sont envisagés comme des espaces dans lesquels les futurs citoyens auront à agir : « Comme futurs citoyens, ils auront à agir dans un monde et une France en mutation. »<sup>110</sup>. Cette compréhension géopolitique binaire ne permet pas aux élèves de se projeter à l'échelle européenne en tant que citoyens actifs.

### ■ 2<sup>nd</sup>e générale et technologique<sup>111</sup> : une sous-représentation de l'espace européen dans l'analyse des grandes transitions du monde contemporain

Sur les quatre thèmes étudiés, un thème seulement mobilise l'échelle européenne : l'analyse des mobilités permet d'évoquer le bassin migratoire méditerranéen ainsi que les mobilités

---

**107.** Premier thème intitulé « Dynamiques territoriales de la France contemporaine ». In: *Programme du cycle 4, En vigueur à la rentrée 2020*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, d'après le *BOEN* n° 31 du 30 juillet 2020, p. 90.

**108.** *Programme du cycle 4, En vigueur à la rentrée 2020*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, d'après le *BOEN* n° 31 du 30 juillet 2020, p. 91.

**109.** « On présente les caractéristiques du territoire de l'UE en insistant sur la position du territoire français dans cette géographie européenne et le potentiel que l'UE représente pour notre pays ». In: *Ibid.*, p. 91.

**110.** *Programme d'histoire-géographie de seconde générale et technologique*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n° 1 du 22 janvier 2019, p. 12.

**111.** *Programme d'histoire-géographie de seconde générale et technologique*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n° 1 du 22 janvier 2019.

intraeuropéennes d'études et de travail. L'analyse des questions environnementales et démographiques ne permet pas d'identifier les risques et défis propres à l'espace européen. De manière générale, les études de cas proposées concernent très rarement l'échelle européenne.

- 1<sup>ère</sup> générale<sup>112</sup> et technologique<sup>113</sup> : une ouverture très limitée à l'espace européen dans sa diversité

Le programme de première générale met en avant les échelles française et mondiale au détriment de l'échelle européenne. Par conséquent, les études de cas mobilisant l'espace européen sont rares. En effet, le phénomène de métropolisation est prioritairement abordé aux échelles française et mondiale : l'exemple de mégalopole choisi est extra-européen (Boswash). De plus, la question des recompositions des espaces productifs propose une seule étude de cas centrée sur l'Europe, sur quatre possibles. Enfin, lorsque l'échelle européenne est convoquée, l'analyse se focalise sur des exemples occidentaux. Cette remarque vaut également pour le programme de première technologique qui met certes davantage en valeur l'espace européen mais uniquement dans sa partie occidentale.

- Terminale générale<sup>114</sup> et technologique<sup>115</sup> : une prise en compte des enjeux européens à partir de l'Europe occidentale et de la France

L'Union européenne est davantage présente dans les programmes de terminale générale puisque deux thèmes sur quatre mentionnent spécifiquement cet espace dans leurs intitulés. Mais l'analyse de l'UE est lacunaire pour plusieurs raisons. D'une part, elle se concentre sur les questions de politique publique (politique commerciale, politique de cohésion) et sur les faiblesses de cette organisation. D'autre part, l'UE est considérée dans sa partie occidentale uniquement. Bien que la diversité de l'Union soit soulignée comme étant l'une des caractéristiques majeures de cet ensemble d'États, les études de cas proposées ne permettent pas d'appréhender cette pluralité de situations nationales. Les exemples se concentrent sur les cas français et allemand<sup>116</sup>. Enfin, l'UE est abordée à partir des relations France-UE dans le thème conclusif intitulé « La France et ses régions dans l'Union européenne et dans la mondialisation : lignes de force et recompositions ». Il s'agit de comprendre l'inscription de la France au sein de l'Union européenne. En terminale technologique, l'UE est uniquement

---

**112.** *Programme d'histoire-géographie de première générale*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n° 1 du 22 janvier 2019.

**113.** *Programme d'histoire-géographie de première technologique*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n° 1 du 22 janvier 2019.

**114.** *Programme d'histoire-géographie de terminale générale*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n°8 du 25 juillet 2019.

**115.** *Programme d'histoire-géographie de terminale technologique*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n°8 du 25 juillet 2019.

**116.** Cas français : « La cartographie d'une agglomération industrielle ou technologique en France » et indirectement « La politique agricole commune (PAC) : les effets territoriaux d'une politique européenne ». Cas allemands : « L'Allemagne : une puissance européenne aux territoires inégalement intégrés dans la mondialisation ». In: *Programme d'histoire-géographie de terminale générale*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n°8 du 25 juillet 2019, p. 14.

envisagée au prisme des relations France-UE. L'UE est alors présentée comme un moyen de doubler la puissance française<sup>117</sup> et l'espace européen constitue un cadre de démonstration de l'attractivité française.

- Le nouvel enseignement de spécialité « Histoire-Géographie, Géopolitique, Sciences politiques » : une mise en valeur inégale des enjeux géopolitiques européens en fonction des années
- **En première générale<sup>118</sup> : une réflexion approfondie sur l'espace européen à partir des questions sur la démocratie et les frontières**

Bien que l'enseignement de spécialité de première générale ne mette pas l'accent en particulier sur l'échelle européenne, les élèves sont invités à réfléchir à l'espace européen à partir de questionnements précis de type politique (la démocratie) et géopolitique (les frontières). Le premier thème « Comprendre un régime politique : la démocratie »<sup>119</sup> permet aux élèves d'aborder l'Europe en tant que berceau et espace d'actualisation de la pratique démocratique. Les élèves reviennent sur la tradition démocratique européenne à partir de l'expérience athénienne. Cette analyse se poursuit avec la découverte de la pensée politique de deux figures françaises (Benjamin Constant, Alexis de Tocqueville). Enfin, à l'époque contemporaine, l'Europe est présentée en tant qu'espace de diffusion et de renouvellement de la démocratie aux échelles nationale (exemples espagnols et portugais) et européenne (l'objet de travail conclusif est intitulé « L'Union européenne et la démocratie »<sup>120</sup>). Ce dernier objet de travail s'attache à présenter le fonctionnement de la démocratie européenne et le rapport des citoyens et des États à l'UE.

Le troisième thème « Étudier les divisions politiques du monde : les frontières » propose aux élèves de réfléchir sur les frontières internes et externes de l'UE<sup>121</sup> (l'espace Schengen, les frontières entre les États membres et les espaces transfrontaliers intra-européens). Cette réflexion permet aux élèves d'acquérir une représentation spatiale claire de l'Union européenne, étape fondamentale à la formation d'un sentiment d'appartenance.

Les trois autres thèmes abordent l'Europe à la marge, à partir d'un nombre limité d'États issus pour la plupart d'Europe occidentale<sup>122</sup>. Par exemple, le thème « Analyser les dynamiques des puissances internationales » laisse peu de place à l'Europe ; seules les langues anglaise et française sont évoquées en tant que formes indirectes de la puissance. Il serait pourtant intéressant de définir les attributs de la puissance européenne et de faire réfléchir les élèves aux concepts de souveraineté européenne, d'autonomie stratégique, portés initialement par la France mais repris aujourd'hui au sein de l'Union.

---

**117.** Au sujet de l'appartenance de la France à l'UE : « Son influence est renforcée par son appartenance à l'UE ». In: *Programme d'histoire-géographie de terminale technologique*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n°8 du 25 juillet 2019, p. 13.

**119.** *Ibid.*, p. 1.

**120.** *Ibid.*, p. 5.

**121.** Objet de travail conclusif : « Les frontières internes et externes de l'UE ».

**122.** Insistance sur le rôle de la langue anglaise et de la francophonie à l'échelle mondiale dans le cadre de l'analyse des dynamiques des puissances internationales ; exemples français dans le cadre du questionnement sur la liberté d'information ; mention du Pape et du couronnement de Charlemagne dans le cadre de l'étude des relations entre États et religions.

- **En terminale générale<sup>123</sup> : un faible intérêt pour les enjeux géopolitiques européens, la prédominance des approches historique et descriptive de l'Europe**

À la différence du programme de première générale, aucun objet de travail conclusif ne permet d'aborder spécifiquement les enjeux européens. Les chapitres se contentent d'aborder à la marge l'échelle européenne : les approches historique et descriptive prédominent. D'une part, l'Europe est abordée dans une perspective historique axée sur les conflits et leurs règlements (depuis la guerre de 7 ans jusqu'aux guerres napoléoniennes, traités de Westphalie). D'autre part, le thème consacré à l'environnement ne permet pas d'aborder les enjeux géopolitiques européens actuels ; l'Europe est de nouveau abordée dans une perspective historique (étude des fluctuations du climat en Europe du Moyen Âge au XIX<sup>e</sup> siècle) et l'objet de travail conclusif est centré sur l'analyse de la question environnementale aux États-Unis. De plus, le thème intitulé « Identifier, protéger et valoriser le patrimoine : enjeux géopolitiques » fait mention de l'espace européen à travers des « lieux communs » (le château de Versailles, les frises du Parthénon, Paris, Venise) n'offrant pas aux élèves une réelle ouverture à la diversité culturelle européenne. Ni patrimoine commun<sup>124</sup> ni enjeux européens de préservation ne sont convoqués. Par conséquent, l'analyse des actions de valorisation et de protection du patrimoine fait l'objet d'un travail conclusif à l'échelle française et non européenne. Enfin, l'objet de travail conclusif du thème « L'enjeu de la connaissance » propose une analyse des enjeux européens liés au cyberspace centrée sur la mise en oeuvre de la stratégie française dans le cadre européen.

- **CAP<sup>125</sup> : l'échelle européenne, une échelle intermédiaire très peu analysée**

À la différence des échelles locale, nationale et mondiale, l'échelle européenne est très peu présente. Le programme insiste en effet sur la nécessité de convoquer en premier lieu l'environnement de proximité de l'élève pour ensuite élargir la perspective, aux échelles française et mondiale essentiellement. Par conséquent, les études de cas proposées privilégient les exemples de proximité<sup>126</sup> ou les formulations vagues impliquant l'échelle mondiale<sup>127</sup>. L'ac-

<sup>123</sup>. *Programme d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de terminale générale*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n° 8 du 25 juillet 2019.

<sup>124</sup>. Il est seulement question de « l'élargissement de la notion de patrimoine : de la transmission entre individus à l'héritage au profit de l'humanité ». In: *Ibid.*, p. 8.

<sup>125</sup>. *Programme d'histoire-géographie en CAP*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n°5 du 11 avril 2019.

<sup>126</sup>. Dans le cadre du premier thème « Transports, mobilités et espaces urbains », exemples issus de l'environnement proche : « le territoire de proximité de l'élève et ses infrastructures », « deux grands aéroports français ». Dans le cadre du second thème « Espaces urbains : acteurs et enjeux », exemples issus de l'environnement proche : « deux quartiers d'affaires de deux métropoles françaises », « trois villes moyennes de la région de l'établissement », « un exemple d'intercommunalité dans l'espace de proximité de l'élève ». In: *Ibid.*, p. 10-11.

<sup>127</sup>. Dans le cadre du premier thème « Transports, mobilités et espaces urbains », exemples mobilisant l'échelle mondiale : « deux grands ports et aéroports », « trois façades maritimes d'importance mondiale », « trois grandes routes maritimes, trois principaux bassins touristiques ». In: *Ibid.*, p. 10.

cent est donc mis sur la capacité de l'élève à comprendre l'organisation du territoire national ainsi que sa place dans le monde au détriment de l'échelle européenne.

- 2<sup>nd</sup>e professionnelle<sup>128</sup> : une mention ponctuelle de l'espace européen dans le cadre d'une analyse des grandes transformations mondiales

L'espace européen est envisagé de façon ponctuelle dans le cadre d'une analyse de la production et de la circulation des personnes, des biens et des informations à l'échelle mondiale. L'Europe est donc convoquée à titre illustratif dans le cadre des modalités de circulation (un aéroport européen doit obligatoirement être mentionné) et des mobilités liées aux études, au travail ou au tourisme.

- 1<sup>ère</sup> professionnelle<sup>129</sup> : l'espace européen, le grand absent des programmes

À aucun moment l'Europe fait l'objet d'une analyse. En effet, les processus majeurs de métropolisation et de périurbanisation sont traités à partir de l'étude du seul cas français. De plus, la deuxième ère géographique à l'étude est « L'Afrique, un continent en recomposition ».

- Terminale professionnelle<sup>130</sup> : une prise en compte quasi inexistante de l'espace européen dans l'analyse des sociétés face aux risques

Le premier thème intitulé « L'accès aux ressources pour produire, consommer, se loger et se déplacer » mentionne très brièvement les politiques mises en place par l'Union européenne dans le domaine des transports et de la consommation pour faire face aux changements globaux. De plus, un cloisonnement entre les actions européennes et françaises est identifiable. Il s'agit de comprendre ce que fait l'Union puis, en resserrant la perspective, d'analyser les actions françaises ; les deux échelles ne se rejoignent pas<sup>131</sup>. Le deuxième thème intitulé « Les sociétés et les risques » accorde une place importante à l'espace national au détriment de l'échelle européenne qui n'est pas convoquée. En effet, sur cinq études de cas imposées, deux littoraux français menacés et un exemple français de gestion des risques sont à l'étude.

- **SYNTHÈSE : UNE SOUS-REPRÉSENTATION DE L'ESPACE EUROPÉEN VS UNE INSISTANCE EXPLICITEMENT JUSTIFIÉE SUR L'ESPACE FRANÇAIS**

Caractéristiques de l'enseignement de géographie au collège :

- \* Une **absence d'incitation à étudier l'espace européen de façon systématique** : les études de cas sont très souvent laissées au libre choix du professeur.
- \* Une **appréhension partielle et ponctuelle des enjeux européens** : l'espace européen est abordé de façon marginale au cours des trois premières années (enjeu démographique en 5<sup>e</sup>, enjeux liés à la mobilité avec la mention du programme Erasmus en 4<sup>e</sup>).
- \* Une **approche franco-centrée de la géographie de l'UE** en 3<sup>e</sup>.

Dans les programmes des lycées général et technologique :

- \* **Une place significative accordée à l'espace national au détriment de l'espace européen** (une question consacrée spécifiquement à la France pour chaque thème).
- \* **Une confrontation très limitée aux enjeux propres à l'espace européen** (les enjeux européens identifiables sont les suivants : mobilité, recomposition des espaces productifs, transformation des espaces ruraux).
- \* **Très peu d'études de cas mobilisent l'échelle européenne.**
- \* **Une appréhension lacunaire de l'espace européen : une focalisation sur l'Europe occidentale** (les Alpes dans le cadre des espaces vulnérables, Londres comme métropole, Toscane et France dans le cadre de la transformation des espaces ruraux, Zurich, Londres et Francfort comme principaux centres financiers, la France et l'Allemagne dans le cadre de l'étude de l'UE dans la mondialisation).

Enseignement de spécialité : un intérêt réel mais inégal en fonction des niveaux pour les

## 2.2 ■ L'enseignement de la géographie dans les autres pays européens retenus pour le rapport

a ■ Allemagne : Convocation régulière mais lacunaire de l'espace européen en Rhénanie-Palatinat vs traitement approfondi en début de cursus seulement en Saxe

- En Rhénanie-Palatinat<sup>132</sup> : une prise en compte des représentations des jeunes et de leurs besoins dans l'appréhension de l'Europe

Des classes 5 à 10, l'espace européen est régulièrement convoqué par le biais de différentes thématiques et de projets transversaux prenant pour cadre, au choix, la Rhénanie-Palatinat, l'Europe ou le monde au cours des septième et neuvième classe. De plus, l'Europe est traitée de façon originale dans le chapitre « Europe : unité et diversité » : d'une part, un réel effort de questionnement sur ce qu'est l'Europe est déployé, d'autre part, une approche orientée vers les jeunes est mobilisée. Les questions directrices de ce chapitre partent des représentations des élèves et des perspectives qui leur sont ouvertes en Europe. Les savoirs fondamentaux sont également établis à partir des intérêts des élèves à plus ou moins long terme. L'Europe est donc ici abordée dans une logique pragmatique orientée vers les besoins des jeunes (thèmes abordés : jeunesse, cadres de vie, de travail et perspectives offertes par cet espace). Les élèves sont également amenés à questionner de manière distanciée et problématisée leurs différentes représentations de l'Europe. Même si le premier mot-clé cité est celui de « marché intérieur », ce cours dépasse les angles d'approche purement économique ou institutionnel ; il propose un vrai travail de problématisation engagé à partir de la question « Que signifie l'Europe pour nous »<sup>133</sup>. En partant des représentations des élèves, ce cours développe un questionnement intéressant pour les jeunes sur ce que permet l'Europe au quotidien. En outre, la perspective géopolitique introduite dans ce chapitre (rapports de la Turquie à l'Europe, interactions entre l'Europe et l'Afrique, analyse du défi climatique) contribue à montrer aux élèves les dynamiques et enjeux actuels de l'espace européen. Enfin, ce cours démontre une vraie volonté d'intégration des acteurs européens extérieurs à l'école (modalités proposées : échange scolaire, visite du Parlement européen, discussion avec un député européen ou un représentant du Bund à l'échelle du Land et de l'UE, recherche de partenariats entre villes ou communes, participation à des séminaires sur l'Europe au sein d'institutions de formation) et cherche à établir des liens entre l'étude de l'espace européen et l'analyse des autres thématiques au programme de manière à faire réfléchir les élèves sur l'Europe à différents moments de l'année. En dépit de cette approche originale et régulière sur l'Europe, les programmes s'ouvrent difficilement à la diversité des États européens. Les programmes des classes 5 à 10 n'indiquent pas de pays à étudier en priorité ; il est donc très probable que l'analyse des grands pays européens (sur le plan démographique ou de l'ancienneté) soit privilégiée. De plus, des classes 11 à 13, les programmes se concentrent sur une analyse

132. *Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer*, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Rheinland-Pfalz, 2016.

133. *Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer*, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Rheinland-Pfalz, 2016, p.68.

économique de l'Europe ; celle-ci mentionne les espaces suivants : Alpes, mer Baltique, mer Méditerranée, Danube, Rhin.

- **Saxe<sup>134</sup>** : l'espace européen traité de manière approfondie une fois seulement en début de cursus

Structurés par ères géographiques de la sixième à la neuvième classe, les programmes de géographie abordent l'espace européen de manière approfondie en sixième classe seulement. Le programme de la sixième classe se concentre sur l'espace européen en présentant ses caractéristiques générales (diversité démographique, culturelle, climatique) et régionales (les éléments de géographie physique et de dynamisme économique propres à l'Europe du Nord, l'Europe continentale, la région des Alpes et l'Europe du Sud sont privilégiés). Les thèmes supplémentaires au choix ont trait à l'économie (coopération économique), à la mobilité (organisation d'un voyage, mobilité en Europe) ou aux relations de voisinage (étude d'un pays frontalier de la Saxe). Dans les classes suivantes, l'analyse des dynamiques propres à l'espace européen est soit absente des programmes, soit analysée à la marge ou dispensée à un nombre limité d'élèves. En effet, les programmes de la septième, huitième et neuvième classes se concentrent respectivement sur l'étude des continents africain, asiatique et américain. Parmi les quatre thèmes obligatoires traités en dixième classe, un thème seulement est consacré à l'étude des disparités et des mutations politiques, économiques des anciens pays socialistes en Europe. Deux autres thèmes portent uniquement sur des éléments de géographie régionale. De plus, l'analyse d'une région européenne ne figure pas parmi les enseignements suivis nécessairement par tous les élèves. Le programme de la onzième classe combine les éléments de géographie physique et humaine et l'enseignement sur l'Union européenne n'est pas nécessairement abordé par l'ensemble des élèves puisqu'il constitue un des enseignements supplémentaires au choix. L'analyse de l'UE s'effectue dans une perspective chronologique (étapes de l'élargissement) et statique de recensement des instruments de la politique européenne, des régions en retard économiquement et des soutiens financiers qui leur sont attribués. Le programme du tronc commun de la douzième classe se concentre sur certains éléments de géographie physique (zones géographiques terrestres) et humaine (utilisation de l'espace dans les zones agricoles, croissance de la population et urbanisation, structuration et développement des villes en Allemagne) dans un cadre mondial ou national. Ainsi, l'espace européen est abordé de manière détaillée très tôt dans le cursus puis de façon marginale. Les élèves ne sont donc pas amenés à enrichir leur connaissance de cet espace au fil de leur scolarité.

- **SYNTHÈSE : CONVOCATION RÉGULIÈRE MAIS LACUNAIRE DE L'ESPACE EUROPÉEN EN RHÉNANIE-PALATINAT VS TRAITEMENT APPROFONDI EN DÉBUT DE CURSUS SEULEMENT EN SAXE**

Points communs aux enseignements de géographie en Rhénanie-Palatinat et en Saxe :

- \* **Une prise en compte limitée de la diversité européenne.**

Caractéristiques de l'enseignement de géographie en Rhénanie-Palatinat des classes 5 à 10 :

- \* **Une convocation régulière de l'Europe**
- \* **Une appréhension pragmatique de l'Europe orientée vers les centres d'intérêt et les besoins des jeunes**
- \* **Un réel effort de questionnement sur ce qu'est l'Europe, sur ce qu'elle représente pour les jeunes**
- \* **Une volonté d'intégration des acteurs européens extérieurs à l'Europe.**

Des classes 11 à 13 :

- \* **Une focalisation sur l'Europe économique.**

Caractéristiques de l'enseignement de géographie en Saxe :

- \* **Un traitement approfondi de l'espace européen en début de cursus seulement**
- \* **Un enseignement sur l'Europe** (UE, analyse d'une région européenne) **dispensé à un nombre**

## b ■ Italie : une prise en compte équilibrée des échelles nationale, européenne et mondiale prévue par les programmes

Dans l'enseignement secondaire de premier cycle<sup>135</sup>, les cours de géographie visent à ouvrir les élèves sur le monde actuel à partir de l'étude de différents aspects – démographiques, socioculturels, politiques et économiques – à plusieurs échelles et dans une approche interculturelle de façon à encourager les élèves à appréhender les problèmes contemporains selon des perspectives multiples. Mais avant d'envisager les problèmes de la géographie à grande échelle, les élèves se confrontent d'abord de manière active au milieu environnant. Ils doivent pouvoir s'orienter dans le territoire puis s'habituer à analyser les différents objets d'étude à plusieurs échelles, du local au monde. À partir de l'analyse des grands objectifs à atteindre définis par les programmes, il est possible de noter une prise en compte équilibrée des échelles nationale, européenne et mondiale. Par exemple, la familiarisation des élèves avec le concept de région géographique s'effectue à partir de l'espace italien, européen et à partir d'autres continents. De plus, les relations entre les phénomènes démographiques, sociaux et économiques sont analysées à trois échelles, national, européenne et mondiale. Les élèves sont aussi amenés à tisser des parallèles entre les paysages européens, mondiaux et italiens afin d'identifier les caractéristiques et les urgences liées à ces paysages en termes de protection du patrimoine naturel et culturel. L'espace européen est donc mobilisé pour chaque objectif du programme et les élèves sont invités à décloisonner leur découverte du monde en comparant les différents espaces. Cependant, il semble que la diversité européenne ne soit pas toujours prise en compte puisqu'un objectif du programme indique une focalisation sur les « modèles interprétatifs des structures territoriales des principaux pays européens »<sup>136</sup>.

À la fin des deux années d'enseignement de géographie au lycée général<sup>137</sup>, les élèves doivent notamment être capables de situer dans l'espace les problèmes du monde actuel selon une approche multiscalaire. Par conséquent, les élèves envisagent les problèmes du monde contemporain d'un point de vue régional et thématique. Le programme semble de nouveau convoquer de façon équilibrée les échelles nationale, européenne et continentale. Il est toutefois indiqué que le traitement des thématiques doit accorder une attention particulière aux zones méditerranéenne et européenne. Le programme encourage également la perspective comparative. Cependant, tout comme pour l'enseignement secondaire de premier cycle, la diversité européenne ne semble pas suffisamment prise en compte : il est de nouveau question d'étudier un nombre limité d'États européens dans le chapitre « l'Europe et ses principaux États ».

---

**135.** *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Ministero dell' Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012. Analyse réalisée à partir d'une traduction des programmes italiens disponibles réalisée à l'aide de DeepL. Programmes disponibles en ligne. Lien : [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262), page web consultée le 28.05.20.

**136.** *Ibid.*, p. 48.

**137.** Les programmes de l'enseignement secondaire de deuxième cycle sont disponibles en ligne. Lien : <https://www.miur.gov.it/scuola-secondaria-di-secondo-grado>, page web consultée le 28.05.20.

■ SYNTHÈSE : UNE PRISE EN COMPTE ÉQUILIBRÉE DES ÉCHELLES NATIONALE, EUROPÉENNE ET MONDIALE

Caractéristiques de l'enseignement de géographie dans l'enseignement secondaire de premier cycle :

- \* **Une ouverture sur le monde actuel dans une perspective interculturelle** qui invite les élèves à décentrer leur regard
- \* **Une approche multiscalaire progressive** des objets d'étude : du local au global
- \* **Une prise en compte équilibrée des échelles nationale, européenne et mondiale,**
- \* **Une perspective comparative encouragée** : les élèves sont invités à décroquer leur dé-couverte des paysages italiens, européens et mondiaux
- \* **Une prise en compte insuffisante de la diversité européenne : une focalisation sur les principaux États européens.**

Caractéristiques de l'enseignement de géographie dans les différentes filières du lycée général :

- \* **Un traitement équilibré des différentes échelles avec néanmoins une attention particulière portée aux zones méditerranéenne et européenne**
- \* **Une perspective comparative encouragée**
- \* **Une prise en compte insuffisante de la diversité européenne.**

c. ■ Pologne : d'une analyse ponctuelle du seul espace européen à une absorption de ce dernier dans une géographie nationale ou mondiale

■ Ancien programme<sup>138</sup> : une analyse du seul espace européen en début de cursus seulement

Au collège, sur quatre chapitres à l'étude, un seul traite spécifiquement de l'Europe<sup>139</sup>. Les analyses aux échelles nationale et mondiale prédominent<sup>140</sup>. Cet unique chapitre sur l'Europe se structure à partir de l'analyse des relations entre l'homme, son environnement et son système économique. Les élèves sont amenés à considérer l'espace européen dans son ensemble, en étudiant sa géographie politique et en pointant la grande diversité de ce territoire (diversité culturelle, régionale, ethnique, ses causes et ses conséquences), puis à s'intéresser aux différents espaces (Europe du Nord, Europe occidentale, pays alpins, Europe du Sud) en liant pour chaque espace développement économique et environnement naturel. Les élèves analysent également les principales caractéristiques de Paris ou Londres en tant que métropoles mondiales. Afin de rendre cette approche plus vivante, les élèves sont invités à élaborer un itinéraire de voyage à travers l'Europe. Au lycée, que ce soit pour les cours de base ou pour les cours approfondis, l'échelle mondiale est nettement privilégiée<sup>141</sup>. Un seul

138. D'après le Règlement du ministre de l'éducation nationale du 27 août 2012 concernant le programme de base pour l'enseignement préscolaire et l'enseignement général dans les différents types d'écoles.

139. « Europe, la relation entre l'homme, l'environnement et l'économie ».

140. « Géologie du monde et de la Pologne », « Géographie de la Pologne », « Les voisins de la Pologne : diversité géographique et transformations », « Études de différentes régions du monde ».

141. Chapitres traités dans le cadre des cours de base : « Problèmes démographiques et sociaux contemporains du monde », « Diversification économique du monde », « Relations entre l'homme, son environnement et l'idée d'un développement durable ». Chapitres traités dans le cadre des cours approfondis : « Géologie », « Géographie mondiale »

chapitre centré sur la géographie polonaise<sup>142</sup> permet d'aborder l'espace européen en toile de fond, dans une perspective comparative avec les autres États de l'UE.

- Nouveau programme<sup>143</sup>

Les chapitres traités à la fin de l'école primaire (équivalent des premières classes de collège dans l'ancien système) se focalisent sur la géographie polonaise : l'Europe n'est plus abordée dans un chapitre unique mais apparaît seulement en toile de fond des analyses de la géographie polonaise<sup>144</sup>. Au lycée, les chapitres de géographie physique, sociale et économique aux échelles mondiale et nationale prédominent. Aucun chapitre ne fait apparaître spécifiquement dans son intitulé l'espace européen. L'enseignement sur l'UE et l'analyse des changements systémiques en Europe sont intégrés à un chapitre de géographie politique mondiale<sup>145</sup>.

- SYNTHÈSE : D'UNE ANALYSE PONCTUELLE DU SEUL ESPACE EUROPÉEN À UNE ABSORPTION DE CE DERNIER DANS UNE GÉOGRAPHIE NATIONALE OU MONDIALE

- \* **Une réduction de la place accordée au seul espace européen dans les nouveaux programmes** : l'Europe abordée en toile de fond des analyses portant sur la géographie polonaise.
- \* **Une prédominance des thèmes de géographie physique, sociale et économique aux échelles mondiale et nationale dans les nouveaux programmes.**

- d ■ Suède : une brève découverte de l'espace naturel et culturel européen en début de cursus

Durant la scolarité obligatoire<sup>146</sup>, l'enseignement de géographie sur l'Europe se limite aux premières classes et se concentre sur les éléments de géographie physique. De la quatrième à la sixième classe, les thématiques sont systématiquement traitées aux échelles nationale et européenne et prennent pour objets d'étude les paysages naturels et culturels de la Suède et de l'Europe. De la septième à la neuvième classe, l'enseignement de géographie se désin-

---

142. « Géographie de la Pologne ».

143. École primaire : *Règlement du ministre de l'éducation nationale du 14 février 2017* relatif au tronc commun de l'enseignement préscolaire et au tronc commun de l'enseignement général de l'école primaire. Lycée : *Règlement du ministre de l'éducation nationale du 30 janvier 2018* relatif au tronc commun pour l'enseignement général des lycées généraux et techniques.

144. L'Europe en toile de fond des analyses de la géographie polonaise : : « L'environnement naturel de la Pologne sur fond d'Europe » (accent mis sur la géographie polonaise seule la question du mouvement des montagnes et des épisodes de glaciation est abordée à la fois à l'échelle de la Pologne et de l'Europe), « La société et l'économie polonaises sur fond d'Europe » (seule la question de la migration est abordée dans sa relation à l'Europe contemporaine)

145. « Problèmes politiques du monde contemporain ».

146. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare 2011, revised 2018*, Swedish National Agency for Education.

téresse de l'échelle européenne pour se concentrer sur l'approfondissement des mêmes thématiques dans une perspective mondiale.

Dans la mesure où l'enseignement de géographie au lycée<sup>147</sup> se consacre principalement à l'étude des questions environnementales et de développement durable, les enjeux de géographie sociale, politique ou économique propres à l'espace européen n'ont pas de place dans ces programmes. ■

#### ■ SYNTHÈSE : UNE BRÈVE DÉCOUVERTE DE L'ESPACE NATUREL ET CULTUREL EUROPÉEN EN DÉBUT DE CURSUS

De la quatrième à la sixième classe, les **échelles nationale, régionale et européenne sont traitées en parallèle. Focalisation sur la géographie physique de l'Europe** dans le cadre de :

- \* l'analyse des paysages naturels et culturels (« Living environnements »)
- \* l'analyse de la démographie (« Living environnements »)
- \* l'apprentissage des principaux éléments géographiques de repérage dans l'espace européen (« Geography, its methods, concepts and ways of working »)

De la septième à la neuvième classe, une **focalisation sur l'échelle mondiale**.

Au lycée, **une focalisation sur les questions environnementales et de développement durable au détriment de la prise en compte de la diversité des enjeux européens**.

---

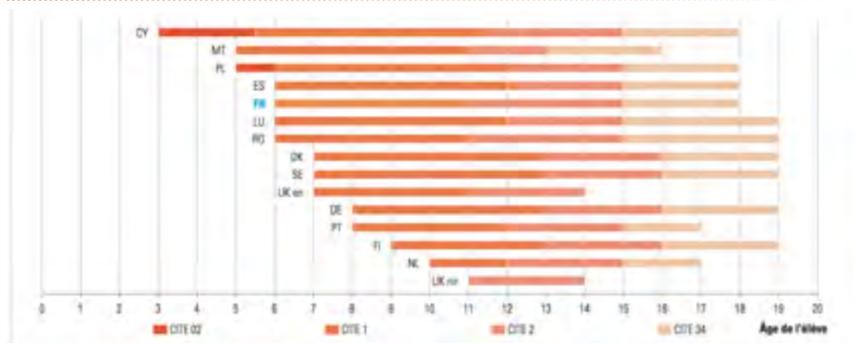
**147.** Cet enseignement ne fait pas partie des enseignements obligatoires de tronc commun. Il est disponible dans certaines sections (générale ou professionnelle) seulement. Programmes disponibles en ligne sur : <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen>, page web consultée le 28.05.20.

### 3.1 ■ France et comparaisons européennes : la faiblesse des performances françaises

- a ■ Une exposition plus longue aux langues étrangères en Europe : des résultats encore faibles en France
  - En dépit d'une exposition plus longue et plus conséquente aux langues vivantes étrangères en France, les performances linguistiques restent faibles

La France s'inscrit dans la dynamique globale de l'UE d'augmentation de la durée moyenne d'étude de la première langue vivante étrangère durant la scolarité obligatoire. De 2013 à 2015, la durée moyenne d'étude au sein de l'UE passe de 9,9 ans à 11,3 ans<sup>148</sup>. Cette évolution s'explique par l'introduction plus précoce de l'enseignement de la première langue vivante étrangère. C'est le cas de la France (de 8 à 6 ans sur la période) et de la Pologne notamment (de 10 à 5 ans).

#### GRAPHIQUE 1 ■ Âge de début et durée d'apprentissage de la première LVE obligatoire par niveau de CITE en 2015



Source : Eurydice, Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2017 Edition, 2017

Cette exposition plus longue à la première langue étrangère s'accompagne en France d'un volume horaire consacré à l'apprentissage des langues étrangères particulièrement élevé. Avec 1 008 heures d'instruction allouées aux langues étrangères, la France fait partie des trois seuls pays à dépasser 1 000 heures cumulées en CITE 1 et CITE 2, avec l'Allemagne et Malte<sup>149</sup>.

Pour autant, les élèves français sont peu performants en comparaison avec les autres élèves européens. Le rapport français de 2018 sur la maîtrise des langues vivantes étrangères souligne que « la France arrive bien au dernier rang des pays européens quant à la maîtrise des langues étrangères enseignées à l'école, que ce soit en première ou en deuxième langue »<sup>150</sup>.

148. *L'Europe de l'éducation en chiffres 2018*, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, août 2018, p. 30.

149. *Ibid.*

150. *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*, Rapport remis le 12 septembre 2018, p. 3.

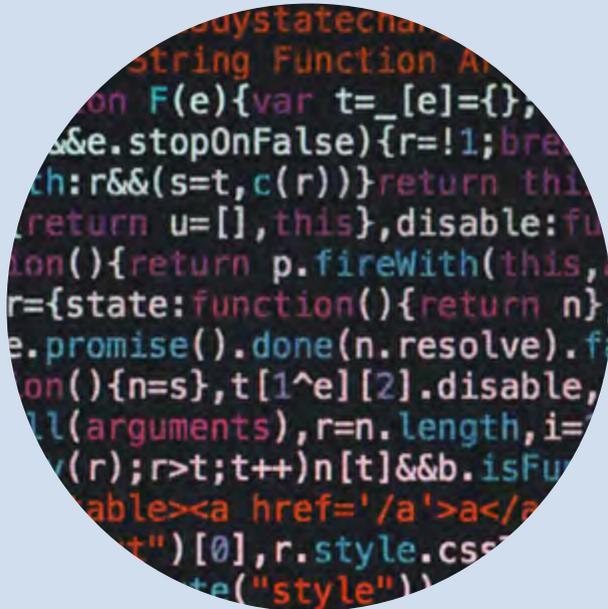




# 3.

## L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES EN FRANCE ET EN EUROPE : DE FAIBLES PERFORMANCES LINGUISTIQUES EN FRANCE

---



Ce même rapport fait état de l'évolution de la maîtrise des langues vivantes étrangères à la fin du collège en France : progression en compréhension écrite et orale, baisse du taux de réussite en expression écrite, augmentation de l'écart de niveau entre les collèges les plus favorisés et les collèges les moins favorisés en compréhension écrite et orale notamment. Globalement, les élèves français rencontrent de sérieuses difficultés à s'exprimer à l'oral et à l'écrit : en fin de collège, près de trois élèves sur quatre ont des difficultés « pour se faire comprendre et produire une langue globalement correcte »<sup>151</sup> ; à l'écrit, « les élèves rédigent peu et avec difficulté »<sup>152</sup>. De plus, le profil social des apprenants français reste encore un élément discriminant pour la maîtrise des langues vivantes. Enfin, les résultats de l'enquête Surveylang<sup>153</sup> publiés en juin 2012 par la Commission européenne montre que seuls 11% des élèves français atteignent le niveau B1/B2 pour la première langue vivante à l'âge de 14-15 ans. Cependant 60% des élèves issus des classes européennes atteignent ce niveau. Ce résultat peut être attribué en partie à la réussite des parcours renforcés en langues. Par comparaison, 82% des élèves suédois atteignent le niveau B1/B2 en LV1<sup>154</sup>.

**TABLEAU 1 ■ Résultats des pays par niveau de maîtrise**

	Espagne	Estonie	France	Pays-Bas	Portugal	Slovénie	Suède
<b>Moins A1</b>	22% 11%	7% 14%	21% 31%	2% 2%	20% 25%	6% 14%	1% 36%
<b>A1</b>	35% 39%	20% 40%	51% 40%	14% 23%	33% 49%	22% 44%	6% 50%
<b>A2</b>	17% 22%	12% 21%	17% 15%	18% 27%	16% 14%	19% 19%	11% 10%
<b>B1</b>	14% 18%	20% 15%	8% 9%	30% 28%	16% 8%	25% 12%	25% 3%
<b>B2</b>	13% 11%	41% 10%	3% 5%	36% 20%	15% 3%	29% 12%	57% 1%

Source : Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, Rapport remis le 12 septembre 2018, p. 17

151. Cnesco (2019). *Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>, p. 16.

152. *Ibid.*, p. 19.

153. Enquête réalisée dans 16 systèmes scolaires dont la France, la Pologne et la Suède. Environ 53 000 élèves entre 14 et 15 ans ont été évalués. Les compétences évaluées sont les suivantes : compréhension orale, compréhension écrite, expression écrite.

154. *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*, Rapport remis le 12 septembre 2018, p. 17.

Il n'est donc pas étonnant que les adultes français aient une maîtrise moyenne de cette langue d'après l'indice de compétence en anglais EF de 2019<sup>155</sup>.

**TABLEAU 2 ■ Indice de compétence en anglais EF de 2019**



Source : *Indice de compétence en anglais EF de 2019*.<sup>156</sup>

- b ■ De fortes disparités linguistiques : une inégale diffusion du plurilinguisme en France et en Europe et un faible taux de participation des élèves aux sections linguistiques en France
- Une diffusion limitée du plurilinguisme en France et en Europe :

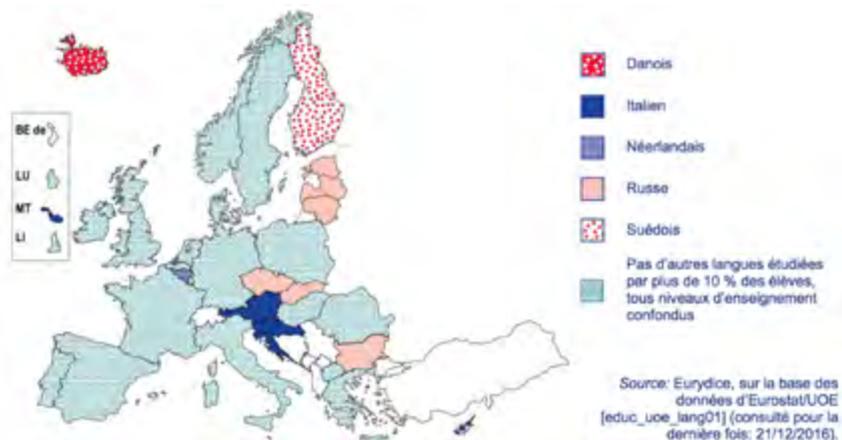
L'enseignement des langues vivantes étrangères en Europe privilégie un nombre limité de langues (majoritairement l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol), ce qui contredit la promotion du plurilinguisme en Europe. En 2014, seuls 4% des élèves de CITE 2 en Europe étudient une autre langue que celles précédemment citées<sup>157</sup>.

<sup>155</sup>. *Indice de compétence en anglais EF de 2019*. Infographie disponible en ligne : <https://www.ef.fr/epi/regions/europe/>, page web consultée le 28.05.20.

<sup>156</sup>. Infographie disponible en ligne : <https://www.ef.fr/epi/regions/europe/>, page web consultée le 28.05.20.

<sup>157</sup>. *L'Europe de l'éducation en chiffres 2018*, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, août 2018, p. 30.

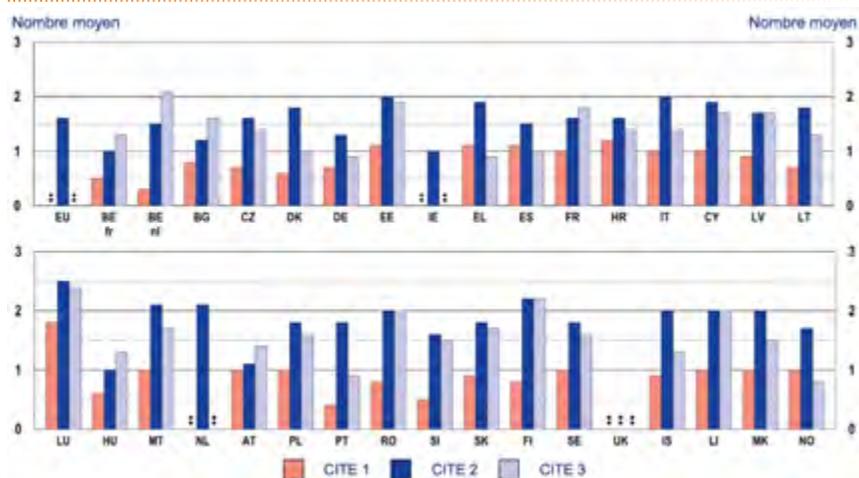
**CARTE 1 ■ Langues étrangères autres que l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol étudiées par au moins 10% des élèves, enseignement primaire et secondaire général (CITE 1 à 3), 2014**



Source : Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017, Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe – Édition 2017, Rapport Eurydice, Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, carte p.82

De plus, rares sont les pays de l'UE où plus de deux langues sont apprises en moyenne par les élèves. En Allemagne, ce nombre est même particulièrement faible. En effet, le nombre moyen de langues étrangères étudiées par élève est inférieur à la moyenne de l'UE pour les niveaux CITE 1 à CITE 3. Dans le secondaire supérieur (CITE 3), le nombre moyen est même inférieur à 1,0.

## GRAPHIQUE 2 ■ Nombre moyen de langues étrangères étudiées par élèves, enseignement primaire et secondaire (CITE 1 à 3), 2014



Source : Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017, Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe – Édition 2017, Rapport Eurydice, Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, carte p.76

En France, l'espagnol est la langue la plus choisie par les élèves du second degré : 72% des élèves étudient l'espagnol en deuxième langue vivante étrangère alors que 16,8% des élèves étudient l'allemand en deuxième langue<sup>158</sup>. En ce qui concerne l'apprentissage d'une troisième langue, le nombre d'élèves concernés par cet enseignement au niveau lycée est très faible et peu d'entre-eux continuent l'étude d'une troisième langue étrangère jusqu'au cycle terminal. Seuls 6,8 % des élèves du lycée général ou technologique étudient une troisième langue vivante à la rentrée 2018<sup>159</sup>. Par conséquent, la France se situe en-dessous de la moyenne de l'Union européenne en pourcentage de personnes parlant une à plusieurs langues.

<sup>158</sup>. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'éducation nationale, 2019, p. 110.

<sup>159</sup>. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'éducation nationale, 2019, p. 111.

### GRAPHIQUE 3 ■ Les pays les plus (et les moins) doués en langues étrangères



Source : D'après les données d'Eurostat 2016. Tableau disponible en ligne sur : <https://fr.statista.com/infographie/15595/langues-etran-geres-personne-ue/>, page web consultée le 28.05.20

- Une inégale diffusion du bilinguisme en France : des écarts particulièrement marqués en France entre les élèves de la formation générale et de la formation professionnelle

Dans l'enseignement secondaire français, le bilinguisme dès la classe de sixième concerne encore une minorité d'élèves. À la rentrée 2018, seuls 15,6% des élèves de sixième sont concernés par l'enseignement bilangue<sup>160</sup>. De la même manière deux profils linguistiques déterminés en fonction du cursus suivi au lycée (général/technologique ou professionnel) se distinguent. Tandis que l'apprentissage de deux langues vivantes est quasiment systématique pour les élèves des filières générales et technologiques (98,6% en France contre 51,2% à l'échelle de l'UE), l'apprentissage d'une deuxième langue vivante ne concerne qu'un tiers des élèves des lycées professionnels (contre 34,5% des élèves de la voie professionnelle à l'échelle de l'UE).<sup>161</sup>

160. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'éducation nationale, 2019, p. 110.

161. Chiffres tirés du tableau « Pourcentage d'élèves apprenant des langues étrangères dans l'enseignement secon-

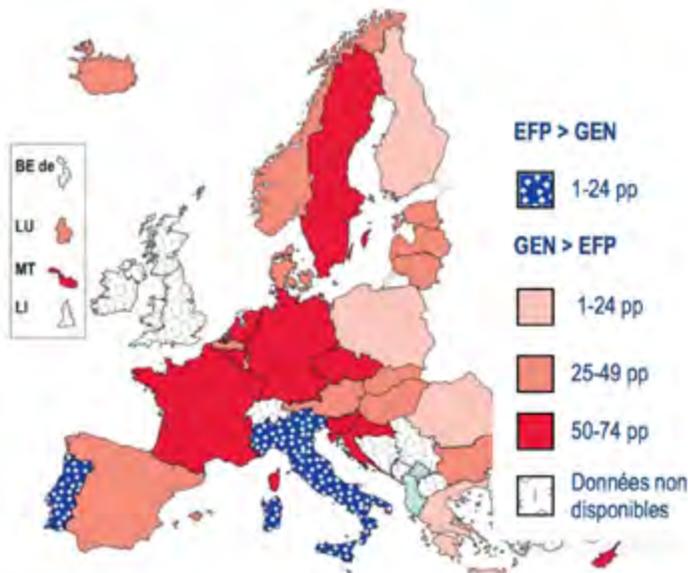
**TABLEAU 3 ■ Pourcentage d'élèves apprenant des langues étrangères dans l'enseignement secondaire supérieur général et professionnel, par nombre de langues (CITE 3) en 2014**

		UE	ALLE- MAGNE	FRANCE	ITALIE	LUXEM- BOURG	ROU- MANIE	SUÈDE
<b>2 langue étrangère</b>	Voie générale	51.2	63.7	98.6	22.7	100	99.1	80.4
	Voie professionnelle	34.5	03.9	29.8	47.1	71.1	95.5	5.6
<b>1 langue étrangère</b>	Voie générale	39.6	36.1	1.3	74.9	0	0.9	19.6
	Voie professionnelle	44.5	33.6	68.5	50.6	28.9	4.0	94.3
<b>0 langue étrangère</b>	Voie générale	9.3	0.3	0	2.4	0	0	0
	Voie professionnelle	21	65.5	1.7	2.4	0	0.4	0.1

Source : Commission européenne/EACEA, Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe - édition 2017, Rapport Eurydice, 2017, pp.174 et 175.

Par conséquent la France fait partie des pays européens où la différence en points de pourcentage des taux de participation à l'apprentissage de deux langues étrangères entre les élèves de l'enseignement et de la formation professionnelle et ceux de l'enseignement secondaire général est la plus forte.

**CARTE 2 ■ Différence en points de pourcentage des taux de participation entre les élèves de l'EFP et les élèves de l'enseignement général, qui apprennent deux langues étrangères, CITE 3, 2014**



Source : Infographie extraite du document de synthèse du rapport

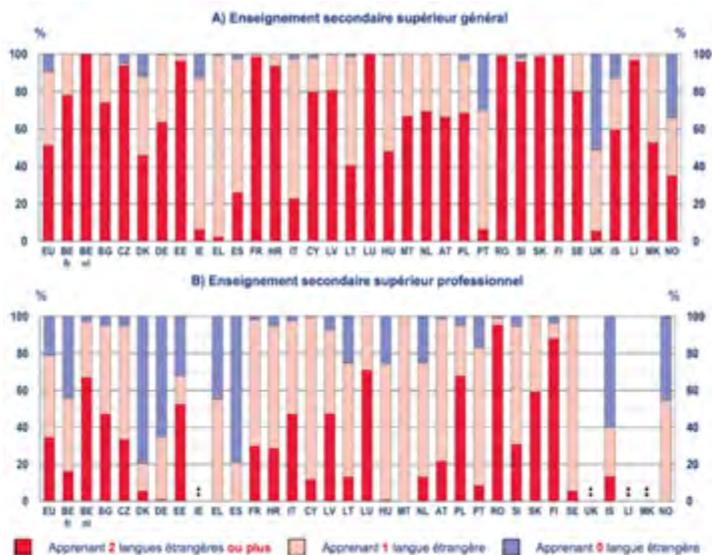
naire supérieur général et professionnel, par nombre de langues (CITE 3) en 2014 ». In: Sofia FERNANDES, « Mobilité des apprentis dans l'UE : réalité et perspectives », Notre Europe Institut Jacques Delors, octobre 2019, p. 7.

■ Trois modèles de diffusion du bilinguisme dans l'enseignement secondaire supérieur :

À l'exception de l'Italie, le bilinguisme concerne, dans les autres pays retenus pour le rapport, davantage les élèves de l'enseignement général que de l'enseignement professionnel. Par conséquent trois modèles de diffusion du bilinguisme sont identifiables :

- Le bilinguisme est réservé majoritairement aux élèves des voies générale : France, Suède, Allemagne (0,9% des élèves des voies professionnelles apprennent 2 LVE<sup>162</sup>)
- Le bilinguisme concerne la majorité des élèves des voies générale et professionnelle : Pologne
- Le bilinguisme concerne une minorité d'élèves dans les voies générale comme professionnelle : Italie (22,7% des élèves de la voie générale apprennent 2 LVE ; 47,1% des élèves de la voie professionnelle apprennent 2 LVE<sup>163</sup>)

**GRAPHIQUE 4 ■ Pourcentage d'élèves apprenant des langues étrangères dans le secondaire supérieur, par nombre de langues (CITE 3), 2014**



162. Chiffres tirés du tableau « Pourcentage d'élèves apprenant des langues étrangères dans l'enseignement secondaire supérieur général et professionnel, par nombre de langues (CITE 3) en 2014 ». In: Sofia FERNANDES, « Mobilité des apprentis dans l'UE : réalité et perspectives », Notre Europe Institut Jacques Delors, octobre 2019, p. 7.

163. *Ibid.*

■ Une faible participation des élèves français aux sections linguistiques :

La participation à des sections linguistiques constituent un autre facteur de distinction entre les élèves du second degré. Encore très peu d'élèves sont concernés par ces sections. En effet, les sections européennes ou internationales comptent 264 200 élèves pour la rentrée 2018, ce qui représente 4,7 % des élèves du second degré (hors Segpa, ULIS, DIMA et dispositifs relais<sup>164</sup>) de France métropolitaine et des DOM. Au collège, elles concernent 0,5 % des élèves, en lycée général et technologique 13,9 %, et dans les formations professionnelles 3,5 %. De plus, ces sections restent encore peu accessibles aux enfants issus de classes sociales défavorisées. En effet, en lycée général ou technologique, 8,7 % des élèves d'origine sociale défavorisée y sont scolarisés, contre 20,8 % d'origine très favorisée<sup>165</sup>.

**TABLEAU 4 ■ Des inégalités d'accès en fonction de l'origine sociale**

	Très favorisée	Favorisée	Moyenne	Défavorisée	Total
Part des élèves en sections linguistiques (%)					
Total formations en collège (hors Segpa, ULIS, DIMA, disp. relais) (2)	1,4	0,3	0,2	0,1	0,5
Total formations GT en lycée (hors ULIS)	20,8	13,8	11,5	6,7	14,1
Total formations professionnelles en lycée (hors ULIS)	5,2	3,8	4,5	3,2	3,8
<b>Ensemble (hors Segpa, ULIS, DIMA et disp. relais)</b>	<b>9,1</b>	<b>5,1</b>	<b>4,0</b>	<b>2,6</b>	<b>4,9</b>

■ Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé, MENJ.

1. Hors origine sociale non renseignée.

2. Depuis la rentrée 2018, la scolarité en section européenne débute en classe de seconde uniquement.

Lecture : 9,1 % des élèves du second degré d'origine sociale très favorisée sont scolarisés dans une section linguistique. C'est le cas de 2,6 % des élèves d'origine sociale défavorisée.

Source : *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'éducation nationale, 2019, p.113*

Dans la mesure où ces sections offrent une précieuse ouverture interculturelle favorisant à la fois l'insertion professionnelle et la formation d'une citoyenneté européenne épanouissante et réellement vécue, il est nécessaire de les développer dans les cursus professionnels et plus généralement de démocratiser l'accès à ces parcours.

L'ouverture de sections européennes supplémentaires devrait s'accompagner d'une plus grande représentativité des différentes langues (la majorité des sections européennes étant en anglais).

**164.** Explication des acronymes. SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté, ULIS : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire, DIMA : Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance. Définition des dispositifs relais : dispositifs d'accueil des élèves de collège et de lycée en voie de déscolarisation ou de désocialisation.

**165.** *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'éducation nationale, 2019, p.112-113. La classification entre « origine sociale très favorisée » et « origine sociale défavorisée » se fait à partir de l'indicateur habituel de Profession et catégorie socio-professionnelle (PCS) en quatre catégories.

**TABEAU 5 ■ Une majorité de sections linguistiques en langue anglaise**

	Anglais	Allemand	Espagnol	Italien	Portugais	Russe et langues s.	Autres	Total en section
Total formations en collège (hors Segpa, U.I.S, DIMA, dispo. relais) (1)	9 006	1 113	1 449	818	538	1 981	397	15 296
Total formations (1) en lycée (hors U.I.S)	166 797	21 364	28 474	6 564	648	2 023	286	226 146
Total formations professionnelles en lycée (hors U.I.S)	18 273	1 513	2 373	435	49	—	—	22 633
<b>Ensemble (hors Segpa, U.I.S, DIMA et dispo. relais)</b>	<b>184 106</b>	<b>23 990</b>	<b>32 296</b>	<b>7 837</b>	<b>1 196</b>	<b>4 004</b>	<b>683</b>	<b>264 171</b>
%	73,5	9,1	12,2	3,0	0,5	1,5	0,3	100,0
Public	181 057	21 718	27 906	7 870	1 194	3 824	563	233 972
Privé	3 049	2 682	4 390	377	7	180	—	80 204
Sections européennes ou de langues orientales (1)	177 262	22 338	29 857	6 489	295	393	6	237 253
Sections intralinguistiques	6 844	1 642	2 433	1 458	811	3 011	674	26 917
Part des filles (%)	59,4	54,7	70,0	64,3	93,1	94,4	95,7	83,7

► Champ : France métropolitaine • DOM, Public • Privé, MENJ.

1. Depuis la rentrée 2015, la scolarité en section européenne débute en classe de seconde uniquement.

Source : les sections d'espagnol accueillent 12,2 % des élèves scolarisés en section linguistique, 70,0 % des élèves des sections d'espagnol sont des filles.

Source : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'éducation nationale, 2019, p.113

■ SYNTHÈSE : UNE FAIBLE DIFFUSION DU PLURILINGUISME EN FRANCE

**Une minorité d'élèves bénéficie d'un bilinguisme précoce** à partir de la classe de sixième (15,6% en 2018).

**Une inégalité d'accès à l'apprentissage d'une deuxième langue vivante étrangère en fonction des sections** (2017) :

- \* 98,6 % des élèves de la voie générale apprennent deux langues étrangères ou plus,
- \* Contre 29,8 % des élèves de la voie professionnelle.

**Une minorité d'élèves apprennent trois langues vivantes étrangères** jusqu'à la fin du cycle terminal (5,2% en 2018).

**Peu de personnes maîtrisent une à plusieurs langues étrangères en France** (environ 60%, % inférieur à la moyenne de l'UE qui s'élève à 65% environ).

**Une minorité d'élèves ont accès aux sections linguistiques. Des inégalités en fonction des filières** (2019) :

- \* **13,9 % des élèves de la voie générale et technologique** suivent une section linguistique,
- \* Contre **3,5 % des élèves de la voie professionnelle**.

**Des inégalités en fonction des profils sociaux :**

- \* **20,8 %** des élèves de sections linguistiques au lycée général et technologique sont issus d'un milieu très favorisé,
- \* Contre **8,7% d'origine défavorisée**.

**La grande majorité des sections linguistiques sont en langue anglaise (73,5 % en 2018).**

**3.2 ■ L'enseignement des LVE en France : une problématisation excessive des notions au programme, des ressources pédagogiques limitées et une exposition inégale aux langues en fonction des cursus**

a ■ Au collège et au lycée : des difficultés de mise en oeuvre de l'approche plurilingue et interculturelle liées aux manques de ressources pédagogiques et de formation des enseignants

Au collège, les cours de langues vivantes étrangères articulent apprentissage de contenus linguistiques, connaissances des spécificités culturelles et renforcement de la compétence

de communication selon les approches plurilingue<sup>166</sup> et interculturelle<sup>167</sup>. L'enseignement des langues vivantes étrangères a pour but d'amener progressivement les jeunes à une dynamique de mobilité et à développer une citoyenneté ouverte à la diversité culturelle. L'acquisition de connaissances culturelles et non de stéréotypes permet aux élèves de prendre conscience des composantes culturelles de leur identité et renforce leur aptitude à la tolérance<sup>168</sup>. Mais dans la mesure où l'apprentissage de l'approche interculturelle n'est pas inclus dans la formation des enseignants, les cours de langues permettent-ils réellement de tisser des liens entre les cultures et d'habituer les élèves à décentrer leur regard ? Il est également possible de questionner la réelle mise en oeuvre de l'approche plurilingue. En effet, la formation des enseignants de langues donne-t-elle aux professeurs les ressources nécessaires pour mener des comparaisons entre plusieurs langues ? Enfin, les enseignants sont invités à prendre en compte dans leurs pratiques pédagogiques les nouveaux outils numériques. Cependant, les attentes liées à ces nouveaux outils restent floues : « (...) ils s'entraînent à tirer parti des ressources que médias et supports numériques leur offrent pour accéder à la pluralité des langues et à la diversité des cultures »<sup>169</sup>. Les activités associées à ces nouveaux outils visent davantage la maîtrise technique de ces nouvelles technologies que l'apprentissage renouvelé des langues vivantes : il est en effet question de sélectionner des sources documentaires, de traiter l'information recueillie, de réaliser des exposés ou encore de déposer des documents sur un espace numérique. Les avantages liés à la pratique des langues vivantes dans des disciplines non linguistiques sont également évoqués. Par conséquent, les enseignants sont invités à mobiliser les langues vivantes étrangères dans le cadre des dispositifs EMILE<sup>170</sup> ou bien à l'occasion des EPI<sup>171</sup>. Mais peu d'enseignants sont actuellement formés à la pédagogie EMILE. De plus, la mise en place des EPI nécessite une forte coordination entre les différents enseignants de collège, un aménagement des emplois du temps et la mise à disposition des enseignants de supports concrets de travail.

---

**166.** Il est question des différentes formes possibles de « mise en relation des langues enseignées ». In: *Programme du cycle 4, en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Novembre 2018, p. 34.

**167.** La « relation interculturelle » est un des objectifs principaux du cycle. In: *Ibid.*

**168.** « Percevoir les spécificités culturelles des pays et des régions de la langue étudiée en dépassant la vision figée et schématique des stéréotypes et des clichés ». In: *Programme du cycle 4, En vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Novembre 2018, p. 35.

**169.** *Ibid.*

**170.** La pédagogie EMILE consiste à enseigner des matières non linguistiques en langues étrangères.

**171.** Enseignements pratiques interdisciplinaires.

Dans les filières générale et technologiques des lycées, les programmes mettent l'accent sur la pratique orale, la connaissance des aires géographiques et culturelles et le renforcement des capacités de décentrement. À partir de thématiques mettant en jeu des questions de société, les élèves sont amenés à discuter, à produire des textes et à se questionner sur les différences culturelles. Par conséquent, les cours de langues doivent « mettre les élèves dans des situations de communication propices aux échanges »<sup>172</sup>. De plus, les professeurs sont invités à diversifier leurs supports, à croiser les disciplines et à utiliser de manière raisonnée les outils numériques. Au sein du lycée comme à l'extérieur de l'école, les élèves sont encouragés à accroître leur exposition aux langues vivantes par différents moyens (visionnage de séries, cafés littéraires, interfaces en langues étrangères...). Mais les cours de langues vivantes étrangères semblent s'intéresser davantage à la problématisation des questions de société qu'à la réflexion sur les stratégies individuelles et collectives d'apprentissage des langues vivantes. De plus, les thèmes structurant l'année sont souvent abstraits, peu orientés vers le quotidien ou les centres d'intérêts des élèves et déconnectés des connaissances historiques et culturelles les plus essentielles<sup>173</sup>.

En filière professionnelle (CAP et baccalauréat professionnel), l'objectif premier des programmes de langues vivantes étrangères est le développement d'une aptitude à « communiquer avec des collègues, des partenaires ou des clients étrangers »<sup>174</sup>. Cet enseignement doit fournir aux élèves les clés pour interagir dans deux contextes différents, celui de la vie quotidienne et celui de la vie professionnelle. Pour cela, des compétences linguistiques à acquérir de façon graduelle sont listées. À ces compétences se rapportent des thèmes d'étude permettant aux élèves d'acquérir les repères culturels propres aux deux situations de communication. Ces programmes articulent donc formation linguistique, visant à développer des capacités de communication, et formation interculturelle, visant à développer une « citoyenneté éclairée, ouverte aux sociétés européennes et étrangères »<sup>175</sup> et à favoriser la mobilité. À l'inverse des programmes de langues vivantes des filières générale et technologique, mobilité et citoyenneté sont deux objectifs clairement mis en valeur. Par conséquent, les programmes des filières professionnelles insistent davantage sur les bénéfices des expériences à l'étranger. Enfin les aspects pédagogiques sont davantage développés. En effet, les enseignants sont appelés à mettre en oeuvre une pédagogie de la mise en situation active, différenciée et collaborative. Plus généralement, l'approche pédagogique des langues vivantes en France est à mi-chemin entre l'approche communicative et l'approche actionnelle<sup>176</sup> promue par l'UE. Mais d'après les recherches de Gruson (2006) et les conclusions

---

**172.** *Programme de langues vivantes étrangères de première et de terminale générales et technologiques*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n° 1 du 22 janvier 2019, p. 2.

**173.** C'est le cas du thème de première et terminale générales et technologiques intitulé « Gestes fondateurs et mondes en mouvement ».

**174.** *Programme de langues vivantes, classes préparant au baccalauréat professionnel et classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *BO spécial* n° 5 du 11 avril 2019, p. 2.

**175.** *Ibid.*, p. 3.

**176.** Depuis les années 2000, l'approche actionnelle est promue par l'UE. Elle repose sur la mise en activités des élèves pendant les cours de langues vivantes étrangères. Au-delà de l'approche communicative qui cherche à faciliter la rencontre avec l'autre, l'approche actionnelle vise à rendre possible l'action à plusieurs. Cette approche est davantage tournée vers la réalisation de projets, le travail en commun et le renforcement de la cohésion sociale.

du rapport Manès-Taylor (2018), les insuffisances de la formation continue des enseignants conduit à une mise en oeuvre partielle de la méthode actionnelle : la focalisation sur la mise en activités des élèves se fait au détriment de l'apprentissage de la langue et de l'ouverture culturelle<sup>177</sup>.

Enfin, les ressources dont disposent les enseignants pour élaborer leurs séances sont limitées. En effet, le site Édubase met à disposition des enseignants un nombre très limité de contenus pédagogiques accessibles dans peu de langues : pour l'italien, aucun résultat dans la catégorie « thème de programme », pour l'anglais, vingt résultats sont disponibles. De plus les contenus consultables se limitent à quatre langues (anglais, allemand, espagnol, italien). Enfin, bien que les enseignants soient de plus en plus incités à intégrer les outils numériques à leurs pratiques pédagogiques, les équipements disponibles ne leur permettent pas toujours d'allier apprentissage des langues et utilisation du numérique. En effet, la France est, en 2011, le pays européen le moins équipé en laboratoires multimédias pour langues<sup>178</sup>.

#### **b ■ Réforme du baccalauréat et conséquences sur l'apprentissage des LVE dans les filières professionnelle et technologique : un volume horaire en baisse**

Le développement d'une citoyenneté européenne fondée sur l'ouverture à l'autre, la compréhension mutuelle et la mobilité intraeuropéenne sont conditionnés à la maîtrise par le plus grand nombre des langues vivantes comme outil de communication et de développement humain. Or les modifications introduites par la réforme du baccalauréat tendent à abaisser le volume horaire hebdomadaire d'enseignement des langues vivantes ou à rendre optionnel ce même enseignement dans certaines séries. En effet, le volume hebdomadaire des deux langues vivantes est en baisse pour les séries technologiques du management et de la gestion (-30min en première, -1h en terminale). De plus, la promotion du plurilinguisme est mise à mal par le caractère facultatif de la deuxième langue vivante étrangère dans la plupart des filières du baccalauréat professionnel. En effet, celle-ci n'est obligatoire que dans le secteur des services. Dans la mesure où les élèves des parcours professionnels voyagent généralement moins que leurs homologues de l'enseignement général, ces élèves devraient bénéficier d'une exposition suffisante aux langues vivantes étrangères pendant leur cursus scolaire. Pour ces publics, elles constituent un vecteur essentiel d'ouverture sur le monde, de valorisation personnelle et donc potentiellement de mobilité sociale.

#### **c ■ Points forts et faiblesses de la spécialité langues vivantes étrangères : un approfondissement de la LV1 au détriment des autres langues apprises**

La nouvelle spécialité de « Langues, littératures et cultures étrangères » propose une approche approfondie de la langue étudiée sur les plans linguistique et culturel. Cet enseignement de

---

<sup>177</sup>. Cnesco (2019). *Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>, p. 29.

<sup>178</sup>. « La France était, en 2011, le pays européen le moins équipé en laboratoires multimédia pour langues (moins de 15 % des établissements). Des pays comme les Pays-Bas ou l'Espagne déclaraient alors être équipés à hauteur d'au moins 60 % (Depp, 2012) ». In: Cnesco (2019). *Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>, p. 32.

spécialité tend à doter l'élève d'une vaste culture générale dans les domaines de l'art, de la littérature et de la civilisation. Cette spécialité particulièrement ambitieuse en termes de contenus propose à l'élève de découvrir par différents biais (textes littéraires, films, romans graphiques...) la richesse culturelle de la sphère linguistique à l'étude. L'élève est notamment incité à lire intégralement certaines oeuvres littéraires par lesquelles il accède aux moeurs, traditions et valeurs de la société étudiée. Il s'agit là d'une réelle occasion de rencontres avec l'histoire et la culture qui imprègnent la langue de spécialité. Le caractère exigeant de cet enseignement de spécialité contribue à accroître les connaissances linguistiques et culturelles nécessaires à une entrée réussie dans l'enseignement supérieur mais aussi à un épanouissement personnel guidé par la curiosité et l'ouverture à l'autre.

Néanmoins, l'enseignement de spécialité de « langues, littératures et cultures étrangères » présente plusieurs points faibles. D'une part, le renforcement d'une langue de spécialisation s'effectue au détriment des autres langues vivantes étrangères apprises par l'élève. Dans la mesure où l'enseignement de spécialité est limité à une seule langue, un fort déséquilibre entre les niveaux atteints dans les deux langues vivantes étrangères apprises au lycée risque de s'installer. En effet, dans le cadre de la réforme du baccalauréat, un élève de terminale en spécialité langues vivantes étrangères dispose de huit heures d'enseignement hebdomadaire d'une seule et même langue. La deuxième langue vivante étrangère est donc la grande perdante de cette réforme puisque le volume horaire qui lui est consacré est de deux heures par semaine. De plus, la spécialité de langue anglaise figure parmi les dix enseignements de spécialité les plus choisis, ce qui n'est pas le cas pour les autres langues<sup>179</sup>.

**TABEAU 7 ■ Les 10 enseignements de spécialité les plus choisis par les élèves**

ENSEIGNEMENTS DE SPÉCIALITÉ CHOISIS PHASE DÉFINITIVE D'ORIENTATION	Nombre total de demandes	% total de demandes
MATHÉMATIQUES	188 344	64,0 %
PHYSIQUE-CHIMIE	127 973	43,5 %
SCIENCES VIE ET TERRE	124 101	42,2 %
SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES	111 364	37,9 %
HISTOIRE-GÉOGRAPHIE GÉOPOLITIQUE ET SCIENCES POLITIQUES	98 349	33,4 %
LLCER - ANGLAIS	76 401	26,0 %
HUMANITÉS, LITTÉRATURE ET PHILOSOPHIE	54 444	18,5 %
NUMÉRIQUE ET SCIENCES INFORMATIQUES	24 614	8,4 %
SCIENCES INGÉNIEUR	19 608	6,7 %
ARTS PLASTIQUES	9 996	3,4 %

Source : « Les 10 enseignements de spécialité les plus choisis par les élèves ». Tableau disponible en ligne.

Dans la perspective d'une Europe multilingue, promue par le Président de la République française, et dans laquelle chaque étudiant maîtriserait deux langues vivantes, l'introduction d'une spécialité à deux langues vivantes permettrait de développer des profils linguistiques variés et harmonieux. ■

179. « Les 10 enseignements de spécialité les plus choisis par les élèves ». Tableau disponible en ligne. Lien : <https://www.education.gouv.fr/cid143872/enseignements-de-specialite-au-lycee-des-parcours-plus-divers-et-plus-adaptes.html>, page consultée le 12.07.19.

### 3.3 ■ L'apprentissage des LVE dans les autres pays retenus pour le rapport<sup>180</sup> : une réflexion poussée sur le fonctionnement des langues et les stratégies efficaces d'apprentissage

#### ■ CARACTÉRISTIQUES COMMUNES AUX DIFFÉRENTS PAYS RETENUS POUR LE RAPPORT MAIS PEU PRÉSENTES DANS LES PROGRAMMES FRANÇAIS

- **Un accent mis sur le développement de stratégies d'apprentissage des LVE réutilisables tout au long de la vie :**

##### **En Suède : des stratégies de communication utiles au quotidien et dans la vie professionnelle.**

Par exemple : les stratégies pour comprendre et se faire comprendre, pour participer activement aux conversations (prendre l'initiative, confirmer une information, questionner, conclure une conversation), pour résoudre des problèmes linguistiques lors d'une conversation (gestes, questions), pour clarifier la conversation (mettre l'intonation juste, marquer la ponctuation, épeler), pour participer à la vie sociale et professionnelle.

##### **En Allemagne : des stratégies utiles tout au long de la vie et réutilisables dans les domaines académique ou professionnel**

- \* Saxe : les élèves disposent d'une « boîte à outils » les aidant à fixer leurs apprentissages et à réagir face à l'inconnu. Parmi ces outils : des stratégies linguistiques de contournement de l'incompréhension (rapprochement avec d'autres langues, « découpage » du mot), des stratégies de mémorisation, des stratégies d'appréhension d'un texte, des techniques différentes de lecture, des stratégies organisationnelles (prise de notes, synthèse), techniques pour débattre.
- \* Rhénanie-Palatinat : stratégies de mémorisation (utilisation d'un répertoire de vocabulaire, de mind maps), méthodes de planification du travail personnel (importance de la répétition sur la longue durée), stratégies d'identification de ses propres difficultés...

##### **En Pologne : des stratégies réutilisables dans les différentes matières scolaires**

- \* Insistance sur le caractère transférable à d'autres matières des stratégies d'apprentissage développées en cours de LVE (coopérer, identifier ses forces et ses faiblesses, analyser les ressources disponibles pour faire face à une difficulté ...)

##### **En Italie : des stratégies présentes à la conscience des élèves**

- \* L'enseignement de LVE doit consacrer un temps à la réflexion sur la manière dont on apprend les LVE à la suite duquel l'élève doit avoir conscience des stratégies pertinentes d'apprentissage.
- \* L'apprentissage des LVE doit partir de l'héritage linguistique et culturel de l'élève dans le but de l'enrichir.

---

<sup>180</sup>. Analyse élaborée à partir des programmes nationaux ou régionaux de langues vivantes étrangères des différents pays.

- **Un temps conséquent consacré à la réflexion sur la langue**

**En Suède : une réflexion sur l'agencement des mots dans un discours dans le but d'acquérir les moyens d'expression appropriés.** Quelques pistes de réflexions mentionnées : réflexion sur l'utilisation des expressions figées dans les textes, sur la manière dont certaines expressions sont utilisées à des fins spécifiques (ajouter des éléments, débiter une conversation...), réflexion sur les niveaux de langage...

**En Allemagne : un regard plurilingue sur le fonctionnement des langues**

- \* Réfléchir à la syntaxe et à la grammaire dans une perspective comparative avec les autres langues apprises par l'élève.

**En Italie : une incitation à comparer les langues dès le plus jeune âge**

- \* Développer un regard linguistique comparatif dès le plus jeune âge constitue un des objectifs généraux de l'école du premier cycle jusqu'au lycée.
- \* Réflexion approfondie sur le fonctionnement des langues en section linguistique au lycée.

- **SPÉCIFICITÉS NATIONALES FAVORISANT L'APPRENTISSAGE DES LVE ET L'EXPOSITION AUX ENJEUX EUROPÉENS**

**En Suède : favoriser le rapprochement des élèves avec les langues vivantes dans un climat de confiance et de valorisation des LVE**

- \* Insistance sur le **climat de confiance** qui doit accompagner l'apprentissage des langues.
- \* Nécessité d'**éveiller la curiosité** des élèves pour les langues et les cultures étrangères.
- \* **Faire en sorte que les élèves s'approprient les spécificités de la langue étrangère** (repérage et apprentissage des expressions figées).
- \* Du fait de l'omniprésence de l'anglais dans la vie quotidienne des Suédois, **l'anglais n'est pas considérée comme une langue étrangère à part entière.**
- \* **L'examen de fin d'étude secondaire accorde une place importante à l'épreuve d'anglais** (2 matières obligatoires : anglais et mathématiques).

**En Allemagne : favoriser l'apprentissage des langues vivantes par le jeu, les initiatives des élèves et le travail de groupe**

- \* Saxe : **faire en sorte que les élèves s'approprient les spécificités de la langue étrangère** (formules idiomatiques).
- \* Saxe : **un travail d'analyse puis de production écrite ou orale à partir de textes appartenant à des genres littéraires différents.**
- \* Saxe : **approche ludique** (jeux de rôle, débats, conférences).
- \* Saxe : **l'élève, acteur de ses apprentissages** (création de supports ludiques et didactiques d'apprentissage : ateliers de théâtre, construction de jeux éducatifs).
- \* Rhénanie-Palatinat : **encourager les élèves à travailler les LVE à la fois en groupe et en autonomie.**
- \* Rhénanie-Palatinat : **apprendre en se trompant, un rapport décomplexé à l'erreur.**

**En Pologne : l'apprentissage des LVE au sein de groupes classes homogènes**

- \* Regroupement des élèves par niveaux.
- \* **Cours de LVE dispensés dans des salles spécifiques et bien équipées.**

Spécificités nationales limitant l'apprentissage des LVE et l'exposition aux enjeux européens :

- \* **Focalisation sur la grammaire et le vocabulaire** au détriment de l'expression orale.

**En Italie : l'apprentissage des LVE doit favoriser le vivre-ensemble et la diffusion de tous les types de savoir**

- \* Un **apprentissage ludique** des langues vivantes.
- \* **Systematisation de l'apprentissage EMILE** en dernière année de lycée.
- \* **L'apprentissage des LVE contribue au bon fonctionnement de la société et de la vie politique** : l'exercice démocratique et l'inclusion sociale dépendent de la maîtrise des LVE.
- \* **Un objectif de sensibilisation à la citoyenneté européenne** dans le cadre des cours de LVE.

#### 4.1 ■ Renforcer la dimension européenne en histoire et en enseignement moral et civique

L'analyse des programmes scolaires français a mis en valeur le caractère franco-centré des enseignements et la faible place accordée à l'Europe dans sa diversité. Les entretiens menés avec les enseignants ont également confirmé ce constat. Les recommandations suivantes ont donc pour objectif de compléter l'enseignement d'histoire nationale par sa dimension européenne indispensable à sa pleine compréhension.

a ■ En histoire : équilibrer le caractère franco-centré de l'enseignement de l'histoire par une plus grande ouverture sur l'Europe

- Souligner la dimension européenne des grands phénomènes et transformations historiques et réfléchir en classe à ce que les Européens ont en commun

Les grandes évolutions politiques, économiques, intellectuelles, artistiques qui ont transformé l'Europe au fil des siècles sont encore rarement abordées dans une perspective européenne qui mette en valeur les relations de proximité et de divergence entre les États européens. L'enseignement franco-centré dans cette discipline fondamentale met l'accent sur les évolutions historiques propres à l'espace national ; les comparaisons européennes sont peu mobilisées. Par conséquent, l'élève acquiert les repères historiques propres à son pays sans envisager ce qui le rapproche ou le distingue des autres pays européens. Favoriser le développement d'un regard décentré sur l'Europe permettrait aux élèves d'avoir une compréhension plus fine de l'histoire ; ils seraient en effet capables de reconnaître ce qui unit l'espace européen au-delà de la diversité des évolutions historiques nationales. Cette ouverture du regard permettrait donc aux élèves de réfléchir à ce que les Européens ont en commun dans et par leur passé. Il ne s'agit pas ici de remplacer le récit du « roman national » mais de le compléter par un narratif européen par lequel les élèves apprendront que « tout phénomène historique national – le féodalisme et l'émergence de l'Etat moderne, la Renaissance et la Réforme, les Lumières et la révolution industrielle – a été aussi, et d'abord, un phénomène européen »<sup>181</sup>. Dans ce cadre, il serait intéressant de travailler sur les grands discours européens et d'interroger en classe l'existence de « lieux de mémoire européens »<sup>182</sup>.

- Diversifier les cas nationaux européens à l'étude : intégrer davantage les États d'Europe centrale et orientale

Les comparaisons européennes, lorsqu'elles sont menées, mentionnent le plus souvent des pays d'Europe occidentale. Cette méconnaissance de l'histoire des pays d'Europe centrale et orientale donne aux élèves une vision tronquée de l'Europe, limitée à un petit nombre d'États occidentaux. La focalisation sur un petit nombre d'États limite l'ouverture des élèves à une pluralité de situations historiques, réduit leurs capacités à interpréter les transformations

---

**181.** Elie BARNAVI, « Identité », in Yves BERTONCINI, Thierry CHOPIN, Anne DULPHY, Sylvain KAHN, Christine MANIGAND (dir.), *Dictionnaire critique de l'Union européenne*, Armand Colin, 2008, p. 226-228.

**182.** Etienne FRANCOIS et Thomas SERRIER (dir.), *Europa, notre histoire. L'héritage européen depuis Homère*, Les Arènes, 2017.



# 4.

## RECOMMANDATIONS EN VUE DE FAMILIARISER D'AVANTAGE LES ÉLÈVES FRANÇAIS AUX ENJEUX EUROPÉENS

---



actuelles par le recours à l'histoire et entrave plus largement la compréhension mutuelle entre les différents États européens. Le développement d'un regard décentré, dirigé au-delà du seul espace national, doit s'accompagner d'une convocation plus fréquente des États d'Europe centrale et orientale. Le recours à des supports encore peu connus des enseignants (corpus scientifiques et outils numériques) faciliterait l'ouverture de l'enseignement d'histoire à une dimension européenne plus marquée. Ce point sera analysé plus précisément dans le cadre des préconisations sur la formation des enseignants.

- Rendre l'Europe attrayante pour les élèves : susciter l'intérêt des élèves par une approche politique (et non strictement institutionnelle) et culturelle

D'une part, les logiques politiques qui ont construit l'UE et qui la structurent encore aujourd'hui devraient davantage être mises en valeur afin de contrecarrer la vision désincarnée, bureaucratique et aride souvent attachée à l'« Europe ». Dans cette perspective, il serait intéressant de faire comprendre aux élèves la diversité des grandes logiques historiques, politique, économique et géopolitique d'unification européenne. L'objectif de pacification interne constitue un facteur majeur d'unification mais à celui-ci s'ajoutent d'autres motivations de type externe (consolidation de la sphère d'influence démocratique et libérale dans le cadre de la guerre froide, décolonisation), économique (logique d'intégration marchande) ou géopolitique (prenant en compte la centralité des visions nationales portées par les États sur la construction européenne)<sup>183</sup>. Afin de mettre en lumière la réalité des rapports de force politiques et diplomatiques qui structurent l'Union européenne, l'enseignement de l'UE devrait mettre davantage en évidence la pluralité des intérêts caractéristiques de l'UE et montrer comment se forment les compromis entre les États et les peuples européens. D'autre part, l'approche « culturelle » (lato sensu) pourrait permettre d'éveiller la curiosité des élèves pour l'Europe. Partir de leurs loisirs (sports, cuisine, musique, lecture...) pour réfléchir à l'espace européen, à la fois uni et divers, pourrait être un moyen efficace pour parler d'Europe en classe.

- Comprendre le fonctionnement de l'UE par la pratique

Une approche plus participative des actions menées par les institutions de l'Union européenne permettrait aux élèves de comprendre, par la pratique, le fonctionnement concret des institutions européennes<sup>184</sup>. Simulations de débats, de négociations et jeux de rôles seraient autant d'occasions pour les élèves d'expérimenter le fonctionnement concret de l'UE<sup>185</sup>. Ils renforceraient dans le même temps leurs compétences orales en termes d'argumentation et de capacité à prendre en compte des points de vue opposés. Cette pédagogie active per-

---

**183.** Yves BERTONCINI, Thierry CHOPIN, *Politique européenne. États, pouvoirs et citoyens de l'Union européenne*, Presses de Sciences Po-Dalloz, coll. « Amphis », 2010.

**184.** Voir par exemple Anwen ELIAS, « Simulating the European Union : Reflections on Module Design », *International Studies Perspectives*, n°4, vol. 15, 2014, p. 407-422.

**185.** Sur ce point, il est possible de se référer aux pratiques allemandes (Cf. partie 1., point 1.2. b). En effet, les cours d'histoire doivent permettre de débattre de sujets historiques au contenu politique. Les controverses portées par ces sujets doivent être mises en scène à l'occasion de jeux de rôle, de discussions ou de conférences.

mettrait de faire émerger, au sein de la classe, un embryon d'espace public européen puisque les élèves seraient invités à réfléchir aux questions européennes et à envisager les différents points de vue. Les enseignants pourraient solliciter les associations compétentes afin de mettre en place conjointement ces activités.

- **SYNTHÈSE : RECOMMANDATIONS AFIN DE COMPLÉTER LA VISION FRANCO-CENTRÉE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE PAR UNE PLUS FORTE DIMENSION EUROPÉENNE**

**Aborder les grands phénomènes et évolutions historiques dans une perspective transnationale** de manière à montrer aux élèves qu'il existe en Europe des éléments d'histoire commune.

**Intégrer davantage les États d'Europe centrale et orientale à l'enseignement de l'histoire** de manière à donner une vision élargie de l'Europe aux élèves, non réduite à quelques États occidentaux.

**Comprendre le fonctionnement de l'UE par la pratique (débats, jeux de rôles, simulations...).**

**Rendre l'Europe attrayante pour les élèves** : susciter l'intérêt des élèves pour l'Europe par une approche politique (mise en évidence des rapports de force et de la diversité des visions nationales) et l'objet culturel.

- b ■ En enseignement moral et civique : compléter le cadre national d'appréhension de la citoyenneté par la dimension européenne

Bien que l'annexe de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République « accorde une place ténue mais non négligeable à la dimension civique européenne »<sup>186</sup>, les programmes actuels d'enseignement moral et civique ne mentionnent que vaguement et de façon intermittente l'UE. Aucune institution communautaire n'est clairement citée dans les curriculum et la mention de la citoyenneté européenne disparaît même des préambules des nouveaux programmes du lycée<sup>187</sup>.

- Faire réfléchir les élèves à la notion de citoyenneté européenne dans ses aspects juridiques, politiques et éducatifs

Les programmes d'enseignement moral et civique français ont pour principal objectif le développement de compétences citoyennes dans le cadre de la République française. Mais l'espace d'action et de développement du citoyen français est également européen ; par conséquent, l'objectif de formation à la citoyenneté européenne pourrait également figurer dans les programmes. L'enseignement moral et civique permettrait alors de clarifier les contours de cette notion, d'en présenter ses implications juridiques et de faire réfléchir les élèves aux différents droits – notamment politiques – et compétences que cette citoyenneté européenne valorise<sup>188</sup>. Il ne s'agit pas d'établir une hiérarchie entre les deux types de

<sup>186</sup>. Camille AMILHAT, « L'Europe entre invisibilité et réalités distantes. L'appréhension des institutions européennes en Enseignement moral et civique », Actes de colloque, *op. cit.*

<sup>187</sup>. D'après l'étude des programmes (Cf. partie 1. du rapport) et l'entretien avec Camille AMILHAT, Doctorante en sciences politiques au CESSP-CRPS (Paris 1), effectué le 21.07.20.

<sup>188</sup>. Pour l'UE, la notion de citoyenneté européenne est avant tout juridique. Pour le Conseil de l'Europe, il s'agit

citoyenneté et de reléguer au second plan la citoyenneté nationale mais au contraire de montrer leur complémentarité<sup>189</sup> dans l'esprit même du traité européen instituant la citoyenneté européenne.

- Jeux de rôles, simulations et débats afin de familiariser les élèves français avec la culture politique du compromis caractéristique de l'Union européenne

Comme pour l'enseignement d'histoire, les cours d'éducation morale et civique doivent permettre aux élèves d'expérimenter le fonctionnement des négociations ou des débats européens par la mise en œuvre de jeux de rôles ou de simulations. Dans cette perspective d'appropriation des pratiques politiques de l'UE, les cours d'enseignement moral et civique pourraient être l'occasion de familiariser les élèves français avec les particularités de la prise de décision au sein de l'UE. Peu familière de la pratique du compromis, la culture politique française, très unitaire, est en décalage avec celle de l'UE<sup>190</sup>. Dans ce contexte, les cours d'enseignement moral et civique permettraient aux élèves de découvrir d'autres cultures politiques. Dans le cadre de l'enseignement sur l'UE, les élèves seraient amenés à prendre conscience de la pluralité des acteurs et des instances mobilisés dans la prise de décision. Il s'agit sur ce point d'une question « d'acculturation au polycentrisme », essentielle à la réalisation de projets communs.

- Allier l'apprentissage académique classique à des expériences pratiques : intervention d'acteurs de terrain, visites des lieux de pouvoirs, concours pour élèves

Afin de donner une dimension européenne aux thématiques traitées dans le cadre de l'enseignement moral et civique et de renforcer la dimension pratique de cet enseignement, il serait intéressant de mentionner pour chaque thème des acteurs européens disposés à intervenir en classes pour présenter leurs actions (associations, eurodéputés, fonctionnaires européens...). La découverte des lieux de pouvoir européens à l'occasion de sorties scolaires permettrait aux élèves de mieux comprendre l'action des institutions européennes et d'en mémoriser sur le long terme le fonctionnement. En effet, la sortie scolaire en créant « une situation d'apprentissage inhabituelle (...) a cette capacité d'inscrire dans le temps des souvenirs précis sur les institutions plus qu'aucune autre pédagogie »<sup>191</sup>. Enfin, l'introduction de

---

également d'une question d'éducation qui implique le développement d'un ensemble de compétences et d'attitudes chez les citoyens européens.

**189.** Cette réflexion s'inscrit dans la filiation d'Anne-Marie Le Gloanec citée par Daniela Heimpel : « Il ne s'agit pas d'une "citoyenneté fondée sur l'irruption d'un demos dans l'ordre politique", mais d'une citoyenneté qui existe grâce aux citoyennetés et à côté d'elles ». In: Daniela HEIMPEL, « Former le citoyen européen ? Réflexions sur le concept d'éducation civique dans le cadre de l'intégration politique transnationale de l'Europe », *Eurostudia*, 12 (1), 2017, p. 13, <https://doi.org/10.7202/1039778ar>

**190.** Bruno CAUTRÈS, Thierry CHOPIN, Emmanuel RIVIÈRE, *Les Français et l'Europe, entre défiance et ambivalence, l'indispensable « retour de l'Europe en France »*, op. cit.

**191.** Camille AMILHAT, « L'Europe entre invisibilité et réalités distantes. L'appréhension des institutions européennes en Enseignement moral et civique », Acte de colloque à paraître, p. 6.

concours pour élèves sur le modèle du « Parlement des jeunes » dans une perspective européenne encouragerait les classes à participer à des projets d'année motivants et marquants.

- **SYNTHÈSE : RECOMMANDATIONS AFIN DE COMPLÉTER LE CADRE NATIONAL D'APPRÉHENSION DE LA CITOYENNETÉ PAR LE CADRE EUROPÉEN DANS L'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE**

**Faire réfléchir les élèves à la notion de citoyenneté européenne, dans ses aspects juridiques, politiques et éducatifs** : leur montrer en quoi les citoyennetés française et européenne sont complémentaires.

**Familiariser les élèves avec les particularités de la prise de décision au sein de l'Union européenne** : leur faire découvrir une culture politique européenne fondée sur le polycentrisme et le compromis négocié.

**Solliciter des acteurs de terrain** afin de rendre plus concret l'enseignement sur l'Europe.

## 4.2 ■ En géographie : faire acquérir aux élèves des repères spatiaux à l'échelle européenne et les confronter à la géopolitique européenne

En géographie, l'ouverture accrue des programmes scolaires à l'Europe se justifie à plusieurs titres. Tout d'abord, les élèves français, également citoyens européens, peuvent être amenés à agir en Europe. Or, pour envisager l'« espace » européen comme un champ d'action réellement accessible, il est d'abord nécessaire d'en circonscrire le « territoire » et d'en connaître les principales dynamiques. Ensuite, la question du territoire et des frontières européennes est liée à celle de l'identité politique et géopolitique de l'UE c'est-à-dire à celle de la citoyenneté européenne et met en jeu le sentiment d'appartenance à un ensemble collectif multinational ; en d'autres termes, ce qui relie les Etats et les nations à l'intérieur de l'UE est aussi ce qui les distingue de l'extérieur. Enfin, l'« Europe » (Europe continent et UE) est un objet d'étude en complète adéquation avec les disciplines enseignées dans le secondaire (géographie-géopolitique). De par sa diversité et son mode d'organisation politique, l'Europe et l'Union européenne peuvent être en effet considérées comme des objets géographique et géopolitique par excellence : la raison d'être de l'analyse géographique est de rendre compte de la diversité ; celle de la géopolitique est de proposer une théorie démocratique des ensembles qui offrent des cadres de coopération entre des éléments très divers<sup>192</sup>. La faible place qui leur est accordée dans les programmes scolaires actuels empêche les élèves de comprendre et de s'approprier un espace qui se prête tout particulièrement aux analyses géographique et géopolitique.

---

192. C'est notamment ce qu'affirme Michel Foucher dans l'entretien donné pour ce rapport.

a ■ Familiariser les élèves avec la géographie européenne : un enseignement sur l'Europe à la complexité graduelle en fonction des niveaux

- Faire acquérir aux collégiens les bases de la géographie européenne

Au collège, l'Europe n'est plus traitée dans un chapitre spécifique. Par conséquent, les élèves ont une très faible connaissance de la géographie européenne. Afin de pallier ces lacunes, les programmes scolaires devraient davantage insister sur la maîtrise de notions clés sur l'Europe : apprentissage des différents États membres de l'UE et de leurs capitales, repérage des grands foyers de population, des grandes métropoles, des principaux axes de transports, découverte des reliefs... Il s'agit au collège d'assurer la maîtrise des notions fondamentales puis de problématiser dans un second temps le propos sur l'Europe au lycée.

- Faire réfléchir les élèves aux diverses représentations et aux différentes échelles de la géographie européenne

De l'avis de l'ensemble des enseignants auditionnés pour ce rapport, les élèves n'ont plus l'occasion de réfléchir à ce qu'est l'Europe depuis la mise en œuvre des nouveaux programmes en 2019<sup>193</sup> ; celle-ci est le plus souvent réduite à un petit nombre d'États occidentaux ou à l'Union européenne. Or, l'Europe constitue un espace à géométrie variable non réductible à une somme d'États ou à une union instituée. Par conséquent, les élèves doivent être amenés à prendre conscience et à comprendre la nature particulière de ce continent qui prend des formes diverses en fonction des espaces et des acteurs qu'il regroupe. L'élève devrait être en mesure de se représenter les différentes échelles de l'Europe et d'en saisir leur articulation : Europe nordique et baltique, méridionale, Europe centrale et orientale, l'Europe comme continent maritime, etc. ; l'élève doit également être capable de se représenter les différents contours pris par l'Europe en fonction des ensembles étudiés : l'UE, la zone euro, l'espace Schengen, l'Europe du Conseil de l'Europe. Se représenter mentalement un espace dans ses différentes formes permet de le rendre familier, d'en saisir les dynamiques et les enjeux.

- Amener les élèves à nourrir un questionnement sur les frontières de l'Union européenne

Cette compréhension élargie de l'Europe doit conduire les élèves à réfléchir, dans un second temps, aux frontières de l'Europe<sup>194</sup> : frontières externes de l'UE, frontières entre les États membres de l'UE, frontière avec la Russie, frontière maritime et enjeux migratoires du bassin méditerranéen... Espace à géométrie variable, l'Europe présente également des logiques qui permettent d'en circonscrire le périmètre. Dans le cadre de l'Union européenne, la compréhension de ces logiques permettrait de réduire le sentiment de crainte fondé sur la vision d'une Europe entièrement ouverte et non protectrice<sup>195</sup>. De cette réflexion sur les frontières

**193.** Présente dans les anciens programmes du collège et du lycée, cette réflexion a aujourd'hui disparu.

**194.** Voir les travaux de Michel FOUCHER : notamment *L'Obsession des frontières*, Perrin, 2008 et *Le Retour des frontières*, Editions du CNRS, 2020, 2<sup>e</sup> édition.

**195.** Thierry CHOPIN, « 30 ans après la chute du mur de Berlin, Penser les frontières de l'Union européenne », *Policy*

dépend le développement d'un sentiment d'appartenance car réfléchir aux frontières de l'Europe c'est tenter de définir ce qui unit cette Union et ce qui la distingue d'autres territoires<sup>196</sup>. Dans la mesure où la réflexion sur les frontières de l'Europe est indissociable de la question du vivre et de l'agir ensemble à l'échelle européenne, le chapitre « Les frontières internes et externes de l'UE » dispensé dans le cadre de l'enseignement de spécialité de première devrait faire partie intégrante des enseignements de tronc commun afin de bénéficier à un plus grand nombre d'élèves<sup>197</sup>.

- Présenter aux élèves les dynamiques internes des territoires de l'Union européenne

Afin de dépasser la vision descriptive de l'Union européenne et de ses institutions, l'enseignement de géographie pourrait s'intéresser davantage aux dynamiques internes à l'UE de façon à mettre en valeur la diversité des flux qui structurent cet espace (budget de l'UE et flux financiers – PAC, fonds structurels, mobilité des travailleurs, etc.) ainsi que le contenu des politiques communes, leur mise en œuvre et les avantages qu'en retirent les différents États membres ainsi que les différentes régions et territoires en leur sein. La mise en valeur de ces dynamiques pourrait également s'appuyer sur des exemples d'actions de proximité afin de permettre aux élèves de se représenter concrètement les actions de l'UE<sup>198</sup>. Dans cette perspective, l'enseignement de spécialité de première générale présente les espaces trans-frontaliers intra-européens comme des lieux de passage quotidiens<sup>199</sup>. Mettre en lumière les dynamiques internes à l'UE à l'aide d'exemples concrets pourrait contribuer à rapprocher l'Europe des élèves et donc des futurs citoyens. Afin de permettre aux élèves de réfléchir par eux-mêmes aux bénéfices de l'adhésion à l'Union européenne, les cours de géographie pourraient également permettre d'analyser les effets produits par la construction européenne sur les territoires de l'UE et d'établir un bilan géopolitique et géoéconomique des élargissements.

- Présenter aux élèves les réponses européennes aux grands enjeux géopolitiques mondiaux

Au-delà de l'« Europe au quotidien », incarnée dans les différents territoires au niveau local, l'enseignement sur l'« Europe » devrait porter sur l'échelle de « l'Europe dans le monde ». Les cours de géographie traitent peu des réponses européennes aux grands enjeux contemporains (climat, relations extérieures, sécurité, défense, numérique, commerce international, etc.). Or cette échelle d'analyse pourrait facilement être mobilisée dans le cadre de chapitres existants. Cela serait d'autant plus aisé que l'ensemble des défis mondiaux auxquels les Européens sont confrontés ouvre une fenêtre d'opportunité à cet égard permettant de faire réfléchir les élèves à la gestion des crises actuelles non seulement au niveau national mais aussi à l'échelle européenne. Au lycée, les enjeux de défense, traités dans le cadre de l'enseignement de spécialité, font l'objet d'un travail conclusif portant sur l'analyse de la stra-

---

*paper* n°244, Institut Jacques Delors, Novembre 2019 ; voir aussi Thierry CHOPIN, Sébastien MAILLARD, Lukas MACEK, Jacques RUPNIK, « L'Europe d'après. Pour un nouveau récit de l'élargissement », *Esprit*, Mai 2020.

<sup>196</sup>. *Ibid.*

<sup>197</sup>. Cf. partie 2., point 2.1. b.

<sup>198</sup>. À l'exemple des anciens programmes polonais. Cf. partie 1., point 1.3. d).

<sup>199</sup>. Dans le chapitre « Les frontières internes et externes de l'UE ».

tégie française sur le cyberspace dans le cadre européen ; dès lors, il s'agirait de compléter l'angle d'approche national pour également aborder la question dans une perspective européenne.

b ■ **Susciter l'intérêt des élèves pour les questions européennes par la rencontre et la découverte de l'inconnu**

■ **Favoriser l'intervention d'acteurs extérieurs à l'école dans les salles de classes**

Le programme de géographie se prête à des visites sur le terrain ainsi qu'à l'intervention dans la classe d'acteurs de la vie économique et publique. Ces activités permettent aux élèves de se familiariser avec l'Europe, ses métiers et ses programmes. Par la discussion avec des professionnels de l'Europe, les élèves pourraient mettre des visages sur des fonctions abstraites et découvrir dans le même temps de nouvelles possibilités de carrière. L'intervention d'anciens étudiants ayant bénéficié des programmes européens de mobilité pourrait également stimuler l'appétence pour la mobilité chez les élèves. Ces interventions peuvent notamment s'inscrire dans le cadre du programme de géographie de seconde professionnelle dans lequel il est question de « décrire une forme de mobilité internationale expérimentée par l'élève ou dont l'élève a entendu parler »<sup>200</sup>. Cette description pourrait être complétée par la présentation aux élèves des programmes européens de mobilité sous forme d'ateliers, d'invitations de professionnels ou d'anciens participants.

■ **Éveiller la curiosité des élèves pour l'Europe par une présentation sensible de cet espace**

Liés à la découverte d'espaces inconnus, les cours de géographie constituent également une occasion d'approcher l'Europe autrement, en convoquant la sensibilité des élèves notamment. La découverte en classe de l'espace européen par ses paysages naturels, par les villes, la diversité des modes de vie et le recours à des supports attrayants (photos, illustrations, reportages, cartes thématiques, images satellites, etc.) donnerait aux élèves l'image d'une Europe diversifiée invitant à la rencontre, au voyage et peut-être même ... au rêve. La présentation de l'espace européen sous des formes sensibles contribuerait à atténuer la vision très répandue d'une Europe uniquement bureaucratique.

---

200. Cf. partie 2., point 2.1. b).

- **SYNTHÈSE : RECOMMANDATIONS AFIN DE FAIRE ACQUÉRIR AUX ÉLÈVES DES REPÈRES SPATIAUX À L'ÉCHELLE EUROPÉENNE ET LES CONFRONTER À LA GÉOPOLITIQUE EUROPÉENNE**

**Faire acquérir aux collégiens les bases de la géographie européenne.**

**Montrer aux élèves en quoi l'Europe est un espace à géométrie variable** et un entrelacement d'« espaces fonctionnels » : zone euro, espace Schengen, Espace Economique Européen, etc.

**Faire réfléchir les élèves aux frontières de l'Europe** de façon à donner aux élèves des repères dans l'espace indispensables à une vision claire et protectrice du territoire européen.

**Présenter aux élèves l'« Europe » à partir des échelles et notamment de deux axes** : l'Europe au quotidien (l'Europe incarnée dans le territoire où vivent les élèves) et l'Europe dans le monde en partant de l'actualité des crises récentes.

**Favoriser l'intervention d'acteurs extérieurs à l'école dans les salles de classes** de façon à familiariser les élèves avec l'Europe, ses métiers et ses programmes.

**Éveiller la curiosité des élèves pour l'Europe par une présentation sensible de cet espace.**

#### 4.3 ■ **Langues vivantes étrangères : garantir la maîtrise d'au moins deux LVE aux élèves de toutes les filières en revalorisant cet enseignement et en intensifiant l'exposition des élèves aux LVE**

De manière générale, les élèves français ont une maîtrise insuffisante des langues étrangères en comparaison de leurs voisins européens. En outre, très peu d'élèves bénéficient d'un enseignement approfondi en langues vivantes étrangères. Les recommandations qui suivent visent à garantir l'accès et la maîtrise d'au moins deux langues vivantes au plus grand nombre possible d'élèves.

- a ■ **Garantir et revaloriser la maîtrise du dialogue interculturel en langue étrangère**
- **Faire en sorte que tous les élèves maîtrisent les bases de la communication en langues vivantes étrangères à l'oral comme à l'écrit**

Dans la mesure où l'aptitude à communiquer constitue une première étape fondamentale vers « l'agir ensemble » (travailler ensemble, concevoir des projets transnationaux...), il est nécessaire de faire en sorte que tous les élèves disposent d'une aisance communicationnelle. Par conséquent, il est nécessaire de consolider la compétence orale des élèves sans pour autant délaisser l'écrit. Les élèves doivent être en mesure d'exposer des situations problématiques, des requêtes ou des excuses. Dans cette perspective, les cours de langues vivantes étrangères pourraient consacrer une partie de leur temps d'enseignement à l'acquisition de réflexes linguistiques adaptés à une diversité de situations<sup>201</sup>. Dans un contexte professionnel ouvert sur l'international, ces compétences sont absolument nécessaires. De leur maîtrise dépend la capacité à négocier avec des partenaires étrangers et à envisager

---

**201.** Pour plus de précision, se référer à la partie 4., point 4.3. d sur les stratégies d'apprentissage.

des carrières au-delà de l'espace national. Or, le rapport d'enquête « Analyse des besoins des employeurs français au regard des compétences en langues vivantes étrangères »<sup>202</sup> rappelle que « toutes les catégories socioprofessionnelles ont besoin de maîtriser des langues à l'oral comme à l'écrit »<sup>203</sup>. Garantir une maîtrise satisfaisante des langues vivantes étrangères à l'ensemble des élèves, permettrait de favoriser la mobilité, l'insertion professionnelle et la mise en place de dynamiques de coopération, entre entreprises étrangères par exemple, à l'échelle européenne.

- Revaloriser la maîtrise de la compétence plurilingue et pluriculturelle<sup>204</sup> auprès des élèves : en exposer concrètement les bénéfices

L'apprentissage des langues vivantes étrangères doit de nouveau « faire sens » auprès des élèves. Maîtriser une langue vivante et savoir dialoguer avec interlocuteur d'une culture différente sont loin d'être des richesses secondaires et purement individuelles. Au contraire, elles sont autant de qualités utiles à la mise en œuvre et à la réalisation de projets collectifs. En effet, l'aptitude à entreprendre avec des personnes étrangères est conditionnée aux capacités de communication mais aussi de compréhension fine de l'autre et d'anticipation de ses préférences... Par conséquent, les élèves doivent mesurer l'importance de connaître les langues et les cultures étrangères en termes d'apprentissage du vivre-ensemble et de « l'agir-ensemble » (concevoir des projets transnationaux, négocier, convaincre...), deux attitudes essentielles à la formation d'une communauté politique<sup>205</sup>. Dans la mesure où l'enseignement des langues vivantes contribue à renforcer la cohésion sociale et favorise l'engagement citoyen, cet enseignement ne doit plus être relégué au second rang.

Enfin, la maîtrise de plusieurs langues vivantes doit être valorisée en tant qu'elle accroît le champ des possibles des élèves, sur les plans de l'ouverture intellectuelle, de la capacité à entreprendre avec une pluralité de partenaires et de l'employabilité. En effet, le rapport « Analyse des besoins des employeurs français au regard des compétences en langues vivantes étrangères » rappelle que « si l'anglais est incontournable, l'enquête sur l'analyse d'offres d'emploi de Pôle emploi et de l'Apec fait apparaître que la maîtrise de deux langues étrangères est demandée dans deux annonces sur cinq exigeant une compétence linguistique »<sup>206</sup>.

---

**202.** Carine CHANCELADE, Patricia JANISSIN, Jean-François GIRET, Christine GUÉGNARD, Pernelle BENOIT, Amandine VOGT, *Analyse des besoins des employeurs français au regard des compétences en langues vivantes étrangères*, Céreq, Cofinancé par le programme Erasmus+ de l'Union européenne, Février 2016.

**203.** *Ibid.*, p. 5.

**204.** Pour le Conseil de l'Europe, cette compétence correspond à la capacité d'un individu qui connaît, à des degrés divers, différentes langues et cultures étrangères à communiquer par le langage et à entrer en interaction avec des individus de cultures différentes.

**205.** Cette réflexion s'inscrit dans la lignée de Pierre MARTINEZ qui s'exprime en ces termes : « L'affaiblissement du plurilinguisme éducatif compromettra les efforts entrepris pour donner corps à une conscience européenne et ne fera qu'ajouter à l'éffritement politique de l'Europe ». In: Marc Belpois, « Les langues enfin à bonne école ? », *Télérama* n°3633, Septembre 2019.

**206.** Carine CHANCELADE, Patricia JANISSIN, Jean-François GIRET, Christine GUÉGNARD, Pernelle BENOIT, Amandine VOGT, *Analyse des besoins des employeurs français au regard des compétences en langues vivantes étrangères*, Céreq, Cofi-

- **SYNTHÈSE : RECOMMANDATIONS AFIN DE DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE EN COMMUNICATION INTERCULTURELLE CHEZ LES ÉLÈVES**

**Garantir chez tous les élèves la maîtrise des bases de la communication en langues vivantes étrangères à l'oral comme à l'écrit** par la pratique régulière de l'interaction orale et l'acquisition de réflexes linguistiques (formules adaptées aux différents contextes...).

**Revaloriser la maîtrise de la compétence plurilingue et pluriculturelle auprès des élèves : en exposer concrètement les bénéfices** en termes de communication, de compréhension mutuelle et de capacité à agir collectivement (dans les cadres professionnel, personnel ou politique).

- b ■ Définir clairement le rôle des outils numériques : ouvrir la salle de classe sur l'Europe par l'utilisation régulière de ces nouveaux outils

Il est important de veiller à ce que l'utilisation du numérique soit directement utile à l'apprentissage des langues et cultures étrangères ; les nouvelles technologies doivent principalement viser le renforcement des compétences linguistiques et interculturelles et non la seule acquisition de compétences informatiques. Deux objectifs pour le numérique en cours de LVE sont retenus ici : consolider le plurilinguisme en garantissant une variété de supports à tous les enseignants de langues vivantes étrangères et stimuler la curiosité des élèves pour prolonger l'apprentissage des langues hors temps scolaire.

- Faire en sorte que toutes les LVE enseignées bénéficient de ressources disponibles en ligne :

Alors même que le plurilinguisme est fortement encouragé par le Ministère de l'Éducation nationale en France, les professeurs d'anglais bénéficient d'un nombre bien plus important de ressources en ligne que les professeurs d'autres langues vivantes étrangères. Le site Édubase met à disposition des enseignants un nombre très limité de contenus pédagogiques accessibles dans peu de langues : pour l'italien, aucun résultat dans la catégorie « thème de programme », pour l'anglais, vingt résultats sont disponibles. De plus les contenus consultables se limitent à quatre langues (anglais, allemand, espagnol, italien)<sup>207</sup>. Afin de garantir la qualité de l'enseignement dans les différentes langues étrangères, il serait nécessaire d'actualiser et de compléter les ressources disponibles en ligne.

- Encourager les élèves à renforcer leur maîtrise des LVE hors du temps scolaire par l'utilisation d'outils numériques efficaces :

Afin de renforcer la maîtrise des langues vivantes étrangères par les élèves français, il est nécessaire de prolonger leur apprentissage hors du temps scolaire. Il serait intéressant de mettre à disposition des élèves un ensemble de ressources consultables en ligne dans lesquelles ils pourraient chercher à la fois des informations complémentaires des notions au programme et d'autres supports en fonction de leurs intérêts personnels. Les ressources

---

nancé par le programme Erasmus+ de l'Union européenne, Février 2016, p. 4.

<sup>207</sup>. Cf. partie 3., point 3.2. a du présent rapport.

mises à la disposition des enseignants pourraient être diffusées auprès des élèves. Pendant leur temps libre (au collège dans des espaces dédiés ou à la maison), les élèves pourraient consulter librement ces documents mais aussi les modifier. Ces plateformes collaboratives pourraient donner accès à différents types de documents (textes littéraires, documents iconographiques, extraits de films, de séries...), renvoyer vers des sites de tandems en ligne et indiquer des applications utiles à l'apprentissage des langues vivantes. Développer ce type de plateformes permettrait aux élèves et aux enseignants de disposer d'une richesse de ressources organisées par domaines et faciliterait l'accès à tous à des outils efficaces d'apprentissage des langues vivantes étrangères.

■ **SYNTHÈSE : RECOMMANDATIONS AFIN D'OUVRIR LA SALLE DE CLASSE SUR L'EUROPE PAR L'UTILISATION RÉGULIÈRE DU NUMÉRIQUE**

**Faire en sorte que toutes les LVE enseignées bénéficient de ressources disponibles en ligne** afin de garantir un enseignement plurilingue de qualité.

**Encourager les enseignants à recourir fréquemment aux outils de mobilité virtuelle.**

**Encourager les élèves à utiliser les nouveaux outils numériques hors temps scolaire pour renforcer leur maîtrise des LVE.** Modalités pratiques : création de plateformes collaboratives faciles d'utilisation et consultables par les élèves comme par les enseignants.

c ■ **Encourager l'enseignement approfondi des langues vivantes**

■ **Renforcer l'apprentissage des LVE dans les filières technologiques et professionnelles**

En dépit des difficultés des élèves français en langues vivantes étrangères, les volumes horaires des élèves des filières technologiques ont diminué à la suite de la réforme du baccalauréat. Augmenter le volume horaire permettrait de renforcer la maîtrise des langues vivantes étrangères des élèves. De plus, les élèves des filières professionnelles ont encore trop peu l'occasion d'apprendre deux langues vivantes étrangères. Permettre à ces élèves de pratiquer le bilinguisme augmenterait les occasions d'ouverture à l'espace européen chez ces élèves encore trop souvent éloignés des expériences de mobilité.

■ **Démocratiser l'accès aux sections linguistiques (classes internationales, européennes, bilangues...)**

Dans la mesure où les sections linguistiques offrent une riche ouverture interculturelle favorisant à la fois l'insertion professionnelle et la formation d'une citoyenneté européenne réellement vécue, il est nécessaire de les développer dans les cursus professionnels et plus généralement de démocratiser l'accès à ces parcours. Dans cette perspective, les efforts doivent être intensifiés dans les académies pauvres en dispositifs de formation en sections linguistiques et il importe de favoriser le recrutement de profils sociaux diversifiés<sup>208</sup>.

---

208. Cf. partie 3., point 3.1. b du présent rapport.

- Introduire une spécialité à deux langues vivantes

Dans la perspective d'une Europe multilingue, promue par le Président de la République française<sup>209</sup>, et dans laquelle chaque étudiant maîtriserait deux langues vivantes, l'introduction d'une spécialité à deux langues vivantes permettrait de développer des profils linguistiques variés et harmonieux<sup>210</sup>.

- Accorder davantage de temps au développement de stratégies efficaces d'apprentissage des LVE

L'analyse comparative a permis de souligner l'importance accordée au développement de stratégies d'apprentissage dans les pays européens retenus pour le rapport. Ces temps permettraient aux élèves d'acquérir des techniques d'apprentissage, des réflexes linguistiques réinvestis en classes lors de temps de paroles encadrés (débats, jeux de rôles, ateliers théâtre...). Les élèves disposeraient d'une « boîte à outils »<sup>211</sup> à laquelle il pourrait se référer en cas de difficultés d'apprentissage. Parmi ces outils : stratégies de mémorisation, stratégies pour comprendre et se faire comprendre, stratégies pour participer activement à une conversation, stratégies de lecture<sup>212</sup>...

- Systématiser l'enseignement d'une partie du programme de certaines disciplines non linguistiques en langue étrangère

La perspective comparative du rapport a permis d'identifier des dispositifs de promotion des langues vivantes étrangères dispensées à tous les élèves à partir d'une certaine classe. En Italie, un enseignement de type EMILE<sup>213</sup> est suivi par tous les élèves en dernière année de lycée. Il serait intéressant de diffuser ces dispositifs dans les lycées français. Mais cela nécessite de former davantage de professeurs à ce type d'enseignement. En effet, le Cnesco<sup>214</sup> souligne que « les enseignants concernés doivent bénéficier d'une formation de haut niveau pour faire face à la complexité de ce type d'intervention »<sup>215</sup>. Afin de préparer les élèves à ce type d'enseignement, il pourrait être prévu d'introduire assez tôt dans le cursus scolaire des « rituels » en langues vivantes étrangères dans toutes les matières afin de familiariser les élèves avec des sonorités étrangères et de leur faire acquérir des réflexes linguistiques réutilisables hors du contexte scolaire sans pour autant modifier les emplois du temps en profondeur.

---

**209.** Discours d'Emmanuel Macron « Pour une Europe souveraine, unie, démocratique », Université de la Sorbonne, Septembre 2017.

**210.** Cf. partie 3., point 3.2. c du présent rapport.

**211.** Cf. partie 3., point 3.3 du présent rapport. Ce terme est utilisé pour l'exemple allemand.

**212.** *Idid.*

**213.** La pédagogie EMILE consiste à enseigner une discipline non linguistique en langue étrangère.

**214.** Cnesco : Centre national d'étude des systèmes scolaires.

**215.** Remarque du Cnesco reprise dans : Marc Belpois, « Les langues enfin à bonne école ? », *Télérama* 3633, Septembre 2019.

■ SYNTHÈSE : RECOMMANDATIONS AFIN D'ENCOURAGER L'ENSEIGNEMENT APPROFONDI DES LVE

**Renforcer l'apprentissage des LVE dans les filières technologique et professionnelle** : augmentation des volumes horaires (filiale technologique) et promotion du bilinguisme (filiale professionnelle).

**Démocratiser l'accès aux sections linguistiques** afin de permettre à tous de bénéficier d'une ouverture à la diversité européenne favorisant l'épanouissement individuel et collectif et l'employabilité.

**Revaloriser les sections européennes et introduire une spécialité à deux langues vivantes.**

Accorder davantage de temps à la réflexion sur les stratégies efficaces d'apprentissage des LVE : faire réfléchir les élèves aux réflexes à développer pour faire face à l'inconnu.

**Systématiser l'enseignement d'une partie du programme de certaines disciplines non linguistiques en langue étrangère** afin de permettre à tous de bénéficier d'une exposition accrue aux LVE. Ce type d'enseignement pourrait être facilité par l'introduction de « rituels » en langues vivantes étrangères dans toutes les matières assez tôt dans le cursus scolaire.

#### 4.4 ■ Ouvrir les formations initiale et continue des enseignants sur l'Europe : renforcer leur maîtrise des enjeux européens

Les enseignants français sont très peu formés aux enjeux européens. À l'université, l'Europe est un thème peu étudié ; en formation continue, les enseignants ont rarement l'occasion d'approfondir et de réactualiser leurs connaissances des enjeux européens. Par conséquent, beaucoup d'entre eux s'estiment incompetents à enseigner l'Europe. Afin de pallier ces lacunes, les recommandations qui suivent se concentrent sur plusieurs points : l'étude plus systématique de l'« Europe » dans les formations initiale et continue ; la diffusion auprès des enseignants d'outils pédagogiques de qualité ; le recensement des travaux universitaires capables d'alimenter le questionnement des enseignants sur les enjeux européens et le renforcement de la formation de langues vivantes étrangères afin d'assurer l'accès de tous les enseignants à une diversité d'informations et d'analyses sur l'« Europe ».

##### a ■ Mieux former les enseignants aux enjeux européens

- Renforcer la formation initiale des enseignants sur les enjeux européens : faire en sorte que l'Europe soit plus systématiquement traitée dans les cursus universitaires

Dans la mesure où la formation initiale des futurs enseignants est dépendante des spécialités des professeurs à l'université, ceux-ci ne sont pas systématiquement amenés à étudier les questions européennes. L'introduction d'un module d'enseignement sur l'Europe dans les programmes universitaires des futurs enseignants pourrait pallier le manque de connaissances à ce sujet souvent rappelé par les professeurs. Ils seraient alors plus à même d'aborder ce sujet de manière approfondie et attrayante en classe.

- Renforcer la formation continue des professeurs du secondaire sur les enjeux européens : introduire davantage de formations disciplinaires en lien avec les questions européennes

Sur le plan de la formation continue des enseignants du secondaire inférieur (l'équivalent du collège en France), la France figure parmi les pays de l'UE pour lesquels le nombre de jours de formation et le nombre de thèmes traités est inférieur à la moyenne de l'UE<sup>216</sup>. Ces faiblesses incitent donc à envisager un renforcement de la formation continue des enseignants sur les aspects d'actualisation des connaissances.

En fonction de leur académie, les enseignants disposent de plans annuels de formation différents. Tandis que certains programmes privilégient les formations disciplinaires, d'autres se concentrent principalement sur les aspects pédagogiques et aussi techniques (Cf. numérique). Un rééquilibrage des contenus de formation permettrait d'introduire dans chaque académie un nombre plus important de formations disciplinaires axées notamment sur la réactualisation des savoirs sur l'Europe. À partir des conclusions tirées de l'enseignement des enjeux européens dans le secondaire français, quelques thèmes peuvent être proposés : l'approche transnationale de l'enseignement de l'histoire, l'histoire des pays d'Europe centrale, la culture politique de l'UE, l'Europe comme espace à géométrie variable, les enjeux politiques et économiques européens, le fonctionnement politique des institutions européennes, etc. L'introduction de formations en ligne (sur le modèle des MOOC) pourrait être un moyen efficace de renforcer la maîtrise des sujets européens par les enseignants. Au-delà de l'utilisation des outils numériques, il serait intéressant de convier régulièrement les enseignants à participer à différents colloques ou conférences leur permettant de réactualiser leurs connaissances.

- b ■ Présenter aux enseignants de nouveaux outils pour aborder l'histoire de l'Europe
- Recenser et présenter aux enseignants des corpus scientifiques renouvelés et de nouveaux outils pour aborder l'histoire de l'Europe

Afin d'aider les enseignants à dépasser l'approche franco-centrée de l'enseignement de l'histoire, il paraît utile de recenser et de présenter les nouveaux outils consacrés à une vision transnationale de l'histoire – idéalement disponibles en ligne. Cette présentation pourrait faire l'objet de sessions de formation. Au-delà des travaux déjà mentionnés dans ce rapport<sup>217</sup>, parmi ces nouveaux outils, il est possible de mentionner l'*Encyclopédie d'histoire numérique*

---

216. D'après : Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015. *La profession enseignante en Europe : pratiques, perceptions et politiques*. Rapport Eurydice. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, p. 68.

217. Voir exemple pour l'histoire, les travaux récents de l'historien britannique Ian KERSHAW ; en France, ceux d'Etienne FRANCOIS et Thomas SERRIER mais aussi de Laurent WARLOUZET ; en Allemagne, Kiran Klaus PATEL et Hagen SCHULZE, etc.

de l'Europe<sup>218</sup>, le site *Historiana*<sup>219</sup>, le site *Europeana*<sup>220</sup> ou encore le livre électronique interactif *Pour une Europe sans clivages* élaboré par le Conseil de l'Europe<sup>221</sup>. Ces différents outils permettent aux enseignants d'élargir leurs connaissances, de dégager clairement des éléments d'histoire commune et d'initier un changement d'échelle de pratique de l'enseignement de l'histoire. Familiers de ces nouveaux contenus, les enseignants pourraient ensuite choisir de traiter chaque année quelques études de cas dans une perspective transnationale ou bien d'introduire au fil des chapitres quelques éléments de mises en perspectives multiples<sup>222</sup>.

- Favoriser la production de supports pédagogiques sur l'Europe

Les enseignants français ont peu de matériaux pédagogiques clairs et attrayants sur l'Europe à leur disposition. Afin de dispenser aux élèves un enseignement de qualité sur l'Europe, la conception de manuels, de cartes et de fascicules facilement réutilisables en classes pourrait être encouragée.

c ■ Renforcer l'apprentissage des langues vivantes dans la formation initiale des enseignants

- Revaloriser l'apprentissage des langues vivantes dans la formation initiale des enseignants et les former à l'interculturalité

Dans la mesure où les programmes scolaires français de langues vivantes étrangères inscrivent dans leurs objectifs le développement de la compétence plurilingue et interculturelle, il est nécessaire de former les enseignants de langues vivantes à ces nouvelles approches. Afin de donner aux futurs professeurs les ressources nécessaires pour établir des comparaisons entre les langues, l'apprentissage de deux langues vivantes pourrait être rendu obligatoire. En ce qui concerne le développement de la compétence interculturelle, il serait intéressant de proposer des modules de formation qui invitent à faire réfléchir les enseignants à la définition de cette compétence et les modalités pédagogiques pour la développer. De plus, afin de permettre à l'ensemble des professeurs de bénéficier des expériences de mobilité en Europe, un niveau satisfaisant devrait être acquis par les futurs enseignants dans deux langues vivantes étrangères au moins. Cette revalorisation des langues vivantes favoriserait le développement

---

**218.** L'*Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe* propose une approche transversale de l'histoire de l'Europe. Site web : <https://ehne.fr/>

**219.** Le site *Historiana* propose des ressources aux enseignants pour aborder l'histoire dans une approche transnationale. Site web : <https://historiana.eu/#/>

**220.** La plateforme numérique *Europeana* propose des ressources issues des institutions culturelles de l'Union européenne. Site web : <https://www.europeana.eu/en>

**221.** Conseil de l'Europe, *Histoire partagée, pour une Europe sans clivages*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2014.

**222.** Définition de la multiperspectivité en histoire : il s'agit de considérer les événements historiques, les personnalités historiques, les sociétés et les cultures selon plusieurs points de vue. La dimension comparative du rapport a permis d'identifier l'utilisation de ce type d'approche en Saxe, à de rares moments (exemples : évaluer les effets d'un événement en Europe ou dans différents contextes nationaux, étudier certaines thématiques – nation, mythes, ennemis – en confrontant les pays suivants : France, États-Unis, Allemagne, Suisse, Pologne). Cf. partie 1., point 1.2.

des expériences de mobilité et l'intensification des dynamiques de coopération entre établissements européens. ■

■ SYNTHÈSE : RECOMMANDATIONS AFIN D'OUVRIR LES FORMATIONS INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS À L'EUROPE

**Renforcer la formation initiale des enseignants sur les enjeux européens** : faire en sorte que l'« Europe » soit plus systématiquement traitée dans les cursus universitaires.

**Renforcer la formation continue des professeurs du secondaire sur les enjeux européens** : introduire davantage de formations disciplinaires en lien avec les questions européennes.

**Recenser et présenter aux enseignants des corpus scientifiques renouvelés et de nouveaux outils pour aborder l'« Europe ».**

**Favoriser la production de supports pédagogiques renouvelés sur l'Europe.**

**Revaloriser l'apprentissage des langues vivantes dans la formation initiale des enseignants.**

L'enseignement de l'« Europe » au collège et au lycée en France présente une dimension plus que « secondaire » ! C'est ce que révèle le présent rapport dont il est possible de tirer un certain nombre de leçons.

Tout d'abord, sur le registre du contenu des enseignements, l'analyse des programmes et les entretiens conduits mettent en lumière les éléments suivants. En histoire : prédominance de l'analyse franco-centrée ; ouverture à l'Europe limitée à l'Europe de l'Ouest et absence de l'Europe centrale et orientale ; logique de projection de l'histoire hexagonale sur l'Europe (ex. les Lumières, la Révolution française) ; etc. Cela s'explique sans doute par l'histoire politique même de notre pays. En effet, l'enseignement de l'histoire est étroitement lié à la vie politique française. La France est un pays où les historiens ont un statut privilégié et où, à partir de 1875 environ, le rôle des professeurs a été d'épauler la République. C'est sans doute ce qui explique l'ellipse européenne dans la narration du récit national par les professeurs d'histoire. La sous-représentation des questions européennes est liée à la fois à leur rôle dans l'installation de la construction nationale d'un côté et dans la consolidation de la République de l'autre. En outre, dans l'enseignement moral et civique, non seulement l'UE est traditionnellement peu évoquée comme cadre de la citoyenneté en complément du cadre de la République, mais on assiste même à un recul dans les nouveaux programmes de lycée : les références aux institutions et à la citoyenneté européennes sont très rares voire inexistantes. Par ailleurs, il est frappant de constater que la géographie de l'Europe est très marginale. Les grands thèmes de l'enseignement de géographie sont la France, les territoires et la mondialisation. Dans le meilleur des cas, le sujet européen au sens de l'UE est présentée comme une échelle entre la France et le monde. Une attention croissante est portée aux questions des inégalités et fractures territoriales et l'échelle locale acquiert une dimension de plus en plus importante ; de son côté, l'échelle européenne est reléguée au second plan car la priorité est désormais accordée à la mondialisation notamment dans sa dimension économique. Enfin, l'analyse de l'enseignement des langues vivantes étrangères en France et en Europe met en évidence la faiblesse des performances linguistiques dans notre pays avec ses conséquences négatives en termes d'insertion professionnelle en et hors de France et d'ouverture à l'altérité. L'approche comparative permet de mettre en évidence certains traits communs entre la France et d'autres pays européens (notamment le primat accordé aux échelles nationale et mondiale aux dépens de l'échelle européenne). Néanmoins, la comparaison permet également de mettre en valeur un certain nombre de différences notables : la pédagogie active (jeux, débats...) plus développée en Allemagne qu'en France ; la plus grande valorisation de l'anglais en Suède qu'en France (examen de fin d'études portant sur les mathématiques et l'anglais) ; la plus grande dimension européenne des programmes scolaires italiens.

Dans une telle perspective, le présent rapport suggère de doter les élèves du secondaire des connaissances et des outils nécessaires à la compréhension de l'histoire de l'Europe, de l'espace européen et de l'UE dans lequel ils vivent et agissent en tant que citoyens français et européens. Le lecteur trouvera ainsi dans la dernière partie de ce rapport les principaux axes de recommandations. Plutôt que de les mentionner de manière exhaustive ici, nous préférons indiquer l'esprit général de ces préconisations et la perspective d'ensemble dans laquelle elles s'inscrivent. Les crises à répétition auxquels les Français et les Européens font face ouvrent une fenêtre d'opportunité pour renforcer la dimension et l'échelle européennes





## CONCLUSION .





dans l'enseignement secondaire français. Dans un tel contexte, deux axes principaux de recommandation visant à familiariser les élèves à l'« Europe » semblent structurants. Le premier porte sur les contenus d'une pédagogie de l'Europe. Sur ce registre, il est fondamental de donner aux élèves des repères dans le temps en leur rappelant d'où ils viennent. Il s'agit de mettre en œuvre une « véritable éducation européenne, qui ne peut être qu'historique » ; comme l'a écrit Elie Barnavi, il ne s'agit pas de « remplacer les narratifs nationaux, qui restent indispensables à la formation des jeunes citoyens » ; mais il faut les compléter par un « narratif spécifiquement européen, dans lequel le jeune Européen apprendra que tout phénomène historique national – le féodalisme et l'émergence de l'État moderne, la Renaissance et la Réforme, les Lumières et la révolution industrielle – a été aussi, et d'abord, un phénomène européen » ; il faudra faire « découvrir aux Européens des "lieux de mémoire" et des "héros communs". Sans occulter les déchirements de l'Europe, ni ses crimes, car on ne bâtit rien de bon sur le mensonge, fût-il d'omission. Mais, en montrant comment, de la mémoire partagée des malheurs du passé, peut surgir une volonté commune de construire ensemble un avenir meilleur. Ce n'est pas une mauvaise définition d'une vraie politique de l'identité européenne »<sup>223</sup>.

Parallèlement, cette éducation européenne historique ne se réduit pas à une discipline scolaire ; elle a naturellement aussi une vocation civique et citoyenne. C'est pourquoi il s'agit également d'identifier plus clairement l'Europe de l'UE, l'« Europe instituée », les 27 États qui en sont membres et leur histoire, la communauté de droit dans laquelle ils ont décidé volontairement et librement de se regrouper, mais aussi de mettre en lumière les logiques (géo) politiques qui sous-tendent le processus même d'unification européen et qui sont à l'œuvre dans les modes de décision, sans méconnaître les tensions, les divisions et autres rapports de forces politiques et diplomatiques qui les structurent, et ce en alliant l'apprentissage académique classique à des expériences pratiques : simulations de négociations, débats, voyages d'études, découvertes de lieux de pouvoir européens, rencontres avec des professionnels agissant à l'échelle européenne, mobilité européenne et internationale. Il paraît évident qu'une telle éducation européenne est de nature à produire de nombreux effets positifs : développement de la culture générale, de l'esprit critique, éducation à la responsabilité sociale et civique, apprentissages linguistiques, aide à l'orientation professionnelle, etc.

Le second axe porte sur la nécessité de favoriser l'appropriation de l'échelle européenne par les futurs citoyens français et européens. Deux niveaux sont ici essentiels : l'Europe au quotidien, c'est-à-dire l'Europe incarnée dans le territoire des élèves, et l'Europe dans le monde. L'« Europe » doit être rendue visible. D'abord à l'échelle locale. Il s'agit ici de mettre en évidence les politiques européennes, leur mise en œuvre et les avantages qu'en retirent les différents États membres et surtout les différentes régions et territoires en leur sein. Cette mise

---

**223.** Elie BARNAVI, « Identité » in: Yves BERTONCINI, Thierry CHOPIN, Anne DULPHY, Sylvain KAHN, Christine MANIGAND (dir.), *Dictionnaire critique de l'Union européenne*, op. cit. et. ; Pierre NORA, « Les 'lieux de mémoire' dans la culture européenne », in *Europe sans rivage. De l'identité culturelle européenne*, Albin Michel, 1988, p. 38-42.

en valeur pourrait s'appuyer sur des exemples d'actions de proximité afin de permettre aux élèves de se représenter concrètement les actions de l'UE. Mais l'« Europe » doit également acquérir une dimension « charnelle » et sensible auprès des élèves : elle doit être incarnée par des professionnels mais aussi par des citoyens d'horizons différents afin d'instaurer un lien vivant entre les élèves et l'échelle européenne. Au-delà, une autre échelle, l'échelle mondiale, est fondamentale. La réflexion européenne est en effet d'une urgente actualité dans le contexte de gestion de crises actuelles. Dans un contexte où la multipolarité du monde devient de plus en plus agressive, une éducation européenne doit accorder une place à l'approche géographique et géopolitique. La raison d'être de l'analyse géographique est de rendre compte de la diversité<sup>224</sup>. Reste que la réalité de la diversité est souvent mal comprise en France, souvent récusée dès lors qu'il y a des différences (on parle de « désunion », d'« ordre dispersé », de « désaccords ») alors que la communauté de valeurs et d'intérêts qui unit les Européens saute aux yeux, au moins dans sa valeur culturelle et démocratique, quand on compare l'Europe à la Chine, à la Russie, à la Turquie ou même aux États-Unis.

L'éducation a une vocation citoyenne. Dans le contexte de mise en cause actuelle de la démocratie sous l'effet de la montée des populismes et des extrémismes, une éducation renforçant la dimension européenne, telle que nous avons tenté d'en dessiner les contours, constitue *in fine* une condition indispensable à la préservation de nos démocraties et de la liberté individuelle. Une telle affirmation pourrait paraître péremptoire et excessive. Pourtant « des capacités développées de pensée critique et de réflexion sont essentielles pour maintenir les démocraties vivantes et dynamiques (...) la capacité de raisonner de manière juste sur un large ensemble de cultures, de groupes et de pays est essentielle. Elle permet aux démocraties d'affronter de manière responsable les problèmes que nous rencontrons actuellement en tant que membres d'un monde interdépendant. La capacité à imaginer l'expérience d'un autre, capacité que presque tous les être humains possèdent à quelque degré, doit être largement développée et affinée si nous voulons maintenir des institutions décentes, malgré les nombreuses divisions qui marquent toute société moderne (...). Ouvrir l'accès à une éducation de qualité est une question urgente pour toute démocratie moderne »<sup>225</sup>. Dans le droit fil de la tradition humaniste, au cœur de l'histoire européenne, la question qui se pose est dès lors la suivante : « Est-ce que l'Europe actuelle des vingt-sept États membres, ouverte à la pluralité des cultures (...), recherche avec la même ardeur l'individualité libre et cultivée ? (...). Là est l'enjeu capital (...) : le problème éducatif est le problème numéro un de l'Europe »<sup>226</sup>.

---

224. Nous remercions vivement Michel FOUCHER de ces éclairages précieux sur ce point.

225. Martha NUSSBAUM, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, 2010 ; trad. française, *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen au XXI<sup>e</sup> siècle ?*, Flammarion, « Champs essais », 2020, p. 19-20.

226. Lucien JAUME, *Qu'est-ce que l'esprit européen ?*, Flammarion, 2010, p. 29.









## PERSONNES AUDITIONNÉES ■

- **CAMILLE AMILHAT**, doctorante en sciences politiques au CESSP-CRPS (Université de Paris 1- Panthéon Sorbonne), thèse sur "Apprendre le métier de citoyen. L'enseignement des institutions publiques au primaire et au secondaire".
- **FRANÇOIS DA ROCHA CARNEIRO**, professeur d'histoire-géographie au lycée Jean-Moulin de Roubaix, vice-président de l'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie (APHG), membre d'Euroclio (Association européenne des Professeurs d'Histoire-Géographie).
- **PAOLO CECCOLI**, professeur d'histoire, d'éducation civique et de philosophie au Liceo classico e scientifico Alessandro Volta Como en Italie, membre d'Euroclio.
- **FRÉDÉRIQUE COLLET**, professeure agrégée d'histoire-géographie au lycée Simone Veil de Liffré, enseignante en classe européenne anglais.
- **BENOÎT FALAIZE**, Inspecteur Général de l'Education Nationale, spécialiste de l'enseignement de l'histoire, chercheur-correspondant au Centre d'histoire de Sciences Po.
- **MICHEL FOUCHER**, géographe et ancien diplomate, titulaire de la chaire de géopolitique appliquée au Collège d'études mondiales de la Fondation Maison des Sciences de l'Homme (FMS).
- **MARTIN KOOPMANN**, directeur de la fondation Genshagen, Berlin.
- **ALAIN LAMASSOURE**, ancien député européen, ancien ministre. Auteur du Rapport au Premier ministre sur « L'enseignement de l'histoire en Europe » (2019).
- **MARC LAZAR**, professeur des universités en histoire et sociologie politique à Sciences Po. Président du Centre d'histoire de Sciences Po, il preside également The School of Government de l'Université Luiss-Guido de Rome.
- **MARTIN LIEPACH**, professeur d'histoire à la Liebigschule de Francfort-sur-le-Main en Allemagne, membre d'Euroclio
- **ANN-LAURE LIEVAL**, professeure agrégée d'histoire et DNL Anglais au lycée Fénelon de Lille, membre d'Euroclio.
- **LUKAS MACEK**, directeur du campus européen – Europe centrale et orientale de Sciences Po, Dijon.
- **ODILE NIKOUYEH**, professeure certifiée d'anglais au collège Françoise Dolto de Pacé, enseignante en classe européenne anglais.
- **THOMAS NYGREN**, professeur au sein du département « Éducation » de l'Université Uppsala en Suède, membre d'Euroclio.
- **JACEK STANISZEWSKI**, professeur d'histoire au lycée en Pologne, membre d'Euroclio. ■



## AUTEURS .





**THIERRY CHOPIN** est docteur en sciences politiques de l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) et a obtenu son Habilitation à diriger des recherches (HDR) à l'Institut d'études politiques de Paris (Sciences Po). Professeur à l'Université Catholique de Lille (ESPOL), il est Visiting Professor au Collège d'Europe à Bruges et enseigne également au Corps des Mines.

Il est conseiller spécial de l'Institut Jacques Delors. Il a été expert associé à Sciences Po (CERI) et Visiting Fellow à la London School of Economics and Political Science (LSE), European Institute.

Il est l'auteur de plusieurs ouvrages et de nombreux articles sur l'Union européenne dont *La Fracture politique de l'Europe* (Bruxelles, Larcier, 2015).

**GUILAINE DIVET** est originaire de la région rennaise. Après une formation franco-allemande (Abibac) au lycée Chateaubriand, elle suit trois années préparatoires BL au lycée Guist'hau de Nantes. Elle intègre ensuite l'École Normale Supérieure d'Ulm en tant que normalienne étudiante. Dans le cadre du diplôme de l'ENS, elle suit une formation en Études germaniques à l'Université Sorbonne Paris 4. Après avoir obtenu une bourse de recherche, elle rejoint la Freie Universität à Berlin. ■

L'Institut Jacques Delors est un laboratoire d'idées dont la vocation est de faire avancer l'intégration européenne. Fondé par **Jacques Delors** en 1996 sous le nom de Notre Europe, ses travaux s'inspirent de son œuvre unificatrice pour le continent. Think tank indépendant, établi à Paris, son équipe travaille étroitement avec le Jacques Delors Centre (Hertie School) à Berlin, initié en 2014, et depuis 2020 avec Europe Jacques Delors à Bruxelles, qui y assure leur représentation commune.

**La double vocation** de l'Institut Jacques Delors est de susciter, charpenter et diffuser des idées pour unir l'Europe, à partir d'analyses et de réflexions, ainsi que de stimuler et nourrir le débat citoyen sur la construction européenne. Pour cela, notre think tank se situe aux carrefours des mondes universitaire, politique et médiatique, avec lesquels il dialogue et interagit.

À travers son site, son infolettre et un influent réseau, l'Institut Jacques Delors diffuse un éventail de **publications**, qui couvrent les grands sujets de l'intégration européenne. Les rapports dessent un état des lieux de référence sur une grande thématique afin d'en clarifier les enjeux et de proposer des orientations stratégiques. Les policy papers analysent un problème européen pour avancer des recommandations réalistes et proposer des pistes nouvelles. Les décryptages donnent avec pédagogie les clés de compréhension d'une question européenne. Les blogposts offrent un point précis sur un thème d'actualité.

L'Institut Jacques Delors organise de nombreux **événements** des dialogues citoyens destinés au grand public, des conférences et des webinaires portant sur les thèmes d'actualité et des séminaires d'experts. Les membres de notre équipe et de nos instances sont très souvent invités à intervenir dans des événements organisés en France et dans divers pays de l'UE et au-delà.

L'Institut Jacques Delors est aujourd'hui présidé par **Enrico Letta**, Doyen de l'École des affaires internationales de Sciences Po Paris (PSIA) et ancien Président du Conseil des ministres italien, qui a succédé à **António Vitorino**, **Tommaso Padoa-Schioppa**, à **Pascal Lamy** et à **Jacques Delors**. Notre directeur, **Sébastien Maillard**, anime une **équipe européenne** composée d'une quinzaine de membres.

Les instances de l'Institut Jacques Delors sont composées de hautes personnalités européennes. Notre **Conseil des garants** assure la promotion de nos intérêts moraux et financiers. Notre **Conseil d'administration** est responsable de l'orientation et de l'impulsion de nos travaux, suivis par notre bureau.

Toutes nos activités sont accessibles gratuitement, en français et en anglais sur notre **site** rénové et via les **réseaux sociaux**. Nous agissons en toute indépendance vis-à-vis des pouvoirs politiques et des intérêts économiques.

Directeur de la publication : Sébastien Maillard ■ La reproduction en totalité ou par extraits de cette contribution est autorisée à la double condition de ne pas en dénaturer le sens et d'en mentionner la source ■ Les opinions exprimées n'engagent que la responsabilité de leur(s) auteur(s) ■ L'Institut Jacques Delors ne saurait être rendu responsable de l'utilisation par un tiers de cette contribution ■ Version originale ■ © Institut Jacques Delors

Alors que le manque de connaissances sur le fonctionnement de l'UE constitue un élément majeur du rapport de défiance des Français à l'Europe, la question de l'acquisition de connaissances et, par là même, celle de l'éducation à « l'Europe » sont essentielles dans le secondaire français. Sur la base de cette compétence scolaire, les citoyens pourront ensuite naturellement développer une compétence civique autour de convictions et de préférences individuelles vis-à-vis de l'Europe qui leurs seront propres. Mais, à tout le moins, l'éducation constitue une condition indispensable pour cela et l'ancrage de la dimension européenne dans l'enseignement en France apparaît aujourd'hui comme une nécessité. Le présent rapport analyse la prise en compte de cette dimension européenne dans plusieurs disciplines-clés – l'histoire, l'éducation civique, la géographie et les langues étrangères – en comparaison avec les programmes scolaires d'autres pays de l'Union afin de formuler des recommandations opérationnelles en faveur d'une réelle éducation à l'Europe.

## ENSEIGNER L'EUROPE EN FRANCE ANCRRER LA DIMENSION EUROPÉENNE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANÇAIS

Thierry Chopin

Professeur de science politique à l'Université catholique de Lille (ESPOL), Conseiller spécial à l'Institut Jacques Delors

Avec la collaboration de Guilaine Divet

Assistante de recherche, Normalienne étudiante à l'ENS Ulm

Préface de Clément Beaune

Secrétaire d'État chargé des Affaires européennes



info@delorsinstitute.eu / www.institutdelors.eu  
18 rue de Londres, 75009 Paris, France

ISSN 2257-4840