



HAL
open science

“ Quelle(s) Europe(s) enseignée(s) ? Comment les manuels d’histoire et de géographie participent-ils de la construction d’un objet scolaire ? ”

Laurent Escande, Christine Mussard

► To cite this version:

Laurent Escande, Christine Mussard. “ Quelle(s) Europe(s) enseignée(s) ? Comment les manuels d’histoire et de géographie participent-ils de la construction d’un objet scolaire ? ”. L’enseignement de l’Europe et de l’Union européenne à l’école, L’Harmattan, 2019, 2343171157. <10.4000/cybergeo.213>. <hal-03516832>

HAL Id: hal-03516832

<https://hal.science/hal-03516832v1>

Submitted on 12 Jan 2022

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

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



HAL Authorization

ENSEIGNER L'EUROPE ET L'UNION EUROPÉENNE À L'ÉCOLE : MÉTHODES ET ENJEUX

Laurent Escande - Christine Mussard

« Quelle(s) Europe(s) enseignée(s) ? Comment les manuels d'histoire et de géographie participent-ils de la construction d'un objet scolaire ? »

L'objet Europe, pris ici dans son sens le plus large, est un objet transversal dans les programmes et les manuels qui connaît de profonds et multiples mouvements entre et au sein des disciplines enseignées. Il relève à la fois de l'histoire, de la géographie, mais aussi de l'éducation civique au collège, de l'éducation civique juridique et sociale (ECJS) au lycée, et actuellement de l'enseignement moral et civique (EMC). L'approche spatiale du continent, l'organisation du territoire de l'Union européenne et la mise en évidence des inégalités relèvent de la géographie, la construction européenne revient à l'histoire tandis que les questions institutionnelles sont plutôt portées par les enseignements civiques, même si on les retrouve plus ponctuellement en histoire. Cette classification générale relève des grandes tendances des manuels observés, mais dans le détail, la structuration entre les disciplines est moins nette. Cette transversalité, qui est l'occasion pour l'enseignant d'établir de nombreuses passerelles entre les disciplines, apparaît comme une singularité de l'objet enseigné.

L'institution a souvent varié quant à la place à accorder à l'étude de l'Europe et de la construction européenne dans les différents niveaux de l'enseignement secondaire ; les choix opérés par les différents ministères illustrent les interrogations sur la question¹. L'objet à enseigner est mouvant ; les manuels scolaires sont les miroirs du contexte politique et des évolutions scientifiques, en histoire comme en géographie. Le choix de placer l'étude dans l'une ou l'autre matière – voire en éducation civique –, séparément dans des niveaux

¹ Jean-Pierre Chevalier, « La géographie dans les programmes scolaires en Europe », *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Épistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 130, mis en ligne le 15 mars 2000, consulté le 16 avril 2017. URL : <http://cybergeo.revues.org/213> ; DOI : 10.4000/cybergeo.213

différents ou en parallèle dans la même classe, montre une certaine instabilité dans l'approche. Les manuels, en ce sens, constituent une source l'illustrant, sachant que la part d'interprétation des auteurs joue aussi un rôle important².

Comment les manuels présentent-ils l'Europe ? Pour quelles représentations et quels savoirs ? Quinze ouvrages publiés entre 1958 et 2014, partiellement issus du fonds Louise Michel³, donnent à voir des façons de construire l'Europe et l'Union européenne avec des élèves dans les programmes et les manuels scolaires, au collège et au lycée⁴. La découverte de leurs approches guide notre propos et nous a conduit à mettre en évidence quelques lignes de force relatives notamment à la manière d'appréhender l'espace, mais aussi de choisir les documents et de les soumettre à l'exploitation des élèves, en particulier, pour donner à voir l'objet, des cartes et des images.

Ces dernières années, les manuels scolaires de collège et lycée permettent donc d'interroger explicitement le projet européen ; les démarches disciplinaires sont réintroduites de manière évidente pour questionner le projet. Ces limites peuvent être distinguées en deux ordres : elles ont trait à la géographie en ce qui concerne les limites spatiales et à l'histoire pour les limites politiques permettant d'éclairer le contexte de création et d'élargissement. Les dossiers proposés dans les manuels les plus récents ne relèvent plus du constat, mais permettent d'introduire des éléments visant à donner du sens au projet, en laissant ouvert le positionnement de chacun.

L'étude de l'espace européen en fonction des programmes, des échelles, des démarches sera menée à l'appui des chapitres de géographie des manuels de collège ; les dimensions de l'Europe enseignée seront ensuite analysées afin de saisir l'évolution de cet objet de l'histoire et de la géographie scolaires, construit et fluctuant en fonction des contextes institutionnel et politique.

1. Appréhender l'Europe en géographie : échelles et sens

² Les concepteurs de manuels peuvent parfois s'interroger sur la place des thèmes à aborder. Ainsi, les auteurs du manuel *Histoire-Géographie 3^{ème}* (Hatier, 1999) ont choisi de placer les éléments historiques de la construction européenne dans la partie géographie alors que le programme incitait plutôt à traiter le thème en histoire, dans la partie « Élaboration et organisation du monde d'aujourd'hui ».

³ La bibliothèque Louise Michel de la BU ESPE d'Aix-en-Provence assure la conservation du fonds ancien issu des collections des anciennes écoles normales des Bouches-du-Rhône et du Vaucluse. Elle rassemble plusieurs milliers de documents datant de la fin du XVII^e siècle jusqu'aux années 1970 : ouvrages sur l'école, la pédagogie, la didactique, l'épistémologie, anciennes éditions de manuels, cartes, photographies... Un fonds de conservation des manuels scolaires des collections de l'IUFM d'Aix-Marseille a été mis en place au cours des années 2000 dans le but de valoriser des ouvrages qui se trouvent au cœur des pratiques pédagogiques et témoignent de l'évolution des programmes.

⁴ Notre étude ne prend pas en compte les nouveaux programmes de collège de 2015 mis en œuvre à la rentrée 2016.

1-1. Approche continentale et géographie physique

La classe de Quatrième a été depuis 1958, et jusqu'aux programmes de 2008⁵, le moment privilégié de la découverte de l'Europe en géographie. L'architecture du programme montre une ambition de contenus et une structure qui prend appui sur l'échelle continentale avant de privilégier une étude par pays ou par groupes de pays. Cette démarche contraste avec l'approche inductive introduite ces dernières années qui place l'étude de cas en amont du raisonnement géographique.

Dans les manuels de géographie les plus anciens, et ce jusqu'en 1995, dont les contenus sont parfois exclusivement liés à l'Europe, l'approche continentale de cet espace se présente sous le signe de la diversité avec des intitulés significatifs tels que « Visages de l'Europe⁶ ». Les chapitres relatifs à ce thème proposent, dans une approche très descriptive, cartes et paysages européens qu'il s'agit d'étudier afin de faire émerger formes du relief, diversité climatique comme autant de repères à identifier et à mémoriser. La carte est bien normalement le moyen privilégié d'appréhender cet espace. Utilisée dans les manuels les plus anciens comme une porte d'entrée, elle fait l'objet d'exploitations qui sont significatives de l'évolution des connaissances et des méthodes. L'analyse, le prélèvement d'informations l'emportent sur la construction cartographique et l'appropriation du langage qui lui est associé. L'approche du continent se veut, descriptive, mais va au-delà d'un inventaire des formes du relief et des climats.

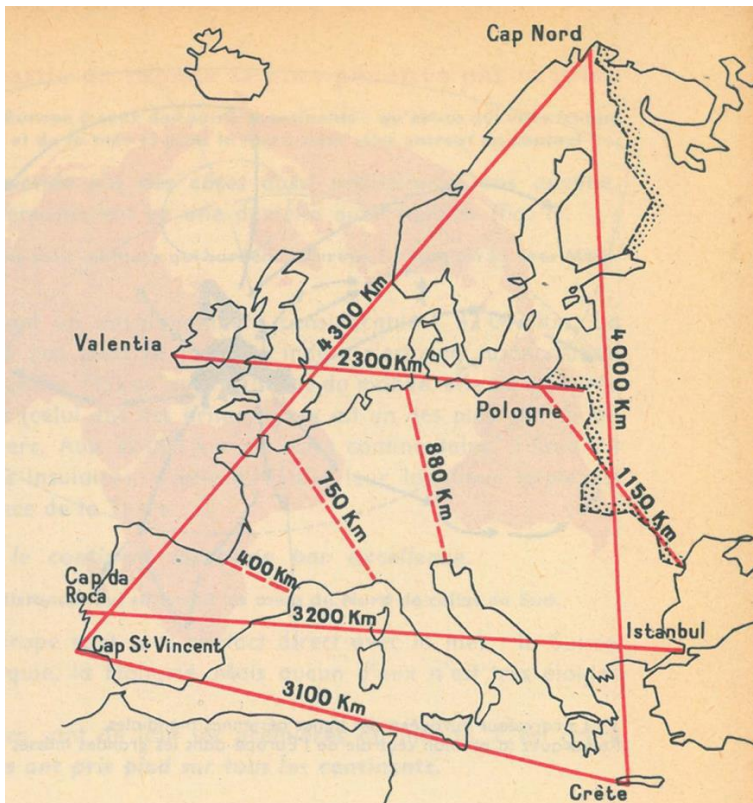
Apprendre la géographie de l'Europe passe en effet par une sorte d'initiation au voyage, à la découverte qui permet de circonscrire l'espace étudié. L'évocation de la limite orientale du continent est l'occasion, en 1958, d'envisager également l'URSS, désigné comme un « monde différent, original, qui n'est ni européen ni asiatique, mais les deux à la fois⁷ ». La pertinence de la barrière de l'Oural est ainsi interrogée ; elle n'est « ni une barrière, ni une limite : de part et d'autre les mêmes plaines, le même climat, occupées par les mêmes populations⁸ ».

⁵ Bulletin officiel de l'éducation nationale, spécial n° 6, 28 août 2008.

⁶ L'expression est utilisée en sous-titre du manuel de géographie de classe de Quatrième publié par Armand Colin en 1958. Elle est illustrée en pages intérieures par une carte de l'Europe constellée de différents timbres nationaux.

⁷ *Géographie 4^{ème}*, Colin, 1958, p. 6.

⁸ *Ibid.*



Géographie 4^{ème}, Colin, 1958, p. 7.

Mesurer l'Europe, tel est l'autre enjeu de l'étude de cet espace.

L'étude de la carte devient ici un prétexte à l'évaluation de compétences mathématiques. L'Europe devient alors figure géométrique, « triangle dont la base s'appuie sur l'Asie à l'Est, et dont le sommet s'effile vers l'Ouest jusqu'au point où l'océan atlantique et la Méditerranée se rejoignent⁹ ». L'élève est invité à calculer le temps que mettrait un avion volant à 700 km/h pour parcourir le périmètre de

l'Europe, qu'il doit auparavant calculer. Plus globalement, l'exploitation documentaire autant que les connaissances visées privilégient une étude clinique et descriptive de l'Europe et des États qui la composent. Elle se poursuit dans les années 1960 et 1970 au travers de séquences de nombreux paysages.

Cette visualisation des contours spatiaux n'exclue pas une approche plus incarnée et en quelque sorte romantique du continent européen. L'Europe, personnifiée, est « assez petite pour être parcourue en un temps très court... assez diverse pour présenter... les terrains les plus variés. C'est un chef-d'œuvre... de rapprochement des conditions favorables à l'homme¹⁰ ». Le choix de ce texte de Paul Valéry engage les auteurs du manuel¹¹ dans une approche qui vise à l'adhésion des élèves et à la construction d'un processus d'appartenance.

Au gré de l'écriture des programmes, les manuels de la fin des années 1980 évoluent. L'approche continentale se veut moins exhaustive et l'étude s'appuie sur des États au choix, eux-mêmes inscrits dans un découpage régional organisé en trois ensembles : Europe atlantique, Europe méditerranéenne, Europe de l'Est. Par ailleurs, la place de la géographie

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Paul Valéry, « L'Européen », conférence prononcée le 9 janvier 1922 à Zurich et publiée dans la *Revue universelle*, 15 juillet 1924, sous le titre « Caractères de l'esprit européen » ; dans *Œuvres*, I, Paris, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, 1957, p. 1 000-1 014.

¹¹ *Géographie 4^{ème}*, Colin, 1958, p. 4.

physique est réduite au profit d'une forte dimension économique qui conduit à appréhender les étapes de la construction que nous retrouvons plus tard dans des chapitres d'histoire. L'objet Europe est ici à la croisée de différents champs de la géographie, à l'instar des activités proposées aux élèves qui, en lien avec cette évolution, interrogent le niveau de richesse des habitants ou encore le rayonnement économique de l'Europe dans le monde.

Dix en plus tard, le programme de géographie pris dans son ensemble n'accorde plus que la moitié des séquences à l'Europe dont l'étude s'articule désormais à celle de la France. La diversité, les ensembles régionaux et l'analyse plus fine de quelques États structurent la question¹². L'approche physique du continent se dissout dans un ensemble de dossiers qui répondent à la problématique : « Qu'est-ce que l'Europe ? ». Pour y répondre, on retrouve dans l'ordre, un des centres du monde / un espace fragmenté avec pour sous-titre « quels sont les grands ensembles naturels et culturels de l'Europe ». C'est dans cette partie que sont désormais abordés les grands ensembles climatiques de l'Europe¹³.

1-2. Morceaux choisis

Au collège, avec les programmes de 2008, la place de l'Europe décline, sous l'effet de la disparition de l'échelle continentale comme échelle d'analyse.

L'élève de collège n'étudie plus alors l'espace européen pour lui-même mais le découvre tout ou partie, selon les choix des manuels ou de l'enseignant et non plus du fait de l'injonction des textes officiels, qui insistent en revanche sur la pratique de la démarche inductive, désormais omniprésente dans l'ensemble des niveaux de classe.

Ces cas sont autant d'occasions de « faire de l'Europe », mais de façon plus ciblée, avec une géographie physique en second plan. Les cartes sont toujours présentes mais une large place est faite à l'étude de paysages qu'il s'agit non plus d'associer à telle ou telle région, mais de décrire pour en identifier les principaux aménagements et les traces des différentes pratiques des lieux. L'Europe devient un objet filé, qui, par-delà une année scolaire donnée, émerge des multiples cas à l'étude, associés à l'apprentissage de notions qui structurent fortement les enseignements.

L'espace européen peut ainsi s'inviter, par exemple, dans le programme de la classe de Sixième au travers de l'étude de la ville, dans la séquence intitulée « Habiter la ville ». Le manuel Hatier s'en empare et propose un corpus documentaire consacré à Madrid¹⁴. L'étude

¹² Bulletin officiel de l'éducation nationale, hors série n° 1, 13 février 1997.

¹³ *Histoire-Géographie 4^{ème}*, Magnard, 1998, p. 170-171.

¹⁴ *Histoire-Géographie 6^{ème}*, Hatier, 2014, p. 256-257.

de la capitale espagnole est l'occasion pour les jeunes élèves de collège d'identifier les caractéristiques d'une ville européenne telles que le bâti et les fonctions du centre historique, ou encore le phénomène d'étalement urbain.

En classe de Quatrième, dans un programme construit autour de la notion de mondialisation, l'espace européen émerge à partir de l'étude de la zone industrielle portuaire de Rotterdam, porte d'entrée vers une lecture des lieux privilégiés de la production et des échanges mondiaux de marchandises.

Dans les programmes de géographie du collège, l'étude de l'Europe a donc donné lieu à une approche continentale dominée par la géographie physique, puis à une étude plus fragmentaire dans laquelle l'économie et l'histoire supplantent quasiment la connaissance de la diversité des climats et des formes du relief. Elle est aujourd'hui appréhendée par le biais de diverses études de cas qui sont autant de moments de lectures de l'Europe dans ses caractéristiques générales et la singularité de ses objets.

Cette évolution rend compte de la construction des disciplines, des démarches de la géographie enseignée, mais surtout des finalités actuelles de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. L'espace européen, parfois difficile à définir et à délimiter du point de vue de ses caractères physiques, trouve finalement son sens dans l'identité européenne.

2. Images d'Europe(s) en histoire et en géographie

Pendant plusieurs décennies, les manuels donnent à voir une présentation du projet européen partagé par les nations d'Europe. Longtemps, la contestation de la construction n'a pas eu voix au chapitre. Le « non » français au référendum relatif à l'adoption de la constitution européenne organisé en 2005 a infléchi la perspective dans les programmes d'abord puis dans les manuels. Le projet européen n'est pas forcément partagé par les acteurs dans le contexte d'enseignement (professeurs ou élèves). Les manuels reflètent cette gêne et cette ambiguïté ; la place du débat autour de l'objet enseigné, où le politique occupe une place importante, devient de plus en plus visible, y compris par les images illustrant la pluralité des conceptions et des définitions de l'Europe. La place des cartes et des images dans les manuels scolaires croît considérablement au cours des décennies étudiées¹⁵. Elles constituent un matériau de base pour que les élèves entrent dans la démarche en histoire et, surtout, en

¹⁵ Christian Delporte et Marie-Claire Gachet, « Les images dans l'enseignement de l'histoire », *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*, Paris, 2002, p. 185-190. [En ligne], <http://eduscol.education.fr/cid46004/les-images-dans-l-enseignement-de-l-histoire.html>, consulté le 16 avril 2017.

géographie¹⁶. Ces documents sont multiples et les objectifs d'utilisation en sont divers : des cartes – présentées selon des projections différentes – aux photographies – de lieux, de personnes ou d'événements – ou aux dessins, affiches, etc., elles cherchent à faire émerger le sens du projet européen en construction dans un contexte où la diversité est prégnante. La devise de l'Union européenne – « Unie dans la diversité » – sert en quelque sorte de fil conducteur à l'élaboration des chapitres consacrés à l'Europe. Le caractère évolutif du projet se retrouve dans le choix des documents iconographiques proposés aux élèves ainsi que dans leur présentation. Le statut de ces images n'est pour autant pas clairement identifié. Si les cartes et quelques affiches officielles permettent aux élèves d'interroger le sens – voire de construire une opinion personnelle dans les manuels de cycle terminal –, les photographies ne sont bien souvent qu'illustratives et ne visent qu'à souligner le texte de la leçon placée en parallèle ; parfois elles véhiculent même un certain nombre de clichés. De là peut naître une distanciation par rapport à l'objet qui n'apparaît pas explicitement identifié¹⁷.

Un fil commun lie cependant les propositions faites aux élèves dans les manuels. Il s'agit pour les auteurs de rechercher le plus petit commun dénominateur pour caractériser ce qu'est l'Europe et ce qu'est être Européen afin d'analyser la place de celle-ci et de ceux-là dans le monde. La construction du sens est en l'occurrence complexe et interroge continuellement les liens entre l'espace (le continent européen) et le politique (la construction européenne et les institutions). Les choix opérés conduisent à une certaine plasticité dans l'association entre la thématique étudiée et l'espace présenté ; la centration sur l'Europe occidentale est ainsi plus ou moins prégnante.

2-1. Une diversité de populations

Un discours daté marque la présentation des peuples européens dans les années 1960. Les manuels insistent sur la diversité des hommes et, quelques-uns, sur « la mosaïque des races »¹⁸, associées aux migrations millénaires venues d'Afrique et d'Asie¹⁹. Pour les auteurs, cette longue histoire permet de « reconnaître quelques types fondamentaux : un type nordique tout autour de la Baltique et de la mer du Nord, grand, blond aux yeux clairs ; un type

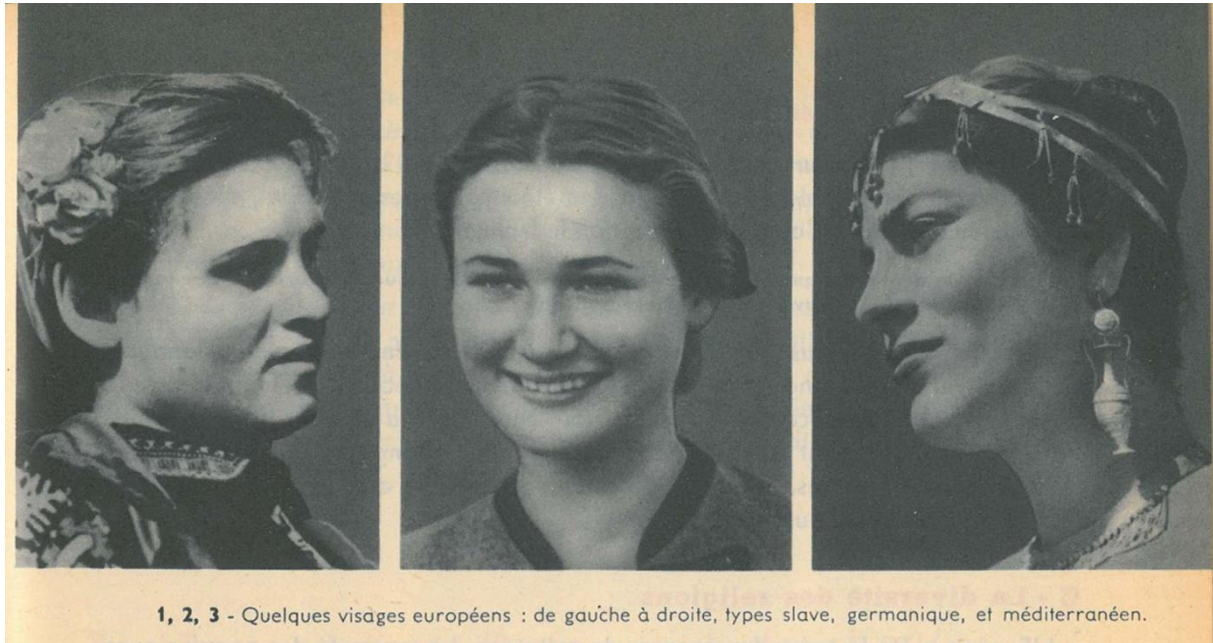
¹⁶ Paul Arnould et Catherine Biaggi, « Cartes et images dans l'enseignement de la géographie », *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*, Paris, 2002, p. 191-204. [En ligne], <http://eduscol.education.fr/cid46005/cartes-et-images-dans-l-enseignement-de-la-geographie.html>, consulté le 16 avril 2017.

¹⁷ Une étude sur les manuels de géographie de 1^{ère} publiés en 1997 peut être consultée : Jean-Pierre Chevalier, « Images de l'Europe dans les manuels de géographie », *Cahiers des Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, 2001, p. 23-49.

¹⁸ *Géographie 4^{ème}*, Colin, 1958, p. 19.

¹⁹ La constitution française du 4 octobre 1958 reconnaît l'existence des races.

oriental, ou slave, plus petit, brun ou blond ; un type celtique ou alpin, qui occupe tout le centre de l'Europe, assez petit et brun ; un type méditerranéen, de tailles diverses, très brun, aux yeux foncés.²⁰ » L'ensemble est illustré avec des photographies représentatives, presque anthropométriques :



Géographie 4^{ème}, Colin, 1958, p. 19.

Les peuples européens sont divers, mais « par le type physique, ils s'opposent nettement aux Africains ou aux Asiatiques.²¹ » La différenciation des races et la distinction des types européens s'estompent à partir des années 1970 ; le discours évoqué disparaît certes, mais subsistent parfois des photographies d'Européens qui peuvent rappeler les éléments évoqués sans que cela soit souligné de manière explicite.

Progressivement, la diversité des populations est illustrée dans les manuels de géographie par des critères pouvant paraître plus objectifs : les langues et les religions. L'idée sous-tendue par les cartes s'apparente au discours d'Ernest Renan sur les peuples associés dans une nation, à savoir la volonté de vivre ensemble sur un territoire malgré la différence de langues et de religions²². Les questions proposées aux élèves pour analyser ces documents insistent sur les trois éléments constitutifs de la nation permettant de mettre au jour qu'aucun n'est exclusif et qu'ils ne sont pas cumulatifs ; la proposition peut donc être associée au projet européen. Sur ces cartes, l'accent est mis sur la place des religions chrétiennes. La convention sur l'avenir de l'Europe s'est interrogée au début du XXI^e siècle sur la place des racines

²⁰ *Géographie 4^{ème}*, Colin, 1958, p. 19.

²¹ *Géographie 4^{ème}*, Hachette, 1963, p. 6.

²² Ernest Renan, *Qu'est-ce qu'une nation ?*, 1882.

chrétiennes de l'Europe afin de déterminer si une référence pouvait être introduite dans les textes en discussion. Les questions des manuels de la période rencontrent cette interrogation : à partir d'une carte par aplats de couleurs, les élèves doivent déterminer « quelle est la religion dominante en Europe »²³. Dans ce type de représentation se pose donc la question des religions historiquement et numériquement moins présentes. L'islam occupe là une place particulière puisqu'il correspond à différents moments de l'histoire européenne. Le choix fait par les éditeurs illustre ces différents temps : les communautés des Balkans sont représentées par aplats ou hachures, les communautés d'Europe occidentale par signe ponctuel (le plus souvent un croissant vert pour marquer une « importante minorité musulmane »). La carte des langues introduit un peu de complexité. Dominent certes les langues romanes, germaniques et slaves, mais des éléments de variété sont introduits dans chacune (langues nationales et langues régionales), ainsi que pour les langues connaissant un nombre plus limités de locuteurs (les langues basque ou celtiques). Le trait peut ainsi être forcé pour insister sur la diversité : le breton et l'alsacien pourraient être considérés comme des langues d'usage égal au français dans les régions concernées puisque représentées par aplats de couleurs sans hachures avec le français.

L'espace d'analyse de cette diversité européenne se trouve à l'échelle du continent. À bien analyser les images et surtout les cartes publiées, une opposition est-ouest apparaît : l'Europe occidentale serait plus diverse que l'Europe orientale, rassemblant en particulier des populations pratiquant toutes les religions, dans des langues très diverses. L'unité doit donc être caractérisée par d'autres éléments.

2-2. Une communauté de destin

C'est donc la communauté de destin qui marque dans les manuels l'unité de l'Europe. Celle-ci est caractérisée par la culture et l'histoire. La perspective d'analyse est ici quelque peu exclusive : la mise en avant de cette communauté trimillénaire, faite de partages, d'influences mutuelles réduit le cadre à l'Europe occidentale. Certains auteurs expliquent qu'une « civilisation spirituelle commune a formé tous les peuples de l'Europe.²⁴ » Les images choisies pour illustrer cette communauté culturelle, bâtie lors de périodes marquantes de l'histoire européenne – l'Antiquité romaine, le XIII^e siècle et les périodes classique et baroque – permettent aux élèves de tisser des liens au travers du continent : par exemple, le théâtre de Mérida en Espagne est rapproché des arènes d'Augst en Suisse, la cathédrale de

²³ *Histoire-Géographie 4^{ème}*, Hachette, 2003, p. 203.

²⁴ *Géographie 4^{ème}*, Hachette, 1963, p. 6.

Burgos est associée à celle de Cologne et le palais royal de Madrid au château de Buhl en Allemagne²⁵. Certes, les influences existent mais la conscientisation de l'identité européenne est beaucoup plus récente ; son développement est associé à la réaction face à des violences contemporaines.

Au-delà de la culture, c'est l'histoire des conflictualités qui fonde la démarche de construction européenne. Les auteurs de manuels peuvent avoir une démarche téléologique : « Les premières "unifications" furent violentes, donc artificielles et éphémères. Si bien que pendant longtemps l'essentiel de l'histoire de l'Europe est faite de divisions, de rivalités, de nationalismes antagonistes, de guerres, au cours desquelles, en fait, l'Europe s'est presque "suicidée".²⁶ » L'auteur illustre son propos à l'aide de cartes à l'aide desquelles les élèves sont invités à tirer des conclusions édifiantes : c'est l'Europe de Charlemagne, « réalisée par la conquête et par la force, gouvernée d'une main ferme et autoritaire »²⁷, c'est celle de Napoléon, bâtie aussi par la force et qui s'est effondrée en quelques mois, c'est enfin celle d'Hitler qui a conduit à la destruction matérielle et morale de l'Europe. Les Européens sont ainsi liés par une histoire pluriséculaire malheureuse, faite de conflits exacerbés ; dans cette logique, la violence précède la réflexion et la raison. Le discours simpliste, exposé explicitement, n'est pas courant. Pourtant, de nombreux manuels le portent en publiant un dessin de Plantu recouvrant à peu près la même symbolique : avant l'adoption du traité de Maastricht en 1992, le dessinateur présente les combats de César, de Napoléon et d'Hitler, pour montrer ensuite des citoyens portant chacun une lettre constituant le mot Europe vers une urne. La guerre précède l'union.

Les manuels les plus récents restent dans une chronologie plus simple, débutant le plus souvent à partir du congrès de La Haye en 1948. Les images illustrant ces étapes sont celles des signatures des traités, sur lesquelles les « grands Européens » apparaissent : le traité de Paris en 1951, le traité de Rome en 1957, le traité de Maastricht en 1992 (les tables s'élargissant au fur et à mesure). Parfois quelques autres « grands hommes » sont convoqués pour montrer l'antériorité de l'idée européenne, comme c'est le cas avec Victor Hugo associé à son discours d'ouverture du Congrès de la Paix en 1849 ou d'Aristide Briand associé au sien devant la X^e session de l'Assemblée de la SDN en 1929 (les photographies publiées ne sont en général pas celles de l'événement).

²⁵ Images présentées en parallèle dans *Géographie 4^{ème}*, Hachette, 1963, p. 6-7.

²⁶ *Histoire-Géographie 3^{ème}*, Delagrave, 1980, p. 227.

²⁷ *Ibid.* p. 229.

Finalement, cette communauté de destin présentée est centrée sur l'Europe occidentale. La construction politique de l'Europe passe par des accords entre États qui sont possibles – durant la guerre froide – uniquement à l'Ouest. Ces traités visent d'abord à (r)établir la puissance du continent européen.

2-3. Une puissance mondiale

L'espace d'analyse se réduit dans cette optique, puisqu'il se concentre sur l'Europe occidentale, et même pendant longtemps sur l'Europe rhénane. Celle-ci a pu être qualifiée dans un manuel d'« Europe de l'abondance », par opposition à « une Europe attardée » (l'Europe méditerranéenne dont « le niveau de vie se rapproche bien plus des Africains du Nord que de celui des Européens de l'Ouest ») et à « une Europe en transformation » (les pays d'Europe orientale « longtemps attardés, [qui] ont entrepris [...], à l'exemple de l'URSS, une révolution économique.²⁸ » L'ensemble de l'argumentation est soulignée par trois photographies : la première du salon de l'auto à Paris, la deuxième de labours à cheval en Italie du Sud, la troisième d'un marché rural en Pologne où charrettes et camions sont côte-à-côte.

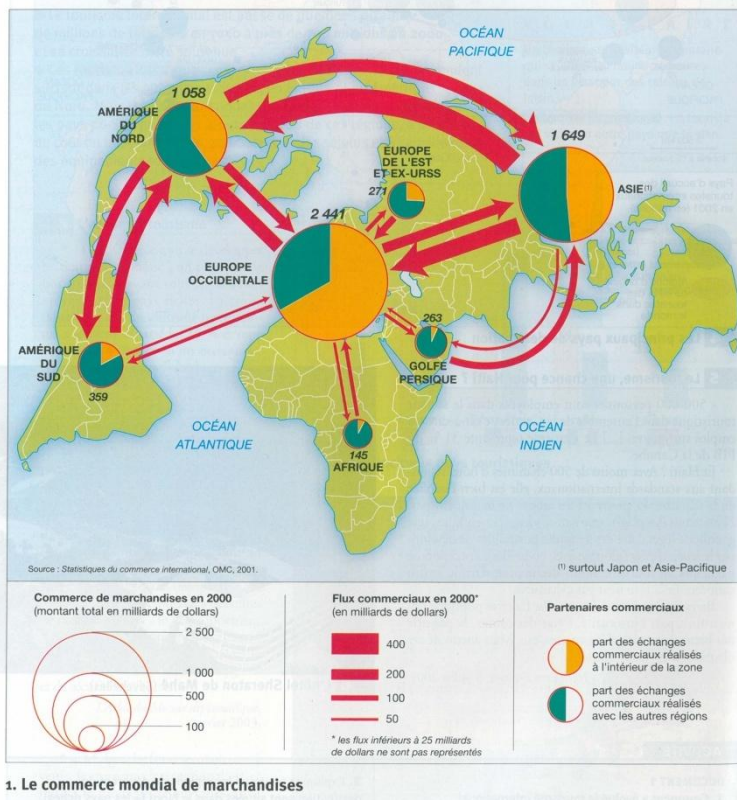
L'Europe occidentale représente donc la puissance. Le discours porté est polysémique et varie en fonction de la période considérée. Au sortir de la guerre, il s'agit de montrer que l'association européenne constitue un poids dans le monde, de montrer que, si l'Europe est affaiblie, il n'est pas question de déclin ou de décadence par rapport aux États-Unis et à l'URSS. Ainsi, dans les années 1960, l'affirmation de la puissance passe par l'exposition de l'influence politique et culturelle dans le monde. L'héritage de la colonisation est d'abord mis en avant ; grâce à des cartes et à quelques photographies d'écoles, la place prépondérante des langues française et anglaise dans le monde est soulignée. Au niveau diplomatique, la multiplicité des accords bilatéraux créés après les indépendances est mise en avant (Commonwealth, accords de défense, de coopération, etc.).

Au cours de la décennie suivante, et ensuite, les élèves doivent intégrer l'idée que la CEE est une puissance économique : « La CEE, grâce à son agriculture intensive, occupe un bon rang dans la production mondiale. [...]. Les États de la CEE sont surtout des puissances industrielles : l'industrie occupe 42,5 % de la main d'œuvre.²⁹ » Les images portant cet aspect ne sont bien souvent qu'illustratives : champs, usines... accompagnés que de très longs tableaux statistiques destinés à éprouver les compétences mathématiques des élèves...

²⁸ *Géographie 4^{ème}*, Hachette, 1973, p. 19.

²⁹ *Histoire-Géographie 3^{ème}*, Bordas, 1980, p. 178.

L'ensemble permet aux auteurs d'insister sur le développement des échanges économiques intra-communautaires liés à l'ouverture des frontières.



1. Le commerce mondial de marchandises

Histoire-Géographie 3^{ème}, Hatier, 2003, p. 208.

La seule Europe occidentale. La polarisation est renforcée par la mise en avant du poids touristique qu'exerce l'UE : des photographies montrent des touristes asiatiques ou américains visitant Paris, Venise ou Londres.

Le pendant de ce discours consiste à mettre au jour la faiblesse politique de l'UE dans les relations internationales. Des photographies de conflits en ou proche de l'Europe, ou des dessins de Plantu, permettent de montrer l'hiatus existant entre les ambitions de la politique européenne et de sécurité commune (PESC) et les actions effectives, par exemple en Bosnie-Herzégovine, en Tchétchénie ou durant les printemps arabes. L'UE est cantonnée strictement à l'action humanitaire ; dans le domaine diplomatique et militaire, le poids des intérêts des États reste prépondérant.

2-4. Un continent à unifier

L'Europe est donc plurielle, tant au niveau de ses populations, de sa culture et de son histoire ou au niveau économique. L'enjeu de la construction européenne est d'unifier le continent pour que l'espace politique rejoigne en grande partie l'espace géographique. Les

L'affirmation de la puissance économique européenne devient un axe central d'étude en géographie à partir de la fin des années 1990 : l'Europe est un des trois pôles de la Triade. La représentation cartographique prend là toute son importance : la projection polaire permet de centrer l'analyse sur l'Europe et d'en faire le cœur du commerce mondial, l'Amérique du Nord (dont les États-Unis) et l'Asie (dont le Japon) deviennent ainsi des partenaires économiques de

manuels suivent l'histoire de l'intégration européenne avec ses périodes d'interrogations, de doutes, de critiques, comme avec celles d'espoirs et d'euphorie.

Les difficultés inhérentes à une construction supranationale ne sont jamais niées. La mise en place de la politique agricole commune (PAC) dans les années 1970-1980 apparaît ainsi de manière régulière, illustrée par des photographies de manifestations d'agriculteurs avec forte présence d'animaux. Les éléments de réflexion restent cependant longtemps timides. En 1958, un auteur constate qu'« il y a trop de différences d'un pays à l'autre dans les conditions de travail.³⁰ » ; à partir d'un tableau comportant la durée hebdomadaire de travail, le nombre de jours de congés payés, le salaire horaire moyen et le coût horaire réel à déterminer dans quel pays l'ouvrier est le plus favorisé.

La question essentielle qui transcende les périodes et les manuels étudiés est en fait de savoir comment présenter la CEE puis l'UE pour permettre aux élèves de construire du sens. L'intégration européenne est d'abord une affaire d'États, une histoire institutionnelle. Dans les années 1960-1970, les structures sont mises en avant : les élèves sont amenés à travailler sur les textes juridiques fondateurs ainsi que des principales institutions (représentées par des organigrammes avec de longues explications sur le fonctionnement). La CEE promeut des politiques communes (PAC, FEDER...); les photographies de panneaux rappelant les investissements européens les illustrent dans les manuels. L'ensemble reste très technique, difficile à comprendre pour des élèves, notamment de collège, car il s'agit d'une géographie très économique basée, en sus des images, sur des tableaux, des graphiques... qui permettent d'établir des comparaisons avec les États-Unis et l'URSS.

L'abord change dans les années 1990. Plutôt que des politiques, des réalisations sont mises en avant : Airbus et Ariane deviennent les emblèmes de la réussite européenne où chacun participe. L'avion et la fusée sont présentés en écorché où une couleur représente la nationalité de l'industriel participant (Aérospatiale, Deutsche Aerospace, British Aerospace, Casa...).

Mais l'Europe n'apparaît que fort peu incarnée. Une image est systématiquement utilisée pour représenter l'Europe et « Bruxelles » : le Berlaymont, siège de la commission européenne, devient symbole de l'institution. Progressivement l'image s'humanise : les photographies des « pères fondateurs » de l'Europe, associées à de courtes biographies, sont introduites dans les manuels. Les auteurs mettent un accent particulier sur les couples franco-allemands, ce qui introduit une vision française de la construction européenne. Deux

³⁰ *Géographie 4^{ème}*, Colin, 1958, p. 249.

photographies deviennent en ce sens iconique et sont publiées dans quasiment tous les manuels de collège ou lycée depuis 20 ans : Konrad Adenauer et Charles De Gaulle à Reims et Helmut Kohl et François Mitterrand à Verdun. L'idée de la nécessité de la réconciliation franco-allemande préfigure la construction européenne. Les personnages servent à montrer la volonté politique, mais aussi les difficultés auxquelles ils ont dû faire face : critiqués dans leur pays, parfois extrêmement violemment par leurs adversaires politiques voire dans leur propre camp politique, ils permettent de montrer la complexité de cette histoire.

Il manque pourtant, dans la majeure partie des manuels un acteur important : le citoyen européen. Les hommes et les femmes qui apparaissent ne sont que très souvent des « officiels » (les chefs d'États ou de gouvernements qui célèbrent un événement comme l'adhésion, l'entrée dans l'espace Schengen ou la zone euro). Les Européens ne sont visibles qu'aux travers de photographies illustrant les politiques menées (des agriculteurs, des ouvriers, peu d'étudiants). La volonté affichée est de montrer une identité européenne mais qui passe par des marqueurs institutionnels (comme par exemple des Européens utilisant la monnaie commune dans différents pays). En fait, les citoyens européens ordinaires n'apparaissent pas ou seulement ponctuellement dans les manuels ; leurs photographies ont une fonction illustrative d'événements majeurs.

Les cartes et images permettent d'apprécier la perception du projet européen au travers des programmes scolaires et de leur interprétation par les auteurs de manuels. Quelques axes forts transcendent les périodes depuis 60 ans. La dimension économique est toujours mise en avant malgré les crises et les fluctuations conjoncturelles. La dimension politique apparaît comme variable selon les périodes ; au cours des dix dernières années, les débats sur ces questions apparaissent dans les manuels, illustrés par des affiches ou tracts (entrées successives, poids de la commission, rôle de « Bruxelles »...). La dimension citoyenne est quasiment absente ; elle peut apparaître en éducation civique mais elle se résume souvent au droit de vote et à la protection diplomatique. Les manuels ne sont que le reflet des interrogations qui agitent la société française ; après analyse de ces cartes et images, il conviendrait peut être d'inverser la devise européenne et de travailler sur une diversité à unir.