

La dimension territoriale de l'identité européenne chez des lycéens : quelques points dégagés à partir d'une recherche en cours.

Jean-François Thémines

IUFM de Basse-Normandie- Université de Caen Basse-Normandie
CRESO UMR 6590 CNRS

Les éléments d'observation proposés ici, sur le thème général de « la dimension territoriale de l'identité européenne chez des lycéens » sont issus d'une recherche en cours conduite dans l'Académie de Caen¹, avec l'Equipe ECEHG. Dans cette recherche, nous cherchons à rendre compte de ce que des élèves de classes de première et de quatrième comprennent et apprennent dans des séquences d'enseignement sur l'Europe, qui les confrontent plus à des questionnements ou à des problèmes ouverts qu'à des énoncés affirmatifs et réputés vrais. Pour cela, l'équipe a conçu des séquences introductives au traitement des programmes de première et de quatrième ; séquences qui sont mises en oeuvre soit par les membres de l'équipe enseignant dans le secondaire, soit par des professeurs du secondaire qui acceptent cette expérimentation. Au début, pendant et après les séquences, les élèves sont invités à produire des textes. Ce qui permet de disposer d'observables permettant, sous la réserve de construction de grilles d'analyse opératoires, d'appréhender ce que les élèves comprennent ou apprennent. Néanmoins, nous ne rapporterons ici que les résultats d'analyse de textes d'élèves de classe de première, produits avant toute séquence d'enseignement. L'analyse de ces textes donne une idée du type de relation entretenue par des lycéens d'un lycée de périphérie d'une ville moyenne de l'Ouest, avec « l'Europe », avant tout travail scolaire sur le programme de première.

1. Le cadre théorique et méthodologique d'une recherche de didactique

Cadrage théorique

Individualisme méthodologique

Dans cette recherche de didactique de la géographie, les élèves sont conçus comme des individus que des cadres objectifs (forme scolaire, discipline scolaire) dont la fonction est de produire des connaissances, des compétences et de l'identité, réunissent et mettent en présence d'autres individus. Notre cadre de référence est donc individualiste sur le plan méthodologique.

Le rapport individuel-collectif dans les constructions identitaires

Par ailleurs, nous ne nous centrons pas sur l'Europe comme objet d'enseignement, mais sur les relations des élèves avec l'Europe. Il faut donc préciser comment le rapport individuel-collectif peut être pensé pour les constructions identitaires que ces relations à l'Europe pourraient éventuellement soutenir.

Pour cela, nous distinguons avec Bernard Debarbieux deux types d'articulation identité individuelle-identité collective (se reporter au tableau n°1). La colonne gauche du tableau 1 décrit une modalité fondatrice d'identités sociales : une modalité d'assignation ou d'adhésion non consciente, installée dans les répétitions et l'implicite. La colonne droite du tableau décrit une modalité qui fonctionne sur l'adhésion consciente, discutée, réfléchie, laquelle installe des identités qualifiées de collectives. Ces deux modalités coexistent dans la réalité sociale et scolaire. Tout élève amené à se déterminer sur sa relation avec l'Europe est dans la possibilité de recourir à l'une en mobilisant des catégories naturalisées, et à l'autre, en déterminant de façon raisonnée, argumentée, son ou ses appartenances.

Tableau n°1

Repères de compréhension du changement dans l'enseignement de l'Europe en géographie

¹ Membres de l'équipe de Caen : Boris Ernult, Bertrand Gendreau, Jean-François Thémines

Enfin, toute recherche de didactique doit préciser quel cadre cohérent elle se donne pour décrire un objet pris dans des changements, des tensions, des évolutions. La géographie scolaire, et plus particulièrement, l'Europe enseignée dans la géographie scolaire, est conçue comme étant en transition longue entre deux régimes ou deux paradigmes caractérisés notamment par des finalités disciplinaires distinctes (se reporter au tableau n°2). Dans cette longue transition, qui n'est ni homogène (par degrés, cycles, niveaux de classes), ni déterminée (essais, reculs, compromis), prennent place des innovations institutionnelles, individuelles, éditoriales, des changements de pratiques plus massifs et bien sûr, des conceptions différentes, hétérogènes, mal stabilisées, chez les professeurs et surtout chez les élèves. Le tableau n°3 montre comment l'enseignement de la géographie de l'Europe change de 1988 à 2002, à la fois par son objet, par les méthodes suggérées et par les finalités affichées. Ainsi, l'Europe évidence institutionnelle en 1988 est présentée en 2002 comme un sujet de débats entre des conceptions nationales légitimes et différentes. De pair, les conceptions de l'espace géographique évoluent. En 1988, l'espace européen (CEE) est conçu comme une portion d'espace terrestre qu'une seule métrique (topographique) organise, permettant le déploiement continu de paysages que la France résume. En 2002, des métriques différentes organisent un espace structuré tout autant par des réseaux transnationaux que par des territoires nationaux. Les énoncés d'élèves d'aujourd'hui pourront être resitués par rapport à ce changement de perspectives.

Tableau n°2

Tableau n°3

Les constructions identitaires individuelles conçues avec les outils de la géographie : territorialité, identité géographique et représentation identitaire en géographie

La géographie scolaire affiche aujourd'hui l'ambition de participer à construire une identité collective européenne. Il est donc intéressant de savoir où en sont des élèves de lycée, quant à leur relation avec l'Europe. Leurs constructions identitaires individuelles prennent-elles en compte l'échelon européen ? L'ignorent-elles ?

Avant d'aller plus loin dans l'exposé des modalités de l'enquête et de ses résultats, il est nécessaire de préciser quel est le fondement épistémologique de notre étude. Ce fondement est celui d'une homologie entre le rapport des individus à l'espace terrestre et la problématique disciplinaire de la géographie (discipline universitaire). La géographie scientifique fait en quelque sorte écho au rapport au monde de tout être humain/social dans une de ses dimensions irréductibles à toute autre, qui est la dimension spatiale. La géographie et la pratique ordinaire de l'espace terrestre partagent des « *aspects ontologiques dans la description et l'explication du monde* » (Retailé, 2000, p.273).

Nous pouvons par conséquent exprimer en termes géographiques la façon dont des constructions identitaires prennent en charge la dimension spatiale de tout rapport au monde. Pour cela, nous utilisons un ensemble de notions proposé par Denis Retailé (1997) pour décrire et interpréter l'identité géographique : la territorialité, la géographicités et la spatialité (voir tableau n°4).

Tableau n°4

L'Europe est un des territoires que l'École actuelle veut installer comme référence pour les identités individuelles et collectives. La France, les régions, les territoires de proximité en sont d'autres. Du point de vue de l'espace géographique, l'Europe est un ensemble complexe (Retailé, 1997 ; Lévy, 1997). Du point de vue des individus (acteurs), la complexité n'est pas moins grande, mais elle s'exprime en des termes différents. Il ne s'agit pas de mettre à jour des gradients d'européanité, mais de rendre compte de la place de l'Europe dans le travail identitaire auquel sont confrontés en situation, des individus que caractérise la multi-appartenance. Ainsi, la relation à l'Europe peut être mobilisée dans l'expression de l'unité sociale tout comme dans celle de la

différence, sans que pour autant elle soit le seul espace mentionné dans cet examen. Le sentiment de l'unité ou de la différence par l'espace peut se vivre ou se construire en relation avec des entités sociales de moins grande taille. L'Europe est aussi concernée par la spatialité (géométrie mentale) qui se met en place avec les situations de multi-appartenance et de multi-référence. Quelle spatialité des élèves mobilisent-ils pour comprendre ces situations lorsqu'elles incluent l'Europe ?

Nous ne répondrons pas à cette question. Nous nous intéresserons seulement au « travail identitaire » ordinaire d'élèves que l'on interroge sur leur relation avec l'Europe. Travail au sens où tout ne relève pas d'attributions identitaires automatiques (pour soi, pour « nous », pour « les autres ») ; travail au sens où les élèves développent une argumentation et parfois mettent en tension des attributions, des appartenances.

Pour que ce travail se fasse, les individus doivent avoir à leur disposition d'un côté, des éléments perceptibles dans leur espace de vie ; de l'autre, des valeurs, des principes, des idées, des convictions, qu'ils mobilisent pour qualifier leur relation à l'espace de référence dont il est question ; les deux registres étant mis en relation de façon explicite. C'est ce que pose la notion de représentations identitaires, telle que la définit Guy Di Meo (Di Meo, 1998, p.232-233). Cette notion de représentations identitaires en géographie a guidé la production des données dont nous livrons quelques résultats d'analyse.

Cadre méthodologique

Production de textes proches du récit

Pour observer un travail identitaire, il faut qu'il y ait expression : il faut faire parler, écrire ou dessiner les individus. On peut faire parler, écrire ou dessiner dans les lieux ou en présence des objets dont on fait l'hypothèse qu'ils peuvent susciter l'expression d'une représentation identitaire. On peut aussi le faire hors les lieux, en évocation, ce qui arrive plus souvent lorsque l'identité géographique enquêtée se rapporte à des espaces de grande taille. C'est notre cas.

Auprès des élèves, nous avons cherché à susciter des conduites de récit écrit centrées sur l'individu et son rapport à l'Europe. Pour cela, les consignes ont associé l'évocation d'une relation possible de soi avec l'Europe, l'expression d'une proximité possible d'objets, de lieux perçus et la demande d'une narration.

Les élèves réalisent cet écrit en tout début d'année scolaire (première semaine) avant toute séance d'enseignement consacrée à l'Europe.

Consigne :

Raconte à une personne non-européenne que tu commences à connaître : ce qui s'est passé dans ta vie et qui est en relation avec l'Europe :

Tu vas l'accueillir. Raconte comment tu pourrais lui montrer, lui expliquer ce qui est européen autour de toi :

Enfin, raconte lui ce que tu aimerais qu'il se passe maintenant et plus tard dans ta vie en relation avec l'Europe :

Deux méthodes de traitement des textes

Deux méthodes différentes ont été mises en œuvre pour traiter les textes produits par les élèves. Nous avons opéré un traitement inspiré de l'analyse structurale de récit, puis une analyse lexicographique. Les deux méthodes sont très différentes par leur approche du texte et pour le travail d'interprétation qu'elles demandent au chercheur. Le tableau n°5 en propose une description comparée. Pour aller plus loin dans la connaissance de ces méthodes, nous recommandons la lecture d'un ouvrage de Claude Dubar et Didier Demazière (1997) pour l'analyse structurale de récit et celle du guide d'utilisation du logiciel Alceste (Reinert, 2002).

Très succinctement, on peut dire que « *L'analyse structurale de récits consiste à articuler les épisodes d'une histoire (ses*

séquences) avec la structure de ses « personnages » (ses actants) pour découvrir la logique du discours tenu à son destinataire » (Demazière et Dubar, 1997, p.114). Caractériser la logique du discours, c'est identifier le type d'argumentaire construit par l'auteur. Cet argumentaire s'appuie sur des catégories, des hiérarchies et des rapports, mis en œuvre pour et pendant le récit. « Il faut [...] en saisir l'intentionnalité, le sens visé, c'est-à-dire découvrir la forme argumentaire qui seule permet de comprendre les sélections et les combinaisons opérées et qui fait comprendre l'« orientation » des catégories » (ibid., p.99). Dans les textes que nous étudions, l'argumentaire reconstruit par le chercheur vise à fonder en raison la description des relations de soi (l'auteur) avec l'Europe.

La très grande majorité des textes produits par les élèves (33 sur les 34 étudiés) est analysable, avec des difficultés que nous mentionnons dans le tableau n°5. Autrement dit, très majoritairement, les élèves ont saisi l'occasion qui leur était présentée de produire un texte dans lequel ils expriment une représentation identitaire individuelle de l'Europe.

L'analyse automatique lexicographique réalisée avec le logiciel Alceste livre à l'interprétation des classes de mots. Ces classes sont des ensembles de mots regroupés et distingués en fonction de leur fréquence de proximité et d'éloignement dans des unités de discours appelées unités de contexte élémentaires (UCE). Le logiciel livre automatiquement plusieurs types de produits. Nous avons nommé et qualifié les mondes lexicaux obtenus à l'aide des produits suivants : une classification descendante, une classification ascendante, un repérage d'UCE caractéristiques de chaque classe et une analyse statistique descriptive des types de catégorie grammaticale par classe.

Le corpus n'a pu donner lieu à une analyse valable que lorsque ont été intégrés comme clés catégorielles, les verbes et les marqueurs de modalisation, de relations spatiales et de relations temporelles. On parvient alors à plus de 70% d'UCE classées, ce qui constitue un niveau acceptable. Sans ces clés, en traitement standard, le pourcentage d'UCE n'atteint que 58% ce qui est insuffisant. C'est une façon de confirmer que les élèves ont en effet pris en compte la consigne et réalisé des textes personnels en y intégrant une dimension de récit et en associant énoncés généraux à l'évocation d'objets perçus dans leur espace familier.

2 Quelques résultats et leur discussion

Quatre logiques d'une représentation identitaire de l'Europe

L'analyse structurale de récit livre quatre façons d'associer des objets ou des lieux perçus dans les espaces familiers des élèves avec des valeurs, des principes, des convictions ou des idées, dans l'expression d'une relation personnelle avec l'Europe.

Le tableau 6 propose une description de ces quatre logiques. Nous leur associons ci-dessous quelques exemples.

La logique de la pratique consiste en une exploration des relations de soi avec l'Europe, à partir de pratiques personnelles : voyages, vacances, échanges scolaires, pratiques culturelles. Le potentiel d'échange, de rencontre est mis en avant. Les valeurs de l'utilité et de l'échange sont associées à l'Europe.

Depuis que je peux comprendre les informations, j'ai régulièrement entendu parler de l'Europe. Au début, une notion assez abstraite, elle est vite devenue concrète. Après l'avoir étudié ou en avoir parlé en classe, j'ai compris ce qu'est l'Europe. Mais c'est au cours de quelques voyages que l'on se rend réellement compte de ce qu'est l'Europe et aussi de ses avantages. On peut recenser à ce jour quelques événements marquants : le passage à la monnaie unique ou encore la tentative de mise en place de la constitution européenne. On peut aussi voir les actions de l'Europe à l'étranger (par exemple le Liban en ce moment avec la FINUL) qui provoque des sujets de conversation assez controversés. Si il venait, je pourrais commencer par lui montrer le drapeau européen que l'on voit dans beaucoup de lieux, tels que les mairies et bien d'autres endroits. Je pourrais ensuite lui montrer des endroits, des rues ou autres choses en l'honneur de l'Europe. Je continuerai en l'emmenant dans n'importe quelle ville où l'on pourrait trouver des restaurants tels que Mezza di Pasta. Ensuite, je lui montrerais que toute ou presque toute la culture musicale classique européenne (Bach, allemand ; Mozart : autrichien ; Lulli : italien mais devenu français ; Paganini : italien ;

Purcell : anglais) que une bonne partie de la musique actuelle que l'on écoute est européenne. Et pour finir, je lui montrerais par le biais des informations que l'actualité parle toujours de l'Europe. Je n'aspire à rien de spécial de l'Europe. Cependant, je pense qu'il serait intéressant et enrichissant de vivre une expérience en relation avec l'Europe telle que des échanges ou autre. »

La logique de la discussion sur l'appartenance caractérise des textes réflexifs sur l'appartenance et la qualité des objets, des lieux et des personnes autour de soi. Dans cette logique, une mono-appartenance européenne serait réductrice. La bi-appartenance (Etat-nation, Europe) est nécessaire au nom de la liberté et de la préservation des identités collectives.

L'Europe est censée être un regroupement de pays unis, soumis aux mêmes lois, à la même monnaie et au même territoire. Si l'on prend en compte cela, alors tout autour de moi est européen : l'air que l'on respire, les personnes que l'on croise, ce qu'on y trouve à manger, etc. Malgré tout, nous sommes autant en Europe qu'en France et c'est une chose qu'il faudrait lui montrer, nous avons nos lois plus des lois européennes, notre politique et notre langue, c'est la principale chose qu'il faudrait lui montrer, que tout autour de moi est français et européen. Je trouve l'Europe très bien faite aujourd'hui et j'aimerais qu'elle ne change pas, je ne suis pas contre l'arrivée de nouveaux pays. Je veux juste qu'elle reste un regroupement de pays et non un pays, qu'elle laisse leur liberté actuelle à ses pays et leur droit à chacun de l'influencer.

La logique de l'expérience : être soi-même aujourd'hui en Europe. Cette logique correspond à une investigation à partir de soi, de son histoire, de ses sentiments. L'Europe est sinon le meilleur moyen, en tout cas un des moyens d'être soi, de se penser soi, en Europe.

Je vais te montrer que l'Europe est un grand pays d'échange, aussi bien de la langue que de l'amitié que l'on peut créer. Tout a commencé quand j'ai fait un voyage en Allemagne. Là bas, je me suis lié d'amitié avec les Allemands. On a partagé de très bons moments que je n'oublierais jamais. Après cela, quand je suis revenu en France, on m'a proposé de faire un camp allemand. Avant mon premier voyage, j'aurais dit non car cela m'aurait fait peur. Mais maintenant je n'ai plus peur des autres. J'ai été agréablement bien surpris. C'était super. En plus, ce camp était dans le but de renforcer l'amitié franco-allemande car on devait nettoyer les tombes du cimetière allemand. On devait réfléchir à cette guerre ignoble. Ensuite, j'ai fait un nouveau voyage avec l'Ecole. J'en ai gardé des contacts. Et j'ai fait deux autres camps allemands. Mais le plus drôle c'est que dans mon lycée, j'ai deux amis d'origine étrangère. L'un a passé son enfance en Hollande, l'autre a des origines italiennes. Et j'ai aussi un copain qui vit en Espagne. Donc je peux dire pour ma part que l'Europe est un pays commun et qu'il n'y a pas de différence.

La logique de projet est caractérisée par l'expression de perspectives pour l'Europe qui peuvent être aussi parfois des perspectives pour soi. L'Europe correspondrait au niveau spatial convenable pour des projets de vie, à condition d'une intégration politique plus poussée.

Le 01er mai 2004, dix pays ont adhéré à l'Union européenne, c'est par cet événement que j'ai pris conscience de l'importance de l'Union européenne. En 2005 en France, il y a eu un référendum pour adopter une constitution européenne. Hélas, les Français n'ont pas souhaité adopter cette constitution. Autour de moi, sont européens les gens qui se sentent appartenir à une nation plus grande que la France. L'Europe a avant tout un passé, plus ou moins glorieux suivant les époques, mais toujours important. L'Europe doit nombre de ses monuments à son passé, mais surtout je pense que son passé, notamment les guerres, est à l'origine d'une actuelle bonne entente entre les populations des différentes nations européennes. L'Europe c'est également un centre culturel. L'Europe est le coeur de la mode (Milan, Londres, Paris). En Europe, il y a la gastronomie. Et il y a le football. Pour l'Europe, j'espère un grand développement de l'Union européenne. Ce développement là doit davantage se faire dans la tête des gens. Je souhaite vivement qu'un jour la constitution européenne ainsi que l'euro soit adoptée dans tous les Etats nouveaux membres de l'Union européenne et que au fur et à mesure l'Europe devienne un pays, selon le modèle des Etats-Unis d'Amérique. Je souhaite également que cette Europe forme un parfait melting-pot en espérant que chaque non européen ayant choisi de s'installer en Europe pour y vivre puisse ne pas

oublier ses coutumes en étant parfaitement intégré en tant qu'europpéen.

Six mondes lexicaux d'une relation positive avec l'Europe

L'analyse lexicographique distingue six mondes lexicaux que présente le tableau n°6. Nous indiquons ici quelques UCE significatives de chacun des mondes lexicaux. Les mots typographiés en gras sont ceux pris en compte dans les calculs de distance ou d'éloignement entre occurrences de mots caractéristiques de chaque classe.

La classe 1 : l'Europe des possibles

J'aimerais **pouvoir** voyager un peu **partout** en Europe, **découvrir** chaque pays, **plutôt** que de simplement **regarder** des **images** ou **lire** des **articles** sur ces pays. J'aimerais **peut-être aller travailler** à l'**étranger**, **apprendre plusieurs langues**, rencontrer des gens **dans** chaque pays **pour** élargir mes **connaissances**.

Pour mon avenir, j'aimerais **aller travailler dans plusieurs pays pour découvrir leur monde du travail** et **pouvoir** la comparer avec la nôtre ou alors **travailler** avec des **personnes** d'une **autre** nationalité.

La classe 2 : l'Europe du bien vivre

Cependant cela nous **apporte** un **confort** de **vie**. J'aime l'Europe et je voudrais pouvoir **vivre** dans différents pays d'Europe. Pour le moment, l'Europe pour **moi est** synthétisée **par** l'**Union** européenne et **je pense** qu'elle doit **être amenée** à **s'agrandir** dans le **futur mais** que cela n'empêche pas de **garder sa propre identité** et **sa culture**

Dans ma **vie** en Europe, **tout est** calme, il n'y a **ni guerre**, **ni** conflit. La **misère existe** mais elle ne **représente** que peu de personnes dans la **population**

La classe 3 : L'Europe des changements pratiques

J'ai vécu le **passage** à l'**euro** qui à mon **avis** est un **moyen** de rapprochement des pays d'Europe, à part **quelques** exceptions qui ont **refusé cette nouvelle monnaie** qui apporte un point **commun** à tous ces pays.

Je peux **circuler** dans **toute** l'Europe **sans contrôle** aux **frontières**. Nous avons **adopté** une **monnaie** européenne, l'**euro**. Il y a eu il y a **quelques** mois un **débat** pour l'**adhésion** de la **Turquie** à l'Union européenne, tous les **journaux télévisés** ne parlaient que de **ça**.

La classe 4 : l'Europe à voir

Je l'**emmènerai** à **Paris**, la **capitale** pour lui **montrer** la **Tour Eiffel**, le **monument** qui est le plus **connu** de la **France** **pour que** il **puisse** la **voir** réellement

Je **lui expliquerai** que cela pose des problèmes par exemple **quelle ville deviendra** la **capitale** régionale, **Caen**, Rouen ou Le Havre. **Je lui montrerais** aussi la **caserne militaire** de Carpiquet où des **Casques bleus** sont partis pour le Liban. Je **lui dirais** aussi que beaucoup d'**entreprises européennes** s'installent en France

La classe 5 : Plus d'Europe !

Qu'il y ait un **président** de l'Union européenne **élu** au **suffrage universel direct** avec un **gouvernement** composé de ministres de **tous** les pays **européens**. **J'aimerais** qu'il y ait **moins** de concurrence entre les **Etats-Unis** et l'**Europe**, que des alliances **économiques** soient **créées**

J'aimerais bien que plus tard, il y ait un président de l'union européenne élu au suffrage universel direct par tous les Européens et un gouvernement avec des ministres de toutes les nationalités.

La classe 6 : l'Europe vécue

Lors de mon année de troisième, un voyage scolaire fut organisé en Espagne. Cependant ce dernier a failli être annulé à cause des attentats qui ont eu lieu à Madrid. Il y a deux ans mes camarades et moi-même avons tout de même fait ce voyage linguistique. Une amie, il y a un an ou deux, devait partir en voyage en Angleterre avec son collègue.

Lors de un de mes voyages, un ami belge m'a fait visiter la commission européenne à Bruxelles. Ce jour là, c'était le jour où les Anglais ont réussi à stopper les attentats dans des avions de Londres.

Des lycéens d'Europe

Les résultats des deux analyses appliquées au même corpus de trente-trois textes soulignent que les élèves sont capables de rapporter à l'Europe, des pratiques, des impressions, des projets, des convictions, des idées et ou des valeurs. L'analyse structurale de récit, avec les imperfections de son application liées notamment au caractère relativement court des textes (entre une page et demie et deux pages et demie), identifie cependant des façons d'associer du perceptible spatialisé avec des idées générales, des valeurs (liberté, égalité, utilité), des conceptions politiques de l'Europe. Il y a donc assez facilement disponibles chez des élèves de première, des représentations identitaires spatialisées de l'Europe. L'analyse lexicographique l'indique par l'importance qu'elle accorde dans ce corpus aux occurrences de mots appartenant aux catégories grammaticales de la modalisation et du marquage temporel et spatial, ainsi que d'intensité et de la personne (l'auteur du texte). L'Europe est valorisée. Toutes les logiques de l'analyse structurale et tous les mondes lexicaux envisagent une argumentation ou une facette positive de la relation personnelle avec l'Europe. Elle est surtout une Europe du présent et du futur. Le passé mentionné dans ces textes n'est pas antérieur à 1939-1945 (les plages du Débarquement, la Seconde Guerre mondiale). Les événements marquants sont le passage à l'euro et les attentats de Madrid et de Londres.

Une question extérieure au travail d'interprétation est de savoir en quoi ce qui est énoncé à propos de relations avec l'Europe est européen. En quoi par exemple l'apprentissage des langues étrangères à l'École et dans des voyages scolaires est-il européen ? En quoi des noms de musiciens baroques ou classiques constituent-ils une référence européenne ? etc. L'important est cependant que, lorsque des élèves sont invités à écrire sur leur relation avec l'Europe, ils écrivent ce que nous avons recueilli, dessinant les contours pour chacun d'une européanité qui se construit dans des voyages, des échanges, des vacances, des musiques, des pratiques télévisuelles, etc. L'Europe est d'évidence une référence positive.

Quelle spatialité pour des territorialités européennes ?

Néanmoins, les deux analyses montrent la difficulté qu'il y a à saisir la dimension spatiale de l'européanité, dès lors qu'il ne s'agit pas de territoire européen, mais de territorialité européenne, c'est-à-dire de rapports des individus aux territoires.

La difficulté est méthodologique et épistémologique. L'analyse lexicographique ne traite pas la dimension spatiale au sens où un géographe l'entend. La catégorie grammaticale des marqueurs spatiaux ne recouvre pas, loin de là, toutes les manifestations linguistiques de conceptions de l'espace géographique. L'analyse structurale procède par repérage de disjonctions, de distinctions significatives. Or, les consignes de production du texte ne favorisent pas les disjonctions spatiales, puisqu'elles ne demandent pas aux élèves, explicitement, de confronter, de comparer différents espaces de référence.

La difficulté touche aussi l'expression de pratiques spatiales souvent multi-métriques (topographique et topologique notamment) et multi-localisées pour un même espace de référence, surtout s'il est de grande taille.

Comment exprimer verbalement ou cartographiquement de telles combinaisons ? A l'inverse, l'accès à différents espaces de référence peut s'établir simultanément, dans la même situation ou dans des situations identiques ou très voisines (visualiser un drapeau français et un drapeau européen au-dessus d'une porte de mairie par exemple). Par ailleurs, ces constructions sont dynamiques, différemment actualisées suivant les situations. Il est par conséquent délicat d'une part, pour l'individu, d'exprimer une territorialité européenne souvent imbriquée avec d'autres dans la pratique ; d'autre part, pour le chercheur, d'inférer à partir de cette expression, une spatialité émergente toute en combinaisons de métriques, de lieux et d'échelles.

Enfin et pour ajouter à une perplexité stimulante, les résultats des deux analyses ne nous renvoient-ils pas tout simplement à la réalité assez générale d'une construction identitaire, sans que nous ne puissions dire en quoi ce que nous observons est particulier à la construction d'identités individuelles européennes ? Est-ce que nous ne montrons pas, seulement, qu'il est possible de construire ici en Europe, en tout cas en France, des identités individuelles avec comme une référence parmi d'autres, des espaces de surface et de population supérieure à celle des espaces nationaux ? Néanmoins, c'est une condition nécessaire à l'enseignement de l'Europe tel que ses finalités le définissent actuellement dans les classes de géographie des lycées. Elle est remplie dans les cas que nous étudions.

Références bibliographiques :

- COMMUNICATIONS, 1966 (réed.1981), *L'analyse structurale du récit*. Paris, Editions du Seuil, Collection Points Essais, 178 p.
- DEMAZIERE, D., DUBAR, C., 1997, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris, Nathan, Coll. Essais et Recherches, 350 p.
- DEBARBIEUX, Bernard, 2006, « Prendre position : réflexions sur les ressources et les limites de la notion d'identité en géographie », *L'Espace géographique*, n°4, p.340-354
- DI MEO, G., 2004, « Composantes spatiales, formes et processus géographiques », *Annales de Géographie*, n°638-639, juillet-octobre 2004, p. 339-362
- DI MEO, G., 1998, *Géographie sociale et territoires*, Paris, Nathan Université, Coll. Fac géographie, 320 p.
- RETAILLE, D., 2000, « Penser le monde », in : Lévy J. et Lussault M., *Logiques de l'espace et esprit des lieux Géographes à Cerisy*, Paris, Belin, Coll. Mappemonde, p.273-286
- RETAILLE, D., 1997, *Le monde du géographe*, Paris, Presses de Sciences Po, 284 p.
- REINERT, M., 2002, *Alceste*, manuel de référence. Université de Saint-Quentin-en-Yvelines, CNRS.
- THEMINES, J.-F., 2006, « Connaissance géographique et pratiques cartographiques dans l'enseignement secondaire », *M@ppemonde*, n°2

Tableau n°1 : Deux types de rapport individuel-collectif dans la construction identitaire

(d'après Bernard Debarbieux, 2006, « Prendre position : réflexions sur les ressources et les limites de la notion d'identité en géographie »,
L'Espace géographique, n°4, p.340-354)

A. le rapport identité individuelle/identité sociale	B. le rapport identité individuelle/identité collective
Nature du rapport : imputation à d'autres que soi ou nous ; auto-attribution utilisant une catégorie naturalisée	Nature du rapport : volonté partagée par des individus, d'appartenance à un groupe
Processus : qualification en fonction d'un critère dominant	Processus : réflexivité, aptitude à se situer face à une diversité d'appartenances possibles
Dimension spatiale : son usage dans les attributions renvoie à des logiques de localisation (les Africains) ou environnementales (les peuples tropicaux)	Dimension spatiale : son usage participe du travail réflexif pour soi et pour le groupe (qualifications, valeurs...)

Tableau n°2 : la géographie scolaire du lycée entre deux paradigmes disciplinaires ?

	"Ancien paradigme"	"Nouveau paradigme"
Finalités éducatives de l'enseignement de la géographie	Finalités d'adhésion à une vision auto-centrée du monde	Finalités de construction d'une expérience réflexive du monde <i>« L'ambition finale est de rendre les élèves capables de se sentir plus tard responsables de la gestion des territoires, de mettre en pratique leur savoir géographique dans leur vie personnelle et sociale »</i> (commentaire du programme de terminale)
Conception des savoirs géographiques	Informations factuelles localisées et vraies Inventaire thématique dans le cadre des continents et des Etats	Outils conceptuels et méthodologiques à mobiliser Points de vue et visions du monde à identifier et à prendre en compte dans l'analyse
Méthodes préconisées pour l'appropriation de ces savoirs	Présentation par le professeur de faits localisés Exercices de mémorisation et de restitution	Études de cas, comparaisons, enquêtes, situations de recherche ou résolution possible de problèmes

Tableau n°3 : La géographie scolaire au lycée entre deux paradigmes disciplinaires ?

Programmes Critères d'analyse	Programme 1988 BOEN n°22 du 09 juin 1988 Sans titre	Programme 1995 BOEN spécial n°12 du 29 juin 1995 « La France en Europe et dans le monde »	Programme 2002 BOEN hors-série n°7 du 03 octobre 2002 « L'Europe, la France »
Problèmes spatiaux	Souci de localisation des informations « Il s'agit de traduire ces orientations inéluctables, - économiques, sociologiques- sans cesser d'être géographe, c'est-à-dire de le faire en termes de relations à l'espace, de traduction dans l'espace »	Analyse de distributions « le changement d'échelle [...] permet une compréhension des espaces emboîtés. En évoluant de l'échelle locale aux échelles régionale, nationale, européenne et mondiale, on mettra en lumière des distributions et des dynamiques spatiales »	Problèmes de différenciation des espaces « Cet enseignement de géographie doit aussi insister sur les effets sur les territoires des interventions des nombreux acteurs spatiaux, publics ou privés »
Conception de l'espace géographique	Relations « verticales » (paysages, milieux) Les limites des objets géographiques ne sont pas discutées	Relations « verticales » (?) ». Entités hybrides « La différenciation du territoire français dans l'espace européen [...] La France participe à la fois de l'Europe du Nord et de l'Europe méditerranéenne, de l'Europe atlantique et de l'Europe rhénane et alpine »	Relations « horizontales » : « en s'appuyant sur deux exemples nationaux (la France et un autre pays européens), on montre comment des réseaux urbains de types variés organisent inégalement les territoires » Métriques différentes : « rôle des métropoles et des axes de communication qui dessinent une carte de l'Europe différente et complémentaire de celle des Etats » Souci de l'articulation général/spécifique : « sa mise en œuvre [du programme] s'appuie sur des notions qui permettent de dépasser les singularités de l'espace terrestre pour identifier les principes généraux de son organisation ».
Espaces de référence	« La France, synthèse des paysages européens » « une approche aussi concrète que possible de ses institutions et de leur fonctionnement [ceux de la CEE], l'étude d'un ou deux Etats doivent aider nos élèves à acquérir une conscience européenne et les préparer à l'échéance de 1992 »	Souci de la singularité française : « à chaque étape il conviendra de singulariser la France dans l'espace européen » Une définition de l'Europe sur laquelle « on s'interrogera »	L'Europe en question : « Comment intégrer les identités multiples, tout en créant une identité qui les dépasse [...] Différentes conceptions de la construction européenne, souvent inscrites dans des traditions nationales, se juxtaposent »

Tableau n°4 : l'identité géographique : quelques mots-clés* (à partir de D. Retaillé, 1997)

Composante de l'identité géographique	Espaces et pratiques de référence	Participation à la construction identitaire
Territorialité	« horizon incompressible, celui de la vie quotidienne dans laquelle l'existence se stabilise » ; « la familiarité »	« l'appartenance territoriale qui tient dans une forme d'immédiateté » « elle reste l'expérience de l'unité »
Géographicité	« le sentiment ou la perception instituent des seuils, des passages d'un lieu à l'autre, d'un territoire à l'autre. Matérielle ou intellectuelle, la marque de la différence [...] sépare les lieux »	« l'altérité construite en correspondance, terme à terme [avec l'identité] » « la reconnaissance de la différence qui distancie les lieux ou mieux les territoires. » « expérience de la différence par la distance »
Spatialité	Pas d'espace terrestre référent : la spatialité est une « géométrie mentale [...] par laquelle se pense l'espace terrestre »	« à un niveau plus élevé de l'abstraction, [c'est] la géométrie mentale par laquelle chacun dispose les lieux à la surface de la terre »

* ce tableau est un ordonnancement de citations reprises de Retaillé (1997, p.247-248)

Tableau n°5 : Présentation simplifiée des deux méthodes de traitement de données

	Analyse structurale de récit	Analyse lexicographique
Approche du texte	<p>Le texte est appréhendé comme un tout : analysé en lui-même et par confrontation avec d'autres textes</p> <p>La confrontation ne se réduit pas à un jeu de dissemblances-ressemblances ; elle suppose la construction d'un schème de l'argumentaire du texte.</p> <p>Pré-requis :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le langage catégorise le monde social. Nommer, c'est déjà faire exister. L'objet d'analyse est la catégorisation du monde sociale ; - le texte vise à modifier le destinataire : l'important c'est l'argumentation, c'est-à-dire la façon dont des catégorisations vont permettre à un récit convaincant de se mettre en place 	<p>Le texte est découpé en unités de contexte élémentaire (uce) : le logiciel permet de catégoriser des associations de mots et des uce, pas des discours de sujets.</p> <p>Pré-requis</p> <ul style="list-style-type: none"> - le texte donne accès au « monde vécu » du locuteur, à partir de suites de mots pleins (adjectifs, verbes, noms). Les mots outils (notamment de temps et d'espace) sont laissés de côté sauf si il apparaît nécessaire de les prendre en compte ; - les récurrences et les associations de mots pleins composent ces « mondes vécus » : ils sont les structures significatives les plus fortes
« Méthode »	<ul style="list-style-type: none"> - repérer les éléments correspondant à chaque niveau de description du récit : épisodes, personnages, arguments. Travail inductif qui concerne l'intégralité du texte ; - dégager la structure de chaque niveau. C'est un temps analytique et reposant sur le principe selon lequel toute unité de discours se constitue en entrant dans une relation de disjonction avec un inverse (spécification) ; - intégrer l'ensemble de ces structures de signification autour d'une logique du discours. Ce troisième temps poursuit et achève l'analyse en tentant d'ordonner les relations de disjonctions structurant chacun des niveaux. Il repose sur le principe complémentaire du précédent, selon lequel les structures de signification opèrent par disjonction avec des inverses au sein d'une totalité. Cette totalité articule l'ensemble des significations analysées et manifeste la logique du discours par lequel l'auteur argumente une position à travers le récit qu'il produit. Cette logique du discours est, pour nous, la structure qui relie, dans les représentations identitaires, le registre 	<ul style="list-style-type: none"> - production automatique : de profils de classe (identification de formes linguistiques qui permettent de retrouver une thématique, classification ascendante), de paquets de mots associés, d'uce représentatives (re-contextualisation de formes linguistiques dans les énoncés d'uce typiques), d'une analyse factorielle ; - interprétation : quel sens donner aux classes et aux mondes lexicaux ? L'interprétation fonctionne en alternant une lecture exploratoire avec une lecture systématique.

	<p>concret, « indiciel », du perçu ou des images, avec le registre abstrait des valeurs, des conceptions, des convictions, des idées ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - comparer les discours des différents sujets, au sein d'un système général d'oppositions et d'intégrations. A ce moment-là, il est possible de parler d'une logique sociale qui structurerait les récits. Ce quatrième temps est typologique. Le principe de cette typologie est inductif. C'est un classement par essais-erreurs, en fonction d'abord de la structure interne du corpus. 	
Intérêt supposé pour notre corpus	<ul style="list-style-type: none"> - Il semble y avoir des stratégies de réponse, des arguments : il y a un intérêt à prendre le texte comme un tout - Pas de limpidité totale : il y a de la place pour une analyse qui ne soit ni une restitution, ni une mise en illustration d'une thèse préétablie - Importance de la modalisation (je pense que, j'aimerais que, etc.) : ce n'est pas un travail ressenti comme scolaire, il y a une argumentation à analyser - Caractère peu explicite des entités désignées (pays, nous, on etc.) : le sens ne peut être approché que par une approche analytique et globale 	<ul style="list-style-type: none"> - Classe I' « intégralité » du corpus, ce qui permet de ne pas passer à côté de thématiques ; - L'hypothèse de mondes vécus de l'Europe n'est pas inadéquate au projet de recherche, même si ce ne seront pas les mondes vécus de telle ou telle personne, mais plutôt des mondes « entre lesquels circuleraient" des personnes
Contraintes et difficultés	<ul style="list-style-type: none"> - Textes relativement simples : les catégorisations parce qu'elles ne sont pas explicitées sous la demande d'un interlocuteur ne sont pas étayées, discutées, affinées etc. - Textes brefs : il est difficile de vérifier les catégorisations en reconstruction par le chercheur (ce qui est possible avec un long entretien où ce que l'on croit comprendre en un passage de l'entretien peut être testé sur un autre passage) - Textes « incomplets » : le récit est faiblement déployé, parfois peu d'actants, peu d'épisodes - Le temps disponible du chercheur... 	<ul style="list-style-type: none"> - Un traitement délicat pour les mots polysémiques fréquents dans l'énonciation d'appartenances (ils, nous, on, pays, etc.) - Ecart entre le principe qui sous-tend le logiciel Alceste, selon lequel c'est la fréquence des mots et associations de mots qui aide à repérer les structures significatives et la logique de texte dont l'objet est en principe de décider de la qualification d'une relation difficile à cerner (l'important, le significatif serait alors dans le cheminement, les hésitations plus que dans les répétitions, les affirmations)

Tableau n°6 : Approche des représentations identitaires de l'Europe chez des lycéens : quatre logiques du discours selon l'analyse structurale de récit

Type	La teneur des relations exprimées dans l'identification de soi à l'Europe	L'expression de l'association constitutive de la représentation identitaire
1 L'identification à l'Europe par les pratiques (16/33)	Nature de la relation établie dans l'échange ou l'interaction : habitudes ; prises de conscience ; compréhension, savoir, etc.	Concret : liste d'objets visibles et de lieux Abstrait : valeurs de l'utilité et de l'échange Association : par l'expression de pratiques personnelles
2 L'identification à l'Europe par la discussion de l'appartenance (6/33)	Appartenance sociale : être X (du pays) et Y (de l'Europe) ; avoir des éléments de X et de Y ; connaître X et Y, etc.	Concret : l'espace autour de soi qualifié comme un tout Abstrait : valeurs de liberté et d'identité Association : par une discussion sur les appartenances des objets, lieux et personnes autour de soi (et de soi)
3 L'identification à l'Europe par un récit d'expérience (5/33)	Insertion dans un réseau ou dans un groupe familial	Concret : informations relatives à l'environnement des rencontres Abstrait : valeurs de liberté et de solidarité Association : par l'expérience de liens et d'émotions
4 L'identification à l'Europe par la notion de projet (6/33)	Adéquation des échelles positives pour l'Europe et, souvent, pour soi	Concret : peu d'éléments, peu de mention de lieux précis Abstrait : valeur de l'échelle (la bonne échelle de temps et d'espace) Association : par la revendication d'une Union européenne plus aboutie

Tableau n°7 : Approche des discours sur les relations de soi avec l'Europe de lycéens : six mondes lexicaux selon une analyse lexicographique

Mondes lexicaux (dénomination)	Caractérisation à partir des produits du traitement par le logiciel Alceste
L'Europe des possibles (17,22% des uce)	L'idée de pouvoir faire caractérise ce monde. Marquée par les langues et ce que permettront leur usage, cette classe ne discourt pas sur l'Europe, mais prétend que les usages de langues européennes, cependant jamais désignées comme telles (anglais, espagnol principalement), permettront, amélioreront, diffuseront : la rencontre, le déplacement, la découverte, le travail.
L'Europe du bien vivre (13,89% des uce)	L'idée qu'on vit bien en Europe avec du confort, de la paix, une bonne qualité de vie (forte représentation de marqueurs d'intensité), domine cette classe. C'est une classe qui parle d'Europe en la distinguant des continents Afrique et Asie. L'Europe est ici un continent et un lieu de vie à soi, pour soi, pensé d'une pièce. C'est une classe du présent.
L'Europe des changements pratiques (17,78% des uce)	La classe est organisée par les énoncés relatifs au changement de monnaie et dans la circulation aux frontières nationales. C'est une classe du récit de ces changements pour soi. La catégorie grammaticale la plus typique est celle des marqueurs temporels
L'Europe à voir (22,78% des uce)	Cette classe rassemble des énoncés produits par la deuxième consigne. Elle associe des éléments perceptibles (drapeau, étoiles, monopoly européen) et des verbes (montrer, expliquer, emmener). La catégorie grammaticale la plus typique est celle des marqueurs spatiaux
Plus d'Europe ! (21,11% des uce)	L'idée que l'Europe doit être plus intégrée caractérise cette classe. Plus de pouvoir central, plus de recherche, plus de démocratie, plus d'écologie. C'est une classe qui s'adresse aux Européens (ils) et qui préconise (falloir, vouloir, accepter), tout en étant aussi dans un registre affectif (aimer). La catégorie grammaticale la plus significative est la catégorie des marqueurs d'intensité.
L'Europe vécue (7,22 des uce)	L'idée d'une association de l'Europe à un événement vécu personnellement ou à un trait structurel de sa vie intime domine cette classe. La pratique donne lieu à narration localisée. C'est la classe de l'expression de liens de parenté et d'amitié ; la classe aussi où se rejoignent l'histoire du sujet et l'Histoire, par les attentats de Londres et Madrid. Parmi les catégories grammaticales les plus typiques, on trouve les marqueurs de la personne et les auxiliaires être et avoir.

