

EUROPE ET ENSEIGNEMENT

QUELQUES QUESTIONS AUTOUR DES VALEURS

Michel SOLONEL*, Nicole TUTIAUX-GUILLON**

Résumé

Peut-on penser construire une identité européenne à travers des contenus et des pratiques qui évacuent ou marginalisent les questions de valeurs ? La tâche s'avère délicate et incertaine. Plus largement, il nous semble urgent d'inviter à une réflexion sur les contradictions potentielles entre un fonctionnement disciplinaire qui tend à réifier et neutraliser les savoirs et une ambition de former des citoyens actifs. Valeurs et conscience civique ne sont pas des connaissances à surimposer à des programmes déjà encyclopédiques. Autoriser leur émergence, leur discussion, leur articulation explicite sur l'histoire et la géographie enseignées (et pas seulement sur l'Europe) est peut-être une chance de redonner à ces enseignements une fonction sociale ouverte sur l'avenir.

Abstract

Can we consider building a European identity through contents and practices which do away with or edge out the question of values? The task proves to be delicate and uncertain. More generally, it seems to be urgent to induce a reflexion on the potential contradictions between an academic functioning which tends to reify and neutralize knowledge, and the ambition to train active citizens. Moral values and civic awareness are not a knowledge that can be superimposed on an already encyclopaedic syllabus. Allowing them to emerge, to be debated, to be explicitly linked with history and geography (not only of Europe) may be an opportunity to give back to these subjects a social function opening up to future.

153

* - Michel Solonel, IUFM de Créteil ; INRP (dépt. « Didactiques des disciplines »).

** - Nicole Tutiaux-Guillon, INRP (dépt. « Didactiques des disciplines »).

L'affirmation est banale, mais récurrente : l'enseignement transmet des valeurs partagées et forme à la citoyenneté. Adhérer à des valeurs, c'est leur accorder du prix, leur sacrifier des intérêts plus immédiats, mais aussi y puiser le sens de son existence, la conscience de son identité, la légitimation de ses compartements. Les valeurs orientent et sous-tendent la vie privée, autant que la vie civique. La tradition de l'école républicaine, même atténuée depuis les années 60, affirme le rôle de l'École, et spécifiquement de l'histoire et de la géographie, dans cette formation. Les instructions officielles du 29 juin 1995 le rappellent longuement. Citons deux phrases : « L'enseignement de l'histoire et de la géographie, délibérément ouvert sur le temps présent ne dissocie pas transmission d'un héritage et d'une culture, formation intellectuelle et éducation à la citoyenneté. » L'histoire et la géographie « apportent à la fois l'absolu des valeurs et le sens du relatif conduisant à la tolérance (...) » (1).

Dans cet article, nous centrons notre réflexion sur l'enseignement de l'Europe (2). Le thème est à l'ordre du jour. Dans un contexte marqué par l'accélération du processus d'intégration de l'Union européenne, et par la recherche d'un nouvel ordre géopolitique après les mutations de 1989-1991, il est normal de vouloir donner aux adolescents des compétences pour identifier les acteurs, les enjeux, les lignes de force, ainsi que des capacités et des connaissances pertinentes pour analyser les choix actuels, voire pour agir. En 4^e et en 1^{re}, les programmes consacrent une large part à l'espace européen et/ou au rôle de l'Europe (ou des Europes).

Les premiers matériaux recueillis pour une recherche en cours (3) sont hétérogènes, quoique tous concourent à informer sur l'enseignement et la compréhension de l'Europe : quatre observations de pratiques (de plusieurs heures chacune), en 4^e et en 1^{re}, des traces écrites de cours (manifestement dictée en 4^e, prise en note individuellement en 1^{re}), une dizaine d'entretiens avec des jeunes (collégiens, lycéens, étudiants) sur les enjeux possibles de l'Europe et sur leurs savoirs et quelques-uns avec des enseignants (de collège et lycée) sur leurs ambitions, leurs objectifs pédagogiques et leurs idées. D'un côté, chaque type de matériau est faiblement représenté, et les analyses individuelles sont à prendre avec prudence. De l'autre, les fortes convergences entre données *a priori* disparates engagent à des conclusions d'autant plus robustes qu'elles rencontrent des acquis antérieurs de la didactique.

1 - BO n° 12, 29 juin 1995, p. 27 ; la seconde phrase est extraite d'un paragraphe intitulé « Permettre l'insertion des élèves dans la cité ».

2 - Par le biais des programmes et des choix des enseignants, l'Europe se confond souvent avec l'Union européenne. L'utilisation du terme dans l'article s'en ressent fréquemment.

3 - Recherche conduite à l'INRP (Département « Didactique des disciplines », Unité de Didactique de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique), sous la direction de François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon.

Nous constatons en confrontant ces matériaux une rupture entre les savoirs enseignés et les savoirs effectivement mobilisés par les adolescents pour penser et parler de l'Europe, hors de la classe. L'interprétation de cette césure est urgente et importante : elle pose la question du sens et de la finalité sociale des savoirs transmis. Ceci nous conduit à interroger les liens entre enseignement de la géographie et transmission de valeurs.

DES VALEURS DISCRÈTES

Pour enseigner l'Europe, les professeurs souhaitent aller au-delà de la nomenclature de connaissances factuelles. Ils affirment l'importance de la formation aux valeurs, du développement d'une identité. Tous se sentent concernés, comme citoyens, par la construction européenne. Si clivage il y a, quant au projet européen et aux voies adoptées, il est surtout lié à des prises de position politiques, analogues à celles qui traversent l'opinion publique. Tous considèrent qu'il est essentiel d'aider les élèves à comprendre le fonctionnement de l'espace européen, à cerner les fondements de l'européanité, à saisir les enjeux de la construction européenne. Les professeurs affirment haut et fort que l'étude de l'Europe doit se faire dans une perspective résolument critique. Enseigner l'Europe, c'est former des citoyens. O. Reboul (1992) voit dans les valeurs ce qui unit une communauté, ce qui participe à la construction d'une identité, en même temps que ce qui émancipe l'homme. Fonder le projet européen, développer une Europe démocratique suppose l'étayer sur des valeurs. Explicitement, les enseignants ne vont pas jusque cette affirmation.

Pour les adolescents et les jeunes adultes interrogés, l'Europe est un cadre de vie présent et à venir. Mais c'est une réalité encore floue et lointaine, à la fois familière en raison de sa place sur la scène médiatique, et assez vide, faute d'expérience vécue. La plupart ne s'y disent pas attachés. Par exemple, la très grande majorité d'une classe de 1^{re} ES affirme « *qu'être européen ne signifie rien, ou pas grand-chose* ». Villes et régions connues hors de France peuvent être attirantes, elles restent étrangères, par la langue et les mœurs. L'Europe, c'est celle du tourisme, des échanges et de la puissance économique. Non que les valeurs soient absentes des propos : mais elles renvoient à la jeunesse – ou à la France. Les mêmes élèves de 1^{re} ES redoutent que la France perde sa puissance et son indépendance. Un étudiant de DEUG, qui se dit chaud partisan de l'Europe manifeste clairement ses priorités : « *Il n'y a pas de problème pour devenir propriétaire en France, qu'on soit européen ou qu'on vienne d'ailleurs. Moi je pense qu'après tout l'important c'est que le patrimoine reste en France (...) parce que c'est du patrimoine français!* » (4) Deux idées se répètent

4 - En réponse à la question « Est-ce que vous trouvez normal que n'importe quel européen puisse devenir propriétaire en France? ».

de 15 à 20 ans : l'Europe, née des conflits passés, prémunit contre la guerre ; l'Europe permet l'ouverture aux autres et la mobilité, heureuse, celle des vacances, inquiétante, celle du travail. La paix, la tolérance, le goût du voyage et des loisirs, aspirations communes de la jeunesse contemporaine, président à cette image. De solidarité, d'identité européenne, de citoyenneté, il n'est pas question. De Droits de l'homme même, on ne parle guère.

Au-delà des mots, l'ouverture européenne revêt des significations très différentes pour les enseignants et pour les jeunes. Les adolescents se projettent dans l'avenir européen en tant que demandeurs d'emploi, obligés, pour s'en sortir, de parler plusieurs langues et de s'adapter à un environnement fluctuant, inconnu. Les professeurs, sûrs de leur emploi et de leur avenir, y voient davantage l'occasion d'un enrichissement culturel au contact de modes de vie différents et de monuments ou de musées prestigieux. L'Europe, par son poids d'avenir et d'incertitude, n'est pas un objet consensuel, à la différence de ce qui s'enseigne ordinairement. Plutôt que de déplorer ce divorce, nous avons cherché à en rendre compte, en examinant ce qui se passe dans les classes.

Des recherches antérieures (5) ont souligné le primat du factuel dans les cours d'histoire et de géographie. Les cours sur l'Europe, d'après nos analyses, n'échappent pas à cette règle. Les valeurs s'y font discrètes. Enseigner l'Europe en 4^e, c'est surtout faire apprendre les climats, les reliefs, les fleuves, les villes, les États et les frontières. En 1^{re}, présenter l'Europe c'est encore en dire les milieux, les langues, les religions, les organisations (6). De tels énoncés écartent tout débat, toute polémique, à la différence de ce que serait, par exemple, une approche géopolitique. Le cours sur les Institutions européennes lui-même, en première (7), détaille les organes de délibération et de décision, sans référence aux acteurs et aux valeurs qui sous-tendent institutions et négociations. Le rôle éventuel des citoyens, les débats de société, les enjeux des représentations concurrentes de l'Union ne sont pas objets de réflexion. Les pratiques de citoyenneté sont effacées du cours, pourtant destiné à des élèves de 17 ans. Un tel silence contredit presque les finalités civiques de l'enseignement : le politique reste vide d'enjeux, réduit au fonctionnement institutionnel, éloigné des individus et de leurs préoccupations. Cela peut surprendre, au vu des finalités de l'institution et des professeurs et des discours publics depuis 1989.

5 - Par exemple, Audigier F., Crémieux C., Mousseau M.-J., 1996.

6 - Programme entré en vigueur à la rentrée 1997.

7 - Programmes de 1988.

ici ou là, des valeurs émergent pourtant. On lit dans un cahier (8) de 4^e, par exemple, « Cette civilisation [européenne] repase sur quelques valeurs : le christianisme, la démocratie, le respect de libertés et des Droits de l'homme, un système économique capitaliste, un niveau de vie élevé et une technologie avancée. » Les Lumières, les Droits de l'homme, ou la démocratie, contribuent dans une autre classe à définir l'identité européenne. La responsabilité, la solidarité se profilent parfois. L'inventaire, assez abstrait, mêle dans la trace écrite des niveaux et des types de valeurs fort différents, sans que nous sachions quelles réflexions ont pu être menées en classe. Ces valeurs sont renvoyées à la « zone géographique s'étendant de l'Atlantique à l'Oural », ou aux États formant cette zone ; elles en constituent l'héritage, bien plus qu'un enjeu de citoyenneté ou les bases d'un projet. D'ailleurs, elles ne sont pas présentées comme ce qui mérite dévouement ou privation volontaire. Qui dans un cours de géographie oserait évoquer le sacrifice des intérêts particuliers au nom de valeurs collectives ?

Les valeurs explicitement attachées à l'Europe peuvent aussi être contradictoires : la solidarité européenne alterne avec la concurrence entre puissances, par exemple. Les valeurs économiques (rentabilité, modernité) masquent les valeurs sociales (égalité, solidarité). Le libéralisme prime sur l'Europe sociale. En 1^{re}, les aspirations et les ambitions des pères fondateurs de l'Europe sont évoquées à propos de la fondation de l'Union, les Droits de l'homme et la démocratie dans les héritages européens. Mais le découpage des objets d'enseignement disjoint ces rappels historiques des chapitres « économie », marqués, eux, par la puissance et la compétition. La solidarité entre États n'implique pas un sens de la communauté mais des mécanismes financiers. Même la question du vieillissement démographique semble être problème financier et non question de solidarité. Ces contradictions ne sont pas objets d'analyse, de réflexion – ou les cahiers n'en gardent pas trace.

Il arrive aussi que l'Europe, imposée par les programmes, semble finalement seconde à l'enseignant, comparativement au souci de préparer à vivre en France. Du coup, les exemples illustrant le chapitre Europe, les problèmes et parfois les valeurs présentés sont ceux de la société française. La question des retraites, par exemple, devient la question de toute l'Europe. Un raccourci résume bien cette position : « L'Europe patrie des Droits de l'homme : les Droits de l'homme ont été imposés par Napoléon dans ses conquêtes. » (9) La tentation est apparemment vivace de voir dans notre passé celui de toute l'Europe, dans la France, un résumé ou un carrefour de l'Europe, dans l'identité française, le modèle de toute identité politique... Un tel regard peut s'enraciner (généreusement) dans la tradition culturelle française

8 - Ceci vaut pour tous les cahiers de la même classe...

9 - Trace écrite, cours de première « Qu'est-ce que l'Europe ? ».

et/ou dans le projet d'intégrer les enfants issus de l'immigration. Il témoigne sans doute aussi de la difficulté à dépasser le sens commun et à faire place à l'Autre dans notre enseignement.

UN ENSEIGNEMENT SOUS CONTRAINTES

Imputer ces écarts à un déficit de compétence ou de conscience professionnelle des enseignants est à la fois trop facile et trop court. Les contraintes de la discipline scolaire et la nature même de l'objet d'enseignement offrent des pistes plus fécondes.

Prenons quelques exemples significatifs des pratiques récurrentes. L'organigramme des institutions n'est pas présenté comme une représentation d'un modèle d'organisation des pouvoirs, somme toute sujet à évolution, mais comme la preuve irréfutable que l'Europe institutionnelle existe, et que toute construction future doit s'inscrire dans la continuité et le respect des formes actuelles. Le récit de la construction européenne agence en une intrigue téléologique ce qui, dans les faits, résulte d'une évolution parfois chaotique, liée à des enjeux sociaux et politiques complexes. Dans la classe, ce récit se dépauille des interrogations, des débats, des conflits de pouvoir, des crises, des rapports de force... : les différentes étapes de la construction européenne se ramènent à une succession d'accords internationaux, apparemment consensuels, procédant en quelque sorte de la nature des choses. La carte des étapes de l'élargissement de l'Union européenne se prête au coloriage et à la nomination : cette activité se substitue à une réflexion sur les motifs qui ont pu conduire à l'ouverture progressive. Les articles de presse sont eux-mêmes neutralisés avant leur utilisation scolaire : ainsi un dossier mettant en scène des positions divergentes quant à l'unité et l'identité européenne (10) est-il ramené à une accumulation de critères tous d'égale validité, sans que les écarts et les oppositions soient pris en compte. Le monde « réel », ses tensions, ses passions, son foisonnement, est absent. Les « faits » (quels États membres ? quelles dates marquantes ? etc.) sont les apparents préalables indispensables à la réflexion. Loin de nous l'idée qu'on peut réfléchir à vide. Mais le temps consacré à ces études « des bases » conduit soit à un traitement hâtif, en fin de cours, des questions sur le sens ou l'avenir de la construction européenne, soit à leur rejet définitif.

Dans ces pratiques, la recherche de sens n'est pas l'objectif principal. Dates, noms, récits, localisations, schémas, sont aisément évaluables : le contrôle des acquis est une des nécessités de la scolarisation. Des objets comme la carte et l'organigramme, sont des « marqueurs » (11) de la discipline. Réputés objectifs, ils prétendent reflé-

10 - *Courrier International*, n° 71, 12 mars 1992.

11 - Nous empruntons l'expression à Christian Grataloup.

ter la réalité, sous une forme aisément mémorisable. Ils sont comme tels propices à une lecture univoque et purement factuelle. En même temps, l'organigramme, la carte, donnent la preuve irréfutable que le projet européen est un fait acquis, déterminé par l'évolution antérieure et la situation actuelle : le futur est moins à inventer que le présent n'est à prolonger. Ces supports pédagogiques, ainsi utilisés, neutralisent et réifient le savoir scolaire. Un discours de valeur n'a alors pas sa place, sauf à paraître plaqué de façon incongrue.

Les adolescents, formés à leur métier d'élève et conscients du fonctionnement des disciplines scolaires, acquièrent l'idée que la géographie, comme le reste, sert pour l'École et non pour la vie. « *Quand je vais dans un pays je ne me demande pas quels étaient les premiers habitants ou les courants d'idées qui existaient aux différentes époques* » (12). En outre, les élèves ne s'emparent pas de ce qui leur semble trop distant de la parole magistrale et des connaissances qui seront évaluées. Même en première L ou ES les notes prises en cours montrent que ni les discussions, ni les nuances ne sont retenues. S'il y a débat, il n'est pas institutionnalisé par le professeur, donc semble inutile au vu des attentes usuelles.

De tels cours ne revêtent ni direction, ni signification globales. Plusieurs pistes s'offrent pour en rendre compte. Le futur européen n'est pas problématisé, d'autant que l'approche qui opposait Ouest et Est, libéralisme et communisme, est désormais caduque. L'Europe, actuellement, n'est pas objet de mythes largement partagés, à la différence de la Nation. La construction européenne n'est pas un événement fondateur, à la différence de la Révolution. L'objet est scolarisé est depuis peu, et sauf récit de la construction et présentation des institutions, la vulgate (13) fait encore défaut.

Un tel flou ne peut être imputé à l'École seule : la société française ne partage pas une (des) représentation(s) de l'Europe qui donnerai(en)t une cohérence aux groupes sociaux ou un sens à l'avenir. D. Wolton remarque que l'Europe n'est pas un « cadre d'expérience » des citoyens, qu'elle ne donne lieu à aucune « intériorisation personnelle », ne correspond à aucune « réalité sensible » (14). L'Europe est à la fois autre et proche, extérieure et englobante, inconnue et amalgamée à notre quotidien. La position n'est pas simple, qui amène tantôt à concevoir l'Europe comme un ensemble étranger, tantôt comme le prolongement de notre espace social. L'Europe politique est encore, pour reprendre les termes de Jacques Delors « un objet politique non identifié », « un grand projet à la recherche de son contenu, faute de

12 - Fille, première ES, 17 ans.

13 - Au sens où l'emploie André Chervel, ensemble des contenus enseignés sur lesquels s'accordent l'ensemble des acteurs du système éducatif, parents (ou si on préfère opinion publique) compris.

14 - In Wolton D., 1997.

devise, de langue, d'histoire commune consensuelle célébrée et fêtée et de symboles fondateurs forts » (15). Bref l'Europe politique n'a rien encore d'une nation, malgré un projet, une aspiration à vivre ensemble (minoritaire ?). L'Europe sociale ne suscite guère d'adhésion, faute d'objectifs précis fondés sur des valeurs explicites. Peut-on même parler d'un consensus européen sur ce qu'est – doit être – l'Union, au-delà de la diversité des mémoires, des aspirations, des intérêts ?

Les contraintes de la discipline scolaire s'ajoutent à ces incertitudes. Dans la pratique quotidienne, les buts de l'histoire et de la géographie scolaires sont souvent modestes : exposer une vulgate, préparer aux examens, former aux exercices canoniques de la discipline (16). De tels buts supposent un savoir consensuel, neutralisé, objectif. Le monde de la science – fût-elle la géographie – n'est pas censé être le lieu des valeurs, de l'implication, de la subjectivité. La géographie scolaire – et l'histoire, d'une autre manière – est marquée par le refus du politique. La recherche d'un référent consensuel, autre caractéristique de ces disciplines scolaires, privilégie les valeurs acceptées par tous, quasi naturelles, si évidentes que les énoncer est presque superflu. En outre, longtemps, le seul référent légitime a été celui des valeurs nationales. La déontologie professionnelle impose de se conformer à ces représentations dominantes : prises de position, mises en évidence des enjeux, débats, sont écartés au profit d'énoncés clos et factuels. Les « jugements de valeur » n'ont leur place ni dans les cours (sauf lorsqu'il s'agit de dénoncer racisme ou totalitarisme), ni dans les copies. Les enseignants, en règle générale, aspirent à l'objectivité (17), garantie présumée de la validité des savoirs scolaires. Mais les savoirs sur l'Europe sont-ils utiles actuellement hors des débats ? Et comment concilier l'ambition de former des citoyens capables de jugement avec le souci de neutraliser les contenus enseignés ?

15 - Wihtol de Wenden C., 1997.

16 - Cf. les analyses de F. Audigier : *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Thèse (dir. : H. Moniot, Paris VII), 1993 et de A. Chervel : « L'histoire des disciplines scolaires, réflexions sur un domaine de recherche », in *Histoire de l'éducation*, n° 38, pp. 59-119, 1988.

17 - Mot-valise qui confond ici avantageusement la qualité de ce qui donne une représentation fidèle d'un objet et la qualité de ce qui est exempt de partialité et de préjugés ; dans le sens commun de la profession, l'une ne va pas sans l'autre, le réalisme ne va pas sans le consensus.

UNE PISTE DE FORMATION : S'INTERROGER SUR LES VALEURS

L'enseignement ne peut prendre en charge à lui seul la construction d'un sentiment européen. Mais il peut engager à plus de réflexion, plus de citoyenneté critique, y compris face à l'Europe. Encore faut-il que les pratiques de classe s'ouvrent effectivement à ces perspectives. Les quelques suggestions qui suivent, nourries de nos premiers constats de recherche, s'adressent en priorité aux formateurs, mais les orientations proposées concernent aussi l'ensemble des enseignants, de l'école élémentaire à l'université. Elles n'ont d'autre prétention que d'ouvrir le débat.

Former à enseigner l'Europe n'est pas seulement former aux contenus. Une telle quête, encyclopédique dans son principe, ne suffit pas à redonner du sens aux pratiques pédagogiques autour de l'Europe. Nous proposons de recourir à des situations de formation permettant l'émergence, la confrontation, l'objectivation des valeurs auxquelles se réfère chaque professeur. Explorer et formuler ses propres valeurs est un préalable nécessaire à l'interrogation sur les valeurs qu'il est légitime et fécond de transmettre en tant qu'enseignant. Plus qu'une discussion informelle, nous proposons une analyse appuyée sur des situations d'enseignement concrètes, mais originales, comme par exemple un débat entre élèves sur les propositions d'aménagement du territoire relatives à une région (estuaire de la Loire, tunnel du Sompport...), débat nourri des points de vue personnels sur les conflits potentiels et les modalités de règlements de ces conflits. Elles permettraient d'amener les enseignants à s'interroger, à partir d'un cas précis, sur les liens forts mais généralement diffus entre transmission de contenus, dans leur construction et dans les stratégies utilisées, et transmission de valeurs. Ce type de situation permet de prendre conscience de l'occultation des valeurs dans les pratiques pédagogiques. Du même coup cela permet de situer son enseignement comme discours de valeurs – ou de refus de valeurs. Une telle prise de position ne conduit pas à endoctriner les élèves. Au contraire, l'objectivation des valeurs sous-jacentes à toute pratique d'enseignement donne la possibilité de les mettre en débat, y compris dans la classe, de façon explicite. C'est un moyen privilégié pour développer une réflexion citoyenne et réintroduire de l'éducation et du sens dans les apprentissages scolaires.

Les expériences tentées dans ce sens montrent que pour faire vivre les valeurs dans la classe, il est souvent nécessaire de prendre une distance avec le fonctionnement de la discipline scolaire. En règle générale, les marges de liberté par rapport au modèle dominant sont très restreintes, et l'exploration de stratégies pédagogiques innovantes se heurte à de profondes résistances. Il est important que les enseignants prennent conscience qu'enseigner c'est exercer une action de formation dans le cadre de contraintes assez rigides. Mais il semble aussi nécessaire d'encourager un regard critique sur ces contraintes et sur les contradictions qu'elles engendrent, particulièrement face aux finalités civiques de l'enseignement. Une telle réflexion, qui

conduit à prendre conscience des limites fréquentes du changement et des ruptures nécessaires pour un changement plus efficace, peut être féconde, même si elle est parfois difficile à vivre.

BIBLIOGRAPHIE

AUDIGIER F. (1995). – « Enseigner l'Europe, quelques questions à l'histoire et à la géographie scolaires », in *Recherche et Formation*, n° 18, pp. 33-44.

AUDIGIER, F. (1995). – « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *Spirale, les savoirs scolaires* (2), Lille, pp. 61-90.

AUDIGIER F., CRÉMIEUX C., MOUSSEAU M.-J. (1996). – *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*, Paris, INRP.

CHARRIER J.-B., MARÉCHAL J., MERCIER C., SCEURS F. (dir.) (1997). – *L'Europe, objet d'enseignement?* Actes du colloque inter-IREHG de Dijon, 7-8 novembre 1995, CRDP d'Auvergne, CRDP de Bourgogne.

FREBEL W., et al. (1996). – *Éducation à la citoyenneté européenne, Approches théoriques et pratiques*, Freiburg im Breisgau, Fillibach verlag.

GÉRIN-GRATALOUP A.-M., SOLONEL M., TUTIAUX-GUILLON N. (1994). – « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, pp. 25-37.

HOUSSAYE J. (1992). – *Les valeurs à l'École*, Paris, PUF.

REBOUL O. (1992). – *Les valeurs de l'Éducation*, Paris, PUF.

TUTIAUX-GUILLON N. (dir.) (à paraître). – *L'Europe au collège et au lycée : entre projet politique et objet scolaire*, Paris, INRP.

WOLTON D. (1997). – *Naissance de l'Europe démocratique*, Paris, Flammarion.

WHITOL de WENDEN C. (1997). – *La citoyenneté européenne*, Paris, Presse de Sciences Po.