

LA DIMENSION EUROPÉENNE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DES ENJEUX UNIVERSELS

JEAN-Michel LECLERCQ*

Résumé

La question de savoir si et comment il convient d'introduire la dimension européenne dans la formation des enseignants donne souvent lieu à des réponses embarrassées ou incertaines. En la posant, on retrouve en effet les équivoques liées au profil de la construction communautaire ou à la notion même d'Europe. Il semble pourtant possible d'échapper à ces difficultés en considérant que la prise en compte de cette dimension conduit surtout à mieux repérer des finalités essentielles à assigner à la formation des enseignants comme le respect de la démocratie et la promotion de l'innovation pédagogique. C'est en dotant de cette universalité la dimension européenne qu'on lui garantit le mieux toute sa portée.

Abstract

Knowing whether and how the European dimension should be introduced in teacher training often leads to embarrassed or uncertain answers. Indeed, wondering about this, brings up the ambiguities which stem from the profile of the building of the community or from the very idea of Europe. And yet, it seems possible to escape these difficulties by considering that taking this dimension into account mainly leads to a better definition of the essential goals to be assigned to teacher training, namely the respect of democracy and the promotion of teaching innovation. It is by endowing the European dimension with this universality that one will best preserve all its significance.

27

* Jean-Michel Leclercq, Association francophone d'éducation comparée.

Encore récemment un document de travail du Comité syndical européen de l'éducation estimait que le concept de la « dimension européenne », peut sembler « *mystérieux, technique et sans portée pratique* » (1) pour les enseignants dans l'exercice de leur métier.

À vrai dire cette impression n'est pas surprenante ; les textes officiels, le plus souvent issus de laborieuses négociations, en sont restés longtemps à des orientations générales dont les implications concrètes étaient loin d'être évidentes. C'est le cas aussi bien des démarches de la Commission des Communautés européennes que de celles du Conseil de l'Europe. La résolution communautaire de 1988 et la recommandation de 1989 du Conseil de l'Europe sont à cet égard symptomatiques. La première se contente d'inviter les États-membres à « *l'intégration de la dimension européenne dans les curricula scolaires, les matériels didactiques et la formation des enseignants* ». La seconde a donné lieu à une résolution de 1991 qui vise à introduire la dimension européenne dans la « *pratique de l'enseignement et le contenu des programmes* » mais qui, malgré quelques indications plus précises, demeure encore vague sur les implications dans la formation et le travail des enseignants. Ce sont seulement le « **Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation** » présenté par la Commission en 1993 et le programme « **Un enseignement secondaire pour l'Europe** » lancé à Strasbourg en 1990 qui commencent à évoquer de manière plus détaillée les changements à opérer dans les démarches des enseignants et donc dans la préparation à celles-ci. Le caractère tardif de ces approches explique ainsi pour une large part que la majorité des enseignants, à l'exception de ceux ayant choisi de participer à des actions-pilotes, ressentent un manque de repères et que leurs organisations professionnelles le signalent.

Toutefois ces lenteurs tiennent également aux difficultés rencontrées quand il s'agit de définir la notion de dimension européenne et d'envisager ses répercussions sur les enseignements. Doit-elle s'inscrire plutôt dans le cadre communautaire ou plutôt dans un cadre européen élargi ? Faut-il de ce fait la concevoir dans une perspective surtout culturelle ou également dans une perspective politique et, dans ce cas, comment articuler les deux points de vue ? Quelle que soit l'optique choisie pour lui faire sa place, convient-il de compléter les enseignements par certains ajouts ou au contraire de les remanier en profondeur dans leurs objectifs et leurs contenus pour passer d'une « *étude sur l'Europe* » à un « *enseignement de l'Europe* » ? Or, ces questions demeurent dans une large mesure, ouvertes sinon sans réponses. Ceux qui veulent les aborder avec le plus de dynamisme et le plus d'optimisme avouent un certain embarras (2).

À l'inverse, toute tentative pour aller vers des conceptions plus univoques risque d'être incriminée comme un effort pour imposer des vues contestables voire un endoctrinement lié à des options idéologiques, et certaines organisations d'enseignants ne se privent pas de le faire.

1 - Compte rendu de la troisième réunion du groupe de travail sur la formation des enseignants du Comité syndical européen de l'éducation. Londres 28-30 octobre 1993.

2 - Cf. Raymond Ryba (1992). *Toward a European Dimension in Education : Intention and Reality in European Community - Policy and Practice*. *Comparative Education Review*, vol. 36, n° 1 ; Raymond Ryba (1994). *Unity in Diversity : the Enigma of the European Dimension of Education*. 16th CESE Conférence, Copenhague.

Sans avoir la prétention ou la naïveté d'échapper à de telles incertitudes, on peut se demander si elles ne tiennent pas pour une part à l'absence d'une distanciation suffisante par rapport à la notion même de dimension européenne avec l'objectif d'en dégager les composantes essentielles aussi bien dans ses principes que dans ses divers aboutissements possibles au plan de l'action éducative. Il en résulte souvent, par exemple, que les positions communautaires et les points de vue du Conseil de l'Europe sont perçus davantage dans leurs différences que dans leur complémentarité ou que l'« européanisation » des contenus d'enseignement s'envisage comme une série de mesures ponctuelles sans véritable lien intrinsèque. Bref, on ne laisse pas jouer assez pleinement la logique de la dimension européenne théorisée pour, dans un premier temps, mesurer toute l'ampleur de son registre, et dans un second temps, aller au sens le plus profond de ses mises en œuvre.

Mais il va sans dire aussi que la démarche a seulement des chances d'être plus éclairante si elle se concentre sur un secteur particulier dans lequel se pose forcément des problèmes spécifiques, sinon la théorisation risque de déboucher sur de simples généralités alors qu'elle doit, au contraire, faire accéder au sens de certaines orientations et de certaines pratiques.

La formation des enseignants semble un domaine particulièrement propice à l'exercice. Il invite en effet à s'engager dans deux directions. D'abord, celle qui consiste à identifier dans la logique de la dimension européenne des composantes liées à des considérations politiques, sociales et culturelles, susceptibles de retentir sur les finalités de la formation. Ensuite, celle qui concerne les pratiques pédagogiques à inculquer pour tenir compte des nouveaux éclairages à apporter aux enseignements, c'est-à-dire les contenus de la formation. Il est enfin à peine nécessaire de mentionner que c'est un secteur décisif. Il est évident que les élèves ne sauraient être sensibilisés à la dimension européenne si leurs enseignants ne l'ont pas été auparavant. Les investigations à leur sujet peuvent donc être considérées comme un préalable indispensable à toute entreprise ultérieure.

25

LA DIMENSION EUROPÉENNE ET LES FINALITÉS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Le premier avantage d'une référence à la notion de dimension européenne, développée dans la plénitude de sa signification, est de pouvoir mettre en évidence un dénominateur commun de ses diverses acceptions d'où découlent les valeurs à privilégier dans la formation des enseignants.

La dimension européenne paraît condamnée à la polysémie à cause de la pluralité des conceptions de l'Europe à laquelle elle se relie. Il ne s'agit pas seulement de l'opposition maintenant traditionnelle entre une Europe étroite qui serait celle de l'Union européenne et une Europe large qui serait celle du Conseil de l'Europe. Il s'agit aussi de savoir si on parle d'une Europe définie surtout par son organisation économique, ou d'une Europe dotée également d'un profil social et politique original, ou encore d'une Europe caractérisée par son patrimoine culturel. Nombreux sont ceux qui, comme Edgar Morin, considèrent qu'il faut en fait « *une pensée politique qui ne s'enferme pas dans le politique et dans le quantitatif, et qui repense les problèmes de société... Un projet à la fois de réforme de pensée, d'éducation, de*

solidarité, de qualité de la vie, de convivialité » (3). Pour l'auteur de ces lignes, c'est ce que doit être le « *nouveau dessin européen* ». Est-il, en fait, si nouveau que cela et ne court-il pas plutôt depuis longtemps en filigrane plus ou moins clairement dessiné et plus ou moins lisible dans tout projet européen qui autrement ne mériterait pas son appellation et ne saurait prétendre mobiliser ? La meilleure preuve en est que le rapport général d'un séminaire sur « *Education, structures, politiques et stratégies* » réunissant tous les États membres ayant participé à la Conférence sur la Sécurité et la Coopération en Europe (CSCE) souligne la nécessité de mettre l'accent sur « *un corpus de valeurs humanistes communes, sur les fondements de la démocratie ainsi que sur le développement de la personne et de la société* » (4).

La première implication pour la formation des enseignants est bien entendu qu'elle s'effectue dans et pour le respect de la démocratie et des droits de l'homme. Elle peut passer pour un truisme mais n'en appelle pas moins l'attention sur des problèmes qui sont encore loin d'être résolus comme la préparation à la prise en charge des élèves dans l'hétérogénéité de leurs origines socio-culturelles, de leurs aptitudes physiques et intellectuelles, à la pratique de démarches pédagogiques étrangères aux injonctions autoritaires tout comme aux processus ségrégatifs. Il ne faut pas non plus oublier que dans cette perspective se posent de nombreuses questions relatives à l'organisation même des formations comme celle de savoir si elle doit relever exclusivement du secteur public ou également du secteur privé. On se trouve ainsi devant un rappel opportun de la nécessité d'ensivager fondamentalement à quelles fins et selon quelles modalités il faut concevoir la formation des enseignants et, par là même, de lui reconnaître toute sa portée. Sous cet angle, celle-ci ne saurait donc se limiter à assurer un profil académique et pédagogique sans prendre en compte toutes ces conséquences.

Une deuxième implication est que les formations d'enseignants aient pour finalité de faire dispenser une véritable éducation, c'est-à-dire tous les apports dont les élèves auront besoin pour leur plein épanouissement et l'exercice de leurs multiples responsabilités dans leur vie socio-professionnelle, et non pas une simple formation se limitant à inculquer un choix restreint de compétences pour s'acquitter d'une fonction prévue à l'avance. Ici encore l'impression d'évidence est forte. Mais la priorité accordée partout aujourd'hui à la protection contre le chômage et à la revalorisation des formations professionnelles véhicule d'insidieuses conceptions utilitaristes. On en a souvent l'illustration avec la volonté si répandue de familiariser avec la « *culture d'entreprise* ». Elle s'exacerbe maintenant dans les pays d'Europe centrale et orientale où « *l'esprit d'entreprise* » que les enseignants sont invités à développer chez leurs élèves doit mobiliser sur la promotion de l'économie de marché et même parfois l'organisation d'activités lucratives. Cette célébration de l'économisme ne risque pas seulement de conduire à priver les jeunes des qualités plus étendues et plus diversifiées dont ils ont déjà besoin et auront de plus en plus besoin pour répondre aux exigences de la société et du monde du travail. De nombreux rapports (5) de l'OCDE qui est pourtant l'organisation où l'éducation risquait le plus d'être inféodée à l'économie, le rappellent. Le centrage prioritaire et vite exclusif sur le rendement des formations est aussi une entorse au respect des droits de la personne humaine qui

3 - La désEurope, *Le Monde*, 2 février 1994.

4 - Conseil de l'Europe, 9 décembre 1993.

5 - Voir par exemple, *Apprendre à penser, penser pour apprendre*. OCDE, Paris, 1993.

ne saurait être assimilée à un simple producteur. C'est encore plus vrai au moment où il s'avère indispensable de repenser la notion même d'activité pour ne plus la limiter à l'exercice de compétences acquises et définies une fois pour toutes.

C'est aussi pourquoi, troisième implication, il convient d'éviter de vouloir former des enseignants qui soient de simples techniciens rompus au maniement de recettes au lieu des experts avertis de toute la complexité de leurs tâches et de leurs responsabilités qui seuls sont en mesure de préserver à l'éducation son authentique richesse et sa véritable utilité. La construction européenne, en privilégiant jusqu'ici la recherche de l'efficacité et la compétitivité économiques, comporte de sérieuses menaces à cet égard (6). Il faut les connaître et les contrecarrer pour que les finalités de la formation et les missions des enseignants ne soient pas perverties.

Il est donc permis de penser que la prise en compte de la dimension européenne selon ces axes a le mérite de mettre en lumière les valeurs universelles et indiscutables dont doit s'inspirer la formation des enseignants pour se fixer des objectifs auxquels elle ne saurait se soustraire sans renoncer à ses obligations les plus essentielles. De ce fait, il n'y a guère lieu de s'inquiéter, ni du flou dont pâtirait la dimension européenne à cause des incertitudes sur les limites ou les orientations de la construction européenne, ni des engagements politiques qu'elle pourrait exiger. C'est une force et non une faiblesse qu'il faille se référer à des valeurs universelles dont la paternité ne revient pas à une Europe strictement définie ou même pas à la seule Europe. Ainsi s'opère heureusement un lien avec toutes les autres démarches similaires, comme celle visant, par exemple aux États-Unis, à doter les enseignants d'une formation ouverte sur l'éducation « internationale » ou « globale ». La place faite à ces valeurs doit éliminer les craintes de ceux qui voudraient dénoncer la diffusion insidieuse d'une idéologie, car il s'agit moins de faire des choix que de ne pas en exclure, moins d'opter pour un type de formation que de rechercher la formation la plus valable et la plus généreuse. Ici reconnaître la dimension européenne, c'est un peu comme redécouvrir la prose avec Monsieur Jourdain mais le détour, si c'en est un, joue comme un révélateur d'idéaux indispensables pour une prise de conscience plus effective du rôle de la formation et des engagements qu'elle appelle.

27

LA DIMENSION EUROPÉENNE ET LE CONTENU DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Quand on aborde le contenu de la formation des enseignants qui serait à prévoir pour y intégrer la dimension européenne, on a facilement l'impression de voir la situation se retourner. Ce contenu semble devoir être influencé par un contexte dont la particularité est susceptible de provoquer des interrogations et des réticences à cause du degré de crédibilité ou de tolérance à lui accorder. Tout paraît alors pouvoir devenir discutable depuis la nécessité de familiariser avec des institutions politiques ou économiques visant à certaines modalités d'intégration jusqu'à l'opportunité de susciter les comportements de nature à les favoriser ou en accélérer le rythme. Il n'est pourtant pas si sûr que l'on se trouve dans un cas de figure radicalement différent du précédent. Non pas parce qu'en vertu d'une trop habile pétition de principe, on

6 - Comme le souligne dans son article Ronald G. Sultana (1994). *Conceptualising Teachers'Work in a limiting Europe*. *Compare*, vol. 24 n° 2.

ferait en sorte que les finalités assignées à la formation commandent son contenu, mais parce que celui-ci répondrait en fait à des exigences pédagogiques qui, à vrai dire, n'ont pas véritablement besoin de clarifications définitives pour s'imposer.

Certes, on dresse couramment le catalogue des dispositions à prendre pour rendre européenne la formation des enseignants en les présentant comme des impératifs découlant des objectifs européens. C'est surtout vrai lorsque la démarche émane de Bruxelles mais ce l'est également lorsqu'elle vient de Strasbourg.

On le constate d'abord à propos de l'apport d'informations à prévoir sur les institutions européennes et leurs activités, l'objectif étant de contribuer au renforcement du sentiment d'appartenance au même ensemble. Le « Livre vert » souligne que les enseignants ont besoin de « *s'informer et de se former sur les différents aspects de la construction européenne* » (7). La résolution de 1991 du Conseil de l'Europe estime que « *l'Europe et son développement doivent faire partie intégrante... de l'éducation civique* » (8). Et si la Communauté européenne énonce clairement son souci de faire de la sorte émerger une « *citoyenneté européenne* », le Conseil de l'Europe, bien que récusant l'idée d'assimiler celle-ci à « *l'appartenance à une quelconque organisation européenne* » (9), ne s'engage pas dans une perspective radicalement différente. Depuis sa résolution de 1985, sur la nécessité de faire partager une identité culturelle commune, un autre thème dominant, celui des réorientations préconisées dans la préparation à l'enseignement de matières comme l'histoire, la géographie, les beaux-arts pour y faire une place plus équitable aux divers pays, est inspiré par des préoccupations similaires. C'est l'appartenance à une même communauté, quelles que soient sa nature et son extension qui appelle ces rééquilibrages à la fois pour faciliter une « *meilleure connaissance de l'autre* » (10) et mettre en lumière des similarités et des convergences dans les patrimoines.

28 Ici encore, entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe, il existe davantage des nuances que des oppositions. Il est vrai que le second s'est de longue date intéressé à la contribution que les disciplines enseignées dans les programmes scolaires pouvaient apporter en vue d'une meilleure connaissance réciproque et du développement du sentiment de partager une même identité. Cependant la résolution européenne de 1988 souhaitait déjà « *renforcer chez les jeunes le sens de l'identité européenne et leur faire comprendre la valeur de la civilisation européenne* ».

Par ailleurs, il est à peine nécessaire de rappeler l'importance accordée, tout autant chez les enseignants que chez les élèves, à un apprentissage plus approfondi et plus diversifié des langues étrangères, considéré comme un autre instrument indispensable de la construction européenne. Les initiatives du Conseil de l'Europe, dans ce domaine, n'ont pas cessé d'avoir des appellations symptomatiques à cet égard depuis la résolution de 1969 proposant un « *programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe* » jusqu'au programme « *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* » lancé en 1989. De plus

7 - Op. cit. § 29.

8 - Op. cit. § 15.

9. Recommandation de 1989, § 5

10 - Ibid. § 2.

entre 1984 et 1988, un projet spécial a été consacré aux enseignants et formateurs d'enseignants. Quant à la Commission européenne, elle n'a pas non plus relâché ses efforts pour améliorer les compétences linguistiques dont la faiblesse est considérée comme le plus sérieux handicap à la mobilité et aux échanges. Le « Livre vert » invite notamment les enseignants à dépasser les obstacles linguistiques et à évoluer vers des pratiques multilingues.

Enfin, pour se limiter à un dernier exemple, si l'on invite les États membres de l'Union européenne ou du Conseil de l'Europe à mieux se familiariser avec l'organisation et le fonctionnement des différents systèmes éducatifs, c'est aussi pour pouvoir disposer d'un autre volet jugé essentiel de la construction européenne, celui de la coopération en éducation selon les modalités envisageables en la matière. Les rapprochements par la voie de réglementation communautaire ne sont pas prévus. Il faut donc miser sur les échanges d'informations et d'expériences pour instaurer le dialogue et impulser des manières de voir et de faire qui, en dépit des différences de traditions auxquelles par principe il n'est pas question de toucher, conduisent à des bilans compatibles. En disposant d'informations sur les systèmes autres que celui dans lequel ils interviennent, les enseignants seront davantage motivés pour y effectuer des périodes de découverte ou de formation, ils seront ultérieurement plus enclins à organiser avec eux des échanges d'élèves. Ce sont ainsi autant de pierres supplémentaires qui pourront être ajoutées à l'édifice européen de l'éducation même s'il n'est pas question pour l'instant de l'imaginer un jour terminé, à l'instar de ce qui serait concevable sur le plan politique ou économique.

Dans ces conditions, les incidences sur le contenu de la formation des enseignants, comme entre autres, une présentation des institutions européennes et des systèmes éducatifs étrangers, la généralisation de l'étude d'au moins une langue étrangère, l'enrichissement du contenu des disciplines et de leur didactique, paraissent découler directement du projet européen. Mais du degré d'adhésion à celui-ci dépend alors la reconnaissance de la nécessité de ces réorientations qui risquent par ailleurs d'apparaître démesurément ambitieuses au regard de programmes déjà considérés comme surchargés. Il n'est donc pas étonnant que les observateurs lucides dénoncent fréquemment la distance entre des intentions dont la tiédeur n'est parfois guère douteuse et des réalisations qui, en tout état de cause, se heurtent à de multiples obstacles (11).

29

Le remède qui consiste à convaincre de l'importance du phénomène européen, en soulignant son caractère irrévocable et les avantages qu'il comporte comme les chances de stimuler l'économie ou de protéger contre les conflits n'est probablement pas inopérant, ne serait-ce que pour convaincre de l'importance à attacher à la connaissance des institutions et de leur fonctionnement. Il a toutefois ses limites dans la mesure où l'« euroscepticisme » peut continuer à se nourrir longtemps d'innombrables arguments dont la réfutation intellectuelle sera toujours insuffisante pour écarter la suspicion.

Il vaudrait beaucoup mieux, comme à propos des finalités à assurer à la formation, s'efforcer de montrer que la dimension européenne apporte au contenu de la formation les éléments dont il a besoin pour permettre aux enseignants de s'acquitter de leurs missions avec tout l'intérêt et toute la compétence souhaitables.

11 - Voir par exemple Raymond Ryba. *Comparative Education. Op. cit.*

Cela vaut déjà pour les informations à dispenser sur les institutions européennes. Il s'agit tout simplement de veiller à ce que les futurs enseignants n'ignorent plus des mécanismes institutionnels et des décisions dont ils devront de plus en plus tenir compte dans leurs comportements personnels et sociaux. À vrai dire, ce ne doit être qu'un prolongement des situations au plan national où, même sans vouloir prôner le retour à un civisme militant, on voit mal comment les futurs enseignants pourraient ne pas connaître les instances qui régissent la vie politique, économique et sociale. Une telle ignorance a toujours paru regrettable. Elle le serait encore plus aujourd'hui quand les problèmes revêtent une telle complexité et une telle acuité, en particulier à cause de l'imbrication des enjeux nationaux et des enjeux internationaux et quand on attend des enseignants qu'ils aident davantage leurs élèves à comprendre ces problèmes et à s'y situer. Dans ce contexte, à des dispositions nationales ne cessent de faire écho des initiatives européennes ; la lutte contre l'exclusion est autant d'actualité à Paris, à Bruxelles ou à Strasbourg. Sauf à renoncer à sa qualité de citoyen, le futur enseignant doit le savoir.

L'opportunité de lui offrir l'étude d'au moins une langue étrangère s'inscrit dans une perspective assez similaire. Le développement des contacts dans le monde contemporain, que la construction européenne renforce encore, appelle celui des capacités de communication linguistique et par suite exige ces compétences d'un nombre croissant de personnes. L'infériorisation menace même de plus en plus celles qui ne les ont pas. Au moment où des efforts si importants sont accomplis partout pour protéger les élèves contre ce désavantage, il n'est donc pas possible de laisser de côté les enseignants. Il en va de leur statut même puisque, à de rares exceptions près, la reconnaissance du niveau de responsabilité et l'image de marque se trouvent maintenant liées à celui de compétences en langues étrangères. Laisser continuer, comme c'est le cas aujourd'hui, la majorité des enseignants être incapables de s'exprimer dans une langue autre que la leur, c'est en fait les condamner à des positions dégradées sur l'échelle des catégories socio-professionnelles. Il va de soi également qu'au cours de leur formation comme dans l'exercice de leur métier, la connaissance des langues étrangères doit leur procurer les moyens tout aussi indispensables d'ouvrir leur horizon en ne se contentant plus des seules sources accessibles dans leur propre langue. C'est aussi l'enrichissement qui doit être apporté à leur formation pour qu'ils accèdent à un véritable professionnalisme et que celui-ci soit reconnu.

Il y a lieu enfin de souligner combien le souci de la dimension européenne et celui de l'innovation pédagogique sont étroitement solidaires.

On le ferait déjà aisément à propos de l'intérêt d'une familiarisation avec les autres systèmes éducatifs. Celle-ci se justifie bien entendu si l'on souhaite multiplier les échanges d'enseignants ou d'élèves et les rendre plus fructueux. La connaissance des organisations administratives et pédagogiques conditionne le choix de leurs objectifs et de leurs modalités : dans la diversité des systèmes, il faut pouvoir repérer les lieux et les thèmes qui autoriseront des comparaisons et un dialogue avertis. Mais le plus essentiel est, comme on y insiste à juste titre, de confronter des pratiques pédagogiques pour que chacune des parties en apprécie la spécificité, la portée ou les limites. Observer et analyser les autres systèmes est avant tout une occasion de se décentrer par rapport à ses propres conceptions et ses propres manières de faire avec l'intuition bientôt suivie d'une vision plus systématique qu'elles s'inscrivent sur une gamme de possibilités risquant toujours d'être incomplètement perçue. On est là au principe même de

l'innovation pédagogique qui dépend, dans une large mesure, de la capacité de voir à la fois l'insuffisance de certaines solutions et tous les halos laissés à la marge qu'il faut explorer.

Pour inviter les enseignants à faire une meilleure place à l'histoire, à la géographie, à la culture des différents pays européens et à en investiguer des lignes de force complémentaires, les mêmes arguments sont valables. Outre qu'innover, c'est aussi toujours chercher à compenser les déséquilibres dans l'importance accordée à tels ou tels secteurs de connaissances et de réflexion, il y a là notamment une occasion de privilégier enfin les approches transdisciplinaires par où passe incontestablement une rénovation des enseignements. Sans doute la mise en évidence de supposées caractéristiques européennes, à laquelle convient de nombreux textes officiels, risque-t-elle de conduire sur le plan méthodologique à des généralisations aussi approximatives qu'abusives dont les enseignants auraient toutes les raisons de vouloir se dispenser. Mais quand les média les véhiculent à plaisir, ne devraient-ils pas en signaler les insuffisances ou les périls et n'est-ce pas encore un point sur lequel ils seraient bien avisés de reconsidérer leurs pratiques ?

En fait, ce lien entre l'introduction de la dimension européenne et l'innovation pédagogique est toujours fortement souligné par les instances européennes. Le « Livre vert », au-delà des propositions qu'il énumère, peut se lire comme un plaidoyer d'ensemble pour l'innovation pédagogique qui « *participe à une amélioration de la qualité de l'éducation* » (12). Dans son projet en cours sur « Un enseignement secondaire pour l'Europe », le Conseil de l'Europe a prévu de réserver une attention particulière aux innovations.

Cette piste ne serait-elle pas celle d'un subterfuge ou d'une illusion ? On désarmerait des adversaires éventuels en prétendant doter le projet européen d'une universalité qu'il n'a peut être pas. Et ce faisant, on lui retirerait la spécificité sans laquelle il n'aurait plus de sens.

On voit mal cependant les inconvénients majeurs qu'il y aurait à mobiliser les enseignants et surtout les futurs enseignants sur les chances d'innovation que peut leur apporter le cadre européen grâce aux efforts qu'il leur demande. Ce sont à coup sûr ces efforts qui leur permettront de mieux faire face à leur tâche pour développer chez eux-mêmes et leurs élèves les aptitudes dont ils auront besoin pour apporter les concours attendus de leur société et du monde et donc de l'Europe.

Certains pourront regretter qu'ainsi, pour en revenir à Monsieur Jourdain, ils fassent l'Europe sans le savoir. Il conviendrait pourtant d'éviter que ne se reproduisent les démarches longtemps en vigueur dans les systèmes nationaux où les enseignants étaient mis à contribution pour inculquer un modèle politique, social et culturel. Celui de l'Europe demeure dans une large mesure mal déchiffrable et il suffit qu'on cherche à le préciser pour qu'il devienne mal tolérable à certains. En assimilant la construction européenne à l'innovation pédagogique, on écarte ces craintes, et on a donc les meilleures chances qu'elle apporte aux enseignants le plus véritable bénéfice.

12 - Op. cit. § 42.

CONCLUSION

Il ne serait pas étonnant que cette façon d'envisager la prise en compte de la dimension européenne dans la formation des enseignants semble à beaucoup flairer le paradoxe. Sous le prétexte de conférer à cette dimension une signification aussi large et aussi consensuelle que possible, elle peut être, en effet, incriminée de la vider de tout contenu.

En réalité, on peut se demander si toute démarche de cette nature n'est pas exposée au même inconfort. Quand elle insiste sur la singularité et l'originalité de son objet, elle éprouve les plus sérieuses difficultés à le définir sans soulever d'objections. Quand elle valorise son universalité, elle lui fait perdre sa consistance ou l'érige en absolu. On le voit bien dans la constante référence à des valeurs comme la démocratie, la justice sociale ou l'égalité des chances que l'on souhaite considérer en même temps comme des idéaux qui n'appartiennent pas seulement à l'Europe et des préoccupations qui s'y expriment de manière exemplaire.

Pourtant, c'est peut-être ainsi que se caractérise le mieux un projet qui ne veut tomber ni dans les ambitions démesurées, ni dans les banales reprises d'ingrédients trouvables ailleurs. On signale alors une tension plutôt qu'un compromis entre des exigences qu'il faut à la fois rapporter à leur contexte et abstraire de celui-ci.

En considérant que pour devenir européenne, et surtout plus européenne, la formation des enseignants doit privilégier le souci de la démocratie et l'innovation pédagogique, on ne procède pas autrement.