

RECHERCHE et FORMATION

Les enseignants
et l'Europe



**INSTITUT NATIONAL DE
RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**
Département "Politiques, pratiques
et acteurs de l'éducation"

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN (DONT UN NUMÉRO HORS THÈME)

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS	DATE LIMITE DE RÉCEPTION DES ARTICLES
- N° 19 - HORS THÈME	
- N° 20 - L'IMAGE DES ENSEIGNANTS	fin juin 1995
- N° 21 - HORS THÈME	fin NOVEMBRE 1995
- N° 22 - LE TUTORAT	fin MARS 1996

Vous pouvez écrire dans "Recherche et Formation".
Envoyez-nous vos articles. Ceux-ci devront être dactylographiés et ne pourront dépasser 15 pages (65 signes x 30 lignes par page).
Veuillez joindre une disquette en indiquant le type d'ordinateur et le traitement de textes utilisés.

Joindre enfin un résumé de 10 lignes.

Les faire parvenir à :

Recherche et Formation
À l'attention de Raymond BOURDONCLE
INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

Pour tous renseignements complémentaires : (1) 46.34.91.40

Composition P.A.O. : N. Pellieux - (1) 60.07.63.21
COUVERTURE ET MAQUETTE : AGENCE "7ICI" - (1) 69.25.85.85

© INRP, 1995
ISSN : 0988-1824
ISBN : 2-7342-0462-2

SOMMAIRE DU N° 18

LES ENSEIGNANTS ET L'EUROPE

Coordonné par le rédacteur en chef invité Francine VANISCOTTE

ÉDITORIAL : Jean-François BOTREL	5
ARTICLES	
Mario REGUZZONI. Politique de l'éducation et Union européenne : le principe de subsidiarité	9
Jean-Michel LECLERCQ. La dimension européenne dans la formation des enseignants : des enjeux universels	23
François AUDIGIER. Enseigner l'Europe : quelques questions à l'histoire et la géographie scolaires	33
José-Antonio FERNANDEZ. L'éducation permanente : « une redécouverte »	45
Francine VANISCOTTE. Les stratégies de formation continue des enseignants en Europe	57
Witold TULASIEWICZ et Michèle TOURNIER. La formation des enseignants et la prise en compte du multiculturalisme	73
Yves TERTRAIS. Le réseau des institutions de formation : une expérience européenne	87
Eléonora SALVADORI. Les partenariats d'établissements scolaires en Europe : analyse d'une expérience	99
ENTRETIEN avec le Professeur Antonio RUBERTI, Commissaire européen, chargé de la Recherche et de l'Éducation	111
AUTOUR DES MOTS : Les enseignants et l'Europe de Odile LUGINBÜHL	121

NOTES CRITIQUES	127
Philippe CHAMPY et Christiane ÉTÉVÉ : « Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation » (<i>Marie-Agnès Orsoni</i>)	
Michel FABRE : « Penser la formation » (<i>Jean Houssaye</i>)	
Wolfgang HORNER : « Formation technique et école. Analyse d'un problème dans une optique internationale » (<i>Michèle Tournier</i>)	
ACTUALITÉ	
1. RENCONTRES ET COLLOQUES	137
Compte rendu du colloque de Philippe Mérieu (<i>Edith Waysand</i>)	
Compte rendu des journées de l'IEDPE (<i>Marianne Hardy</i>)	
2. PROCHAINES RENCONTRES	141
ATEE à Oslo du 3 au 8 septembre 1995	
ADMEE à Louvain-La-Neuve du 13 au 15 septembre 1995	
ECER 95 à Bath les 14-17 septembre 1995	
« Les professions de l'éducation et de la formation » à Lille, les 25 et 26 septembre 1995	
3. LISTE DES THÈSES (concernant les professions de l'éducation et la formation soutenues en France en 1993)	142

ÉDITORIAL

Ce numéro de *Recherche et Formation* « **Les enseignants et l'Europe** » arrive au moment où les programmes Socrates et Leonardo récemment adoptés vont changer la relation des enseignants à la réalité européenne : en faisant place au projet européen d'établissement, en amplifiant et en introduisant de nouvelles possibilités de mobilité, ces programmes vont aussi élargir l'horizon des formateurs d'enseignants et des enseignants chercheurs.

Par ailleurs, l'Union européenne au sein d'un programme de recherche socio-économique finalisée, lance pour la première fois un programme de recherche sur l'éducation et la formation pour la période 1994-1998. L'INRP est conscient de la pauvreté des recherches de dimension européenne. Alors que l'Europe fait de plus en plus désormais partie de l'univers culturel des enseignants et des élèves, il nous importe de favoriser l'ouverture de la recherche sur ce nouvel espace. C'est dans ce but qu'il a confié à Francine Vaniscotte qui travaille depuis plusieurs années sur la dimension européenne dans l'éducation la coordination de ce numéro.

On ne doit pas sous-estimer les difficultés méthodologiques de la mise en œuvre d'un tel chantier : chaque pays a sa propre tradition éducative et s'y montre attaché. Les approches de la recherche en éducation sont bien différentes d'un pays à l'autre. La dimension européenne de l'éducation, comme le montre Jean Michel Leclercq, est un concept qui tend vers une dimension de valeur universelle, mais qui est difficilement « scolarisable » : cela ne saurait simplifier la définition des recherches à mettre en œuvre sur les contenus, les formations, les options à prendre dans une perspective européenne, mais n'ôte rien à la pertinence de la question.

À la rareté des recherches ayant une dimension européenne, notamment dans le domaine de la formation, on peut trouver quelques explications. Ainsi, en analysant le concept de subsidiarité, Mario Reguzzoni nous rappelle dans son étude que ni l'éducation, ni la recherche en éducation n'étaient, jusqu'au récent traité de Maastricht, dans les compétences de la Communauté européenne. En conséquence, l'intérêt de la Communauté n'a pu (sauf en ce qui concerne la formation professionnelle) se manifester que par des études de cas, des analyses de contextes, des expériences et des projets pilotes. On pourrait objecter que la communauté scientifique aurait pu se passer de la communauté européenne et se mobiliser autour de recherches européennes. Il serait d'ailleurs aisé de montrer que les échanges et les dialogues ont toujours existé entre chercheurs, faisant circuler les idées, même au plus fort des années

difficiles. Mais, il faut aussi constater que dans le domaine de l'éducation et de la pédagogie, le dialogue n'a peut-être pas assez souvent pris la forme de recherches structurées, d'expériences organisées, de projets orchestrés.

Il a donc fallu attendre. Attendre la préparation du programme Socrates qui a permis les expériences pilotes, notamment dans le cadre de l'application de la résolution sur la dimension européenne de l'éducation de mai 1988. Deux de ces expériences sont évoquées dans ce numéro : celle du réseau d'institutions de formation (RIF) dans l'article d'Yves Tertrais, et celle des partenariats scolaires multilatéraux dans l'article d'Eleonora Salvadori. Bien que ces expériences pilotes aient donné lieu à des évaluations et des analyses, on ne saurait considérer ces travaux comme des recherches au sens où la communauté scientifique emploie ce terme : il s'agit plutôt d'analyses et de témoignages préparatoires à des programmes de plus grande envergure.

Odile Luginbühl le souligne dans la rubrique « Autour des mots » : « *une politique européenne volontariste en matière d'éducation compte deux versants : l'un se dessine à Bruxelles, l'autre dans chacun des États membres* ». Ce numéro a assurément privilégié le versant bruxellois, notamment en choisissant de publier un entretien avec le Professeur Antonio Ruberti, commissaire européen chargé de la Recherche, de l'Éducation, de la Formation et de la Jeunesse jusqu'en janvier 1995. Antonio Ruberti a jeté les bases de la politique de recherche en éducation et achevé le grand chantier des nouveaux programmes Socrates, Leonardo et Jeunesse III, qui rationalisent et complètent les huit programmes antérieurs et qui seront en application dès la prochaine rentrée scolaire. Son regard sous forme de bilan est particulièrement intéressant.

Mais l'Europe ne saurait s'enfermer dans le cadre restreint des douze ou des quinze. Elle est de par sa dimension d'universalité appelée à s'ouvrir à un plus vaste territoire et à l'intercultural. On ne saurait à cet égard oublier les apports du Conseil de l'Europe : c'est ainsi que François Audigier, engagé dans des recherches sur l'évolution de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique rappelle que la construction européenne, les difficultés mêmes de la définition de la réalité et de l'espace européens obligent à repenser continuellement ces enseignements qui, étant le fruit d'un choix et d'un projet politique au service des valeurs que l'on souhaite promouvoir, obligent à des choix de plus en plus complexes. Ce même point de vue s'applique à l'éducation interculturelle, comme le montrent Witold Tulasiewicz et Michèle Tournier qui exposent les différentes approches de la formation à l'intercultural, notamment en Allemagne et en Angleterre, dans une Europe multiculturelle et multilingue.

C'est finalement peut-être sur la formation continue et sur la formation permanente que le consensus se fait le plus facilement. L'accord semble aujourd'hui régner sur le développement et les priorités à donner à la formation continue des enseignants comme lieu privilégié de la construction d'un espace européen ouvert d'éducation comme le développe Francine Vanis-cotte. Mais la redécouverte de l'importance de la formation permanente a de quoi surprendre, vingt-deux années après le rapport d'Henri Janne. Sans doute, comme l'explique José Antonio Fernandez, ce concept, particulièrement cher au Président Delors, n'était-il pas suffisamment mûr et l'Union européenne le sort aujourd'hui utilement de son relatif oubli en proclamant l'année 1996 « *année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* ».

Puisse ce numéro ouvrir de nombreuses pistes de réflexion sur les relations nouvelles que les enseignants, les formateurs d'enseignants et les enseignants-chercheurs sont susceptibles d'entretenir avec l'Europe, ainsi que sur les recherches à entreprendre, notamment dans une perspective comparatiste !

Jean-François BOTREL
Directeur de l'INRP



POLITIQUE DE L'ÉDUCATION ET UNION EUROPÉENNE

L'application pédagogique du principe de subsidiarité

MARIO REGUZZONI*

Résumé

Les enseignants ont souvent des difficultés à comprendre le fonctionnement de l'Union européenne et le sens des principes de base tel celui de la subsidiarité. L'auteur s'attache dans ce texte à dessiner les contours de ce principe. Il en montre la signification : le souci d'une prise de décision au plus près des citoyens et les limites avant de retracer les grandes lignes de la politique de l'Union européenne (traité de Maastricht) dans ses articles 126 et 127. L'application pédagogique du principe de subsidiarité porte essentiellement sur une éducation à la dimension européenne et sur la création de structures organisationnelles et institutionnelles qui, allant au-delà des dispositions législatives, ouvrent la politique et l'économie aux horizons de la subsidiarité.

Abstract

Teachers often find it difficult to understand the functioning of the European Union and the meaning of such basic principles as the principle of subsidiarity. The author of this text aims at determining the outlines of this principle. He points out its meaning : its concern for making decisions as close as possible to the citizens and its limits. He then recalls the main lines of the European Union policy as regards education and the perspectives opened up by the Treaty of European Union (Treaty of Maastricht) in its articles 126 and 127. The teaching application of the principle of subsidiarity essentially lies in an education in the European dimension and in the creation of institutional and organisational structures which go beyond the legislative measures and open politics and economy to the horizons of subsidiarity.

* Mario Reguzzoni, Directeur de la revue "Aggiornamenti Sociali", Milan, Italie.

Introduction

Le Traité sur l'Union européenne, dit « **Traité de Maastricht** » (7 février 1992), a transformé la Communauté européenne, formée par les douze Pays adhérant à la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA), à la Communauté économique européenne (CEE) et à la Communauté européenne de l'énergie atomique (CEEA ou Euratom), dans une Union européenne qui représente une nouvelle étape dans le processus de création d'une Union qui « *a pour mission d'organiser de façon cohérente et solidaire les relations entre les États membres et entre leurs peuples* » (1). Il s'agit d'une organisation de type fédéral où les relations entre les adhérents seront réglées selon le principe de subsidiarité, c'est-à-dire, sur la base du principe qu'une autorité supérieure ne doit pas assumer des tâches qui peuvent être remplies par une autorité inférieure (2).

Dans l'introduction du Traité sur l'Union européenne (art. A, alinéa 2) il est dit que ce traité « *marque une nouvelle étape dans le processus créant une union sans cesse plus étroite entre les peuples de l'Europe, dans laquelle les décisions sont prises le plus près possible des citoyens* ». Au Titre I, concernant les dispositions communes, on a introduit un article B pour préciser que « *les objectifs de l'Union sont atteints conformément aux dispositions du présent traité, dans les conditions et selon les rythmes qui y sont prévus, dans le respect du principe de subsidiarité tel qu'il est défini à l'article 3 B du traité instituant la Communauté européenne* ».

Le texte de cet article est le suivant :

« *La Communauté agit dans les limites des compétences qui lui sont conférées et des objectifs qui lui sont assignés par le présent traité.*

Dans les domaines qui ne relèvent pas de sa compétence exclusive, la Communauté n'intervient, conformément au principe de subsidiarité, que si et dans la mesure où les objectifs de l'action envisagée ne peuvent pas être réalisés de manière suffisante par les États membres et peuvent donc, en raison des dimensions ou des effets de l'action envisagée, être mieux réalisés au niveau communautaire.

L'action de la Communauté n'excède pas ce qui est nécessaire pour atteindre les objectifs du présent traité. »

10

1 - Traité sur l'Union européenne, Titre premier, Dispositions commune, art. A., alinéa 3. Le Traité (auquel il faut ajouter une déclaration interprétative signée à Guimares, au Portugal, le 1^{er} mai 1992), comprend aussi 17 protocoles qui règlent des questions particulières concernant un ou plusieurs États membres, l'acte final, qui résume l'ensemble des documents signés à Maastricht et 33 déclarations qui précisent certaines questions qui se posent à l'intérieur de l'Union. Pour une présentation synoptique des dispositions du Traité de Maastricht qui modifient ou coordonnent les dispositions des traités qui ont institué la CECA (18 avril 1951), la CEE et l'Euratom (25 mars 1957) et celles de l'Acte unique (17 février 1986), voir l'Union européenne. *Les Traités de Rome et de Maastricht*, Paris, La Documentation Française, 1992.

2 - Pour une étude sur le principe de subsidiarité en tant qu'idée capable de contribuer à la construction d'une Europe pour le XX^e siècle, voir Millon-Delsol C. (1992). *L'état subsidiaire. Ingérence et non-ingérence de l'état : le principe de subsidiarité aux fondements de l'histoire européenne*. Paris, PUF. Voir aussi Strozzi G. (1994). Le principe de subsidiarité dans la perspective de l'intégration européenne : une énigme et beaucoup d'attentes. *Revue trimestrielle de droit européenne*, vol. 30, n° 3, pp. 373-390.

Une première partie précisera le sens et les limites que cette réglementation comporte, en distinguant avant tout les compétences attribuées d'une manière exclusive à l'Union, de celles qui sont partagées entre l'Union et les États membres ; puis on essaiera d'expliquer avec quelle procédure des décisions pourront être prévues au niveau communautaire et comment le principe de subsidiarité pourra être appliqué aux différents niveaux de décision (3). Une deuxième partie expliquera dans quelle mesure un tel principe peut être invoqué pour soutenir une politique communautaire qui, en poursuivant l'objectif d'une dimension européenne de l'éducation et en agissant dans les limites fixés par l'art. 126 du Traité, pourra entreprendre une série d'actions dans le domaine de l'éducation afin de faciliter la libre circulation et de garantir la cohésion sociale.

SIGNIFICATION ET LIMITES DU PRINCIPE DE SUBSIDIARITÉ

Le principe qui est à la base du Traité sur l'Union européenne consiste à reconnaître qu'un État ou une fédération d'États disposent, dans l'intérêt commun, seulement des compétences que les personnes, les familles, les entreprises et les administrations locales ou régionales ne peuvent pas assumer isolément. Par conséquent, les fonctions devenues communautaires sont celles que les États, aux différents niveaux où les décisions sont prises, ne peuvent pas exercer tout seuls d'une manière satisfaisante. Les États membres, de leur côté, doivent orienter leur action en fonction des objectifs communautaires et renoncer à toute action qui pourrait mettre en danger les objectifs du Traité. Comment se structure une telle interaction ? C'est bien la réponse à cette question qui permettra de comprendre quel rôle l'Union européenne peut jouer dans la création de la dimension européenne dans l'éducation, dimension par ailleurs nécessaire pour garantir la survie même de l'Europe.

La compétence de l'Union

L'Union européenne, qui n'est qu'une réalité résultant d'un accord entre États, n'a pas de compétences exclusives en dehors de celles qui lui sont directement attribuées, ou bien qui découlent immédiatement des objectifs que le Traité poursuit et que l'organisation communautaire est obligée de réaliser (4) ; les compétences concurrentes sont, au contraire, celles qui lui sont

11

3 - Nous nous référons à la communication de la commission des Communautés européennes au Conseil et au Parlement sur le principe de subsidiarité. *Bulletin des Communautés européennes*, n° 10, 1992, pp. 116-125, et au document prédisposé par la COFACE (Confédération des familles dans la Communauté européenne), *À propos du principe de subsidiarité*, Bruxelles, 3 février 1993 (dact.).

4 - Nous pouvons citer quelques exemples d'obligations communautaires : adoption de mesures destinées à instaurer le marché intérieur (art. 7 A), aussi bien que la détermination des règles générales de concurrence qui garantissent l'égalité des opérateurs dans le cadre du marché intérieur ; création d'une organisation commune de marchés agricoles (art. 40) ; suppression des obstacles à l'égard des quatre libertés fondamentales, c'est-à-dire, relatifs à la libre circulation des marchandises, des personnes, des services et des capitaux (art. 8 A) ; réalisation d'une politique commerciale commune (art. 113) ; conservation des ressources de la pêche (art. 102 du traité d'adhésion).

attribuées afin qu'elle puisse concourir à réaliser les objectifs communautaires que les États mêmes sont obligés de poursuivre en vertu du Traité (5).

Quant aux compétences dites exclusives, les organismes communautaires ont l'obligation d'agir :

- a) pour la création d'un espace sans frontières à l'intérieur de l'Union ;
- b) pour le renforcement de la cohésion économique et sociale (cohésion qui sera bien difficile à atteindre si l'on ne donne pas à l'éducation une dimension européenne) ;
- c) pour l'instauration d'une union économique et monétaire.

On peut parler d'une véritable « obligation de résultats » en ce qui concerne la suppression des obstacles à la libre circulation (obstacles qui ne seront certes pas vite supprimés sans donner une dimension européenne à l'éducation), l'adoption d'une politique commerciale commune, la promulgation de règlements généraux pour la réglementation de la concurrence, l'organisation commune des marchés agricoles, la conservation des ressources de la pêche, la définition des éléments essentiels pour une politique commune des transports (6).

Il est utile de remarquer que la délimitation de cet ensemble de compétences exclusives peut évoluer avec le temps en fonction des progrès que l'intégration européenne pourra réaliser grâce, entre autres, aux pouvoirs plus grands que le Parlement européen pourrait attribuer aux organismes communautaires, en particulier dans le domaine de l'éducation, s'il assumait une fonction constituante (7).

Le deuxième alinéa de l'art. 3 B du Traité applique aux compétences concurrentes le principe de subsidiarité pour que les décisions soient prises au niveau le plus proche du citoyen, limitant ainsi les actions accomplies aux degrés supérieurs de la hiérarchie politique. Autrement dit, la Communauté ne doit pas intervenir si les États sont à même de poursuivre tout seuls les

5 - Parmi les compétences concurrentes citons : la politique sociale (art. 118 A), la politique de l'éducation (art. 126), la formation professionnelle (art. 127), la culture (art. 128), la santé (art. 129), la protection des consommateurs (art. 129 A), les réseaux transeuropéens dans les secteurs des infrastructures des transports, des télécommunications et de l'énergie (art. 129 B), l'industrie (art. 130), la recherche et le développement (art. 130 G), les problèmes de l'environnement (art. 130 R), la coopération au développement (art. 130 U) ; mais le Traité exclut d'une manière explicite des compétences communautaires les contenus de l'enseignement scolaire et l'organisation du système d'instruction et n'importe quel type d'harmonisation concernant l'éducation et la culture. L'accord sur la politique sociale exclut des compétences communautaires les traitements, le droit d'association, le droit de grève et de *lock-out*. Cf. Accord sur la politique sociale conclus entre les états membres de la Communauté européenne à l'exception du Royaume-Uni de Grande-Bretagne et de l'Irlande du Nord, art. 2, n. 6. *L'Union européenne. Les Traités de Rome et de Maastricht, op. cit.*, p. 223.

6 - Évidemment, il n'est pas possible de constater juridiquement que chaque fois que le devoir d'intervention existe, cela est dû au fait qu'une compétence exclusive y est impliquée.

7 - Le Parlement (plus précisément, l'« Assemblée parlementaire » qui s'est nommée « Parlement européen ») est constitué par des représentants élus par les populations des Pays membres. Avec l'adhésion de l'Autriche, de la Finlande et de la Suède, qui a eu lieu le 1er janvier 1995, les parlementaires européens sont 624 : Autriche 20, Belgique 25, Danemark 16, Finlande 16, France 87, Allemagne 99, Grèce 25, Irlande 15, Italie 87, Luxembourg 6, Pays-Bas 31, Portugal 25, Royaume-Uni 87, Espagne 64, Suède 21.

objectifs proposés ; mais cela signifie aussi que si les États ne s'engagent pas d'une manière satisfaisante pour atteindre un objectif déterminé, la Communauté pourra prendre les mesures nécessaires pour que cet objectif soit réalisé.

En d'autres termes, le principe de subsidiarité est un principe qui règle l'exercice des compétences, et non un critère pour assigner à la Communauté des compétences précises que seule l'autorité constituante, c'est-à-dire les auteurs du Traité, pourraient attribuer. Par conséquent, la compétence nationale constitue la règle, tandis que la compétence communautaire représente une exception.

Procédure et intensité de l'intervention

La Communauté intervient donc seulement dans la mesure où les objectifs de l'action prévue ne peuvent pas être réalisés par les États membres ; les décisions doivent être prises au cas par cas. Pour pouvoir intervenir, la Communauté doit prouver, premièrement, que les États membres n'ont pas les moyens nécessaires (ne fusse que sur le plan financier) pour réaliser les objectifs et deuxièmement, elle doit démontrer que :

1. l'intervention communautaire est plus efficace que l'action nationale (ce qui ne devrait pas être difficile en ce qui concerne l'éducation) ;
2. qu'elle y ajoute un résultat que l'État tout seul ne pourrait pas atteindre.

En termes techniques, on parle de « épreuve d'efficacité comparée » et de « épreuve de la valeur ajoutée ».

La Commission (8), pour prendre des mesures dans les matières où elle a le droit d'initiative, doit démontrer que son action est pertinente et exposer en détail les raisons de son intervention, mais elle ne pourra procéder qu'après avoir consulté les États membres et devra en outre rédiger un rapport annuel sur l'application du Traité. La disposition proposée par la Commission doit être soumise ensuite au **Conseil** (9) afin qu'elle soit adoptée. Si la majorité n'est pas favorable, la disposition peut être renvoyée à la Commission pour qu'elle y apporte des modifications. Ou bien alors, le Conseil lui-même peut rendre le texte conforme au principe de subsidiarité, mais il a aussi l'alternative de décider d'en suspendre l'examen. Dans tous les cas, le Parlement devra être informé sur la position prise par le Conseil.

Une fois que la nécessité de l'action communautaire sera prouvée, en termes d'efficacité comparée, et par rapport à la valeur ajoutée, les modalités d'intervention pourront varier suivant

8 - La Commission est l'organe de « gouvernement » de l'Union européenne et elle est constituée par des commissaires nommés par les gouvernements nationaux. Dans l'Union à douze les commissaires étaient 17, mais avec les nouvelles adhésions le nombre des commissaires a été porté à 20, ainsi répartis : Autriche 1, Belgique 1, Danemark 1, Finlande 1, France 2, Allemagne 2, Grèce 1, Irlande 1, Italie 2, Luxembourg 1, Pays-Bas 1, Portugal 1, Royaume-Uni 2, Espagne 2, Suède 1. Actuellement, pour les délibérations qui exigent une majorité qualifiée, les voix des membres sont déterminées avec les coefficients de pondération suivants : Belgique 5, Danemark 3, France 10, Allemagne 10, Grèce 5, Irlande 3, Italie 10, Luxembourg 2, Pays-Bas 5, Portugal 5, Royaume-Uni 10, Espagne 8.

9 - Le Conseil est formé par les ministres représentants de chaque État membre, dans les domaines concernés (agriculture, affaires étrangères, éducation, etc.).

la volonté politique exprimée par les États d'accepter les dispositions communautaires. En toute circonstance sera respecté le principe de proportionnalité qui donne la priorité aux mesures de soutien plutôt qu'à la réglementation, qui préfère la reconnaissance mutuelle à l'harmonisation et l'adoption d'une directive-cadre plutôt que des dispositions détaillées.

On pourra ainsi, dans le cadre d'une réglementation générale définie par la Communauté, créer une législation commune quand il s'agit de garantir le fonctionnement harmonieux du marché intérieur et des politiques communes (agriculture, transports, pêche), ou bien de prendre certaines mesures de caractère social, ou relatives à l'environnement ou à la tutelle des consommateurs. L'action législative peut consister en un simple complément du droit national, avec la création d'instruments communs comme les sociétés de droit européen, ou avoir recours à un rapprochement des législations jusqu'à parvenir à des formes d'harmonisation moyennant des clauses générales ou des préceptes minutieux. Mais on peut également se borner à une reconnaissance réciproque des lois en vigueur sans les soumettre à aucune modification. L'intervention de la Commission peut même se réduire à la simple « recommandation ».

On entreprendra des actions communes quand il s'agira d'assurer la cohésion économique et sociale, ou bien de garantir le développement de la recherche et on pourra adopter des programmes fondés sur la participation des États membres, des régions ou des entreprises, en créant même des projets communs (par exemple, dans le cas des réseaux transeuropéens dans les secteurs des transports, des télécommunications et de l'énergie).

Dans d'autres cas, il faudra se borner aux actions de soutien, comme pour la politique industrielle ou pour la formation professionnelle. Le soutien financier aura lieu surtout dans le cadre des programmes de développement régional (fonds dit structureux). Parmi les actions de soutien, on peut compter l'encouragement à agir ou à s'abstenir (par exemple, dans le cas d'un accord entre les parties sociales ou d'un engagement, de la part des entreprises, à avoir un certain comportement réciproque), aussi bien que l'animation ou la coordination d'initiatives publiques ou privées, et l'adhésion à une convention internationale de la part de tous les États de l'Union.

Il y a enfin des matières pour lesquelles l'intervention n'est permise que sous la forme d'actions complémentaires, comme dans le domaine de l'éducation, de la culture et de la santé. On pourra alors avoir des mesures d'encouragement à la coopération entre États membres, telles que le programme Socrates qui va se développer à partir de 1995, dans le but de promouvoir des activités de coopération transnationale concernant l'enseignement universitaire et scolaire et des mesures transversales à tous les ordres de l'enseignement.

Pour rendre possible une intervention communautaire à laquelle les États doivent se soumettre, l'Union européenne (art. 189 du Traité) dispose de deux instruments : la « **directive** », qui établit une obligation de résultat, laissant aux États le choix des moyens pour y parvenir et le « **Règlement** », qui a une efficacité directe dans tous ses éléments par rapport aux États, aux entreprises et aux citoyens, se substituant, s'il est nécessaire, aux règles nationales. La « **décision** » est obligatoire en tous ses éléments pour les destinataires qu'elle désigne. Les « **recommandations** » et les « **avis** » que les organismes communautaires peuvent formuler n'engagent pas les États. La « **résolution** » ne produit pas d'effets juridiques obligatoires, mais elle représente une invitation aux États membres.

Dans la conférence intergouvernementale du 17 février 1986, les chefs de Gouvernement des Pays membres ont signé l'« **Acte unique européen** » dont l'objectif principal a été la création, le 1er janvier 1993, d'un Marché unique où les personnes, les services, les marchandises et les capitaux puissent circuler librement. Dans ce traité on a souligné la nécessité de privilégier l'instrument de la Directive pour la réalisation de l'espace sans frontières » (10). Le recours au règlement devrait rester une exception motivée par la nécessité de règles uniformes pour garantir les droits et les devoirs des particuliers et des entreprises.

L'introduction par le Parlement européen d'un nouvel acte législatif, tel que la « **loi cadre** », non seulement renforcerait cet organe communautaire dans sa fonction législative naturelle, mais elle permettrait une application plus adéquate du principe de subsidiarité, car elle déférerait l'application de règles communes aux autorités nationales et associerait les Parlements nationaux au processus communautaire de décision ; le système actuel qui voit les Parlements nationaux comme de simples chambres d'enregistrement des actes décidés par le Conseil des ministres, donc par les gouvernements, serait ainsi remplacé par un mécanisme de décision exprimant mieux la souveraineté populaire.

Extension du principe de subsidiarité

Il s'agit, en définitive, de trouver un équilibre entre les interventions communautaires, nationales, régionales ou locales et de tenir compte aussi bien des objectifs communs que des différences entre les États ; il s'agit encore de laisser un espace adéquat à la volonté populaire, car l'objectif n'est pas la construction d'une Europe des affaires, mais la création de l'Europe des citoyens.

Le principe de subsidiarité dans le Traité de Maastricht n'est pas seulement un critère pour fixer les limites des compétences communautaires en faveur de l'autonomie des États afin de protéger leur souveraineté. Il est aussi un encouragement pour persuader les organes communautaires d'intervenir là où les États hésitent à agir dans la direction de l'intégration européenne. Mais pour autoriser la Commission ou le Parlement européen à prendre des initiatives, il faut que les corps sociaux intermédiaires, ainsi que les organisations syndicales (travailleurs et entrepreneurs), les associations professionnelles et culturelles, etc., soient promoteurs d'accords transnationaux qui poussent ensuite les organismes communautaires à avoir recours au système des conventions pour régler les rapports.

Parallèlement au système législatif, le système des conventions deviendra ainsi opérationnel dans la poursuite de la cohésion économique et sociale (11) ; il sera plus efficace que les dispositions législatives qui peuvent facilement s'enliser dans les débats parlementaires. En

10 - En fait, la distinction entre « directive » et « règlement » n'est pas toujours si précise qu'elle devrait l'être et le texte de la directive est souvent aussi détaillé que celui d'un règlement, de façon à ne laisser pratiquement aucune marge de manœuvre pour sa réalisation. Cela arrive afin d'avoir des règles uniformes et pour éviter la procédure plus longue des Parlements nationaux à laquelle la réalisation de la directive doit être soumise.

11 - Protocole sur la cohésion économique et sociale. L'Union européenne. *Les Traités de Rome et de Maastricht, op. cit.*, pp. 224-226.

réalité, l'accord sur la politique sociale (12) annexé au Traité prévoit la possibilité d'engager les parties sociales dans une négociation ayant pour but de rédiger des accords collectifs européens qui, prenant la forme normative d'accords-cadre, pourraient permettre les adaptations nécessaires au niveau national, peut-être même à l'intérieur des entreprises suivant des modalités librement convenues entre la direction et les travailleurs.

Cette stratégie pourrait être adoptée pour les aspects de la vie sociale qui ne sont pas pris en considération par le Traité, tels que la dimension familiale de certains problèmes, ou qui reçoivent des solutions inadéquates comme la « recommandation sur la tutelle des enfants » ou la « directive sur les travailleuses enceintes » ; la même stratégie pourrait valoir aussi pour les matières où les compétences communautaires se bornent aux mesures complémentaires, comme dans les domaines de l'éducation, de la culture et de la santé.

Ce serait là une manière d'appliquer le principe de subsidiarité et de privilégier autant que possible les niveaux d'intervention les plus proches des citoyens, en stimulant une collaboration positive entre les différents niveaux d'intervention, européen, national, local. Ce serait aussi une manière d'éduquer le citoyen suivant une dimension européenne qui pourrait conduire les organisations des travailleurs et les associations professionnelles et culturelles à proposer des modifications à introduire dans le Traité à l'occasion de sa révision prévue pour 1996.

LA POLITIQUE DE L'UNION EUROPÉENNE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

Les perspectives ouvertes par le Traité sur l'Union européenne

La Communauté européenne a commencé sa politique dans le domaine de l'éducation le 16 novembre 1971 lorsque les ministres de l'éducation des six pays alors membres, réunis pour la première fois au sein du Conseil ont créé un groupe de travail dans le but d'étudier les modalités pratiques pour la mise en œuvre d'une telle politique. Le premier programme d'action date du 9 février 1976 ; depuis lors, les activités ont été poursuivies sans interruption et ont connu un de leur point d'orgue avec la Résolution du 24 mai 1988 (13). L'art. 126 du Traité de Maastricht et les propositions qui l'ont suivi pour un développement ultérieur de la politique communautaire dans le domaine de l'éducation ont trouvé une formulation adéquate notamment sur la base des initiatives prises et des résultats obtenus dans le cadre de l'application de cette Résolution.

12 - Accord sur la politique sociale conclus entre les États membres de la Communauté européenne à l'exception du Royaume-Uni de Grande-Bretagne et Irlande du Nord, *Ibidem*, pp. 220-224. Sur ce sujet, voir Guéry G. (1992). La dimension conventionnelle de l'Europe sociale sur la base du Traité de Maastricht. *Revue internationale du travail*, vol. 131, n° 6, p. 639.

13 - Résolution du Conseil et des ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil sur la dimension européenne dans l'éducation du 24 mai 1988. *Journal Officiel des Communautés européennes*, 6 juillet 1988, n° C 177/5-7.

Il serait trop long d'exposer ici l'ensemble de la politique communautaire en matière d'éducation. La synthèse qu'en a récemment fait M. Lenarduzzi (14) dans son discours à l'ouverture de la Biennale de l'Éducation à Paris en mars 1994 – ici largement reproduite – en fournit les lignes majeures (15).

La dimension européenne dans l'éducation

Le premier domaine concerne l'enseignement supérieur. C'est celui dans lequel l'action de la Communauté est la plus connue et la plus visible. Les programmes Comett (*Community in Education and Training for Technologies*) et Eurotecnet (qui concerne la promotion de l'innovation dans la formation professionnelle) rapprochent les universités et les entreprises ; le programme Tempus (*Trans-European Mobility Scheme for University Studies*) permet la coopération entre les universités des États membres et celles des pays de l'Europe centrale et orientale et le programme Erasmus (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*) a réellement permis la suppression des frontières dans l'université. Aujourd'hui 1 550 établissements d'enseignement supérieur sur les quelques 4 000 qu'en comptent les États membres participent à ce programme.

Ce qui est sans doute essentiel dès maintenant, c'est de développer et de rendre plus réelle la libre circulation et la mobilité. Pour ceci, il faut développer le système de reconnaissance des diplômes. Une directive existe depuis 1989 qui établit un système général de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur sanctionnant les formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans. Cette directive met en évidence qu'il ne s'agit pas d'équivalence au sens d'une stricte égalité fondée uniquement sur un acte juridique. Il s'agit d'une confiance réciproque entre les États membres pour reconnaître que lorsqu'une université juge une personne apte à être titulaire d'un diplôme lui donnant le droit d'exercer une profession, cette personne est alors apte à exercer cette même profession dans tous les États membres ou apte à poursuivre ses études dans un autre pays. On est bien ici dans un processus non pas d'uniformisation ou de nivellement mais d'acceptation des originalités et des spécificités de chacun. On est dans une optique de dialogue démocratique car, au-delà de la portée stratégique de cette orientation, c'est tout le sens communautaire du « vivre ensemble » qui est engagé.

Le second domaine touche la qualité de l'enseignement et l'égalité des chances de chacun. La société adresse des demandes pressantes aux systèmes d'éducation : pour aider à résoudre la crise de l'emploi, éviter les drames de l'exclusion, permettre de s'adapter aux mutations de notre temps. Parce que le modèle européen de société est fondé sur la démocratie et sur une solidarité qui se vit et s'éduque, la Communauté a développé de nombreuses actions en faveur : des enfants de travailleurs migrants, des handicapés ; des 20 à 30 % de jeunes en

14 - Sur le rôle joué par M. Lenarduzzi pour le développement de la politique communautaire de l'éducation, voir Entretien avec D. Lenarduzzi. *Recherche et Formation*, n° 5, 1989, pp. 77-83.

15 - Pour plus de détails, voir Vaniscotte F. (1989). *70 million d'élèves. L'Europe de l'éducation*, Paris Hatier, pp. 112-123. Mise à jour dans la traduction italienne (1994) : *L'Europa dell'educazione. Sistemi scolastici, istituzioni comunitarie e priorità formative in Europa*, Brescia, La Scuola, pp. 127-140.

situation d'échec, d'exclusion, de marginalisation voire d'analphabétisme, sans compter qu'en matière d'emploi et de formation l'égalité entre hommes et femmes qui est un principe de base, demande encore des efforts éducatifs pour devenir totalement une habitude acquise.

La société industrielle telle que nous l'avons connue laisse maintenant place à une autre société qui oblige à repenser la place du travail et le sens de la vie active, ce qui demande une réflexion permanente sur le contexte d'accélération des connaissances. C'est pourquoi, la Commission s'est engagée dans cet ambitieux programme Petra (*Community Action Programme for the Vocational Training of Young People and their Preparation for Adult and Working Life*) qui cherche à améliorer les compétences professionnelles des jeunes et à développer la collaboration entre tous les acteurs de l'éducation. Cette politique transnationale en faveur des jeunes de l'enseignement professionnel, celle menée pour développer les nouvelles technologies de l'information et aussi la connaissance des langues étrangères dans le programme Lingua (*Améliorer la connaissance des langues pour développer la mobilité et la communication entre les citoyens de la Communauté européenne*), ont été et demeurent des piliers pour améliorer l'égalité des chances et la qualité de l'enseignement.

Le troisième domaine a trait à l'idéal démocratique et au citoyen européen. Le rapport sur « l'Europe des citoyens » adopté en 1985 à Milan, a eu un impact indéniable pour inciter les jeunes mais aussi les enseignants à prendre conscience de la dimension européenne de leur avenir. En 1988, la résolution sur la « dimension européenne dans l'éducation » a renforcé cet impact et permis à la fois de lancer des actions pilotes et de réfléchir sur ce que pourrait être une action de plus grande ampleur dans ce domaine. Certains aspects du programme ont été longuement mûris à partir des 400 échanges bilatéraux annuels d'enseignants qui existent depuis 1989, du réseau d'institutions de formation d'enseignants qui s'est mis progressivement en place depuis 1990 et comprend 210 Institutions et universités, des 162 écoles rassemblées en 40 partenariats d'établissements scolaires. Ces trois actions ont permis d'approfondir les notions de réseau et de partenariat, le rôle de l'établissement scolaire et la notion de projet européen d'établissement, le rôle de l'enseignant dans la formation du citoyen.

Entre 1976 et 1992, le travail communautaire dans le domaine de l'éducation a donc été essentiel ; il a permis une importante maturation et la structuration nécessaire pour l'entrée dans cette autre phase qui s'ouvre avec l'art. 126 du Traité de Maastricht (16). Le travail com-

16 - Voici le texte de l'art. 126 du Traité de Maastricht :

1. La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique.

2. L'action de la Communauté vise :

- à développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres ;
- à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études ;
- à promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement ;
- à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des États membres ;
- à favoriser le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs ;
- à encourager le développement de l'éducation à distance.

munaire dans son ensemble a été immense puisque 300 textes législatifs ont été écrits, notamment ceux qui établissent les libertés fondamentales de circulation des services, des biens, des personnes, des capitaux ; textes qui facilitent grandement la circulation des idées et mettent la mobilité au centre du tournant des années 1992-1994.

L'application de l'article 126 du Traité de Maastricht

L'adoption et puis la ratification le 1er novembre 1993 du Traité ont donné de nouvelles compétences ou élargi les anciennes en matière d'éducation et de formation. Par ailleurs, le **Livre blanc**, « *Croissance, compétitivité, emploi : les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle* », adopté le 10 décembre 1993 au sommet des chefs d'État et de Gouvernement, comporte un chapitre sur l'éducation qui montre la volonté politique d'inscrire l'éducation dans les priorités.

Ces dernières années, la Commission a engagé des démarches de réflexion, de consultation et d'analyse en publiant **trois mémorandums** et un « **Livre vert** ».

– Le mémorandum sur l'enseignement supérieur montre la nécessité d'augmenter considérablement l'accès à l'enseignement supérieur, d'introduire plus de flexibilité et de diversification des études, d'élargir les possibilités de l'éducation permanente et les coopérations avec l'industrie.

– Le mémorandum sur la formation professionnelle explique la nécessité d'accroître l'investissement en formation, d'en améliorer la qualité et l'offre, d'assurer la transparence des qualifications professionnelles et leur reconnaissance sur le marché du travail.

– Le mémorandum sur l'apprentissage ouvert et à distance souligne les possibilités et l'intérêt d'une mobilité « virtuelle » rendue possible par les développements technologiques.

S'appuyant d'une part, sur l'art. 126 et sur le « Livre blanc » qui donnent une assise politique et juridique pour établir de nouveaux programmes d'action et, d'autre part, sur l'expérience acquise surtout par l'application de la Résolution du 24 mai 1988, la Commission a rationalisé ses actions dans un « Livre vert » et présenté trois grands programmes rassemblant ceux

3. *La Communauté et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière d'éducation, et en particulier avec le Conseil de l'Europe.*

4. *Pour contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent article, le Conseil adopte :*

– *statuant, conformément à la procédure visée à l'article 189 B et après consultation du Comité économique et social et du Comité des régions, des actions d'encouragement, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres ;*

– *statuant, à la majorité qualifiée sur proposition de la Commission, des recommandations.*

qui existaient auparavant et incluant les expériences pilotes conduites dans l'enseignement non supérieur pour lesquelles la base juridique manquait.

Ces propositions, présentées à la fin 1993 et au début 1994, comportent trois programmes :
■ **Jeunesse pour l'Europe III** qui intègre les actions menées dans le cadre des deux précédents programmes en faveur des jeunes dans un seul programme, y compris celles qui, auparavant, figuraient dans des points particuliers de Petra ou Tempus. Ce programme donne une importante ouverture aux pays tiers.

■ **Leonardo da Vinci** qui porte sur la formation professionnelle et rassemble toutes les actions figurant auparavant dans Petra, Comett, Force, Eurotecnet. Le programme concerne l'ensemble des acteurs de la formation professionnelle ; il consolide l'acquis des programmes antérieurs et innove également. Ses principales mesures visent à soutenir la qualité des systèmes et des dispositifs existants, à favoriser l'innovation sur le marché de la formation et à promouvoir la dimension européenne.

■ **Socrates** est sans doute le plus novateur car il développe des volets inexistantes jusqu'alors et se compose de trois grands chapitres :

- **le premier** reprend Erasmus, il en consolide les acquis, élargit à de nouvelles actions, approfondit les thématiques notamment celles du réseau et des contrats institutionnels permettant une implication plus large que l'implication individuelle ; il tend vers un élargissement des unités de cours capitalisables pour développer la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études passées à l'étranger ;

- **le second**, « L'Europe à l'école », est nouveau et favorise la coopération entre les établissements scolaires sur la base de partenariats puis de réseaux thématiques, pour la réalisation de jumelages entre écoles en vue de projets communs d'éducation, surtout dans le domaine des langues, du patrimoine culturel, de la protection de l'environnement ou d'autres sujets d'intérêt commun. La mobilité physique des élèves ne saurait être la priorité : les projets conjoints entre établissements partenaires, les rencontres entre chefs d'établissements et entre enseignants doivent permettre, à partir de la mobilité physique de quelques-uns, que la « mobilité intellectuelle », grâce à l'évolution des mentalités et des modes de pensée, réalise l'objectif de développer un sentiment d'appartenance à une communauté. C'est pourquoi il est également prévu d'actualiser les compétences des personnels d'éducation et de favoriser leur implication ;

- **le troisième** chapitre comporte les actions transversales et s'adresse à tous les personnels d'éducation donnant ainsi un cadre cohérent à l'ensemble des mesures proposées. Ces actions portent sur la connaissance des langues (lingua), la promotion des nouvelles technologies de l'information et de la communication, ainsi que sur l'enseignement à distance et sur les échanges d'information en sachant que l'Union européenne comporte désormais 15 États membres.

Dans les trois chapitres, les enseignants et leur formation ont leur place : formation initiale dans le supérieur et dans les actions transversales ; formation continue dans le chapitre 2 qui fait une large part à l'actualisation des compétences, visites d'études aux deux niveaux de la formation et pour l'ensemble des personnels.

Venant en complément de ces programmes, la Commission vient d'adopter le **4^e programme cadre de recherche et développement** pour la période 1994-1998 qui inclut la recherche sur l'éducation et sur la formation dans un chapitre intitulé : « *La recherche socio-économique finalisée* ».

CONCLUSION : L'APPLICATION PÉDAGOGIQUE DU PRINCIPE DE SUBSIDIARITÉ

Les principes de base qui figurent dans les trois programmes sont le respect, uni à une gestion décentralisée des actions, du principe de subsidiarité, des compétences des États membres et de l'autonomie des établissements. Les orientations pédagogiques et idéologiques majeures qui constituent le trait d'union des trois programmes sont le développement de la dimension européenne et la réalisation d'un espace européen ouvert d'éducation.

Il faut reconnaître qu'il s'agit d'un programme minimal, mais ce programme minimal est aussi le maximum que l'on peut obtenir dans les limites imposées par l'art. 126. Ce même article précise que « *l'action de la Communauté vise à développer la dimension européenne dans l'éducation* ». Or, cette dimension ne peut qu'avec beaucoup de difficulté être poursuivie par les États puisque la dimension nationale reste toujours prioritaire en raison des identités, enracinées dans le caractère des peuples concernés, qui tendent à s'affirmer davantage en raison de la confrontation avec d'autres cultures que le fait même de l'union économique leur impose.

C'est pourquoi, la dimension européenne relève davantage de la compétence exclusive que des compétences concurrentes, au moins dans le sens d'une « obligation de résultats » étroitement liée à la suppression des obstacles à la libre circulation. On peut espérer que, si le Parlement assumait dans l'avenir une fonction constituante, ce serait une de ses premières tâches que d'attribuer un pouvoir plus grand aux organes communautaires en ce qui concerne la dimension européenne dans l'éducation.

21

La situation actuelle qui privilégie le pouvoir des États ne doit pas être conçue comme un impératif pour l'action individuelle ou collective, ni ne doit constituer un critère moral pour la conscience (17). Cette situation qui donne la priorité aux États dans le domaine de l'éducation n'est que l'effet de certaines innovations culturelles et technologiques (nécessité de disposer d'une main-d'œuvre qualifiée) et le résultat de conflits sociaux impulsés par certaines idéologies (absolutisme des « princes illuminés » et volonté de disposer de fonctionnaires en mesure de soumettre les peuples).

Pour faire sortir les peuples de leur soumission il faut produire de nouvelles innovations culturelles et faire face aux conflits d'intérêts entre nations à la lumière de nouveaux principes éthiques, tels que la solidarité et la subsidiarité. Cela peut s'obtenir par une éducation à la dimension européenne, parce que pour œuvrer dans cette dimension il faut créer des institutions qui permettent d'agir d'une façon assez indépendante des États et ainsi permettre aux

17 - Voir Touraine A. (1989). *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard.

créations culturelles, individuelles et collectives, d'occuper une position centrale dans la résolution des conflits sociaux et dans l'évolution sociale et culturelle qui en découle.

Comme nous l'avons remarqué plus haut, pour légitimer l'intervention des organes communautaires là où les États hésitent à agir, il faut que les corps sociaux intermédiaires, ainsi que les organisations des enseignants, profitant des programmes Socrates et Leonardo, soient promoteurs d'accords transnationaux, pour rendre opérationnel un système de conventions, qui en poursuivant la cohésion sociale prévue par le Traité de Maastricht, ne manquera pas d'être plus efficace que les dispositions législatives.

Ainsi le principe de subsidiarité deviendra une méthodologie pédagogique qui, en s'appuyant sur les intérêts économiques poursuivis par les politiciens et les marchands, remet en discussion le pouvoir des États et crée une nouvelle identité pour l'Europe : non pas une nation plus forte que les autres, mais un espace économique et politique où les originalités culturelles pourront librement s'exprimer et donner vie à de nouveaux groupes de citoyens capables d'ouvrir la politique et l'économie aux horizons de la solidarité.

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.

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.

ENSEIGNER L'EUROPE : QUELQUES QUESTIONS À L'HISTOIRE ET À LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRES

FRANÇOIS AUDIGIER*

Résumé

L'histoire et la géographie ont été installées dans les systèmes scolaires de la plupart des états européens, principalement dans les états-nations, pour transmettre aux générations futures une représentation partagée du passé et du monde actuel. Elles répondent à un projet politique et civique qui se voit aujourd'hui mis en question, en particulier par la diversification des discours sur l'histoire et sur le monde d'aujourd'hui. Elles ont longtemps privilégié, et privilégient encore très largement, un découpage du temps et de l'espace qui accorde la première place aux découpages nationaux et étatiques. La prise en compte dans ces disciplines d'un « plus d'Europe » ne va pas de soi. En premier lieu, elle résulte d'un choix politique et civique qui ne peut être la simple reproduction du schéma de la fin du siècle dernier puisque, plus encore que les états-nations de l'époque, elle est un objet en construction, un objet de débats, un objet qui divise les sociétés d'aujourd'hui. En second lieu, elle met en question les découpages spatio-temporels des objets enseignés. L'Europe est sans doute l'occasion de réfléchir à de nouvelles manières de penser l'histoire et la géographie scolaires.

Abstract

History and geography have been made part of the school systems of most European states, mainly in the nation-states, so as to transmit to future generations a joint representation of the past and present world. They answer a civic and political project which has come to be questioned today, particularly by the more diversified conceptions of history and of today's world. They have long privileged and they still do to a great extent, a division of time and space which gives pride of place to national and state divisions. Taking greater account of Europe in these subjects is not self-evident. First of all it results from a civic and political choice which cannot be the mere reproduction of the pattern that existed at the end of the last century, since more than the nation-states at that time, Europe is an object in the making, an object of debate, an object which divides today's societies. Second, it questions the spatiotemporal divisions of the subjects taught. Europe is no doubt a good opportunity to think of new ways of conceiving of history and geography in schools.

* François Audigier, Département « Didactiques des disciplines », INRP.

Nos sociétés secrètent-elles une nouvelle préoccupation ? D'aucuns pensent qu'il est bon, juste, utile, important... qu'elle trouve alors place dans l'enseignement. Il en est ainsi de manière continue pour de nombreux objets qui, peu à peu, s'introduisent et se diffusent dans les programmes et les pratiques. Nous voilà, depuis quelques temps déjà, aux prises avec l'Europe. Comme l'environnement, la santé ou la communication, elle s'imposerait d'évidence. Même si d'autres disciplines scolaires peuvent s'ouvrir à l'Europe, par exemple, les lettres ou les langues vivantes à la littérature d'autres pays, il semble aller de soi que l'histoire et la géographie, éventuellement l'éducation civique, sont les premières concernées. Les professeurs de ces disciplines l'admettent volontiers. On montre ainsi que loin d'être fermé sur lui-même, l'enseignement répond aux évolutions de la demande sociale, initie vraiment les élèves au monde contemporain et prépare donc l'avenir. Il suffit de demander à quelques historiens de nous concocter une histoire de l'Europe, à quelques géographes, une géographie de l'Europe, et d'ajouter quelques chapitres aux programmes et aux manuels. L'Europe est une réalité importante, il est donc normal de l'enseigner et de demander aux spécialistes de nous établir ce qu'il convient de transmettre. Mais, mais... inscrire l'Europe dans l'enseignement ne relève pas de la simple substitution d'objets traditionnels par de nouveaux objets, comme si une telle inscription allait de soi, comme si la définition même de l'Europe et des contenus que l'on se propose d'y glisser découlaient de quelques évidences. Ce serait oublier que l'histoire et la géographie scolaires participent d'un projet civique et politique qui fonde les choix de ce qui est enseigné. Enseigner l'Europe, la nourrir de contenus, de faits, d'événements, de phénomènes, d'hommes, d'actions..., découper les espaces, les périodes, les sociétés, choisir ce qu'il convient d'enseigner et les manières de le faire, tout cela relève d'un projet civique et politique dont il faut interroger les fondements, les évidences, les enjeux.

Nous appuyant principalement sur l'exemple français, nous nous proposons de montrer quelques-uns de ces enjeux et des questions qu'ouvre l'introduction de l'Europe dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, et de suggérer quelques thèmes pour un débat urgent et décisif.

34

HISTOIRE, GÉOGRAPHIE : UN PROJET CIVIQUE ET POLITIQUE EN QUESTION

En France, ainsi que dans la plupart des pays européens, l'installation de l'histoire et de la géographie comme disciplines scolaires obligatoires accompagne le développement des systèmes éducatifs et l'affirmation des états-nations (1) au cours des deux derniers siècles. Ces disciplines ont pour but de transmettre une conception partagée du monde et de son passé, en

1 - **État-nation ?** Chaque terme important de cet article demanderait de longs développements qui n'entrent pas dans un tel cadre. Les notions et concepts que nous employons sont tous redevables de débats multiples et toujours ouverts. Ainsi, « état-nation » recouvre des formes politiques, sociales et culturelles différentes qui se sont mises en place et développées selon des rythmes variés. Par exemple, si à l'ouest de l'Europe, les états se sont pour la plupart développés de conserve avec les nations, chacun s'appuyant sur l'autre, dans les empires orientaux et centraux, la nation a souvent été une modalité de revendication identitaire et autonomiste de certains groupes contre les pouvoirs centraux de ces états. Le lecteur investira les généralités dont nous usons, des références et travaux très nombreux qui sont disponibles sur chacun des objets et des thèmes que nous sollicitons. Notre projet est d'esquisser quelques-unes des questions que soulève, pour nous, cette insistance à introduire plus d'Europe dans l'enseignement.

particulier du pays concerné, contribuant ainsi à construire l'identité et l'unité des groupes auxquelles elles s'adressent. L'histoire transmet une mémoire collective, la géographie une pensée du territoire ; l'instruction civique, ou ce qui en tient lieu, les dénominations étant très variées, une conception du pouvoir. Trois disciplines, les deux premières étant plus systématiquement présentes tout au long des cursus (2), sont au service d'un projet politique et civique. De plus, celui-ci était justifié dans certains pays comme la France par la croyance selon laquelle le développement des sciences historiques et géographiques permettrait à l'enseignement de disposer d'un discours de référence vrai et convergent, sinon unique. Les sciences vont nous dire l'histoire telle qu'elle s'est réellement passée et le présent tel qu'il existe réellement.

Ainsi, ce projet s'appuie sur la définition et la délimitation d'un espace et d'un groupe de référence. L'existence et l'identité de ce groupe se construisent dans la relation qu'il entretient avec son territoire et son histoire. Le présent est éclairé, expliqué par le passé et par les manières dont un peuple met en valeur un territoire et ses ressources. L'ensemble s'inscrit dans la pensée de la modernité marquée par les idées d'évolution et de progrès. Le présent ouvre un avenir à la disposition des hommes. L'histoire a un sens, celui de l'avènement et du développement du progrès matériel, avec la révolution industrielle et la croissance économique, et du progrès politique, avec la démocratie et les droits de l'homme. La géographie renforce ce sens en étant principalement l'étude des conditions naturelles qui règnent à la surface de la terre et des manières dont les hommes et les sociétés maîtrisent ces conditions et tirent parti de la nature, notamment dans le cadre des états, comme territoires limités par des frontières et contrôlés par des pouvoirs. Tout s'explique et se comprend par l'histoire et par la nature. Quelles que soient les solutions scolaires précisément apportées en terme d'horaires, de programmes, de contenus enseignés, l'histoire et la géographie scolaires se sont organisées et s'organisent encore autour de ce projet. C'est lui qui commande les choix de ce qui est enseigné. La recherche de racines, d'autant plus légitimantes qu'elles sont lointaines, fait de la continuité chronologique appuyée sur une origine la plus ancienne possible, un principe absolu.

En France, la géographie privilégie la France en ouvrant deux prolongements, l'un vers des unités plus petites, communes, départements, régions, dont l'assemblage forme le territoire national, l'autre vers des unités comparables ou plus grandes, l'ensemble d'un continent, des pays particuliers, et pendant un certain temps, l'Empire colonial, extension et manifestation de l'universalisme civilisateur. Le monde (3), notamment l'Europe, est un puzzle fait d'une addition de surfaces correspondant à des états qui, s'ils ne sont pas tous des états-nations, aspirent à le devenir. Le découpage du monde met en valeur une spécificité présupposée des

2 - L'histoire est partout présente, même si dans certains pays ce n'est pas sur toute la durée des études primaires et secondaires. La géographie a une position plus en retrait, et aujourd'hui, dans certains pays, franchement contestée. Si tout le passé appartient à l'histoire, et personne n'oserait mettre en cause la nécessité pour un groupe d'avoir une dimension historique de son identité, l'étude du présent met en concurrence la géographie avec bien d'autres sciences sociales, voire d'autres sciences de la nature. De plus, la géographie ne recouvre pas les mêmes champs d'étude et a changé depuis un siècle. Selon les cas, elle est avant tout géographie physique, privilégie les rapports entre les conditions naturelles et les sociétés échappant mal à une vision déterministe des activités humaines, ou est résolument tournée vers l'étude de l'espace social ; elle se considère alors comme rattachée aux sciences sociales.

3 - L'enseignement de la géographie offre aussi d'autres découpages du monde pris en charge par la géographie générale selon différents critères plus ou moins combinés entre eux : climats, végétations, grands ensembles morphologiques, populations, types de culture, régions industrielles, types de villes, etc.

territoires nationaux et étatiques, mêlant souvent ces deux aspects. Découpages du temps et périodisations, découpages des espaces et représentations du monde présent, se veulent et se disent des constructions scientifiques ; elles sont autant des constructions sociales prises dans des enjeux politiques et idéologiques.

Quelles que soient les modalités précises selon lesquelles ce projet politique et civique a été mis en œuvre, plusieurs facteurs le minent et le délitent depuis quelques décennies. L'ouverture de nos sociétés, la mondialisation des échanges, en particulier culturels, accentuent la nécessité d'introduire plus de connaissances sur les « autres », autres pays, autres cultures, autres sociétés, autres civilisations. Les discours sur le passé et sur le territoire se sont multipliés et diversifiés mettant fin au rêve d'un texte unifié autour de quelques certitudes légitimées scientifiquement et sur lesquelles bâtir l'enseignement. La vision progressiste de l'histoire des hommes a été mise à mal. Marx, Nietzsche et Freud ont donné la main aux événements du XX^e siècle pour ronger l'idée du progrès comme organisateur du sens et du but de l'histoire. La fin de ce siècle consume ce qu'il en reste (4). Les choix de ce qu'il faut enseigner sont de plus en plus difficiles à énoncer. Ils sont toujours sous la menace d'un double soupçon : insuffisance et disqualification scientifique, soumission partisane et idéologique.

L'École n'assume plus le sens du rapport à l'histoire et au territoire. Elle ne l'assume plus puisque la société politique, au sens le plus civique et le plus noble du terme, ne l'assume plus. Elle tente alors de renvoyer cette question du sens à la sphère privée, à l'individu et de se replier sur la transmission d'une sorte de boîte à outils, ensemble de repères dans l'espace et dans le temps, de notions et de concepts, permettant de se situer dans le monde et dans son histoire. Le projet civique continue d'être globalement affirmé ; il glisse, en fait, vers une sorte de rationalité instrumentale. La demande d'Europe est une excellente occasion pour rouvrir la question du sens de l'histoire et de la géographie scolaires. Certes, on peut la fuir en ajoutant benoîtement un nouvel échelon et un nouveau chapitre aux programmes, au risque d'étendre à l'infini les contenus ; mais nos disciplines seront vite rattrapées par des questions qu'elles redoutent de soumettre à des débats trop larges (5). Lier la place de l'Europe dans l'enseignement et la question du sens des savoirs scolaires demande de travailler sur au moins **deux groupes de questions : la définition et la délimitation des objets** que l'on dispense sous cette étiquette Europe, les manières dont ces objets, **leur construction et leur choix** interrogent le projet civique et politique qui fonde ces disciplines.

36

4 - Il faudrait développer ici des débats autour de la modernité, de la crise de la modernité, de la sur- ou post-modernité... et de leurs effets sur les conceptions de l'histoire, du temps, du devenir des hommes et des sociétés, des valeurs et de leur hiérarchisation, etc. Voir, par exemple, Koselleck (1990), Ricoeur (1983-1985), Augé (1992 et 1994), Balandier (1994), Lipovetski (1992), Sue (1994), Schapp (1992), etc. Ce qui est important est de considérer, au départ de la réflexion, que l'École a construit un modèle de l'histoire et de la géographie scolaires qui est en cohérence profonde avec la modernité, telle que la définit Koselleck. Si la modernité est en question, l'histoire et la géographie scolaire sont atteintes de plein fouet.

5 - Qui est autorisé à dire ce que sont, ce que peuvent, ce que doivent être l'histoire et la géographie scolaires ? Les praticiens ? Les historiens et les géographes ? Les citoyens ?...

ET L'EUROPE ?

Au sein de ce schéma général, l'Europe n'a jamais été absente. Même si les programmes attribuaient, et attribuent toujours une place centrale à l'histoire et à la géographie nationales, il y a toujours des « autres », des autres voisins ou lointains dont la place est plus ou moins grande. La France était et demeure la colonne vertébrale de nos disciplines, surtout à l'école élémentaire ; dans le secondaire, la conception universaliste que la France a de sa culture fait que les programmes français sont depuis longtemps parmi les plus ouverts aux histoires et aux territoires des autres. Il y a d'abord l'affirmation du poids des héritages, Rome elle-même héritière de la Grèce, le Christianisme, et même les barbares lorsque ceux-ci acceptent l'assimilation et jouent alors leur partition dans l'avènement de la France. Pour les périodes ultérieures, c'est-à-dire lorsque la France existe effectivement, l'autre est celui avec qui l'on coopère, échange, s'allie. Il est plus encore celui avec qui l'on s'affronte. L'identité et l'affirmation nationales sont également liées à l'existence d'un autre dont il convient de se distinguer voire qu'il importe d'exclure. Le territoire se cale sur les frontières naturelles donnant ainsi une légitimité innée à la recherche de ces frontières. La géographie conforte la vision téléologique. Le présent de la France est contenu dans la nature et dans l'histoire pour peu que le génie des hommes s'y soumette. Les autres européens sont, selon les cas, ceux qui aident ou empêchent la France de se réaliser, qui accueillent ses idées, partagent son destin ou s'y opposent, échangent les hommes et les idées pour construire les éléments d'une culture ou d'une civilisation, conçues à certaines époques comme européennes et selon des extensions et des modalités très variées.

Ces constructions, ces rencontres présentent quelques risques et ouvrent des débats. Le territoire national ne correspond pas souvent à l'espace du groupe tel que le définit l'histoire ou la manière dont on pense son identité, à travers la langue notamment. Très vite, des mises en garde ou des soucis s'expriment. Ainsi, rencontrer les autres par les guerres ou les conflits les situe dans une position d'ennemi. Mais alors, présenter les autres de cette manière ne risquerait-il pas de pérenniser les menaces de conflits et de nous entraîner vers des abîmes ? Une histoire nationale, oui, nationaliste, non ; une histoire ou une géographie qui inculque des valeurs et des normes obligatoires, non ; qui ouvre à la compréhension des autres et à l'esprit critique, oui.

Peu à peu, l'Europe et ceux qui la composent ont changé de place et sont de plus en plus présents. L'étude des évolutions et des événements majeurs du XX^e siècle l'exige. Il n'y aurait là qu'une très normale adaptation des contenus enseignés. Ces événements chargent autrement les réflexions habituelles sur l'enseignement de ces disciplines. Par exemple, dès avant la Seconde guerre et surtout après, des rencontres entre historiens français et allemands se tiennent régulièrement pour éliminer des manuels les visions négatives de l'autre (6). L'histoire se fait encore plus explicitement vecteur d'une éducation à la tolérance. Mais cette mission est parfaitement retournable comme en témoigne son enseignement dans les pays non-démocratiques (7).

6 - Le bulletin de la société des professeurs d'histoire et de géographie, devenu depuis plus de vingt ans la *Revue Historiens-Géographes*, témoigne de ces efforts constants, de leurs avancées et de leurs reculs.

7 - Il y aurait également beaucoup à dire sur la manière dont l'histoire enseignée dans les états-nations démocratiques élimine de nombreux autres discours, celui des régions ou de certains groupes sociaux par exemple, en privilégiant le niveau de l'état.

Plus récemment, l'histoire et la géographie sont convoquées pour faire de l'Europe une évidence. Du XVI^e ou XIX^e siècle la prépondérance de l'Europe, au XX^e siècle son déclin, sont une des figures qui donne du sens à l'histoire scolaire et à notre expérience collective de ces cinq derniers siècles. Le Marché commun et l'ouverture des frontières requièrent la connaissances des états qui ont de plus en plus d'importance pour notre vie économique et sociale. On ne peut plus penser la France seule. Pensons-la intégrée à un espace plus vaste, principalement en géographie, en relation avec les autres, aussi bien en géographie qu'en histoire. Cette prise en compte plus importante de l'Europe a été facilitée par le déclin puis la disparition de l'empire colonial et donc des chapitres correspondants. Un nouvel objet enseigné en chasse toujours un autre. Le temps scolaire n'est pas extensible à l'infini.

Pendant de longues décennies ces évolutions sont restées totalement fidèles à la logique du découpage de l'histoire et de la géographie par les états. Nous avons dit la conception d'un monde comme puzzle qui est sous-jacente à ces choix. Mais, de plus en plus, ces découpages s'avèrent insuffisants et inopérants pour donner un intelligibilité satisfaisante de notre monde. Non que les états-nations aient disparu, mais parce que d'autres niveaux d'échelle sont de plus en plus convoqués et nécessaires pour analyser et comprendre autant le présent que le passé et dessiner un horizon futur. Le découpage spatio-temporel des objets enseignés sur l'Europe est lié au sens que l'on donne à cette Europe.

DÉFINITIONS ET DÉCOUPAGES

Découper l'espace, le temps, les sociétés, pour en faire aussi bien des objets de recherche que des objets d'enseignement scolaire répond à des choix qui sont autant des choix scientifiques que des choix politiques et idéologiques. Ces découpages sont des constructions externes et internes ; externes lorsqu'ils ont pour but de distinguer l'Europe de ce qui n'est pas l'Europe, internes lorsqu'ils délimitent des espaces, des périodes, des phénomènes, des événements à l'intérieur même de cet ensemble. Cette distinction n'exclut pas les relations entre ce qui est intérieur et ce qui extérieur aux espaces et temps ainsi délimités.

Les interrogations liées à une simple définition-délimitation de l'Europe sont connues. Rappelons-en quelques-unes : Les limites spatiales paraissent admises. À l'est, l'Oural ; mais, cette limite a-t-elle un sens ? Oppose-t-elle vraiment des espaces, des peuples, des cultures ? Au Sud, la Méditerranée. Où placer les nombreuses îles ? Entre leurs appartenances nationales et leurs traditions culturelles ? Séparation ou trait d'union ? Plus généralement, la délimitation de l'Europe par ses critères géographiques traditionnels, qui sont des critères empruntés à la géographie physique, a-t-elle un sens ? Autrement dit, enseigner aux jeunes de telles limites, faut-il encore les munir d'une connaissance qui leur permettra de comprendre quelque chose du monde actuel et de s'insérer dans un projet social et personnel ?

Quant aux découpages internes à l'Europe, lesquels établir, lesquels privilégier ? au nom de quoi ? Europe des 12, des 15, des 30 ? Classiques distinctions Est-Ouest, Nord-Sud ? Retour aux héritages par la division, qui est aussi parfois imbrication, entre catholiques, protestants, orthodoxes, sans oublier juifs et musulmans et, pourquoi pas, athées ? Ces interrogations concernent la géographie et l'histoire. La géographie et l'histoire de l'Europe sont-elles la

somme des géographies et des histoires nationales ? Toute une tradition scientifique s'est longtemps appuyée sur la conception selon laquelle la connaissance du tout est la somme de la connaissances des parties.

La connaissance de la géographie de la France découle de l'accumulation de thèses régionales ; la connaissance de l'histoire de la France aux différentes périodes suit le même chemin, comme si l'on pouvait approcher une sorte d'unité spatio-temporelle élémentaire (8). L'illusion d'une telle approche est aujourd'hui admise. Ce raisonnement sur la France vaut également pour l'Europe. Quelques publications récentes illustrent ces difficultés (9). Ainsi, « *La Géographie universelle* » (10) en cours de publication sous la direction de Roger Brunet, affirme dans son tome I la nécessité de penser le monde en termes de réseaux, de flux avec les concepts et modèles d'analyse spatiale, l'insuffisance criante du seul niveau étatique, puis, dans les tomes suivants, présente le monde en reprenant, pour l'essentiel, les habituels découpages en continents et en états. Pour l'histoire, nous retrouvons des hésitations semblables. Hachette publie la première histoire de l'Europe par douze historiens européens (11). Ces historiens se sont partagés le temps de l'histoire en onze chapitres précédés de deux chapitres de présentation, établissant un discours unique et laissant hors de leur champ tout ce qui fait débat, notamment la nécessaire interrogation sur les raisons scientifiques ? nationales ? idéologiques ? qui rendent compte de la diversité des discours historiens. Un second exemple est offert par les éditions Hatier (12). Celles-ci ont pris un autre parti sur ce marché éditorial en publiant une histoire de l'Europe contemporaine complétée par douze volumes, douze histoires qui débutent bien avant 1815, une pour chaque pays de l'actuelle Union européenne ; le découpage actuel des états est alors celui qui organise la sélection et la construction des faits et du discours. Il présuppose une continuité entre l'histoire de la Grèce de Périclès et la Grèce actuelle, entre les marchands des Flandres et les Belges. Les états dans leurs limites actuelles déterminent le regard sur le passé. Avec l'histoire de la troisième République nous pensions : « *l'homme de Cromagnon sortit de sa caverne et contempla la France* ». Les perspectives d'une histoire européenne nous permettront sans doute de déplacer le regard : « *l'homme de Cromagnon sortit de sa caverne et contempla l'Europe* ».

Mettre en cause l'apparente évidence des découpages spatiaux et temporels n'aide pas le choix des bords niveaux d'approche pour étudier l'Europe. Si cette référence à l'histoire nationale a un sens dans quelques états et sociétés de l'Ouest, elle est encore plus délicate à manier à l'Est du continent. Pour beaucoup de groupes, de périodes, de lieux, la notion d'histoire nationale n'a guère de sens (13). Rester dans le cadre des états est aussi un choix. Dans ce cadre on ne peut traiter que d'un certain passé, d'un certain présent et d'un certain avenir ; c'est-à-dire d'une certaine catégorie de problème. Sans doute faut-il considérer au départ la

8 - Voir Chartier (1989)

9 - Voir également Rousselier (1993), Girault dir. (1994).

10 - Voir Brunet dir., en cours de publication.

11 - Voir Delouche coord. (1994).

12 - Voir Bernstein S. et Milza P. (1992).

13 - Il reste que la référence au « national » est la référence la plus partagée aujourd'hui et qu'il serait absurde de le nier. Sur cette importance du national, voir par exemple Wolton (1993). Sur l'histoire de l'Europe et les découpages, voir par exemple Rousselier (1993). Sur la géographie, les découpages et les modèles d'analyse, voir par exemple Durand, Levy, Retaillé (1992).

diversité et l'hétérogénéité de ces constructions, celles que nous opérons aussi bien que sur le passé et le présent que celles que nous dessinons pour le futur. Demander à l'enseignement et aux disciplines scolaires de trouver les « bons découpages » est se défaire sur l'École de ce qui est particulièrement ardu et débattu au niveau même des constructions des historiens et des géographes professionnels. Les découpages intéressent les identités individuelles et collectives et la contribution de l'histoire et de la géographie à leur construction.

ENSEIGNER L'EUROPE

Aujourd'hui, nous n'occupons pas du tout vis-à-vis de l'Europe une position semblable à celle qu'occupaient à la fin du siècle dernier les habitants des pays européens vis-à-vis de leur état, du moins pour ceux constitués en états-nations. À cette époque, la fonction culturelle assimilationniste de nos disciplines ne prêtait pas à débat quant à sa finalité générale. Certes, les luttes étaient souvent violentes pour définir ce qu'il convenait d'enseigner, par exemple sur la Révolution française, les héritages de la royauté ou la place de l'Église ; mais la France avait depuis longtemps une unité politique ; elle était un espace juridique et économique unifié ; les citoyens y avaient les mêmes droits et les mêmes devoirs tels l'impôt, et pour les hommes seuls, le service militaire et le vote. Cela formait un fond commun suffisamment établi pour que de son respect et de sa connaissance, l'histoire, la géographie et l'instruction civique se chargent d'instruire les français.

Traditionnellement dans les états-nations, l'histoire et la géographie scolaires assument totalement leur perspective d'unification culturelle, de transmission d'une représentation partagée du monde et de son histoire. L'Europe ne présente aucun de ces caractères, ni dans son sens large, ni dans sa version Union européenne. Elle est un objet en construction, comme tel, un objet de débats et de conflits. Ceux-ci portent autant sur les objectifs que sur les manières d'atteindre ceux-ci ; ils reflètent les convergences, les différences et les oppositions d'intérêts et d'opinions existant dans nos sociétés. Ces débats mettent en question des conceptions de l'identité collective, de la citoyenneté, du lien social, des rapports entre les hommes. Une question est alors celle de la possible prise en compte de ces débats dans la conception même des contenus et des programmes sinon dans l'enseignement lui-même.

40

Faire de l'Europe un horizon d'attente susceptible de refonder la dimension civique de l'histoire et de la géographie scolaires ne répond donc à aucune évidence qu'elle soit scientifique, sociale ou politique. Le penser serait d'autant plus dangereux que les élèves sont eux-mêmes plongés dans cette diversité des points de vue et des enjeux sociaux. Même si l'on met en valeur les héritages communs, si l'on insiste sur un fond de valeurs partagées, notamment sur le plan politique et juridique autour des droits de l'homme et de la démocratie, il est illusoire de considérer qu'il y aurait une quelconque adhésion nécessaire et naturelle à l'Europe. Il faut en premier lieu en considérer la diversité. Celle-ci est analysée et décrite dans maints ouvrages sous ses différents aspects ; les chercheurs, observateurs ou essayistes s'efforcent de la traduire dans des typologies, des catégories qui y mettent un peu de sens. Ainsi, les projets européens sont très différemment compris, attendus et entendus. Entre ceux pour qui l'Europe est le théâtre normal et habituel de pensée et d'opérations, notamment professionnelles et ceux pour qui l'Europe est une menace pour l'emploi, la résidence ou la sécurité, nous avons toutes les

gammes et toutes les formes d'adhésion ou de rejet : eurocadres spontanément européens mais aux projets divers, eurotouristes pour qui l'Europe est un espace de déplacements liés aux loisirs, euroexclus de toutes sortes, nationaux ou étrangers, eurosceptiques, euroenthousiastes, euroindifférents, eurohostiles... Cette situation concourt à faire de l'Europe, de la dimension européenne, un objet portuculier difficile à scolariser pour peu que l'on veuille aller au-delà d'une simple présentation de quelques éléments formels, c'est-à-dire de faire semblant de s'appuyer sur un discours sans épines ou à limiter son enseignement à la transmission de quelques faits, dates, informations, événements, phénomènes qu'un consensus rapide établirait comme caractéristiques de l'Europe.

ENSEIGNER L'EUROPE : REPENSER L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRES ?

Si l'Europe n'est pas un objet d'évidence, ni sociale, ni scientifique, ni politique, ni scolaire, son introduction de plus en plus systématique dans l'enseignement relève d'un choix de société qui exige de reprendre le projet civique de l'histoire et de la géographie depuis ses fondations jusqu'à ses mises en pratiques. Complétant nos interrogations sur la définition et le découpage des objets européens à enseigner, quelques domaines de réflexion demandent à être renouvelés et pris en considération, par exemple : les relations entre histoire, géographie et identités individuelles et collectives, entre présent, passé et futur, entre groupes et territoires.

Nous avons à plusieurs reprises souligné la contribution de l'histoire et de la géographie scolaires à la construction des identités individuelles et collectives, notamment le rôle traditionnellement dévolu à la dimension nationale. Cela ne signifie pas que la nation était, ou serait encore, le seul niveau de cette construction, mais que c'était de ce niveau que l'École était prioritairement chargée, parce que l'on pensait, et beaucoup le pensent toujours, qu'il était premier. D'autres niveaux existent, soit plus restreints, telle la commune ou la région, dont on ne sait pas toujours si ce sont des espaces administratifs et politiques dont il convient de simplement connaître les institutions ou s'ils offrent des dimensions identitaires ; soit plus vastes, tel l'universel auquel une partie des savoirs scolaires, notamment ce qui a trait aux valeurs collectives, en particulier les droits de l'homme, est censée renvoyer.

Aujourd'hui, l'identité de chacun se pense de façon plurielle. Tout homme appartient à plusieurs groupes et se définit dans ces relations de pluriappartenance. La hiérarchisation entre les différents niveaux et les différentes formes d'appartenance ne s'impose pas d'elle-même. L'Europe devient une des références, mais, nous l'avons vu, cette référence ne peut se concevoir de façon simple. L'Europe est plurielle dans ses héritages, ses conceptions, la manière dont celles-ci se situent dans l'horizon d'attente, le projet politique, l'ouverture de ce projet. Si l'Europe est un niveau de l'identité, et à certaines conditions un niveau de citoyenneté que nous choisissons de considérer comme essentiel aujourd'hui, il convient alors de penser la place qu'il occupe en relation avec les autres niveaux. Nous ne vivons plus dans des sociétés où l'identité collective puisse se penser de façon homogène c'est-à-dire où se recouvrent un groupe, un territoire, une langue, voire une religion, une économie. L'expérience passée et présente de l'Europe montre que chaque fois que certains groupes ou pouvoirs se sont engagés dans cette voie, ils ont produit des crimes, de l'ignominie, des catastrophes, à la fois pour

eux et pour les autres. C'est bien un choix d'ordre éthique et civique qui s'ouvre alors, choix qui met en cause nos manières de concevoir nos identités et nos rapports avec les autres.

L'important n'est pas de nous convaincre que l'Europe a toujours existé, a des racines, désigne un territoire plus ou moins homogène. Ce sont autant de discours qui hésitent entre mythe et réalité, réinsufflant quelques visions téléologiques dans nos visions du monde. L'enjeu est de définir les conditions dans lesquelles les sociétés européennes (faut-il les appeler des nations, des peuples, des minorités, des cultures, des états, etc. ?) sont capables de dessiner un projet commun, de tracer les manières d'en débattre les objectifs et les moyens de le mettre en œuvre, de définir des valeurs communes, et de travailler sur les conséquences que de telles orientations ont pour l'histoire et la géographie scolaires. Nous sommes alors aux prises avec des attentes et des exigences qui nous apparaissent souvent contradictoires. La diversité et la pluralité des références et des constructions sur lesquelles nous avons constamment insisté ne se traduisent pas aisément dans les contenus et les formes scolaires habituelles. En effet, les contenus enseignés sont aussi déterminés par les distributions horaires, les découpages des programmes et des chapitres, les exercices scolaires, etc. tout ce qui constitue l'identité d'une discipline scolaire (14). Mettre de l'Europe dans l'École, c'est transformer cet objet immense et multiforme, ces héritages et ces projets, en exercices, en contenus, en un ensemble de compétences enseignables, apprenables, évaluables, en fait, construire un objet scolaire singulier.

Ces quelques réflexions et les travaux que nous menons par ailleurs sur les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique (15), nous conduisent à proposer deux orientations importantes pour l'avenir de nos disciplines, d'une part l'appui plus systématique sur l'étude des problèmes contemporains, d'autre part la référence, elle aussi plus systématique à l'« autre ».

42

L'idée selon laquelle l'histoire et la géographie scolaires ont pour but d'initier les élèves au monde contemporain, de leur faire étudier les problèmes actuels est depuis longtemps très souvent énoncée. Cependant, cette idée reste prisonnière d'une organisation des programmes qui s'appuie toujours sur un rêve d'exhaustivité spatiale et temporelle. Ainsi, sans doute, s' imagine-t-on garantir une cohérence de la formation et échapper à tout ce que le choix, la définition et le traitement des problèmes contemporains comportent de dimensions politiques et idéologiques propres à faire éclater le projet unificateur de la culture scolaire. Pourtant, si l'on prend au sérieux cette idée de problèmes contemporains, pourquoi ne pas partir d'elle pour concevoir, sinon tout l'enseignement, du moins une partie de celui-ci ?

Ainsi, si nous suivons certains sociologues et historiens, par exemple l'italien Romano (16), jamais les sociétés européennes n'ont été aussi unies, notamment parce qu'elles ont des défis communs à résoudre. Nous inspirant de cet historien, divers problèmes de société mériteraient d'être inscrits comme organisateurs de nos disciplines : les disparités socio-spatiales avec les déprises agricoles, les banlieues, les centres et les périphéries, etc. ; la gestion des ressources

14 - Sur la notion de discipline scolaire, voir Chervel (1988) ; sur l'histoire et la géographie scolaires, voir Audigier (1993, 1994), et à paraître (1995).

15 - Voir par exemple, INRP (1992).

16 - In Schnapper et Mendras (1990).

naturelles et de l'environnement, incluant la pollution, la gestion de l'eau et des déchets ; les découpages spatiaux et les différenciations spatiales avec le rôle, en particulier, des frontières ; les mouvements de population, les migrations internes et externes, de travail et de tourisme, l'intégration des immigrés, etc. ; les usages du temps, temps de travail et temps libres ; le chômage, en particulier des jeunes ; les relations entre territoire et population ouvrant sur les notions de pouvoir, de nation, d'état ; les minorités et les laissés pour compte ; les contrats politiques, démocratie et droits de l'homme ; la crise de l'état-national et de l'état-providence ; le rôle des moyens de communication et d'information... Cette liste n'est qu'une esquisse qui demande à être complétée, argumentée et énoncée en des termes qui rendent ces différents thèmes scolarisables.

Enfin, la reconnaissance de la diversité et de la pluralité passe par la connaissance et l'acceptation des discours et des constructions **des autres**. Sur les autres, nos voisins proches ou plus éloignés, il y a ce que nous disons, de notre point de vue national, qui, même s'il est souvent divers, reste en partie déterminé par notre culture commune. L'ouverture aux autres requiert d'entendre aussi ce qu'ils disent d'eux-mêmes, de voisins communs, d'expériences communes et de nous-mêmes. Contre les appels identitaires et les justifications des crispations et des choix présents par les crimes vécus, dans le passé ou actuellement, un des remèdes est la connaissance réciproque des souffrances passées ou présentes (17). Ici également, il n'est pas aisé de transformer cette exigence en contenus scolarisables. Ainsi, faudra-t-il comme pour le reste faire des choix. Mais, introduire des moments où, à l'École, on entend et on étudie, sur des expériences portagées avec d'autres, sur eux-mêmes ou sur nous mêmes, d'autres paroles que celles qui dominent dans notre groupe est une condition pour que l'idée d'Europe diverse et plurielle prenne corps, pour que l'idée selon laquelle la diversité fait la richesse de l'Europe soit autre chose qu'une affirmation incantatoire.

CONCLUSION


43

Au terme de ce bref parcours, ce sont toujours des questions qui se pressent, à transformer en orientations de travail et de recherche. Il nous faut bousculer quelques habitudes et abandonner nos certitudes plus ou moins partagées pour des incertitudes créatrices. Le projet de notre École républicaine faisait de l'histoire et de la géographie des contributions importantes de l'identité collective. Tout en conservant cette orientation, nous avons à faire place aux notions de diversité et de pluralité. Celles-ci requièrent, dans un même mouvement, de faire également référence à des principes éthiques sans lesquelles nous risquons de sombrer dans le relativisme et le communautarisme. L'Europe est, aussi, une dimension où l'**identité** se conjugue avec **citoyenneté**. Enfin, dessiner autrement les fondations de l'histoire et de la géographie scolaires et en accepter les conséquences sur les contenus enseignés, les pratiques, les programmes et les modalités de l'évaluation institutionnelle, aura des conséquences sur la formation des enseignants. Ceux qui entrent aujourd'hui dans les IUFM et possèdent les concours de recrutement enseigneront jusque vers 2040. L'Europe ? Que seront **l'Europe**, la citoyenneté européenne, l'identité européenne, dans le **Système Monde** ?

17 - Voir, sur ce thème, la contribution de Grosser dans INRP (1992).

ORIENTATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

(Seuls les ouvrages cités sont, ici, répertoriés.)

- AUDIGIER F. (1993). – *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse. Université de Paris VII.
- AUDIGIER F. (1994). – L'enseignement de l'histoire dans les collèges et les lycées : du projet républicain à la boîte à outils. In *Histoire et politique*, Mélanges offerts au Doyen Monange, Brest, pp. 171-181.
- AUDIGIER F. (1995, à paraître). – Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question. *Spirale*.
- AUGE M. (1992). – *Non-Lieux*. Paris, Le Seuil.
- AUGE M. (1994). – *Le sens des autres*. Paris, Fayard.
- BALANDIER G. (1994). – *Le dédale*. Paris, Fayard.
- BERNSTEIN S. & MILZA P. (1992). – *Histoire de l'Europe contemporaine*. Paris, Hatier.
- BRUNET R. dir. (1990 et post.). – *Géographie Universelle*. Montpellier, Reclus, Paris, Hachette, Belin.
- CHARTIER R. (1989). – Le monde comme représentation. *Annales ESC*, 6, pp. 1505-1520.
- CHERVEL A. (1988). – L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, mai, 38, pp. 59-119.
- DELOUCHE F. coord. (1994). – *Histoire de l'Europe*. Paris, Hachette.
- DURAND M.-F., LEVY J., RETAILLÉ D. (1992). – *Le Monde, espaces et systèmes*, Paris, P.F.N.S.P.-Daloz.
- FOSSAERT R. (1994). – La question nationale et après ? *Hérodote*, 72/73, p.193-200.
-  GIRAULT R. dir. (1994). – *Identité et conscience européennes au XX^e siècle*. Paris, Hachette.
- INRP (1992). – *Rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Analyser et gérer des situations d'enseignement-apprentissage*. Actes du colloque 1991.
- KOSELLECK R. (1990). – *Le futur passé*. Paris, EHESS.
- LIPOVETSKY G. (1992). – *Le crépuscule du devoir*. Paris, NRF Gallimard.
- RICOEUR P. (1983, 1984, 1985). – *Temps et récit*. Tomes I, II, III, Paris, Le Seuil.
- ROUSSELIER N. (1993). – Pour une écriture européenne de l'histoire de l'Europe. *Vingtième siècle*, 38, pp. 74-89.
- SCHAPP W. (1983, trad. 1992). – *Empêtrés dans des histoires*. Paris, Le Cerf.
- SCHNAPPER D. et MENDRAS H. ed. (1990). – *Six manières d'être européen*. Paris, NRF Gallimard.
- SOULIER G. (1994). – *L'Europe*. Paris, Armand Colin.
- SUE R. (1994). *Temps et ordre social*. Paris, PUF.
- WOLTON D. (1993). – *La dernière utopie, Naissance de l'Europe démocratique*. Paris, Flammarion.

L'ÉDUCATION PERMANENTE

« UNE REDÉCOUVERTE »**

JOSE ANTONIO FERNANDEZ*

Résumé

La Commission des Communautés européennes est actuellement en train de redécouvrir la notion d'éducation permanente : concept qui figurait déjà dans les textes fondateurs de la politique éducative de l'Union européenne (Rapport Janne, 1973). Il était même considéré comme un « facteur fondamental des changements pour l'avenir » autour duquel les aspirations ont convergé. Le concept a subi un relatif oubli pendant vingt ans mais aussi une limitation progressive de son sens. Il s'ensuit une série de paradoxes : la discordance entre le discours théorique sur la mission de l'éducation et les stratégies réformistes ; la formation de base et la spécialisation, l'aspect éclaté et discontinu de la formation. La conséquence en est un glissement vers un principe peu à peu vidé de sa substance et des ruptures entre le monde de l'éducation et celui de la formation permanente. Dans le contexte de crise que traverse l'Europe et sous l'impulsion du Livre Blanc de Jacques Delors, le concept de l'éducation permanente retrouve aujourd'hui sa place bien que les nouveaux programmes Socrates et Leonardo ne lui accordent qu'une modeste importance. Il apparaît donc aujourd'hui nécessaire de trouver les stratégies adéquates pour que le concept d'éducation permanente s'enracine dans la réalité sociale.

Abstract

The European Commission is now rediscovering the notion of continuing education. The author, first shows that the concept of continuing education was mentioned in the founding texts of the European Union educational policy (Janne report 1973). It was even considered as "a fundamental factor of future changes" on which aspirations have converged. The author then describes the evolution of the concept of continuing education which was doomed to a relative neglect for twenty years and also to a gradual limitation of its meaning. A series of paradoxes ensued: the discrepancy between the theoretical claims as

* Jose Antonio Fernandez, Consultant.

Le texte qui suit est une adaptation du chapitre introductif du rapport sur l'Espagne que l'auteur a rédigé pour le CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) dans le cadre d'un projet intitulé : « Continuum entre l'enseignement obligatoire, la formation initiale et continue, l'éducation des adultes ».

** Traduit de l'espagnol par Francine Vaniscotte.

regards the mission of education and the reformist strategies, the basic training and the specialisation, the broken up and discontinuous aspect of education. This has involved a shift towards a principle gradually emptied out of its substance and a break between the world of education and the world of continuing education. In the context of the crisis which Europe is going through, and through the impetus given by Jacques Delors's White Book, one is now rediscovering continuing education even if the new Socrates and Leonardo programs only give it a small place. Consequently, it now proves necessary to find the adequate strategies so that the concept of continuing education might be rooted in the social reality.

Le Livre Blanc de la Commission *Croissance, compétitivité, emploi* (1) a réouvert le débat sur l'éducation et sur la formation permanente qui paraissait définitivement entré dans celui sur la formation professionnelle. Les préambules des propositions de la Commission présentant les deux projets de programmes Socrates et Leonardo, portant respectivement sur l'éducation et sur la formation professionnelle précisent que l'articulation entre les deux domaines contribue à développer « *le nouveau concept politique d'éducation tout au long de la vie* » (2).

« *Le principe de l'éducation permanente implique inéluctablement la transformation de l'ensemble du système éducatif. Si la formation de l'homme ne se trouve plus limitée à la jeunesse mais devient une dimension socio-culturelle de la vie entière (tendance attestée par les besoins multiples – en quantité et en qualité – de formation chez les adultes) ce phénomène apparaît comme un facteur de transformation fondamentale du système éducatif traditionnel dont les finalités, les structures et les contenus doivent changer radicalement, car ils ne sont plus, dès lors, un processus complet mais seulement préparatoire ou, mieux, "introductif"... Cette opinion est aujourd'hui, après avoir été quelque temps "révolutionnaire", reçue comme une évidence.* » (Rapport Janne, 1973) (3)

« *L'Europe est la clef de l'avenir, mais l'éducation, soyons en sûrs, est elle-même la clef de l'Europe. L'Europe de l'éducation, ce doit être aussi l'éducation à l'Europe...* » (François Mitterrand, discours au Forum européen de Lyon, janvier 1989.)

Dans les époques de mutation, la sensibilité politique sur l'importance cruciale de l'éducation et sur la nécessité que toute personne puisse se former à chaque âge de la vie, semble s'aiguiser. De même, on peut noter le sentiment de découvertes nouvelles qui existe à tous les moments où le rôle majeur de l'éducation émerge avec force. Ainsi en est-il advenu durant les

1 - Livre Blanc : *Croissance, compétitivité, emploi*. Bruxelles, 1993

2 - Projet de programme LEONARDO COM (93) 686, paragraphe 21 ; SOCRATES COM (93) 708 final, paragraphe 23. Ces projets de programmes ont été adoptés au Conseil des ministres de décembre 1994 ; les paragraphes cités sont susceptibles d'avoir été modifiés dans le texte final.

3 - Pour une politique communautaire de l'éducation, supplément 10/73 du *bulletin des Communautés européennes*. Ce rapport porte le nom du Professeur Janne, ancien ministre belge de l'éducation qui a coordonné un groupe de trente quatre experts au prestige reconnu, à l'intérieur et à l'extérieur de l'Europe du Marché commun.

révolutions et dans les changements politiques depuis deux siècles. Cette conscience d'un « *premier jour de la création* », transparait dans la redécouverte actuelle de « *l'éducation tout au long de la vie* », traduction de « *long life learning* » qui est à son tour la traduction anglaise du concept d'**éducation permanente** développé en France dans les années 60. Pour situer ce moment présent dans son « *continuum* » historique, nous avons ouvert cet article par une citation éloquent de la rapport qui sert de point de départ à la réflexion communautaire sur l'éducation, vingt deux ans après le traité de Rome et dix-neuf ans avant celui de Maastricht.

LE « RAPPORT JANNE » DANS LA CONJONCTURE EUROPÉENNE DE 1973

Si on compare les textes actuels au rapport de 1973, il semble plus prudent de parler d'une « redécouverte » timide et partielle de la vieille idée d'éducation permanente plutôt que de nouvelles notions politiques. En effet, dans le rapport Janne l'éducation permanente est considérée comme le « *domaine privilégié en ce qui concerne une action communautaire* » (p. 40). Le terme est utilisé dans le rapport avec l'ambivalence de sens – très connexe cependant – qui subsiste jusqu'aujourd'hui. On confond « l'éducation permanente » avec « l'éducation des adultes », « l'éducation récurrente » etc., parce que le concept apparaît et prend corps dans ce contexte. Les facilités et les services qui sont offerts hors de l'espace et du temps scolaire manifestent qu'il est passible et souhaitable que l'éducation soit permanente : la formation extra-scolaire étant la réalisation concrète et plus connue du principe de permanence ou de continuité. Le sens premier du terme est, par conséquent, l'idée que la permanence ou la continuité doit être un des axes organisationnels des systèmes d'éducation et de formation et ceci en relation avec le tissu social.

Ce principe était considéré par les experts de haut niveau consultés par Henri Janne comme « *le facteur fondamental des changements pour l'avenir* ». Le potentiel de transformation que les esprits les plus lucides sur l'éducation européenne et mondiale des années 60 et 70 avaient placé dans le concept de permanence ou de continuité de l'éducation se reflète dans les efforts des différents organismes. Dans les années 70, l'UNESCO et le Conseil de l'Europe, et d'une autre manière l'OCDE et le Club de Rome contribuèrent à faire de l'éducation permanente le concept central du nouveau paradigme éducatif. **Le rapport Faure (4)** ou **le rapport au Club de Rome (5)** sont les plus connus. Ceci est d'autant plus significatif que l'ouvrage du Conseil de l'Europe « *Contribution au développement d'une nouvelle politique de l'éducation* » est également plus proche du monde concret de l'éducation et de la formation (6).

Autour du concept d'éducation permanente, toutes les tendances et toutes les aspirations transformatrices de l'éducation ont convergé :

■ **la rupture du temps et de l'espace** entre apprendre (jeunesse/école), travailler (vie adulte/travail) et se reposer (retraite/inactivité). Les changements technologiques et organisa-

4 - Rapport Faure – *Apprendre à être*. – Unesco, 1973.

5 - Rapport au Club de Rome – *Apprendre, horizon sans limites*, 1979.

6 - L'ouvrage préparé par J.J. Sheffknecht rassemble les trois documents principaux élaborés dans le cadre du projet « *Éducation permanente* » qui s'est développé entre 1967 et 1979 et dont le directeur fut Bertrand Schwartz.

tionnels ainsi que le chômage exigent le « retour à l'école », c'est-à-dire, la nécessité d'apprendre. L'entreprise peut devenir un autre lieu d'apprentissage. Le troisième âge peut être une étape occupée, parmi d'autres activités, à enseigner aux autres... Henri Janne ne se prive pas de faire une analyse de la déscolarisation de l'éducation et de l'école même ;

■ la chute des frontières entre la formation générale et la formation professionnelle.

« L'une des tendances majeures de la révision du système éducatif, dans tous nos pays, pourrait se définir comme suit : dans une société en changement permanent en ce qui concerne les domaines scientifique, technique et social, il n'y a plus de bonne formation professionnelle qui ne comporte, à tout niveau, une solide formation générale et il n'y a plus de bonne formation générale qui ne soit liée à une pratique concrète et, en principe, à un travail réel. » (7)

Pour appuyer l'idée d'un « continuum » éducation-formation, le rapport Janne prend note des orientations pour l'élaboration d'un programme communautaire de formation professionnelle approuvées par le Conseil du 26/27 juillet 1971 :

« Une véritable prise de conscience de l'importance des liens entre l'enseignement et l'économie et de celle du développement des systèmes de formation postsecondaire ou de l'éducation permanente ou continue s'est produite. » (8)

Même si, vingt ans plus tard, les rédacteurs du Traité sur l'Union européenne, séparèrent l'éducation et la formation en deux articles (126 et 127), les interprètes du traité actuel peuvent trouver des sujets de méditation dans l'argumentation de Henri Janne sur le continuum éducation-économie-mobilité-reconnaissance des études-finalité culturelle de la formation... Ce raisonnement le portait à conclure :

« Il apparaît donc qu'en réalité l'application du Traité de Rome postule la prise en charge de tout le problème de la formation des jeunes et des adultes dans la mesure même de sa relation avec les besoins du meilleur développement économique possible. Dans un tel contexte, des approches parcellaires sont nécessairement vouées à l'échec ou à des résultats sans grande portée. Bien plus, elles peuvent être en contradiction les unes avec les finalités de la politique économique, les autres avec les finalités de la politique de l'éducation. » (9)

48

La position du rapport est sans équivoque. Aujourd'hui, nous pouvons le lire à la lumière des avancées théoriques et pratiques qui suivirent. L'idée d'Henri Janne et des autres experts correspond aux propositions et aux essais postérieurs sur le district éducatif dans les divers pays

7 - Opus cité p. 11. L'idée est partout dans le rapport. Le Professeur Husén : « dans la formation s'estompe de plus en plus la frontière entre le "général" et le "professionnel", cette évolution donnant tout son sens à l'éducation permanente, car le travail professionnel... devient source de culture et postule, quel qu'il soit, une formation plus générale, plus polyvalente, plus adaptative ». Ou, plus audacieusement le Professeur Edding (institut Max Planck de Berlin) qui proposait de généraliser l'alternance éducation-travail réel comme organisation et méthode générale d'apprentissage.

8 - J.O. de la Communauté européenne, C 81 du 12.8.71

9 - Et il concluait : « N'est-ce pas (le binôme éducation/formation) sur le plan de la pédagogie ainsi que sur le plan des structures et des contenus de l'enseignement, l'expression de la liaison inéluctable de l'éducatif et du culturel d'une part avec l'économique et le social d'autre part ? » (O.C. p 11).

(10). En soi, l'idée d'éducation permanente est en terme de temps, ce qu'est en terme d'espace la proposition des « réseaux d'apprentissage » de Philip Coombs dans son second ouvrage sur « *La crise mondiale de l'éducation* » (11).

Le rapport fut un véritable précurseur des idées développées les années suivantes, bien qu'elles le furent hors du cadre de la coopération communautaire. Ce texte, peu connu dans les milieux communautaires et nationaux influents, ajouté à quelques textes du Conseil de l'Europe mériterait une édition commentée, maintenant que renaît l'idée de continuité comme un des axes majeurs de l'intervention communautaire en matière d'éducation.

LES PARADOXES DE L'HISTOIRE RÉCENTE

Apparemment, il n'y a pas eu de rupture dans le discours sur l'éducation permanente. Pendant les dernières années, on a assisté d'une part à une limitation du sens du concept et d'autre part pratiquement à un oubli de son élan transformateur.

Discordance entre le discours théorique sur la mission de l'éducation et les stratégies réformistes

Du concept d'éducation permanente, il est d'abord resté, le lieu commun sur l'importance stratégique de l'éducation. Cependant, le crescendo des formules s'est poursuivi jusqu'à parvenir à l'affirmation que « *la connaissance est la matière première du futur* ». Le Livre Blanc offre des variantes des formulations qui synthétisent ce que, selon quelques groupes sociaux influents, devrait faire l'éducation pour mettre en harmonie les ressources humaines européennes avec la relance de la croissance, de la compétitivité et de l'emploi. En voici un exemple :

« *L'aptitude pour apprendre, pour communiquer, pour travailler en groupe, pour évaluer la situation propre est impérative. Les métiers de demain exigeront autonomie, indépendance d'esprit et capacité d'analyse fondées sur le savoir...* » (p. 17).

L'exposé des motifs de la Commission pour présenter les programmes Socrates et Leonardo abonde en expressions similaires (12).

Ceci constitue une mélodie internationale complétée par les litanies sur la nécessité d'une bonne éducation de base : apprendre à apprendre et apprendre tout au long de la vie. Notons que ces caractéristiques ne sont pas mises en relation avec la vie personnelle culturelle ou

10 - Voir Conseil de l'Europe O.C. pp. 229-239. Pierre Furter, *Les espaces de la formation. Presses Polytechniques Romandes*, Lausanne, 1983 p. 179 et suivantes.

11 - Le premier livre de Coombs portant ce titre est de 1968. Il choisissait alors une approche « systématique » en proposant des stratégies de changement des systèmes. Le second livre, publié au moment de la pleine expansion des nouvelles technologies de l'information, conçoit l'éducation comme un ensemble de réseaux. Ce concept sous-tend le principe de continuité et de permanence.

12 - SOCRATES COM (93) 708 final, paragraphe 2, 3, 4, 6, 8. LEONARDO COM (93) 686 paragraphe 2, 3 et 10.

sociale, comme on le faisait auparavant, mais elles se présentent plutôt comme des compétences nécessaires afin d'être en harmonie avec la réalité des entreprises et avec l'évolution des professions et des activités.

Ici commence le premier grand paradoxe. Les compétences qui, de façon quasiment obsessionnelles, sont déclarées comme essentielles pour le développement économique portent sur des aspects typiquement éducatifs. Alors que, jusqu'à une date récente, il pouvait exister quelques contradictions entre les valeurs et les attitudes requises par l'entreprise, et les valeurs de libertés personnelles et de citoyenneté des travailleurs, il existe maintenant – au moins de façon formelle – une coïncidence entre les valeurs demandées pour travailler et les valeurs de la vie personnelle et sociale. Il aurait été cependant logique que au fur et à mesure que se faisait le consensus autour d'un nouveau type d'attitudes et de valeurs, tout l'effort se concentre sur le changement d'orientation des systèmes éducatifs, vers une nouvelle culture scolaire, vers une nouvelle organisation et vers des méthodes qui puissent permettre d'atteindre ces objectifs.

Il ne semble pas que les choses se soient ainsi passées dans les systèmes éducatifs européens, malgré les réformes qui ont affecté la grande majorité des pays pendant les dix dernières années. Il est probable que tout Livre Blanc ou Vert ainsi que toute loi de réforme dans les pays membres, contient des allusions aux nouvelles directives éducatives comme « *apprendre à apprendre* », et jusqu'à une référence à la noble idée d'éducation permanente. Dans leur mise en œuvre administrative, les réformes s'épuisent à modifier la structure formelle des systèmes, à augmenter ou diminuer les spécialités, à tester la promotion de l'enseignement technique et professionnel ainsi que les changements curriculaires. Sur ces aspects, se concentre tout l'intérêt public, comme le démontre le débat cyclique concernant l'enseignement du grec ou du latin dans les différents pays. On ne voit nulle part un effort soutenu pour changer l'opinion publique sur les finalités de l'école dans le sens préalablement indiqué, alors que l'opinion publique est la base du conservatisme le plus dur et de la confusion régnante dans les systèmes d'éducation. On ne fait pas d'effort pour changer la « culture » des administrations éducatives en commençant par le changement des mentalités des politiques et des administrateurs de l'éducation. De tels changements seraient pourtant ceux qui pourraient stimuler et inciter un changement d'éthique et de culture scolaire, c'est-à-dire, augmenter la satisfaction des élèves et des professeurs dans un environnement et un climat dans lesquels de nouvelles relations pédagogiques produiraient des apprentissages et des attitudes également nouvelles.

Le résultat est que avant ou après les réformes, la vie quotidienne des maîtres et des élèves dans le cadre scolaire se déroule dans des attitudes et des valeurs que l'on peut supposer avoir été adéquates pour les États-Nations de l'ère industrielle, mais qui sont contraires à celles que l'on prône comme indispensables pour fonctionner dans l'Europe et dans le monde actuel. Les contenus des programmes changent peut-être un peu... jusqu'à la prochaine réforme. « *Le curriculum caché* » qui forge véritablement les personnes, paraît immuable. Si on regarde avec attention l'intérieur des salles de classe, on pourra voir que, dans le meilleur des cas, on prétend « *apprendre à nager* » aux élèves, c'est-à-dire : analyser, critiquer, entrer en relation, communiquer, résoudre... Mais on essaie de leur apprendre assis sur un tabouret : organisation compartimentée et verticale ; climat peu apte au développement de l'autonomie et de l'initiative ; apprentissage livresque pour passer un examen ; disciplines isolées ; passivité, individualisme et massification.

On demande une formation de base et on offre des cours spécialisés.

Le second paradoxe est que le discours sur les nouvelles tendances et les demandes de nouvelles valeurs et attitudes a trouvé sa concrétisation la plus visible dans des milliers de cours et stages, plus ou moins spécialisés, desquels, cette préoccupation du développement des attitudes ressenties comme essentielles, est en général absente. L'idée de l'importance centrale de l'éducation et de la formation de base a cédé le passage au discours sur la formation comme investissement tant pour les sociétés que pour les entreprises.

Il n'y a pas de doute que la formation qui engendre des ressources humaines capables de transformer l'entreprise, à quelque niveau ou activité que ce soit est un investissement. Il n'est pas évident que l'ensemble des activités formatrices qui se fait actuellement à l'intérieur et à l'extérieur de l'entreprise soit un investissement même si c'est une dépense socialement justifiée. À l'exception des quelques expériences innovatrices de quelques grandes entreprises et de quelques institutions et collectivités, les dispositifs et plans de formation et d'insertion, et notamment les formations pour l'emploi, consistent en milliers de cours aux contenus différents, de quelques centaines d'heures, dont les formateurs n'ont fréquemment aucune formation didactique. Un grand nombre de ces dispositifs fabrique seulement des jeunes chômeurs qui ont passé entre dix et vingt années à étudier.

Le résultat est que la formation est un investissement dans les discours, mais dans la réalité de beaucoup de pays, elle continue à être une dépense que chacun préfère voir à la charge des budgets publics.

On commence à avoir conscience du peu d'efficacité de ces mécanismes pour combattre le chômage. Mais il serait souhaitable que se répande cette évidence qu'ils ne servent quasiment à rien pour améliorer et adapter les compétences réelles des élèves aux nécessités actuelles. Le chemin choisi n'était pas le bon chemin pour aller là où l'on voulait aller : vers un nouveau profil de futurs citoyens-travailleurs, pour une économie européenne, rénovée, compétitive, où la qualité soit la valeur ajoutée par excellence. Était-il réaliste d'imaginer, au moins dans le cas des jeunes (les plus instruits de l'histoire de l'Europe, même les moins qualifiés) que, ce qu'ils n'ont pas acquis en dix ou vingt années de scolarité va s'acquérir dans un stage de six mois dispensé avec les mêmes critères et les mêmes optiques didactiques ?

La partie la plus discontinue s'appelle formation continue.

La troisième situation paradoxale est que justement on réserve le terme de formation continue (13) à la partie la plus éclatée et atomisée des systèmes d'éducation traditionnels. Il est hors de doute que toute cette offre est une concrétisation pratique du principe de continuité.

13 - La France, pays dans lequel le concept d'éducation permanente a pris corps est aussi celui du berceau du concept parallèle de « formation professionnelle continue » au début des années 70. Effectivement, la France devance tous les autres pays européens dans l'identification de l'espace social, administratif et financier de la formation professionnelle continue. Dans le contexte de changement organisationnel et technologique accéléré, ceux qui ont obtenu initialement un CAP, un BEP ou un bac, doivent actualiser, changer, améliorer leur qualification initiale. Pour ceci, il doit exister des services de

Mais la limitation à une telle offre est, d'un part, une « dénaturalisation » du concept et une « déviation » de l'élan transformateur qui a entraîné, il y a vingt ans la poussée européenne et mondiale de l'éducation permanente ; et d'autre part, cette « usurpation », laisse presque toujours hors du « continuum » le système éducatif ou « mainstream » de l'éducation, c'est-à-dire la plus grande partie de l'effort éducatif, la partie la plus dense et la plus riche des réseaux d'apprentissage.

L'effet, peut-être le plus visible de cette appropriation du tout par la partie, a été la rupture du « continuum » avec une nouvelle frontière, celle qui sépare précisément l'éducation ou la formation initiale de la formation continue. Cette nouvelle frontière a provoqué de vraies batailles juridiques, politiques et surtout budgétaires au niveau national et au niveau communautaire (14).

Cette nouvelle frontière met en évidence le cul-de-sac auquel on est arrivé après un lent et subtil glissement dans les vingt dernières années. On a vidé de sa substance le principe de l'éducation permanente ou continue, qui consistait précisément à en finir avec la discontinuité entre le temps d'apprendre et celui de travailler, entre apprendre pour savoir et vivre et apprendre pour travailler, entre les degrés et les modalités de l'enseignement et de la formation et, par la même, entre les différents espaces dans lesquels les personnes peuvent apprendre tout au long de la vie.

Effet paradoxal : les « ruptures » paraissent augmenter

Les difficultés de circulation du citoyen ordinaire parmi les entrelacements de l'offre d'éducation/formation dans chaque pays et au niveau européen, ne paraissent pas avoir diminué. Il semblerait même que dans quelques cas, les obstacles à la continuité et à la libre circulation à l'intérieur de chaque pays et entre les pays aient tendance à augmenter. Difficultés pour passer de l'éducation au travail ou du chômage à la formation. Ou simplement d'une université

52

formation continue. Le besoin de rigueur et de classement du système juridico-administratif français, fait que l'espace-formation continue occupe immédiatement tout l'espace connoté par le concept d'éducation des adultes et vide immédiatement de son contenu le concept d'éducation permanente. Au début des années 80, les vétérans de l'éducation des adultes et les pionniers théoriques de l'éducation permanente accusent le coup : « *L'éducation des adultes en France est malade de la formation professionnelle.* » En diminuant l'espace administratif et financier de l'éducation des adultes, « la partie prend la place du tout ». De là, la formation continue a servi paradoxalement pour renforcer les frontières que l'idée de permanence ou de continuité prétendait supprimer : entre éducation et formation professionnelle ; scolaire/non scolaire ; formelle/non formelle.

Nous tentons une interprétation historique du cas français, en raison de l'influence qu'il a eu et qu'il a sur les autres pays, à travers, surtout, la caisse de résonance de la Communauté européenne et de ses programmes, qui sur ces points, utilisent abondamment les catégories et la terminologie française.

14 - Au niveau européen, on peut rappeler la querelle récurrente autour de la « base juridique suffisante » à l'occasion de l'adoption de chacun des programmes communautaires, tels Erasmus, Lingua, Petra... Il semblerait que le noyau central de la dispute (la frontière parmi les concepts « éducation » et « formation professionnelle ») reste immuable. Centré jadis autour de l'applicabilité de l'article 128 pour certains domaines, comme l'enseignement supérieur, le conflit se reproduit dans les mêmes termes et avec des conséquences similaires, autour des articles 126 (éducation) et 127 (formation professionnelle) du nouveau Traité.

à une autre ou entre deux systèmes éducatifs... Une personne avec un projet personnel de formation doit se soumettre à une rude course d'obstacles pour passer d'une institution ou d'une entreprise à une autre à l'intérieur de ce qu'on appelle la « *formation continue* ».

Si les formés ont des difficultés de « circulation », les enseignants du monde de la formation scolaire, y compris ceux de l'enseignement technique-professionnel et les formateurs de la formation continue (extrascolaire), constituent deux mondes séparés : par les normes d'accès et de recrutement, les droits du travail, la formation et les compétences professionnelles requises et jusqu'à l'affectation sectorielle dans les organisations syndicales. Il n'existe pas en général, de contacts ou d'échanges entre les deux mondes en dehors des cas de pluri-emploi.

Les causes en sont multiples : diversité des conditions d'accès sous prétexte de contrôle de la qualité ; répartition des compétences entre instances régionales et nationales ou entre l'administration éducative et celle de l'emploi ; critères et procédures de certification... Sur ce point, il n'existe pas de différences substantielles entre les pays bien qu'il y ait des traditions et des législations plus imprégnées que d'autres de la philosophie de l'éducation permanente.

Cette situation paradoxale n'est pas rare. Les grandes impulsions novatrices perdent de leur puissance et de leur influence au fur et à mesure que l'on procède à leur « canonisation » ou à leur entrée dans les « canons » et les canaux bureaucratiques. Ceci pourrait avoir été jusqu'à aujourd'hui le destin de l'éducation permanente, formalisé sous le label de formation continue.

LE NOUVEL ÉLAN ACTUEL

La crise à multiples facettes que traverse l'Europe – au moment même de la mise en place du marché intérieur unique, de l'entrée en vigueur du nouveau traité et de l'agrandissement vers trois nouveaux pays – a créé les conditions pour que les esprits les plus lucides commencent à s'interroger sur les questions de fond, y compris l'éducation. Ainsi, nous apparaît la signification du Livre Blanc et la « **redécouverte** » de l'éducation permanente. Comme nous l'avons vu, les signes de la mutation profonde étaient déjà visibles en 1973, au moins pour les pionniers rassemblés d'abord par Altiero Spinelli et ensuite par Ralf Dahrendorf. Le paradoxe aujourd'hui étant, dans la « redécouverte » présente, la perte de mémoire de l'histoire la plus récente, de la part des cercles influents de la communauté.

En ce moment, les phénomènes qui induisent à penser à un changement d'époque dans l'histoire de l'Europe et du monde sont palpables. Le problème du « *continuum* » se poserait aujourd'hui en d'autres termes, si les mesures politiques européennes s'étaient inspirées davantage du texte fondateur d'Henri Janne. Nous le sortons maintenant de l'oubli parce que les idées qu'il développe peuvent aider à dépasser quelques unes des faiblesses de la situation actuelle et à mettre en valeur ses potentialités. Malgré les conditions subjectives contraires, la situation objective actuelle est beaucoup plus mûre qu'en 1973 pour entreprendre un changement soutenable et soutenu des réseaux d'éducation et de formation s'inspirant de l'idée de « *continuum* » ou du projet d'éducation permanente.

Les faiblesses et les risques à dépasser

Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut énoncer quelques faiblesses à dépasser.

a) Les nouveaux programmes communautaires Socrates et Leonardo ne sont pas inspirés de l'idée du « continuum » même si elle est évoquée dans les introductions respectives. Comme pour beaucoup d'autres sujets, l'Union européenne met en œuvre les articles 126 et 127 par le moyen de programmes qui sont davantage la fin d'un passé que le commencement d'un futur. Les déclarations sur « *la conception intégrée de la politique d'éducation et de formation* » sont suivies d'un cadre opérationnel des « actions » compartimentées qui dans les pays membres, seront probablement gérés par des organismes différents.

b) Le bouillon de culture intellectuelle au sein des systèmes éducatifs est moins propice qu'en 1973 aux idées d'éducation permanente. Le taylorisme, en train de disparaître du monde économique, continue à être ancré dans les mentalités, dans les *curricula* et dans les méthodes éducatives. Le fossé entre le monde scolaire et le monde réel persiste. De plus, on garde une méfiance envers la formation faite hors du monde scolaire sous le titre de formation continue.

c) Le sous-système parallèle de la formation professionnelle extrascolaire, à l'exception des quelques expériences novatrices de formation en entreprise, se caractérise par des lignes organisationnelles et didactiques très scolaires : la formation se réduit à des cours alors que ce champ aurait pu être plus ouvert à l'innovation et à la recherche... Les formateurs sont des « enseignants » avec des contrats précaires.

d) La tendance est d'oublier que la dimension culturelle est l'axe du « continuum »... Les passerelles ne sont pas uniquement nécessaires pour faciliter la construction individuelle de la qualification professionnelle, mais aussi pour atteindre une formation intégrale, pour vivre et travailler dans la société complexe actuelle. Par ailleurs, il y a chaque fois plus de convergences entre les deux aspects.

54

e) La distance entre les discours et les réalités quotidiennes est un obstacle général. Si les responsables politiques et les interlocuteurs sociaux, des milieux communautaires et nationaux continuent de tenir le discours déjà évoqué sur les nouvelles ressources humaines, et plus encore si le discours est corrigé et amplifié par la perspective du « *développement soutenable* », ainsi et comme le préconise le **Livre Blanc de la Commission**, il faudrait dire aux citoyens où s'acquièrent les compétences de base adéquates à la nouvelle situation. C'est-à-dire, que la communauté dans son rôle de promoteur de la qualité du service éducatif, doit motiver les gouvernements pour que les réformes nationales s'inspirent de l'idée de « *continuum* ».

Les opportunités

a) Les changements technologiques et la restructuration macro et micro économique demandent un « continuum » qui établisse directement et massivement les liaisons de l'éducation avec le travail et la vie en général. La mutation affecte la moelle de la civilisation occidentale. Pour ceci même, l'Union européenne joue non seulement sa compétitivité mais aussi son destin à l'intersection entre éducation, travail, modèle de croissance et mode de vie, ainsi que le fait remarquer le Livre Blanc de la Commission.

b) Les paradoxes analysés montrent que le concept de formation permanente a une charge positive indéniable qui répond à une nécessité ressentie par beaucoup et qu'il est, en même temps, un concept attractif. Il serait donc sage que la Communauté incite à « récupérer » le vieux concept pour construire des systèmes d'éducation et de formation plus en accord avec les besoins des citoyens et plus aptes à contribuer à « l'émergence d'un nouveau modèle de développement » (ch. 10 du Livre Blanc).

c) Il existe un changement de mentalité important dans le monde de l'entreprise et dans une moindre mesure dans le monde politique. Peut-être est-ce ici le plus grand atout par rapport à l'intention de 1973. Le monde de l'entreprise fut absent du discours de l'éducation permanente. Le risque actuel est davantage une certaine absence du monde académique et pédagogique. L'ensemble des acteurs individuels et sociaux convaincu de la nécessité du « continuum » doit évaluer, au niveau européen et national, le coût ajouté de la discontinuité entre les systèmes éducatifs et les dispositifs de formation.

d) Aujourd'hui, il y a moins de doctrine et d'idéologie sur l'éducation permanente, mais il y a davantage de besoin et d'urgence, davantage de personnes convaincues de sa nécessité. L'intensité du rythme et le cadrage de l'éducation permanente seront donc plus pragmatiques.

En guise de conclusion : choisir la stratégie adéquate

Il est évident qu'il ne suffit pas que quelques personnes aient les idées claires et précises pour que la réalité change. L'équipe des experts mondiaux qui collaborèrent aux rapports Janne et Faure étaient pleins de lucidité, de connaissances et d'expériences. Leurs conclusions semblent écrites hier et leurs recommandations sont encore aujourd'hui aussi pertinentes qu'audacieuses. Mais prôner le concept de formation permanente ne garantit pas en soi, le changement des mentalités, des attitudes et des procédures administratives : tous changements indispensables pour que le concept s'enracine dans la réalité sociale.

Pour réussir le changement des mentalités, il faut choisir des stratégies appropriées afin d'introduire en douceur le changement dans la réalité. Les changements doivent être possibles, gradués, mais irréversibles... Ils doivent être assurés, exécutés par les acteurs de l'éducation : élèves jeunes et adultes, enseignants, formateurs, administrateurs, inspecteurs. Le changement doit pénétrer dans la dynamique interne des Ministères de l'éducation et/ou dans la formation et les institutions de formation ; il doit imprégner le « discours » du monde de l'entreprise et des syndicats, ainsi que la pratique d'un nombre significatif d'entreprises et de lieux d'enseignement et de formation ayant des capacités de « leadership. » L'accompagnement enthousiaste des centres de formation d'enseignants et de formateurs, celui des centres de formation des chefs d'établissement, des mass médias serait alors une aide inestimable.

Quant aux institutions communautaires, leur rôle essentiel dans les prochaines années devrait consister à rassembler les outils qui sont nés séparément pour qu'ils fonctionnent comme des manettes du « continuum », et tout particulièrement ceux des initiatives communautaires, des programmes nationaux et/ou régionaux financés par les fonds structurels et des actions différentes qui émanent des programmes Socrates et Leonardo.



LES STRATÉGIES DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS EN EUROPE (1)

FRANCINE VANISCOTTE*

Résumé

Cet article prend appui sur les réponses à une enquête conduite par l'unité européenne d'Eurydice (réseau d'information sur l'éducation dans l'Union européenne) pendant l'année 1994. Il montre l'organisation contrastée et diversifiée de la formation continue suivant les pays et parfois même à l'intérieur d'un pays, mais également un consensus sur les objectifs de la formation continue et des tendances majeures : développement de la formation continue dans les établissements scolaires, élargissement des publics cibles, recherche d'un équilibre entre l'offre et la demande et d'une meilleure relation entre la qualité et l'efficacité des formations proposées. Il montre aussi des points de fragilité : modestie des crédits affectés à la formation continue, difficulté des remplacements des enseignants, non reconnaissance des périodes de formation dans les carrières, faiblesse de la recherche et des pratiques d'évaluation. La formation continue, aujourd'hui située à l'intérieur d'un processus de formation permanente et jouissant d'une grande liberté de propositions apparaît comme un espace de réflexion et de convergence dynamique pour l'innovation, pour le partage des problématiques et pour la construction d'un espace éducatif européen.

Abstract

This article is backed up by the answers to a survey conducted by the European unit of Eurydice (Education Information network in the European Union) during the year 1994. Despite the contrasted and diversified organization of in-service training according to countries and sometimes even within a country, there is a consensus on the objectives of in-service training and major trends : developing in-service training in schools, increasing the targeted public, looking for a balance between supply and demand and a better relationship between the quality and efficiency of the provided training programs. The article also emphasizes the weak points of in-service training : the modest

* Francine Vaniscotte, chargé de mission Europe, INRP

1: Cet article prend appui sur les réponses à une enquête conduite par l'unité européenne d'Eurydice auprès des unités nationales durant l'année 1994. Il reprend également des éléments d'un document de travail établi par l'auteur pour la Commission des Communautés européennes sur la profession d'enseignant aujourd'hui.

funds assigned, the difficult substitution of teachers, the fact that training periods are not taken into account in careers, the weakness of research and appraisal practices. However, in-service training which is today integrated within a process of continuing education, and benefits from a great freedom of proposal, appears as a space of reflexion and dynamic convergence for innovation, for the sharing of problematics and for the building of a European educational space.

Introduction

Après les réformes des années cinquante : prolongement de la scolarité, démocratisation de l'enseignement, réforme des structures de l'enseignement obligatoire, la période 1975-1985 a connu deux lignes majeures dans l'évolution de la formation des enseignants. Il est apparu nécessaire, à la fois de consolider les réformes entreprises et de réévaluer les priorités face à une société dont l'évolution notamment technologique s'accélérait fortement (Neave, 1990). À dire vrai, les associations d'enseignants et les mouvements pédagogiques avaient en France et en Espagne, mais aussi en Allemagne et dans d'autres pays donné les premiers éléments d'une analyse des réformes éducatives et mis en évidence ce dilemme qui devenait de plus en plus sensible et facilitait déjà l'éclosion des concepts de formation permanente et/ou de long life learning.

Aujourd'hui la formation continue des enseignants, notion déjà ancienne et encore neuve maintient cette tension entre le regard d'analyse critique et le nécessaire accompagnement des politiques nationales ; elle constitue une idée force de la dynamique sociale et connaît une importance accrue en raison de la demande croissante de la qualité de l'enseignement et du contexte de crise économique durable.

58

LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS : UNE ORGANISATION CONTRASTÉE

Les États considèrent que la formation continue des enseignants est un instrument essentiel pour transmettre les politiques nationales d'éducation. C'est pourquoi, les ministères des différents pays européens en définissent généralement le cadre conceptuel. La décentralisation est ensuite la règle ; elle s'applique soit au niveau régional ou provincial comme au Portugal, en France, en Italie, au Danemark, soit au niveau de l'autorité locale ou de l'établissement, comme en Finlande ou en Écosse. Cette situation crée une difficulté pour recueillir les informations sur l'organisation, la participation et les contenus de la formation continue.

Les études comparatives sur l'organisation de la formation continue en Europe s'avèrent donc peu aisées. Les actions de formation sont émiettées sur les différents territoires locaux ou régionaux, les pouvoirs organisateurs sont multiples et les tendances des différents types d'organisations difficiles à percevoir. La formation continue connaît cependant un consensus autour de ses objectifs, des interrogations identiques et des problématiques comparables dans les différents pays.

Les quatre grandes orientations de la formation continue mises en évidence pour la France par Lise Demailly (1991) correspondent chacune à des objectifs et des modèles pédagogiques différents qui s'appliquent également à l'ensemble des pays européens.

■ **Une orientation universitaire** qui valorise le savoir théorique et son mode de transmission traditionnel : cours magistraux et conférences. Les formations suivant cette orientation sont souvent qualifiantes ; sanctionnées par des diplômes, elles reposent sur un engagement volontaire de l'enseignant et sont de longue durée.

■ **Une orientation de type scolaire** lorsque la formation est organisée par une institution légitimée et spécialisée dans la formation des enseignants (formation initiale et/ou continue) ayant une autorité donnée par un pouvoir central, régional ou local pour organiser des formations. Dans ce cas, la formation peut revêtir des aspects obligatoires, par exemple, pour accompagner une réforme ou de nouvelles orientations politiques.

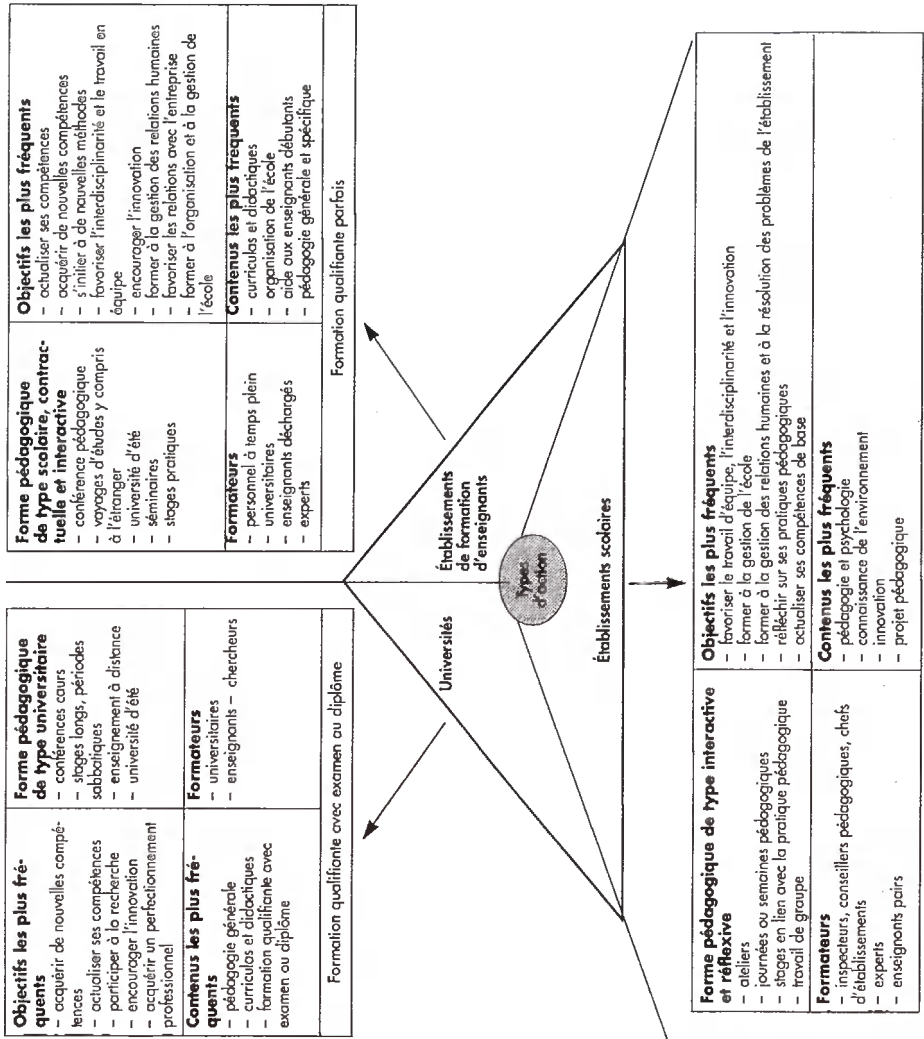
■ **Une orientation contractuelle** lorsque formés et formateurs établissent un accord précis sur une formation. La démarche passe alors par une analyse des besoins, un projet négocié entre partenaires, un cahier des charges et des modalités précisées quant aux aspects pédagogiques de la formation. La formation se fait alors soit dans un institut de formation, soit dans l'établissement scolaire.

■ **Une orientation interactive réflexive** lorsque la formation est liée à la résolution d'un problème et à la pratique professionnelle. La formation s'appuie alors sur des savoirs de métiers, sur une démarche de projet permettant l'acquisition de nouveaux savoirs professionnels. Elle se fait le plus souvent dans les établissements scolaires et donne une place impartante à l'auto-analyse et à l'auto-formation.

Ces quatre types de formations sont complémentaires. La tendance est au développement de la formation dans les établissements, surtout dans les pays fortement décentralisés (Royaume uni, Pays-Bas, Danemark), mais tous les pays ont aussi des instances de formation continue, parfois différentes pour les enseignants de l'enseignement primaire et pour ceux de l'enseignement secondaire. En général, la formation continue se fait :

- soit dans des lieux ou structures spécifiques de formation continue comme en Espagne (centros de profesores), en France (MAFPEM), en Italie (IRRSAE), en Belgique et en Grèce, au Danemark, en Suède, en Norvège ainsi qu'en Allemagne et en Autriche ;
- soit dans des centres de formation initiale associés à la formation continue comme en France (IUFM), au Luxembourg, aux Pays-Bas, au Portugal, au Royaume uni, en Finlande et en Islande.

Ces lieux ont parfois un statut universitaire (Royal Danish School et IUFM français), mais le plus souvent, ils ne sont pas universitaires. Il faut souligner que, alors qu'il existe depuis vingt ans une tendance à placer la formation initiale des enseignants à l'université, une tendance inverse existe pour la formation continue qui s'est développée en dehors des universités et notamment à l'intérieur des établissements scolaires. Ceci illustre le souci de mettre l'accent sur la dimension professionnelle de la formation mais pose également le problème de la reconnaissance académique de cette formation. Suivant l'orientation donnée à la formation, les modes péda-



gogiques utilisés varient des cours magistraux traditionnels jusqu'aux travaux de petits groupes. Le tableau ci-contre tente de dresser un état des différentes possibilités de la formation continue.

LES POINTS SENSIBLES ET LES INTERROGATIONS DE LA FORMATION CONTINUE

Les aspects matériels et financiers

Tous les États connaissent des limites financières à leurs actions en faveur de la formation continue. Les difficultés qui en découlent sont partout identiques : impossibilité de remplacement, limitation des offres de formation, restriction du nombre de participation, diminution de la durée des formations. Les situations particulières de chaque État font que certains augmentent un peu, d'autres diminuent un peu des budgets qui dans l'ensemble ne correspondent pas à l'ambition des objectifs affirmés. Il y a là un paradoxe car si l'on entend améliorer la qualité de l'enseignement par le développement de la formation continue, il faudrait lui allouer un budget bien plus important qu'à la formation initiale, ce qui n'est jamais le cas.

Le remplacement des enseignants, malgré des solutions diverses, est toujours un problème et il semble qu'aucun État n'assure ni le remplacement systématique, ni son refus total. Chacun développe des mesures particulières d'un remplacement dans certaines conditions qui tiennent aux types de formation, à leur contenu jugé prioritaire ou non, à la durée, au lieu, au niveau d'enseignement. Le problème du remplacement se gère donc plutôt au cas par cas, que par des lois. Des mesures stratégiques semblables sont, en conséquence, utilisées dans les États pour maintenir l'offre de formation continue. Elles portent sur :

- la durée des stages : une partie de la semaine pendant une période assez longue en prenant sur le temps libre et sur le temps scolaire ;
- les échanges de leçons avec les collègues ou dans les possibilités d'emplois du temps ;
- l'autorisation d'absence sans remplacement pour stage court ;
- le développement des propositions hors temps scolaires, des universités d'été et de l'enseignement à distance.

Les aspects statutaires et les carrières

En général, la formation continue ne donne aucun avantage de carrière ou de statut, ce qui peut avoir pour conséquence l'absence de motivation et d'engagement des enseignants. La formation continue est pourtant partout un droit s'appuyant sur des textes législatifs ; mais une fois affirmé ce principe, son application connaît bien des limites. Le droit à la formation continue est en fait un droit professionnel, sans caractère obligatoire ce qui l'apparente à une obligation morale. Des exceptions existent cependant. La Grèce assure une formation qu'elle rend obligatoire aux enseignants récemment nommés car il peut s'écouler une très longue période entre le moment de la fin des études et celui de la nomination ; cependant, cette obligation de principe subit parfois des exceptions. L'Espagne, le Portugal et l'Islande soumettent l'avancement dans la carrière à la participation aux actions de formation continue ; la participation à la formation continue y est en conséquence plus structurée. L'absence d'obligation qui caractérise la formation continue dans la plupart des pays a cependant une conséquence positive : elle incite à développer des procédures démocratiques qui promeuvent l'autonomie des enseignants.

L'articulation entre la formation initiale, la formation continue et l'évolution des publics cibles

L'articulation entre formation initiale et formation continue est aujourd'hui située dans un processus global de formation permanente. Cependant, il arrive que la formation continue des enseignants soit encore conçue pour combler les carences de la formation initiale provoquant alors une relation conflictuelle entre les deux : conflit entre les institutions, conflit entre les formateurs et dans les contenus proposés. À l'articulation entre formation initiale et formation continue, les enseignants débutants connaissent des difficultés et des sentiments d'abandon que les recherches ont mis en évidence (Louvet, 1988). Ils ne sont pas encore pleinement intégrés au processus de formation permanente alors qu'ils pourraient être les premiers bénéficiaires d'une réflexion rénovée sur l'articulation entre la formation initiale et la formation continue.

Depuis une quinzaine d'années, le monde éducatif est devenu plus sensible aux caractéristiques « managériales » du monde de l'entreprise et les voix se sont faites entendre pour initier l'ensemble des responsables des systèmes éducatifs à une gestion de l'école plus efficace pour le rendement des systèmes éducatifs. Les nouveaux défis posés à l'éducation ont rendu particulièrement sensibles le rôle des chefs d'établissement, véritables moteurs de l'innovation et du changement, responsables du climat de travail et d'ouverture de leur établissement sur l'environnement. La prise de conscience de leur importance s'est accompagnée du souci de leur assurer une formation initiale et continue. Ce même souci concerne les formateurs de formateurs, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs là où ils existent, les conseillers d'éducation et d'orientation, les responsables du système éducatif.

Cette évolution est à rapprocher du fait que les savoirs sont de plus en plus produits dans la sphère économique et technique. Ils sont ensuite transformés pour être transmis. La rapidité de plus en plus grande de ces opérations entraîne un rapprochement entre la sphère de l'enseignement et la sphère de l'économie (Dupouey, 1992) et un renouvellement de la réflexion sur la nécessité d'anticiper les évolutions. On sait la difficulté des institutions à s'adapter aux changements et aux nouveaux besoins sociaux (Reguzzoni, 1988). La rapidité des progrès techniques, l'inflation et le renouvellement rapide des savoirs ne permettent pas aux nouvelles institutions (c'est souvent le cas des institutions de formation continue), de s'organiser avec la rapidité nécessaire, ni aux anciennes de s'adapter. Les institutions (et l'école notamment) accumulent donc souvent les retards face à l'évolution de la société et de ses besoins qu'une formation des responsables éducatifs des niveaux intermédiaires (chefs d'établissements et inspecteurs) pourrait en partie aider à combler.

Dans le domaine des innovations pédagogiques, les idées neuves ne peuvent s'implanter sans l'aide du maillon charnière qu'est le chef d'établissement. Elles ne peuvent non plus s'implanter immédiatement et sans secousses, justement parce qu'elles sont neuves. Les chefs d'établissement, les personnels de direction et les formateurs de formateurs ont un rôle essentiel à jouer pour permettre aux établissements de se situer dans le « juste à temps pédagogique », c'est-à-dire entre l'anticipation non maîtrisée et le traditionalisme routinier. Ceci appuie la nécessité d'avoir recours à des experts extérieurs aux institutions et notamment dans le cas de la formation des enseignants où les évolutions techniques et scientifiques interrogent chaque jour l'enseignant.

L'évaluation et la recherche

La faiblesse signalée du manque de relation entre la formation continue et l'innovation (Blackburn/Moisan, 1986 ; Piettre, 1988) montre la difficulté de mesurer les effets de la formation continue sur la pratique professionnelle des enseignants. En raison de l'organisation décentralisée de la formation continue, les données manquent sur les participations réelles des enseignants. On peut penser qu'un certain nombre de formations qui sont de courte durée, pour des raisons budgétaires, ne laissent pas le temps suffisant pour que le processus formatif d'analyse et de distanciation des pratiques professionnelles entraîne les évolutions appréciables des pratiques pédagogiques. On peut aussi faire l'hypothèse que le nombre d'enseignants touchés par la formation continue ne correspond pas encore à la masse critique nécessaire aux changements, compte tenu du contexte sociologique, technologique et de la rapidité des adaptations qu'il demande. Un développement des recherches et des processus d'évaluation pourrait seul permettre de cerner les effets de la formation continue sur la pratique des enseignants.

Les pratiques d'évaluation sont actuellement peu développées en formation continue et se heurtent aux problèmes du volontariat. Les manières de faire sont extrêmement diverses quand il s'agit d'évaluation qualitative ; elles vont du sentiment que rien de ce qui se passe dans la formation continue n'est évaluable puisqu'il s'agit du développement personnel de l'individu jusqu'aux tentatives structurées de mettre en interrelation, une analyse des besoins, une formulation des attentes et une appréciation des résultats. Leur développement pourrait permettre de répondre à des questions essentielles pour la formation continue : identification des besoins en fonction des groupes cibles, type de connaissance à faire acquérir, mesure des acquisitions, influence de la formation sur la pratique professionnelle et retombées sur les élèves : autant d'éléments qui pourraient faciliter le changement et l'innovation. Une telle approche ne peut se concevoir que dans le long terme et avec un solide dispositif méthodologique. Il semble, d'après les informations recueillies, que la formation continue n'en soit pas encore à ce stade. Le champ de l'évaluation est complexe et la convergence vers un consensus sur le type d'évaluation qualitative à conduire n'apparaît pas encore.

Ces questions pourraient également susciter des recherches. Le déficit de recherches sur la formation continue a été constaté lors du colloque qui a réuni, sur ce thème, des directeurs d'institut de recherche à Triesenberg (Liechtenstein) en 1988 (Wilson, 1989). Le temps nécessaire aux recherches et à la diffusion de leurs résultats ne permet pas de dire s'il y a ou non amélioration en ce domaine. Les informations recueillies au cours de l'année 1994 laissent penser que dans beaucoup d'États, on n'a pas encore bien identifié les recherches qui seraient nécessaires pour définir le champ épistémologique et didactique de la formation continue des enseignants. Les apports de la recherche sur la façon dont un enseignant construit et façonne son identité professionnelle tout au long de sa carrière demanderaient à être confrontés aux offres de la formation continue et à ses résultats dans le long terme puisque la formation continue ne semble pas avoir d'effets immédiatement visibles (Huberman, 1984). La croyance en un isomorphisme entre la formation reçue et la pratique professionnelle future, déjà relativement incertaine pour la formation initiale (Vaniscotte, 1991), ne peut constituer un point d'appui suffisant pour préjuger des effets de la formation continue.

PROBLÉMATIQUES ET TENDANCES ACTUELLES

En 1988, François Piettre chargé par la Commission des Communautés européennes de coordonner douze études de dispositifs régionaux ou nationaux de formation continue des enseignants et d'en faire la synthèse, apportait les éléments suivants (Piettre, 1988).

• **Principales tendances :**

- volonté de professionnaliser les enseignants ;
- souci de mettre l'école « lieu de production éducative » au cœur du dispositif ;
- volonté d'adapter les structures de formation continue ;
- souci d'impliquer les enseignants ;
- souci d'accroître l'efficacité de la formation continue.

• **Points forts observés :**

- la formation continue est devenue un objet de négociation ;
- de nouveaux rôles de formateurs émergent ;
- les contenus de formation s'élargissent ;
- les formes de formation se diversifient.

• **Faiblesses observées :**

- les relations entre la formation continue et l'innovation en milieu scolaire restent peu développées ;
- la relation entre la formation initiale et la formation continue reste faible ;
- les actions de formation sont généralement de très courte durée ;
- les structures de formation continue sont souvent fragiles et instables parce que récentes ;
- la formation des formateurs et des responsables hiérarchiques est peu développée ;
- les pratiques d'évaluation de l'efficacité des formations restent encore embryonnaires.

64

Ces éléments de synthèse montrent qu'en 1988, la formation continue en Europe n'apparaissait déjà plus comme le remède aux carences de la formation initiale ; elle était déjà conçue comme un processus de longue durée, la démarquant du simple recyclage.

Cette conception s'est depuis affermie et la formation continue se définit de plus en plus, à l'intérieur de la formation permanente (*long life learning*), comme un ensemble d'activités et de pratiques qui requiert l'implication des enseignants pour élargir leurs connaissances, parfaire leurs habilités, analyser et faire évoluer leurs attitudes professionnelles (Perron, 1991). Dans ses finalités, la formation continue apparaît apte à « professionnaliser », à améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes éducatifs, à faciliter la maîtrise des évolutions techniques et scientifiques, à anticiper les changements (Caspar, 1990). Bien que les sources de cet article ne permettent pas de sentir les frémissements et les nouvelles sensibilités des terrains, il semble que le champ conceptuel de la formation continue, les formes d'actions, les faiblesses, les points de réflexion n'aient pas radicalement changé, mais se soient plutôt confirmés et consolidés.

La professionnalisation des enseignants par la formation continue

L'essentiel du débat sur la formation des enseignants se concentre depuis plusieurs années sur la professionnalisation des enseignants. Le mouvement « d'universitarisation » des formations initiales qui s'est développé dans les États européens pose une alternative (Lessard, 1993).

- Faut-il **professionnaliser le métier d'enseignant** en faisant une formation à l'université, qui consolide les bases scientifiques et rehausse le statut social de l'enseignant, tout en cherchant à établir le lien entre la pratique et les sciences de l'éducation ?
- Faut-il **professionnaliser la formation** en la situant au plus près des lieux de pratique ?

Les réponses peuvent être diverses et même tenter de rapprocher les deux optiques. Elles ne sont pas sans conséquence sur la manière dont la formation continue traite à son tour ce problème.

En privilégiant la formation continue dans les établissements, en déléguant les budgets aux autorités locales et aux écoles, en mettant l'établissement en situation de client achetant une formation dans un marché d'offres diverses, c'est bien la professionnalisation de la formation de l'enseignant qui est retenue. Cette tendance se manifeste par la mise en place des dispositifs facilitant l'implication des participants, l'identification des besoins, la réflexion sur la résolution de problèmes, la démarche de projet. La tendance semble résolument s'orienter vers une formation continue pensée en termes de pratique professionnelle plutôt qu'en termes académiques. Cette tendance déjà sensible en 1986 s'est affirmée et rallie une grande partie des enseignants. Elle mérite d'être soulignée, d'une part parce qu'il n'y a pas si longtemps que l'on accepte l'idée que la formation puisse s'appuyer sur la pratique de la classe, sur la créativité didactique et sur la capacité de la réguler (Meirieu, 1993), et d'autre part parce qu'elle pourrait maintenant rejazzir sur la formation initiale, en infléchir le mouvement « d'universitarisation » et donner des arguments à ceux qui souhaiteraient voir évoluer la formation initiale vers le modèle anglais. L'Angleterre assure maintenant les deux tiers du temps de formation dans les établissements scolaires.

Tout en reconnaissant la richesse d'une tendance qui voit s'agrandir le rôle de l'établissement scolaire, il ne faut cependant pas en sous-estimer les dangers : risque d'enfermer l'enseignant et l'équipe enseignante dans le lieu relativement clos qu'est l'établissement ; risque à long terme de faire perdre de vue l'objet premier de la formation continue qui est d'assurer toutes les composantes du développement personnel et professionnel de l'enseignant ; risque d'affaiblissement du rôle des universités et des centres de formation qui sont les lieux de transmission du savoir théorique et didactique dans la formation continue et par contamination dans la formation initiale.

La définition des besoins en formation et la relation qualité/efficacité

La tendance majeure qui vient d'être soulignée s'accompagne d'une attention à la définition des besoins en formation : besoins des enseignants qui sont les premiers utilisateurs de la formation, mais aussi besoins des équipes d'enseignants, des écoles, des quartiers, besoins d'une région ou d'une population particulière. L'analyse des besoins en formation présentés comme

une recommandation en 1986 par V. Balckburn et C. Moisan s'est aujourd'hui fortement développée, voire parfois systématisée, dans le cadre des formations au sein des établissements. Les stages de formation désignés comme contractuels et interactifs insistent sur l'expression et l'analyse des besoins. Les modèles pédagogiques attachés à la formation dans les établissements et à la définition des besoins en formation permettent incontestablement d'avancer vers un équilibre entre l'offre et la demande de formation.

Il n'est pas certain cependant que l'on ait répondu de façon satisfaisante aux questions préalables que pose cette pratique. Quelles sont les conditions nécessaires pour que les enseignants diagnostiquent leurs propres besoins de formation ? Qui peut les y aider ? Comment s'assurer de la validité du diagnostic ? Quelle échelle établir entre les besoins et comment différencier les besoins superficiels émanant de sollicitations extérieures des besoins plus profonds liés aux problèmes d'un développement personnel ?

Hormis le cas particulier des actions de formation visant à l'obtention de nouvelles qualifications et sanctionnées par un diplôme, la qualité des actions de formation continue tire sa signification de son rapport avec son efficacité. La formation continue ne peut être efficace que si ceux qui la suivent ont une motivation et un projet de développement professionnel en adéquation avec la formation proposée. Il y a donc une relation entre l'implication des enseignants et l'efficacité des différentes modalités de formation continue (Bolam, 1988). Mais comment déterminer les indicateurs qui permettront d'évaluer la qualité des résultats ? Actuellement les enseignants ont tendance à s'engager dans des formations se concentrant sur les pratiques et se déroulant dans les écoles ou en relation avec l'école. Ils privilégient plutôt l'opérationnel que le conceptuel et ils sont en quelque sorte les artisans de leur formation puisqu'ils lui confèrent une qualité en relation avec leur implication personnelle ou collective lorsqu'il s'agit d'une équipe éducative.

66

Cette manière de poser la relation entre qualité et efficacité est-elle appelée à se modifier ? Qualité et efficacité peuvent-elles se dissocier du souci d'une reconnaissance réelle de la formation continue, c'est-à-dire permettant la gestion d'une carrière et d'une mobilité professionnelle, mettant en valeur auprès des responsables éducatifs un cheminement personnel et professionnel ? La reconnaissance de la formation assurée par l'établissement peut-elle avoir la même légitimité que celle assurée par l'université et donnant par exemple des unités et des crédits de formation ? Lorsque les enseignants qui auront eu une formation initiale à la fois plus académique, plus valorisante et peut être aussi plus proche des lieux de pratique seront les nouveaux clients de la formation continue, quelle sera leur demande de qualité et d'efficacité ? Ira-t-elle dans le sens d'un renforcement des aspects concrets et des analyses de pratique professionnelle ? Se modifiera-t-elle vers une recherche de connaissance et d'appropriation de savoirs nouveaux ? Comment finira-t-on par traiter l'actuelle contradiction entre la recherche d'une amélioration de la pratique professionnelle, la diffusion de l'innovation médiatisée par la formation continue et l'absence de conséquence de l'engagement dans une formation continue sur la carrière de l'enseignant ?

La dynamique de la formation continue : un atout pour le développement des innovations

La résistance aux innovations en éducation a depuis les années soixante fait l'objet de nombreux travaux (Miles, 1967 ; Hassenforder, 1972 ; Fullan, 1982 ; Cros, 1993). Le thème réurgent des conditions nécessaires aux innovations, tant dans les institutions que dans l'engagement des personnes, montre son importance. En Europe, la formation continue apparaît comme la moins statique des institutions et pour cela, son rôle dans la diffusion des innovations, est majeur. La formation continue est, en elle-même, encore souvent une innovation. Ses structures récentes, diversifiées, souples et flexibles en font un instrument privilégié pour impulser une dynamique de changement, maintenir l'expertise et la compétence des enseignants, véhiculer les innovations, accompagner les nouvelles priorités éducatives. Les stratégies volontaristes mises en œuvre depuis dix ou quinze ans (IRRSAE italiens, MAPPEN françaises, Centres de professeurs espagnols) se sont affirmées et dotées de formateurs plus expérimentés ; elles se donnent progressivement les moyens de dynamiser les établissements, de moderniser les pratiques tout en pouvant aussi mettre en œuvre les dispositifs plus lourds nécessaires à l'accompagnement des innovations.

La diversité et la complémentarité des formes d'action à l'intérieur de chaque État pourraient certes signifier un manque de visée globale, un rapport insuffisamment défini entre la théorie et la pratique, mais elles peuvent aussi être la trace vivante d'une dynamique en marche. La question de la rationalisation des actions de formation continue reste cependant posée. Il y a en effet un risque à accentuer démesurément la complexification des dispositifs de formation sous couvert de leur enrichissement. Trop de diversification pourrait aboutir à l'éparpillement et à l'appauvrissement. Mais, il se pourrait aussi qu'en ce domaine de la formation continue, la meilleure règle soit de ne point en établir de trop rigide afin de garder la richesse de l'offre, l'accueil de la demande, la variété des actions, la modulation des durées, l'alternative entre le temps libre et le temps de travail. Il appartient peut être à la formation continue de prendre son temps et de ne pas rationaliser trop fortement des structures et des actions qui sont les marques de sa vitalité.

Ces possibilités de liberté et ce dynamisme en puissance sont peut-être aujourd'hui le meilleur atout pour la réussite d'une « **Europe de la formation** », par la mise en œuvre de formations continues réellement européennes. Aucune législation n'empêche que les formations continues soient transfrontalières, interrégionales ou européennes. Les pouvoirs locaux multiplient les initiatives en ce domaine en favorisant une circulation des idées et de l'innovation dans l'espace européen ; les instances administratives s'emploient à trouver les mesures qui permettent des formations internationales. La généralisation de telles pratiques de formation fera avancer la construction européenne et l'innovation plus sûrement que toutes les études théoriques.

Le souci d'internationalisation des formations continues dépasse le cadre des contenus proposés, il représente une véritable stratégie de renouvellement et d'évolution de la formation continue. Les pays scandinaves ont depuis longtemps une tradition d'ouverture de leurs stages de formation continue aux autres pays scandinaves pour améliorer l'échange et la mise en commun des problèmes éducatifs et de leur solution. Les actions d'échanges d'enseignants de

L'Union européenne, les bourses du Conseil de l'Europe dans le cadre du CDCC (Conseil de la coopération culturelle), les visites d'études, les actions de mobilité organisées au niveau national telle celle du programme Plato aux Pays-Bas, le développement des échanges transfrontaliers, constituent des formes particulières d'action de formation continue que les prochains programmes communautaires Socrates et Leonardo amplifieront considérablement.

CONCLUSIONS

La formation continue représente une force vive, fluctuante, complexe et parfois instable. Ses structures n'ont pas l'âge de celles de la formation initiale mais à défaut d'avoir complètement construit son propre champ de recherche, elle peut s'appuyer sur ce que l'on sait des évolutions professionnelles des enseignants. Actuellement, elle redécouvre ses principes de base qu'elle peut appliquer à échelle européenne et s'achemine vers une définition, non pas nouvelle, mais faisant l'objet d'un consensus qui s'est consolidé.

Les recherches (Huberman, 1985 ; Vonk, 1988) ont permis de dégager un profil assez général de l'implication personnelle de l'enseignant durant sa carrière. On s'accorde en général à reconnaître :

- une phase pré-professionnelle correspondant à la formation initiale ;
- une phase seuil : la première année d'enseignement ;
- une phase d'acquisition du métier entre la deuxième et la septième année ;
- une première phase professionnelle ;
- une phase de réorientation personnelle et professionnelle correspondant à une crise, un changement d'activité, un engagement dans une formation autre ;
- une deuxième phase professionnelle ;
- une phase de ralentissement progressif préparatoire à la retraite.

☞

Bien que de nombreuses exceptions puissent contredire ce descriptif, il représente cependant un intérêt pour les offres de formation continue et les réactions des publics face à ces offres. La formation continue a certainement pour tâche d'accompagner cette évolution professionnelle et d'aider au maintien de l'intérêt et de l'implication professionnelle des enseignants tout en lui permettant de répandre aux moments de remise en question qui peuvent ponctuer sa carrière.

C'est donc dans ce cadre que la formation continue peut réaffirmer ses principes de base :

- un droit et une accessibilité à l'ensemble des personnels enseignants ;
- la responsabilité donnée aux enseignants de définir leurs besoins en formation ;
- la concertation et la négociation entre les partenaires concernés ;
- l'engagement personnel de l'enseignant ;
- la souplesse et la diversité de ses modalités organisationnelles et pédagogiques, de ses types d'action, de ses offres de contenus et de son éventuelle évaluation.

Si les concepts de « *long life learning* » ou de formation permanente ne sont pas neufs, la mise en œuvre de ce qu'ils impliquent n'en est qu'à ses balbutiements. Leur redécouverte actuelle, le fait que l'Union européenne vienne de déclarer l'année 1996, « *année de l'éducation et de*

la formation tout au long de la vie », témoigne d'une nouvelle prise de conscience. L'idée d'un « continuum » de formation a fait lentement son chemin (Fernandez, 1995) et la formation continue semble aujourd'hui un des maillons essentiels au processus qui articule dans une dynamique unique, **une formation de base, un soutien aux débuts de carrière et une formation continue.**

La réussite de cette orientation conceptuelle reste cependant un défi car elle bouleverse les représentations traditionnelles du métier d'enseignant qui n'est plus un métier acquis pendant la formation initiale, mais un métier en devenir. Il reste à consolider la réflexion sur cette nouvelle dynamique en apportant un nouveau cadre à la relation entre théorie et pratique, en aménageant des partenariats entre les milieux universitaires et les milieux de pratique afin de partager au mieux les responsabilités, en engageant les recherches nécessaires, en trouvant les moyens de reconnaître dans les déroulements de carrière, les savoirs d'expérience des enseignants autant que les savoirs théoriques et de permettre, dans la flexibilité, l'organisation d'un plan de carrière.

Pour que l'idée d'un « continuum » de formation continue à progresser, il faut notamment que les formations initiales donnent aux futurs enseignants, le sentiment qu'ils vont entrer dans une carrière qui les obligera à une remise en question permanente de leur pratique et à l'actualisation constante de leurs compétences. Il faut parallèlement développer les moyens de la formation continue pour offrir aux enseignants les possibilités de satisfaire les appétits ouverts par la formation initiale.

Les enjeux de cette réussite sont importants et identiques pour tous les États européens :

- amélioration de la qualité de l'enseignement ;
- amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs ;
- meilleure gestion de l'ensemble des ressources humaines des États ;
- meilleure optimisation des ressources limitées qui lui sont octroyées ;
- diversification des offres de formation dans un processus de formation permanente ;
- création des conditions d'une implication des enseignants et de l'innovation dans les établissements.

Face à ces enjeux, la formation continue apparaît comme le lieu des convergences et du partage - convergences des objectifs, des problématiques et des évolutions de la profession - partage des difficultés et des recherches de solution. Ces convergences restent, certainement, à exploiter pour fortifier les synergies que des dispositifs de recherche et d'évaluation pourraient améliorer. Il n'en est pas moins vrai que la formation continue constitue aujourd'hui, l'instance la plus apte à rassembler les enseignants autour d'une volonté commune de s'approprier un espace éducatif européen.

BIBLIOGRAPHIE

- BLACKBURN V. & MOISAN C. (1987). La formation continue des enseignants dans les 12 États membres de la Communauté européenne. *Série politique de l'éducation. Presses interuniversitaires européennes*, Maastricht, 68 p.
- BOLAM R. (1988). La formation continue des enseignants en Angleterre et au Pays de Galles in *Analyse des stratégies de formation continue des enseignants dans les pays de la Communauté économique européenne*, Thessalonique, pp. 49-73.
- CASPAR P. (1990). Éléments sur la formation continue des personnels enseignants de l'éducation nationale en France in *Teacher Education in Europe : the challenge ahead* - Proceedings of a conference held at Jordanhill College, sous la direction de BONE Tr. & Mc CALL J., Glasgow, pp. 99-108.
- CROS F. (1993). *L'innovation à l'école. Forces et illusions*. Paris, PUF, Éducateur, 233 p.
- DEMAILLY L. (1991). Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels in *Recherche et formation* n° 10, Paris, INRP, pp. 23-36.
- DUPOUEY P. (1992). *L'approche qualité en éducation et formation continue*, Paris, Les Éditions d'organisation, 219 p.
- FERNANDEZ J.A. (1995). La formation permanente : une redécouverte in *Recherche et formation* n° 18, pp. 45-55
- FULLAN M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto : Institute for studies in Education, 326 p.
- HASSENFORDER J. (1972). *L'innovation dans l'enseignement*. Paris, Casterman, 144 p.
- HUBERMAN M. (1985). Le cycle de vie de l'enseignant de l'enseignement secondaire. Une recherche exploratoire in *Les Sciences de l'Éducation*, pp. 3-74.
- LOUVET A. (1988). Une recherche sur les instituteurs débutants en France in *Recherche et formation* n° 3, Paris, INRP, pp. 35-46.
- MEIRIEU P. (1993). Les enjeux de la formation des maîtres d'aujourd'hui en France in *European Journal of Teacher Education*, vol. 16, n° 1. Educational Research and Teacher Education in Europe, Carfax Publishing Company. United Kingdom.
- MILES M.B. (1967). *Innovation in Education*. New York : Teacher's College Press, 690 p.
- NEAVE G. (1990). *Le corps enseignant : perspectives dans la Communauté européenne*. Commission des Communautés européennes, Bruxelles.
- PERRON M. (1991). Vers un continuum de formation des enseignants. Éléments d'analyse in *Recherche et formation* n° 10, Paris, INRP, pp. 137-152.
- PERRON M., LESSARD C., BELANGER P.W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. Tout a-t-il été dit ? In *Revue des Sciences de l'Éducation*, numéro thématique, vol. XIX, n° 1. Université de Sherbrooke. Québec, pp. 5-32.
- PIETRE F. (1988). Réflexions sur les stratégies de formation continue des enseignants dans les différents pays de la Communauté européenne/synthèse de douze études de cas in *Analyse des stratégies de formation continue des enseignants dans les pays de la Communauté économique européenne*, Thessalonique, pp. 10-17.

- REGUZZONI M. (1988). Progrès technologique et pédagogie pragmatique : le rôle de la recherche en éducation in *Recherche et formation* n° 4, pp. 9-22.
- VANISCOTTE F. (1991). La Formazione del Formatori di insegnanti. Riflessione a partire da un'esperienza francese in *Innovation i Primary Education in Italy. Planning and Training*. Actes du séminaire tenu à Firenze, 26-28 octobre 1986. Publications de l'IRRSAE de Florence, pp. 67-73.
- VONK J.H.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue in *Recherche et formation* n° 3, Paris, INRP, pp. 47-60.
- WILSON J. (1989). *The effectiveness of in service education and training of teachers and school leaders*. Report of the fifth all - European conference of directors of educational research institutions. Triesenberg (Liechtenstein), 11-14 October 1988. Amsterdam : Swets & Zeitlinger ; Hamburg : Unesco Institute for Education ; Strasbourg : Council of Europe.



LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET LA PRISE EN COMPTE DU MULTICULTURALISME

Witold TULASIEWICZ*
Michèle TOURNIER**

Résumé

Le rapide développement du multiculturalisme et du multilinguisme dans les sociétés, y compris celles de l'Union européenne, a abouti à faire de la formation des enseignants aux classes pluriculturelles une préoccupation prioritaire. Le problème c'est que des minorités représentant différents regroupements peuvent être traitées différemment par les gouvernements en place. Il faut distinguer les « anciennes » minorités (territoriales) et les « nouvelles » minorités venues principalement de l'extérieur de l'Europe et leur rapport d'interdépendance ou de dépendance avec la communauté majoritaire. La distinction que fait l'Allemagne entre les Aussiedler et les Ausländer montre la complexité des politiques d'assimilation et de promotion de la diversité. Il s'en suit des différences dans l'attribution de crédits (plus ou moins de fonds pour l'enseignement de la langue maternelle par exemple), la recherche plus difficile d'une nouvelle pédagogie multiculturelle.

La formation des enseignants à cette nouvelle tâche est liée à la décision des hommes politiques concernant l'éducation « dans » ou « pour » une société multiculturelle, ce qui a une incidence sur le financement de cette formation et explique les différences que l'on peut observer dans différents pays.

Abstract

The rapid development of multiculturalism and multilingualism in societies, including those of the European Union, has turned teacher preparation for the multicultural classrooms into a priority concern. The problem is that minorities representing different groupings may be treated differently by the governments in power. The "old" minorities (territorial) and the "new" ones mostly coming from outside Europe have to be distinguished as well as their relation of interdependence or dependence with the native community. The distinction made by German between Aussiedler and Ausländer shows the complexity of the policies of assimilation and promotion of diversity. This leads to differences in

* Witold Tulasiewicz, Cambridge University.

** Michèle Tournier, Département « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation », INRP.

the allocation of funds (more or less provision in mother tongue education for example), and makes the search for a new multicultural pedagogy more difficult.

Teacher preparation for this new task is linked with the decision of politicians on education "in" or "for" a multicultural society. This affects the provision for teacher preparation and accounts for the differences which can be observed in different countries.

L'ÉDUCATION MULTICULTURELLE EN EUROPE

■ La 35^e session de la conférence de l'UNESCO sur « l'évolution du rôle de l'enseignant » a fait figurer l'adaptabilité et l'implication professionnelle dans la communauté éducative parmi les compétences requises des enseignants pour les préparer à travailler dans un monde en mutation. Si l'on se reporte à la conférence de 1975 on s'aperçoit qu'elle ne mentionnait même pas l'éducation pluriculturelle parmi ses exigences.

Ce n'est que vers le milieu des années 90 que le public a pris davantage conscience de l'extension du pluriculturalisme (c'est-à-dire de la présence d'un certain nombre de cultures dans une même communauté). Si celui-ci s'est développé rapidement après la chute de l'ex-Union Soviétique et à la suite des problèmes socio-économiques et politiques de plusieurs états de l'est de l'Asie et d'Afrique du Nord, avec en particulier des migrations vers l'Amérique et certaines parties de l'Europe occidentale, il n'en est pas moins un phénomène nouveau.

L'arrivée de groupes, porteurs de cultures différentes, entraîne à chaque fois des conflits. Le système éducatif, qu'il soit financé ou non par l'État, représente un processus d'intégration sociale des jeunes dans la société nationale, l'acceptation des normes du groupe dominant amenant au moins une homogénéisation partielle. Ce processus se complique du fait que le pluriculturalisme n'est jamais le résultat d'un facteur unique. Qu'il soit ethnique, racial, religieux, linguistique, ou même sociologique, c'est une association de plusieurs d'entre eux. Les cultures différentes auxquelles est confronté le pluriculturalisme expliquent le fait que tout problème qui se présente est diversement perçu dans les différentes sociétés et nécessite des solutions différentes. C'est ainsi que certains pensent que l'antagonisme racial (lié à la couleur de la peau) prend plus d'importance au Royaume-Uni qu'en Allemagne, où ce sont les différences ethniques que l'on trouve le plus souvent à l'origine des débats.

Parler de sociétés comme de « creusets », c'est souligner la poussée vers l'homogénéité. Il y a une nette tendance à se conformer aux normes des groupes dominants dont la force réside dans l'unité et la cohésion une fois qu'ils ont surmonté leurs différences. Parvenir à la cohésion tout en maintenant la diversité sociale est difficile. Les différences pluriculturelles restent souvent dans le vague. L'ex-URSS, par exemple, a pu être présentée comme une mosaïque de nationalités ; mais en fait, par son intransigeance, elle a maintenu un degré élevé de monoculturalisme et la pratique officielle d'une seule langue. En Angleterre, une bonne éducation peut certes, selon les directives de 1986 dans le Hampshire, « présenter de la diversité », mais elle vise surtout à préparer l'affrontement à la société existante avec ses intérêts dominants.

■ Toute présentation concernant l'éducation multiculturelle doit commencer par étudier la situation dans les écoles, la politique menée par l'État dans ce domaine (par exemple, assimilation ou pluralisme), l'attitude du personnel enseignant (par exemple, ses préjugés) avant de

s'intéresser à la formation des maîtres. Les articles 126 et 127 du traité de Maastricht concernant l'éducation et la formation professionnelle mentionnent que l'éducation dispensée par un État membre de l'Union européenne est déterminée par les priorités de cet État. Ce qui signifie que les dispositions concernant le multiculturalisme sont le produit de la politique nationale de l'État bien que chacun d'entre eux soit tenu de respecter la législation générale provenant du Conseil des Communautés européennes de Bruxelles ou de la Convention des Droits de l'homme. Les programmes scolaires mettent ainsi l'accent sur les initiatives compatibles avec le système scolaire de l'État, sans même se demander si des similitudes avec d'autres États apparaissent, en raison de points de départ et de circonstances semblables. Cette remarque s'applique davantage à la législation contre la discrimination et à l'attitude des maîtres dans la classe qu'aux contenus de l'enseignement. Étant donné que cette politique concerne les grands principes moraux, on ne fait généralement pas référence à la pédagogie multiculturelle dans la formation des enseignants. En Angleterre, la Circulaire 9/84 du Conseil pour l'Accréditation de la Formation des Enseignants (*Council for the Accreditation of Teacher Education - CATE*) qui contient une référence explicite à la prise en compte du multiculturalisme parmi les compétences exigées des élèves enseignants n'est apparue qu'en 1984. En Allemagne par ailleurs, les cours d'éducation pluriculturelle dans les universités sont optionnels tandis qu'une grande partie du travail fait dans les *Studienseminare* traite plutôt des implications juridiques d'une situation multiculturelle que de pédagogie interculturelle.

■ Là où l'éducation scolaire et la formation des enseignants prennent véritablement en compte le multiculturalisme, c'est le plus souvent sous la forme d'une série de mesures de rattrapage **passives** plutôt qu'**actives**. L'antiracisme, la tolérance et l'attention aux autres, le respect de tous, y compris des minorités, ont plus de chances d'être enseignés que l'encouragement positif et la promotion de la diversité. L'éducation pluriculturelle peut donc prendre deux formes : d'une part l'acceptation de la diversité, la lutte contre les mauvais traitements et la discrimination, toutes actions qui concernent le maintien de l'ordre et qui sont passives, et d'autre part, la promotion délibérée d'un programme d'enseignement multiculturel et interculturel, en bref, la promotion de la diversité qui est active.

La Grande-Bretagne a choisi délibérément la première position : le document issu du Département de l'Éducation (DPE) paru au milieu des années 80 et intitulé « les Relations inter-ethniques dans les établissements scolaires », encourageait les enseignants à porter en classe des signes extérieurs propres aux différentes ethnies, à valoriser les relations inter-ethniques, suggérait d'employer du personnel issu des minorités ethniques et recommandait la vigilance à l'encontre des préjugés que pourraient véhiculer les programmes et les supports pédagogiques. Ce document ne faisait aucune allusion à l'enseignement de la diversité.

■ L'Éducation dans une société multiraciale peut comprendre des aspects nationaux, raciaux, religieux ou linguistiques ainsi que des composantes liées aux différences sociales et sexuelles dans la population. Elle peut comporter des mesures destinées à réduire les différences sociales en utilisant la discrimination positive comme on la pratique dans la plus grande partie de l'Europe et de l'Amérique, débarrassant le système éducatif de ses éléments nationalistes comme cela s'est produit en Allemagne après la Seconde guerre mondiale, ou en éliminant les préjugés véhiculés par le racisme comme en Grande-Bretagne. On s'est généralement contenté de développer un seul aspect d'une politique multiculturelle, soit qu'on ait accru les

horaires d'enseignement de la langue officielle pour les émigrés, soit qu'on ait ajouté des cours supplémentaires dans leur langue maternelle et nationale, y compris les dialectes, soit qu'on ait pris le parti de donner une éducation ouvertement antiraciste. Selon Parekh (1986) il en est résulté une polarisation qui condamne cette politique. Cet auteur pense qu'il faudrait combiner antiracisme et multiculturalisme, associer la politique active et la politique passive de façon à aboutir à une éducation promouvant droits politiques et diversité culturelle. La proposition avancée en 1986 au sein des LEA (*local Education Authority*) par les défenseurs d'une « bonne éducation » pour tous qui « reflète et célèbre la diversité » paraît simpliste car elle n'aborde pas le problème de la nature de la diversité telle qu'elle apparaît par exemple dans la distinction allemande entre les *Aussiedler*, dont les ancêtres dans un passé plus ou moins lointain ont quitté l'Allemagne et qui y reviennent maintenant et sont considérés comme allemands même s'ils ne parlent pas la langue et les *Ausländer* étrangers qui viennent s'installer en Allemagne, comme par exemple les Turcs. Ces diverses façons d'aborder le multiculturalisme, par l'affirmation de la diversité ou la compensation de ses déficits ont été relevées par un grand nombre de sociologues tels que Parekh, Mullard (1984), Troyna et Williams (1986), Tomlinson et Smith (1989) en Angleterre ou Hamburger (1991) en Allemagne, dont les études reflètent l'évolution de la législation multiculturelle. Dans le domaine éducatif, un nombre plus restreint de spécialistes, d'enseignants et de formateurs, comme King et Reiss (1993) se sont intéressés à la question.

En Angleterre et au Pays de Galles, le document assimilationniste (circulaire 7/65 ; *l'Éducation des Immigrants*, 1965) sur l'éducation des immigrants, a été suivi par le Rapport Swann (1985) dont les propositions mettent l'accent sur une éducation de qualité pour tous les enfants. À partir des années 70, la gauche politique s'est détournée des préoccupations sociales et économiques pour se consacrer davantage aux problèmes de race, de féminisme et d'éducation. D'où l'apparition dans les années 80 du concept de **multilinguisme** dans les universités américaines et l'intérêt croissant pour l'usage des langues et des dialectes qui a conduit en Angleterre et au Pays de Galles à la même époque au refus de se laisser imposer l'anglais officiel. La tolérance en matière linguistique est à rattacher à la prise de conscience que certaines formes linguistiques, y compris le langage non verbal, peuvent contenir des aspects offensants pour l'étranger à la communauté. D'où le droit de choisir sa propre langue. Ces évolutions ont conduit à envisager les politiques relatives au multiculturalisme non plus dans le cadre d'un seul État mais dans celui d'un ensemble d'États associés ayant un certain nombre de problèmes communs.

■ L'Union européenne (UE) a encouragé des politiques éducatives et sociales qui prennent en compte le caractère pluriculturel et multilingue de la société européenne. De façon significative, le but de la Dimension européenne en éducation, tel qu'il est rappelé dans le *Livre Vert* de 1993 ou le futur programme Socrates par exemple, consiste à éduquer à une « Europe de fait multiculturelle ». Ceci semble une évidence bien qu'il ne faille pas s'attendre à voir du jour au lendemain l'éducation viser « une Europe multiculturelle ». Ce nouvel éclairage est toutefois un progrès par rapport à l'objectif précédent qui était l'hétérogénéité.

Alors que le Canada tend à souligner son bilinguisme et que les États-Unis acceptent, au mieux, leur pluriculturalisme, l'Europe proclame sa diversité pluriculturelle. Des États membres de l'UE comme les Pays-Bas ou la Grande-Bretagne ont des positions de plus en plus **multi-**

culturelles en matière d'éducation, mais il faut aller plus loin : c'est l'éducation **inter-culturelle** qu'il faut viser.

Dans les années 80, la Grande-Bretagne finit par considérer l'éducation comme un processus de transformation et par introduire des innovations comme les nouvelles directives pour le Certificat général de l'Enseignement secondaire qui devait « *refléter la diversité linguistique et culturelle de la société* » (SEAC 1990) ainsi que celles de la législation concernant la formation des enseignants (CATE) déjà mentionnée. Autres exemples : les clubs européens du Portugal, les programmes ELCO (Enseignement des langues et des cultures d'origine) en France. En Allemagne, on peut signaler la révision des manuels d'histoire ouvrant sur une perspective multiple (Kodron, 1994) et la possibilité de choisir la langue d'origine comme l'une des langues étrangères au lycée, ce qui, pour les émigrés, facilite la réussite aux examens, car la note élevée qu'ils obtiennent dans leur langue maternelle (ex : le grec moderne) leur permet de compenser une note inférieure par ailleurs.

■ On commence à rencontrer ces préoccupations pluriculturalistes dans les programmes scolaires, même si un grand nombre de mesures éducatives et de recommandations sociétales sont encore « passives » et destinées plutôt à faciliter la vie qu'à produire le changement. Il existe déjà un accord sur de nombreuses recommandations de dimension européenne visant à enseigner la diversité et sur des mesures destinées par exemple, à protéger des intérêts des minorités. On tend à s'éloigner des besoins exclusifs de la nation, comme le montre en Grande-Bretagne la promotion de l'enseignement de la langue galloise ou l'introduction de thèmes européens dans le Programme national tout en préservant les valeurs des groupes qui déterminent les caractéristiques générales du pays.

L'Europe, ou plus exactement l'UE en tant qu'association d'États, lieux de prédilection de l'émigration, présente un ensemble de priorités distinctes des politiques des États pris séparément. L'une d'entre elles est la politique active de promotion de la Dimension européenne considérée comme une valeur ajoutée à la simple collecte d'informations. Cela apparaît clairement dans des programmes destinés à « *promouvoir un sentiment d'identité européenne* » qui inculquent à la fois « *une compréhension de l'interdépendance de l'Union européenne avec le reste du monde* » et préparent les élèves et les étudiants « *à acquérir une conception de l'Europe, communauté pluriculturelle et multilingue* » et ce, afin de leur donner « *les compétences requises pour participer au développement économique et social de l'Europe telle qu'elle est* » (Les Objectifs de la Dimension européenne de l'Éducation, extrait de Déclaration sur la Politique et le Rapport d'activité du Gouvernement britannique pour l'application de la Résolution de 1988 (88/C 177/02 DES, 1991). La nouvelle Commission des Régions (COR) a pour but la promotion des intérêts régionaux et plus précisément, la création du pluriculturalisme territorial.

■ Même si des mesures telles que « l'enseignement de leur langue maternelle et de leur culture aux enfants des travailleurs immigrés » (Directive de la CE du 25 juillet 1977) peuvent encore s'interpréter comme une réaction **passive au statu quo**, la politique officielle de l'UE qui commence à reconnaître l'existence d'une réalité socio-politique pluriculturelle engendrant le respect des cultures minoritaires des immigrés, apparaît une promotion active de l'enseignement pluriculturel à travers l'Union.

Le Conseil de l'Europe a certainement été le moteur principal des politiques de promotion active de la diversité culturelle. Au sein de l'UE, l'éducation interculturelle a toujours été considérée comme un objectif souhaitable et appréciée pour les échanges de ressources qu'elle favorise. La prééminence de l'aspect économique tend à rejeter dans l'ombre la nécessité d'une pédagogie multiculturelle clairement délimitée dans les provenance de formation des immigrants en Europe. Les enseignants « du pays » pourront recevoir s'ils le veulent un minimum de conseils propres à la gestion des conflits raciaux, au désamorçage des conflits, à la collecte d'informations sur leur culture pluriculturelle.

■ Il est nécessaire de clarifier le concept de « *dimension européenne* » en éducation tel qu'il est conçu dans l'UE. Il est le fruit de la collaboration d'États membres indépendants, bénéficiant d'une égalité de statut et reposant sur le principe d'**interdépendance**. Il se différencie de l'éducation pluriculturelle offerte par des états souverains aux émigrants qu'ils reçoivent. Celle-ci s'adresse habituellement à l'élément minoritaire dépendant de la société pluriculturelle de l'État membre. Par exemple, les Italiens en Allemagne ou les Portugais au Luxembourg avec l'aide de leur propre gouvernement ne sont pas considérés comme une minorité dépendante ; mais les minorités qui parlent la langue urdû en Angleterre ou le turc en Allemagne le sont incontestablement. En matière de politique, les gouvernements de tous les États membres de l'UE sont à la fois des instigateurs et des exécutants d'une politique. Quand il est question de caractère pluriculturel et multilingue de l'UE c'est d'abord des **cultures territoriales** qu'il s'agit. C'est ce qu'on entend par « *dimension européenne* ».

Les cultures territoriales sont dominantes dans leurs propres pays et à égalité dans les autres États membres, même si certaines d'entre eux peuvent sembler l'être à un degré moindre, même si l'on admet qu'une culture transmise par une langue telle que l'anglais est « plus égale que d'autres » en pratique. Il s'ensuit que les cultures et les langues qualifiées d'« ethniques » représentées en Europe par les cultures et les langues non territoriales sont seulement sous-dominantes : elles existent mais dans aucun des États membres elles ne jouissent des droits de territorialité et d'entière protection dans les prises de décision d'ordre culturel. C'est ainsi qu'à propos des jeunes filles qui portent le foulard islamique dans les écoles, l'attitude des États membres varie de l'encouragement actif au rejet total en passant par la tolérance passive. Leur politique est déterminée par le groupe dominant. En ce qui concerne l'enseignement de la langue maternelle des minorités ethniques ou l'enseignement bilingue, dont l'importance a été soulignée par le Rapport Bullock (1975), les dispositions prises en Grande-Bretagne sont moins généreuses qu'en Allemagne où existent un certain nombre d'écoles bilingues. Par contre, les langues des minorités territoriales sont non seulement tolérées mais elles peuvent être valorisées puisque l'UE les protège activement à l'intérieur des frontières (ex : le gallois au Royaume-Uni).

78

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

■ La formation des enseignants a connu de profonds changements dans la plupart des pays d'Europe. L'Angleterre et le Pays de Galles d'une part, la France d'autre part, présentent des cas extrêmes : dans les deux premiers pays, la pédagogie théorique a disparu des programmes de formation en 1994 à la suite de l'Éducation Act et de la création de l'Agence de

formation des enseignants (*Teacher Training Agency*). En France, la pédagogie théorique fait maintenant partie intégrante de la formation de tous les enseignants dans les IUFM depuis les réformes de 1991. Mais l'éducation pluriculturelle se limite toujours à une tolérance pour les autres cultures que l'on pratique sur le terrain, en classe notamment. La promotion active du pluriculturalisme nécessiterait une réflexion approfondie sur son introduction, sur sa présence au sein d'une société à prédominance mono-culturelle, sur la distinction entre approches pluri- et interculturelles, ce qui entraînerait son inclusion dans la théorie de l'éducation (au même titre que la philosophie et la sociologie de l'éducation) et l'appropriation d'un certain acquis théorique avant la formation pratique.

On peut rétorquer qu'en l'absence d'une définition satisfaisante d'une pédagogie pluriculturelle et interculturelle globale il est plus facile de former à des approches **passives** (ex : la chasse aux préjugés) qu'à des stratégies **actives** qui transmettraient à tous les élèves un programme pluriculturel, prenant en compte la diversité et qui stimuleraient les enfants émigrés. C'est ainsi, par exemple, que l'on évite pendant les cours les sujets controversés dans la présentation de l'histoire de l'Irlande à l'Angleterre et à l'Irlande du Nord. Il semblerait cependant que les choses soient en train de changer et que l'on évite d'imposer aux élèves le point de vue personnel de l'enseignant.

■ Il existe une littérature plus abondante sur l'enseignement pluriculturel dans les écoles que sur la formation pluriculturelle des enseignants. Cependant, bien que la formation pluriculturelle suive les chemins tracés par l'enseignement pluriculturel, elle comporte un élément supplémentaire qu'il est nécessaire de dégager. C'est l'**attente** de l'enseignant vis-à-vis des enfants émigrés. La pédagogie de l'attente consiste à les traiter de façon à obtenir d'eux les meilleurs performances possibles.

Les éléments passifs de l'éducation multiculturelle ont été inclus ou du moins reconnus dans la formation des enseignants en Angleterre et au Pays de Galles depuis les quinze dernières années environ. Le rapport Swann de 1985 qui mettait l'accent sur un enseignement anti-raciste plutôt qu'éthnique s'en est fait l'écho. La plupart de ces problèmes sont traités dans le cadre de la formation générale des enseignants. Les parties les plus actives du programme, y compris l'enseignement des langues ethniques, sont généralement intégrées à des programmes de didactique. On peut trouver de semblables dispositions dans d'autres pays de l'UE puisque tous les États membres se sont mis d'accord pour adopter un cadre commun de législation anti-raciste. La pratique varie d'un pays à l'autre selon que la politique éducative est plus ou moins centralisée et prescriptive.

Le travail des enseignants est très différent d'un pays à l'autre comme l'a démontré la recherche basée à Cambridge (UDE), Francfort (DIPF) et Paris (INRP) et conduite pendant dix-huit mois dans plus de vingt écoles de ces trois pays (*L'Évolution de la Classe en Europe*, 1991). Des différences significatives ont ainsi pu être notées en ce qui concerne l'approche multiculturelle. Les enseignants considérés comme des serviteurs de l'État sont censés traiter un contenu d'enseignement en accord avec les priorités nationales. Dans le Programme national de l'Angleterre et du Pays de Galles prédomine l'enseignement de l'histoire britannique par rapport à l'histoire européenne. Pour donner un autre exemple, on impose l'anglais comme seule langue d'enseignement dans les classes qui comportent des petits immigrés âgés de

5 ans malgré le risque, dénoncé par le Rapport Bullock, « d'empêcher les enfants de conceptualiser » lorsqu'ils sont privés du soutien de leur langue maternelle. Aux enfants des *Aussiedler* (1) de Russie et d'Europe centrale, la Hesse accorde 14 semaines supplémentaires d'allemand, et ne prend pas en compte leur diversité.

Il existe dans l'UE des cours sur l'anti-racisme et l'ouverture aux autres mais ils ne sont pas forcément obligatoires. On a souligné l'importance de la pédagogie de l'attente (2). C'est principalement sur le terrain que l'on apprend à se comporter avec les parents d'élèves issus des minorités. L'organisation de l'établissement scolaire échappe à la décision de l'enseignant. Ce dernier doit se soumettre à la réglementation. Prenons l'évaluation du niveau de langue d'un élève. En Hesse, en cas de doute, on teste la compréhension des consignes données en allemand à un élève émigré en le répétant dans sa langue maternelle. Mais ceci ne se fait pas dans tous les *Länder* et bien que cette procédure soit mentionnée dans un document du Conseil national des programmes (NCC) au sujet des examens, elle n'est pas pratiquée en Angleterre. Même l'enseignement de la législation courante concernant les émigrés est traité différemment. À Cambridge, par exemple, il peut faire partie du cours d'éducation civique, ailleurs d'un cours spécial pluriculturel. On accorde plus d'attention au statut légal en France et en Allemagne qu'en Angleterre.

L'enseignement actif de la diversité prend souvent la forme de recommandations incluses dans le programme. On ajoute des éléments pluriculturels au contenu de l'enseignement : par exemple, on préconise l'enseignement du Diwali aussi bien que Noël et on explique comment intégrer le supplément d'enseignement au contenu existant tout en tenant compte des forces et des faiblesses des élèves. Il est recommandé de mobiliser les compétences des élèves issus des minorités en leur demandant par exemple de l'aide pour un travail sur la langue ou en faisant appel à leurs connaissances sur leur pays d'origine.

80

- La formation des enseignants à des classes pluriculturelles comprend quatre composantes :
- l'acquisition par l'enseignant d'une attitude ouverte et d'un style d'enseignement approprié ;
 - la compétence et les connaissances nécessaires pour intégrer de façon pertinente la diversité culturelle aux programmes des matières traditionnelles ;
 - la connaissance de la législation concernant les enfants immigrés dans les écoles ;
 - les notions théoriques de l'enseignement pluriculturel et interculturel.

La communication est encore plus importante face à des élèves immigrés que face à d'autres élèves, de même que l'aptitude à gérer le règlement de l'établissement de façon à assurer un bon enseignement à tous les élèves. Les enseignants reçoivent cette formation dans les instituts d'études supérieures (comme les IUFM) ou dans les écoles d'application. En Angleterre, la majeure partie de la formation des enseignants est effectuée dans les établissements scolaires, ce qui privilégie les aspects pratiques, mais risque de favoriser une inégalité des prestations. Cependant, tous ces éléments ne sont pas toujours présents, en particulier dans les systèmes les plus décentralisés, et les cours ne sont pas forcément obligatoires. En Allemagne, ils ne sont

1 - Voir p. 76.

2 - Voir p. 79.

pas obligatoires pour l'admission en deuxième phase de formation après l'obtention du premier diplôme d'état. En Angleterre, un entretien est censé détecter les candidats qui nourrissent des opinions racistes et les exclure de la formation initiale tandis qu'en Allemagne ce genre d'attitude peut se révéler qu'une fois le candidat en poste.

L'élément commun aux systèmes éducatifs des États membres a été la Résolution sur la Dimension européenne dans l'Éducation (Résolution du Conseil sur la Dimension européenne dans l'Éducation, 88/c 177/02, 1988) qui, tout en reconnaissant la diversité pluriculturelle de l'Europe favorise activement les éléments susceptibles d'accentuer son « européenneité ». On peut se demander si la Dimension européenne constitue une éducation pluriculturelle. C'est sans doute « oui » et « non » à la fois. Tout en tenant compte de la diversité européenne (encouragement à l'enseignement des différentes langues et des différentes histoires nationales), on essaie de développer un esprit d'appartenance à l'Europe et de coopération, pour des raisons culturelles et pour un bon fonctionnement de l'Union afin de renforcer ses perspectives économiques et sa position dans le monde. D'où l'accent mis sur le principe d'**interdépendance**.

Cette interprétation a pour inconvénient de faire passer les priorités purement éducatives au second rang après les formations utiles à l'économie. Ceci expliquerait en partie l'aliénation accrue de vastes secteurs de la population scolaire et contribuerait à aggraver l'agitation raciale des élèves dans l'ensemble de l'UE.

Ces problèmes pourraient être en partie résolus par une éducation plus résolument pluriculturelle, au sens actif comme au sens passif du terme. En effet, pris ensemble, ils constituent une approche interculturelle susceptible de favoriser de bonnes relations inter-ethniques. En Grande-Bretagne, la Commission Moser sur l'Éducation (1993) a préconisé l'éducation pluriculturelle comme facilitateur de l'harmonie raciale et culturelle dans la formation des enseignants.

■ L'enseignement de la Dimension européenne dans l'UE est relativement facile parce que, à la différence de l'éducation pluriculturelle plus dépendante, il bénéficie de l'actif soutien administratif et financier de l'Union et, à des degrés divers, de celui de chaque État membre. Ceci s'applique particulièrement aux préoccupations internationales telles que la paix, l'éducation civique et écologique et l'enseignement des langues étrangères. L'éducation internationale fait contrepoids aux programmes nationaux qui font souvent peu de cas de la diversité et de la coopération.

L'éducation pluriculturelle existe donc bien dans l'UE, mais les préoccupations comportementales (anti-racisme par exemple) et économiques (langues de communication) peuvent l'emporter sur la promotion de la diversité, et certaines cultures, comme la culture grecque sont moins prééminentes que d'autres. Malgré tout, la dimension européenne est de plus en plus présente dans toutes les écoles.

■ L'introduction d'éléments européens dans la formation des enseignants varie, comme le confirment l'examen des programmes d'Angleterre et d'Allemagne. En Écosse, les *Eurodesks* d'Edimbourg et le *Jordanhill Collège* de Glasgow sont particulièrement actifs. Ceci est dû en partie au fait qu'il n'existe pas d'éducation pluriculturelle définie une fois pour toute qui favorise et encourage la diversité tout en recommandant à la fois l'harmonie et l'unité, de sorte que seuls des fragments peuvent être introduits. L'éducation européenne n'est qu'en partie multi-culturelle si elle exclut la culture des nouveaux Européens (immigrants).

Dans la formation initiale des enseignants, l'éducation pluriculturelle qui va au-delà de l'éducation anti-raciste continue à être peu présente. Il importe de faire appel à une pédagogie **interculturelle**, qui commence par un apprentissage social et collaboratif et une position morale adéquate. La formation professionnelle qui requiert un stage à l'étranger se révèle favorable au développement d'une telle pédagogie. Elle repose sur l'intérêt pour les voyages et la communication, ce qui renvoie aux commentaires déjà faits à propos de l'acceptation, la promotion et l'expérience de la diversité, comme par exemple dans le livret préparé par l'Association européenne des enseignants intitulé : *Enseignement et Échanges* (1993) et les publications du *United Kingdom Centre for European Education*.

LES PROGRAMMES SCOLAIRES MULTICULTURELS ET LA FORMATION

Les programmes varient d'un État membre à l'autre selon les priorités et les pratiques au plan institutionnel, régional, national et international. Il y a aussi des priorités en concurrence telles que l'aide aux minorités défavorisées ou harcelées et la promotion de l'égalité des chances qui sont souvent traitées séparément des problèmes d'éducation, ainsi que le lot « pluriculturel » classique qui comprend la langue, la religion, ainsi que d'autres marques de diversité culturelle.

La formation continue est propice à préparer les enseignants à une société pluriculturelle car l'expérience de la classe fait prendre conscience de l'urgence à affronter ce problème. Les dispositions actuelles concernant la formation des enseignants (*La Formation des enseignants en crise*) avaient d'ailleurs été précédées d'un programme de formation continu de deux ans qui fonctionnait en Angleterre et au Pays de Galles.

Le dernier CATE (1992) et la toute nouvelle Agence de formation des enseignants, accordent peu de place à l'éducation pluriculturelle dans leur répertoire des critères et des compétences exigées des enseignants. Les directives écossaises par contre sont plus explicites que les directives anglaises (et galloises), même si les compétences énoncées restent assez vagues : « *les enseignants devraient pouvoir tenir compte des différences culturelles parmi les élèves* » et montrer « *de l'attachement à l'équité et à l'égalité des chances comme le stipulent les politiques pluriculturelles et non-discriminatoires* » (1993). De tels objectifs nécessitent l'identification de leur but et du contexte précis où il s'exercent ainsi qu'une inscription dans des programmes, ce qui n'est pas toujours apparent. L'objectif de l'UNESCO, à savoir « *comment faire face au changement* », peut de la même manière, être interprété diversement, permettant à la fois la promotion enthousiaste ou le rejet catégorique.

Un examen des programmes scolaires et des programmes de formation des enseignants mis en parallèle avec les compétences requises des enseignants permet de fournir davantage de détails sur la formation des enseignants dans une Europe pluriculturelle.

L'éducation pluriculturelle à travers les disciplines scolaires

La question de savoir si le Programme national anglais peut apporter un enseignement pluriculturel est controversé. Cela dépend beaucoup de l'interprétation individuelle des enseignants de discipline, surtout en l'absence de directives précises (King et Reiss, *La dimension pluriculturelle dans le Programme national*, 1993). Les enseignants sont cependant tenus d'atteindre des objectifs nationaux, mais on estime que toutes les disciplines enseignées dans les écoles anglaises, des « ethnomathématiques » (qui démontrent les avantages potentiels de la manière chinoise de compter) jusqu'au dessin industriel et à la technologie, où « aucune culture n'a le monopole de la réussite » peuvent contribuer à l'enseignement pluriculturel dans la mesure de leurs moyens. Mais toutes ne le font pas. Nous avons déjà noté que l'histoire en Grande-Bretagne est principalement britannique. En géographie, l'accent est mis sur l'Europe, ce que fait aussi le programme allemand. L'éducation religieuse est surtout chrétienne, bien qu'elle envisage des aspects divers. Le problème réside ici, et cela fait l'objet de débats en Grande-Bretagne, dans l'enseignement de valeurs occidentales que d'autres religions sont susceptibles de ne pas partager. L'utilisation du « courrier électronique » permet aux élèves de communiquer mais on peut considérer cette technologie comme un moyen de transmettre les valeurs occidentales. (Robinson, in King et Reiss). La législation anglaise concernant les langues étrangères exclut toujours outant de langues ethniques, bien que la suppression de la clause restrictive sur les langues européennes ait quelque peu amélioré la situation.

Adams (in King et Reiss) expose l'un des arguments les plus convaincants en faveur de l'enseignement pluriculturel par l'intermédiaire de la langue maternelle anglaise lorsqu'il cite l'étude de la littérature « en anglais » ainsi que l'étude de la littérature anglaise. Cependant, certains notent que l'importance accordée aux textes antérieurs au 20^e siècle dans le Programme national est défavorable à l'introduction d'écrivains noirs. Des associations (telles que l'Association Bradford-Humberside) font apparaître des partis pris, des préjugés et la nécessaire prise en compte de la diversité des cultures. La connaissance de la langue, en tant que prise de conscience de sa propre langue par opposition à la langue standard, fait partie du programme d'anglais, de même que l'enseignement de la langue dans un environnement multilingue. Dans son essai sur la Dimension européenne, Tulasiewicz insiste sur l'introduction dans l'enseignement de coutumes et d'attitudes non-territoriales susceptibles d'être plus facilement comprises par la majorité des élèves que des connaissances plus académiques.

On peut trouver des exemples semblables et différents dans les programmes d'autres pays de l'UE, bien que « enseignement/dimension pluriculturelle » soient souvent absents des programmes des disciplines à enseigner, sauf aux Pays-Bas.

L'organisation de l'école

En Allemagne, on encourage les écoles à s'ouvrir aux cultures de leurs élèves, de l'Europe et du monde, et à l'innovation dans les méthodes et les approches. Il existe aussi un renforcement des éléments ethniques dans l'enseignement des disciplines grâce à des programmes supplémentaires visant à éliminer la violence raciale par l'élaboration de stratégies, en particulier pour les enseignants qui travaillent dans des zones à forte concentration pluriculturelle.

Le développement de nouveaux supports pédagogiques

Outre la révision (déjà signalée) des manuels d'histoire en Allemagne et en dehors des manuels sur la France, l'Angleterre et la Pologne, on peut citer l'étude sur les préjugés entre allemands et marocains qui utilise l'approche multi-perspective pour évoquer les images sou-vent déformées des grands personnages historiques et des réussites nationales. Voir aussi l'ou- vrage récent sur la culture tzigane (cf. *Georg-Eckert Institut für Internationale Schulbuchfor- schung*). Pour effectuer ce travail, une aide pédagogique n'est probablement pas toujours facile à se procurer.

La formation des enseignants

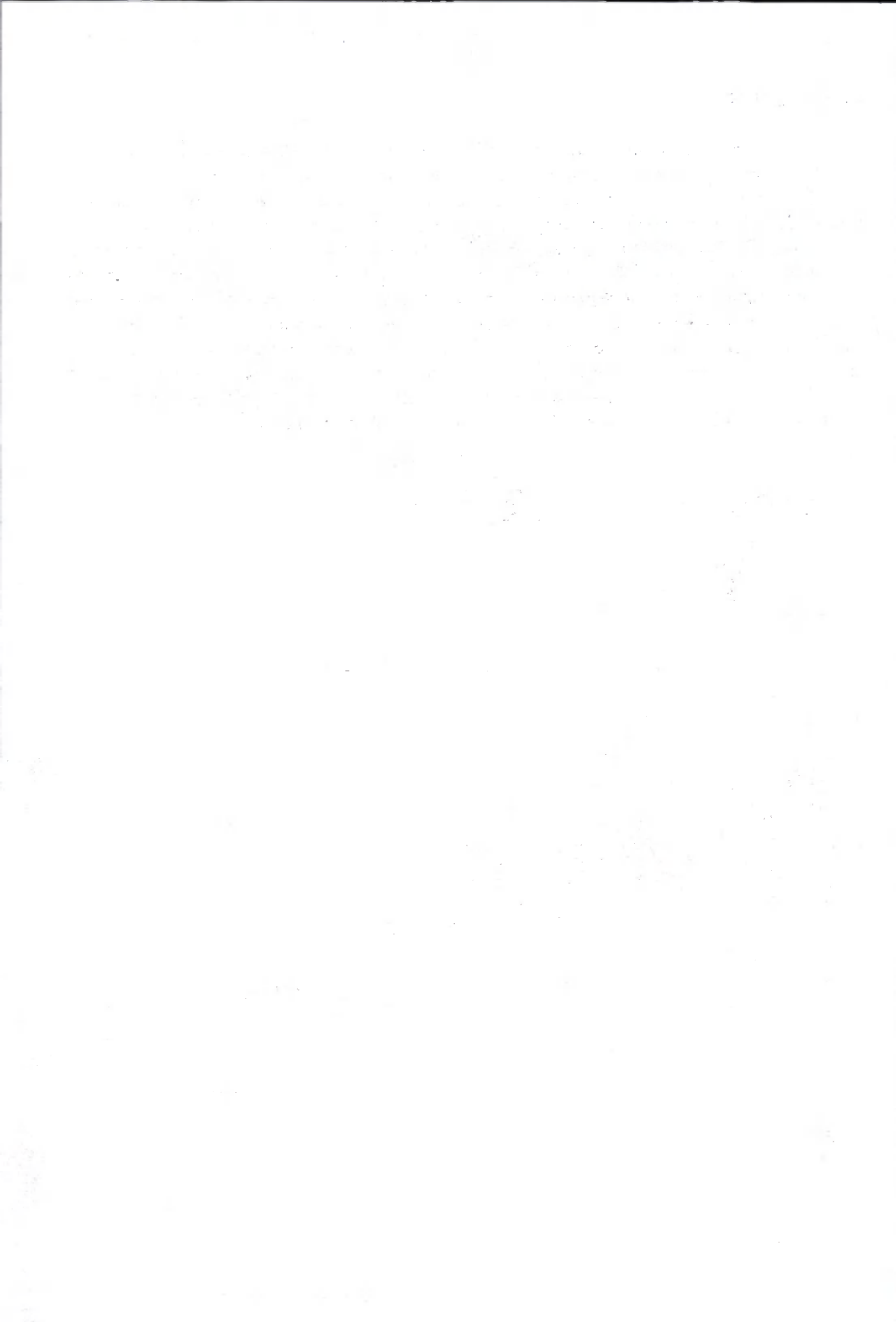
Nous y avons fait allusion tout au long de l'article. Green (1985) a stigmatisé le danger du déficit de formation : « *Les enseignants utilisent en classe des pratiques discriminatoires selon les élèves, ce qui peut avoir des répercussions sur leurs résultats et leur confiance en eux* ». Il est dommage que l'attention des jeunes enseignants ne soit généralement pas attirée sur ces faits très simples.

Les enseignants doivent être capables de mettre à profit les changements intervenus dans les programmes pour améliorer les chances des immigrés et réduire le nombre de ceux qui ont besoin d'un enseignement de soutien spécial. Ceci implique le développement d'une pédago- gie interculturelle comme l'a proposé Tulasiewicz (in King et Reiss, 1993).

Nous avons distingué des approches actives et passives du multiculturalisme. La formation des enseignants comprend les aspects pédagogiques généraux et le pluriculturalisme dans la didactique de chaque discipline. Dans le département de Pédagogie de l'Université de Cam- bridge, les problèmes relevant de l'éducation multiculturelle ont été jusqu'à présent enseignés dans le cadre des études générales en éducation qui comprenaient des rencontres avec des minorités et leurs porte-paroles ainsi qu'avec des spécialistes des programmes issus des auto- rités locales de l'éducation (LEA). Depuis 1994/1995, ces rencontres ont été supprimées, en partie à cause du manque de temps lié au transfert dans les établissements scolaires d'une grande partie de la formation des enseignants. Il incombe maintenant à chaque professeur de « Méthode » d'intégrer ces problèmes à son cours. Cette politique d'infiltration dans le pro- gramme est tout à fait souhaitable et ouvre des possibilités pour la promotion active de la diversité. Elle est cependant très aléatoire, car on ne saura pas ce qui a vraiment été fait dans ce domaine et tout dépendra de la priorité que chaque professeur voudra bien lui accorder. Selon Adams, le programme d'anglais, langue maternelle, prend très au sérieux cet aspect de son travail. On organise des séminaires sur l'enseignement dans les classes multilingues et on prévoit des stages d'observation sur le terrain pour permettre aux élèves-enseignants de voir ce qui se fait dans les écoles des quartiers pauvres et vétustes du centre des villes où les classes comportent des élèves d'origine ethnique très diverses. La dernière innovation est une simula- tion sur ordinateur appelée « Une Langue pour l'Europe » et destinée à augmenter la prise de conscience des problèmes de langue dans des domaines liés à la langue et l'identité, la langue et le pouvoir. La littérature « en anglais » constitue l'objet d'étude. Par rapport à ce qui se fait ailleurs, cette approche peut être qualifiée d'active.

CONCLUSION

Une étude du multiculturalisme dans la formation des enseignants doit faire la distinction, qui varie selon les pays, entre la politique culturelle concernant l'Europe territoriale et celle qui est appliquée aux minorités immigrées. La tolérance et la promotion active de la diversité s'exercent à l'égard de l'Europe territoriale et constituent par elles-mêmes une éducation multiculturelle. Seule, la Dimension européenne, qu'il est difficile de définir avec précision, introduit le multiculturalisme dans une approche à la fois active et passive. Tant que l'éducation sera de la responsabilité de chaque État membre de l'UE, il sera impossible de parler d'une politique européenne commune d'éducation multiculturelle. Confronter les solutions adoptées dans chacun des États en tenant compte de leurs similitudes et de leurs différences pourrait constituer une première étape vers un rapprochement. En dépit de toutes les variables à prendre en considération, il n'est peut-être pas déraisonnable de penser que l'enseignant multiculturel deviendra probablement la norme dans l'Europe du vingt-et-unième siècle.



LE RÉSEAU DES INSTITUTIONS DE FORMATION UNE EXPÉRIENCE EUROPÉENNE

Yves TERTRAIS*

Résumé

Cet article décrit une initiative de la Commission des Communautés européennes pour promouvoir la dimension européenne dans la formation des enseignants. L'auteur ayant, au sein d'une équipe internationale, participé à l'évaluation de cette expérience retrace les conditions de sa création et le modèle d'action qu'elle a développée.

Le Réseau d'institution de formation (RIF) créé au début de 1990 est le produit d'une rencontre entre les intérêts pour l'Europe de formateurs d'enseignants et la réflexion de la Commission sur les actions à entreprendre dans le domaine de la formation des enseignants, peu présents dans le programme Erasmus. Les caractéristiques du RIF portent sur la constitution du Réseau en sous-réseaux, gestion commune de l'ensemble du réseau par les coordonnateurs des sous-réseaux, mobilité des formateurs et des enseignants en formation. Ces caractéristiques ont contribué à donner une forte identité au RIF et à renforcer le sentiment d'une « communauté enseignante » qui, au-delà de son appartenance nationale est riche des différences culturelles de tous les pays.

87

Abstract

This article describes an initiative of the European Commission to promote the European dimension in teacher training. The author, who took part in the assessment of this experiment within an international team, relates the conditions of its creation and the type of action it has brought about.

The RIF (a network of training institutions) created at the beginning of 1990 is the outcome of a conjunction between the interests that some teacher trainers have for Europe and the reflexion of the Commission on the actions to be undertaken in the field of the training of teachers, little implied as they have been in the Erasmus program. The RIF is characterised by the division of the network into sub-networks, the common management of the whole network by the sub-network coordinators and the mobility of trainers and trainees. These characteristics have contributed to giving the RIF a strong identity of its own and reinforcing the feeling of "teaching community" which, beyond its national identity, is enriched with the cultural differences of all the countries.

* Yves Tertrais, Département de sociologie, Université de Nantes.

C'est avec prudence que les autorités européennes ont fait entrer l'Éducation dans leurs préoccupations officielles, mais son introduction dans le Traité de Maastricht montre la force des évolutions récentes dans le processus européen. L'instauration de l'Union européenne, le nouvel accent mis sur les relations politiques entre les membres de cette union, la création de la notion de citoyenneté européenne donnent au développement d'une dimension européenne de l'enseignement une forte actualité et un avenir certain. L'Europe demande à être mise en œuvre par des citoyens européens qui auront les capacités à agir, mais aussi à créer et inventer comme à participer aux décisions que rendent nécessaires les relations entre les européens.

Les systèmes d'enseignement sont les lieux privilégiés de production de savoirs et de valeurs et c'est eux qui peuvent apprendre aux jeunes européens à se familiariser avec un espace européen dans lequel ils puissent ensuite vivre, réfléchir et travailler. C'est un des enjeux de l'introduction, nécessairement lente et complexe, de la dimension européenne dans les différents niveaux de l'enseignement. La volonté exprimée dès 1988 (1) par les autorités européennes d'agir sur la formation des enseignants va dans ce sens. Les actions envisagées se sont situées, d'emblée, dans une perspective de diffusion démultiplicatrice en invitant à la réflexion et à l'action les formateurs d'enseignants des différents États membres de la Communauté européenne, susceptibles d'agir sur l'ensemble des systèmes d'enseignement.

Le Réseau des institutions de formation (RIF), constitué à partir de 1990, est né de cette initiative des autorités européennes. Les formateurs qui ont créé ce réseau d'institutions de formation, à forte identité, ont bien saisi le rôle qui pourrait être celui de leur profession et de sa fonction de socialisation. Assurant la préparation des nouvelles générations à venir à partir de l'héritage de leurs cultures nationales, les enseignants occupent une position privilégiée pour organiser le dialogue interculturel vers lequel s'oriente l'espace européen comme pour produire les aptitudes de ceux qui y vivront. Mais pour nombre d'enseignants, malgré leur intérêt pour l'idée européenne et de fortes valeurs d'ouverture intellectuelle, l'organisation nationale de leurs systèmes institutionnels, comme de leurs systèmes de références rendent la perspective européenne souvent difficile à mettre en œuvre pratiquement. Ainsi, c'est parce qu'ils ont un rôle de formation des enseignants, mais aussi parce qu'ils sont le plus souvent déjà fortement impliqués dans une démarche européenne et internationale (2) que les membres du RIF ont pu élaborer un ensemble de réflexions et d'actions qui contribue à la mise en œuvre d'une dimension européenne dans l'enseignement des pays européens.

Ce sont les conditions de la création du RIF et son modèle d'action qui sont ici formulés. En effectuant cette formulation, on peut mettre en évidence la force de l'intérêt des formateurs réunis dans le RIF et de leurs institutions pour l'introduction d'une dimension européenne dans leurs formations. Mais on voit également les directions qu'ils prennent quand ils doivent élaborer cette dimension. La comparaison avec ce qui s'est mis en place entre les universités dans le programme Erasmus montre que le RIF fait parfaitement sienne la relation européenne de

1 - Résolution du Conseil et de ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil, sur la dimension européenne dans l'éducation du 24 mai 1988.

2 - L'enquête effectuée auprès des membres du RIF montre qu'ils ont une forte expérience européenne. Plus des deux tiers d'entre eux avaient participé à des rencontres entre enseignants européens avant leur entrée dans le RIF, près de la moitié avait organisé des échanges d'étudiants et plus d'un quart des rencontres d'enseignants.

mobilité et d'échanges, mais qu'il l'infléchit dans une logique un peu différente, plus communautaire. Une certaine identification de l'idée européenne s'y dessine et le nombre des institutions appartenant au RIF ainsi que leur coordination en un seul réseau renforce l'importance de ce qui s'y conçoit (3).

LE PRODUIT D'UNE RENCONTRE

Au début de 1990, la création du RIF, à la suite de l'Université européenne d'été de Nimègue, est le produit d'un processus et d'une rencontre. Le processus est celui qui a conduit, d'un côté, la Commission européenne à mener une réflexion et à prendre l'initiative d'actions dans le domaine de la formation des enseignants et de l'autre des formateurs de formateurs mobilisés autour de l'idée européenne, en particulier dans le cadre de l'ATEE (*Association for Teacher Education in Europe*), à réfléchir aux effets à attendre d'une inscription des enseignants dans une dimension européenne. La rencontre fût celle de ces deux partenaires.

Le constat de la faible participation des institutions de formation de formateurs aux actions d'échanges du programme Erasmus avait conduit la Commission européenne à s'interroger sur les raisons de cette situation qui s'observait dans tous les pays de la Communauté. Le rapport demandé à Mike Bruce (4) en 1989 les impute à deux types d'explications. Une grande diversité institutionnelle des modes d'organisation et des programmes de formation rendait difficile la mise en place de systèmes d'échanges, voire rendaient non-éligibles certaines institutions qui n'étaient pas intégrées à l'Université. Les choses se compliquaient encore en raison des différences dans les relations entre formation professionnelle et universitaire, formation initiale et continue, organisation nationale et régionale des politiques éducatives.

Selon ce rapport, les cultures professionnelles des enseignants des institutions de formation (5) induisaient une seconde source de difficultés. L'ouverture à la dimension internationale et à l'Europe ne leur est pas toujours spontanée. Leur rôle privilégié dans la transmission des cultures nationales, l'intégration souvent récente de leurs institutions dans les universités, l'absence fréquente de traditions d'échange autour de la recherche ne les conduisaient pas facilement à l'ouverture internationale et, au-delà de l'absence d'intérêt, pouvaient provoquer dans certains cas, des attitudes de défense et de fermeture.

89

3 - Ces analyses s'appuient sur une étude du RIF conduite, pour le compte de la Commission européenne, en 1992-1993, dans le cadre d'un groupe de travail international organisé autour de l'Université de Nantes avec J.P. Barbe, M. Giles-Jones, C. Kodron, D. Palomba, C. Suaud, Y. Tertrais, L. Voye, P. Yvard (Groupe international d'évaluation-Université de Nantes. *Le RIF, Évaluation d'une action pour la dimension européenne dans l'Éducation : le Réseau des institutions de formation*, novembre 1993. Rapport pour la Task Force Ressources Humaines de la Commission européenne). Elles s'appuient également sur un programme de recherche sur la sociologie de l'intégration européenne mené en collaboration avec Charles Suaud au département de sociologie de l'Université de Nantes.

4 - Bruce M., (1989), « Teacher Education and the Erasmus Programme », *European Journal of Teacher Education*, vol. 12, n° 3, 1989.

5 - Les institutions dont les échanges étaient étudiées dans ce rapport en 1989 étaient encore des écoles normales d'instituteurs en France, avant leur intégration dans les IUFM. Les institutions des autres pays s'adressaient d'abord aux enseignants du primaire, malgré des organisations pouvant intégrer les enseignants du secondaire dans certains cas. C'est d'ailleurs parmi les premières que se recrutent majoritairement les membres du RIF, comme l'indiquent les chiffres cités plus loin.

On comprend donc que ce soit une minorité active qui, du côté des formateurs, ait mené une réflexion sur la dimension européenne dans les systèmes de formation et que l'ATEE se soit vu confier par la Commission européenne l'organisation de la première Université européenne d'été de Nimègue en octobre 1989, après avoir réuni un colloque à Palerme en avril 1989 sur le thème de « *l'Europe comme facteur d'innovation pédagogique.* » Nimègue constituait le point de rencontre entre les initiatives prises par les formateurs de formateurs regroupés dans une démarche européenne et dans la réflexion et la politique des institutions européennes.

C'est la « *Résolution du Conseil et des ministres de l'Éducation du 24 mai 1988 sur la dimension européenne dans l'éducation* » qui constitue l'initiative communautaire conduisant à la naissance du RIF. Plusieurs textes antérieurs des instances européennes faisaient référence à la dimension européenne de l'éducation (6), mais cette Résolution lui est entièrement consacrée, titre explicitement sur elle, formule des objectifs et des mesures pour la renforcer. Elle le fait en direction des « jeunes » de la Communauté, en termes de renforcement d'une identité européenne, de développement économique et social de la Communauté, de progrès de l'Union européenne et d'amélioration des connaissances sur les autres pays en vue d'une ouverture et d'une coopération accrues.

Ce texte, en affirmant avec force la notion de dimension européenne dans l'éducation, lance officiellement celle-ci dans le jeu européen, en direction des systèmes éducatifs, tout en privilégiant la formation des enseignants. Le choix d'une action en direction de ces formateurs, qui n'exclut pas d'autres actions vers les enseignants ou les établissements scolaires, est lié à leur rôle central dans la formation et la diffusion de la culture scolaire. Sa mise en œuvre dans cette formation fait l'objet de recommandations pour les États membres et d'actions spécifiques pour la Communauté européenne. Le caractère général des termes mêmes de la formulation des objectifs, « *mettre l'accent sur la dimension européenne dans la formation initiale et continue des enseignants* », constitue d'abord une incitation à l'ouverture d'un espace de travail, à la mise en œuvre de conceptions et d'initiatives. La perspective proposée aux États membres est principalement celle d'une coopération de leurs établissements de formation autour de programmes de mobilité pour les étudiants et les enseignants et d'une diffusion d'informations sur les systèmes éducatifs. La Communauté européenne est engagée à proposer ses moyens spécifiques, en particulier l'utilisation du programme Erasmus pour les échanges étudiants et la collaboration entre établissements de formation comme entre formateurs, mais aussi le cadre de réflexion de quatre universités d'été sur la définition de nouveaux moyens pour introduire la dimension européenne dans la formation des enseignants. Quatre universités pour les formateurs de formateurs seront organisées par la Commission européenne entre 1989 et 1992 (7). La rencontre qui s'opère à Nimègue permet aux formateurs présents d'apporter leur réponse. Ce sera le RIF, un réseau qui comprendra dès le départ près de cent institutions de formation d'enseignants de tous les pays de la Communauté européenne. Le principe d'un Réseau unique

90

6 - Cette résolution mentionne plusieurs textes : la *Déclaration solennelle sur l'Union européenne de Stuttgart* (juin 1983), les conclusions du conseil européen de Fontainebleau (juin 1984), le rapport *Europe des citoyens*, adopté au Conseil européen de Milan (juin 1985) et la résolution du Parlement européen du 20 novembre 1987.

7 - Elles se tiendront à Nimègue (1989), Rome-Frascati (1990), Nantes (1991), la dernière sera itinérante, de Pau à Saint-Jacques de Compostelle (1992).

y sera défini. Et c'est la Task Force Ressources Humaines de la Commission aidée par une unité d'assistance technique qui l'organisera pratiquement durant l'hiver 1989-90. C'est donc une convergence entre des préoccupations, des initiatives européennes et une mobilisation de formateurs de formateurs cherchant des structures efficaces pour mettre en pratique leurs intuitions théoriques et pédagogiques qui va donner naissance au RIF. En mettant en évidence cette convergence, on observe qu'elle est à la source de la dynamique de l'expérience.

LES PERSPECTIVES DU RIF

Posés à Nimègue, les principes d'organisation de ce qui allait devenir le RIF (Réseau d'institutions de formation) – selon le sigle arrêté par la Commission Européenne – en font un réseau unique, composé de sous-réseaux. Chacun de ces sous-réseaux, qui seront treize au départ, est constitué d'institutions de formation regroupées autour d'un thème de travail et d'une institution coordonnatrice. C'est à Nimègue que furent choisis les thèmes, la répartition des institutions s'effectuant au gré des affinités des formateurs, avec la coopération de la Commission européenne. La mobilité est considérée d'emblée comme le moyen de relation privilégiée entre les institutions. Deux rencontres annuelles sont prévues entre les coordonnateurs, comme dans chaque sous-réseau. Le modèle d'une Communauté européenne, à la fois une et organisée autour de plusieurs centres était présent dans l'esprit des initiateurs de ce mode d'organisation.

La logique interactive est également présente dans la définition progressive des objectifs du RIF qui s'opère de part et d'autre, du côté de la Commission et du côté des formateurs, dans des langages différents, à partir des perspectives tracées dans la Résolution de 1988, coopération autour de la mobilité et introduction à de nouvelles connaissances. Les objectifs formulés dans les textes, par exemple dans un rapport provisoire sur l'application de la Résolution de 1988 (8), définissent une double perspective, autour de l'Europe, mais aussi de la profession enseignante : faire l'Europe en formant des enseignants à la dimension européenne tout en faisant évoluer la profession enseignante par l'Europe dans ce contexte de mobilité. Repris par les formateurs du RIF, ces objectifs s'expriment dans une perspective d'abord pédagogique – les actions des sous-réseaux devant conduire à la formulation de savoirs sur les autres systèmes d'enseignement, sur les autres cultures, d'aptitudes à la coopération, d'attitudes d'ouverture. Dans le même objectif de faire évoluer la profession par l'Europe, la Commission européenne a défini, par ailleurs, un principe de décloisonnement des formations. Les réseaux doivent inclure simultanément les deux niveaux de formation, primaire et secondaire ainsi que la formation continue. On le voit, de part et d'autre, la mise en place du RIF donne lieu à une réflexion sur la signification de l'action menée en direction de la profession enseignante à travers sa formation.

Du côté des formateurs, la perspective de la formation professionnelle des étudiants est également très présente dans la volonté de créer un réseau spécifique. Le RIF est conçu comme le moyen de concevoir des formations et des stages pour les étudiants qui soient centrés autour

8 - Projet de rapport sur l'application de la Résolution du Conseil et des ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil du 24 mai 1988. *Dimension européenne dans l'éducation*, novembre 1992, p. 29.

de l'apprentissage d'actes professionnels, mis en œuvre dans des établissements scolaires. C'est un objectif qui sera rempli par tous les sous-réseaux organisateurs de stage, certains d'entre eux impliquant même tout un véritable réseau d'établissements scolaires sur les lieux de mobilité.

À la fin de 1993, 122 institutions sont engagées dans 15 sous-réseaux. Certaines institutions, soit plus importantes, soit prises dans une forte dynamique européenne, participent à plusieurs sous-réseaux, ce qui conduit à 209 participations dont 39 datant de l'année en cours, un chiffre qui serait plus important si les adhésions n'avaient pas été suspendues pour des raisons budgétaires et pédagogiques. Dans les faits, la composition du RIF fait apparaître une très forte représentation de l'enseignement primaire. 80 % des membres du RIF enseignent à de futurs enseignants du primaire – parmi ceux-ci, 11 % le font également en y intégrant le secondaire inférieur et 21 % le secondaire. 17 % seulement des formateurs sont spécialisés dans la formation des futurs enseignants du secondaire. La formation continue est encore faiblement présente dans l'ensemble du réseau. Cet objectif initial a du mal à s'intégrer aux stages étudiants et certains sous-réseaux l'organiseront d'une façon autonome.

Dans chaque sous-réseau, la règle est la diversité nationale, mais on observe dans l'ensemble du réseau une plus forte représentation des pays de l'Europe du Nord (R.F.A., Belgique, Hollande, Danemark, Royaume-Uni, Irlande) et à l'intérieur des pays d'Europe du Sud, une coupure entre le nord et le sud qui s'exerce au profit du nord, en France y compris. Par ailleurs, ceux qui sont les plus présents, comme les Pays-Bas ou la Belgique, ne sont pas nécessairement les plus importants par leur population.

UNE AUTONOMIE MOBILISATRICE

92

Le cadre défini avait un caractère expérimental dans l'esprit des formateurs comme de la Commission européenne, mais il a rapidement été investi d'une forte signification par les membres du RIF. Dès sa mise en place, il a été comparé et confronté, dans les réunions de coordonnateurs, au modèle de relations et d'échanges qui sous-tend le programme Erasmus, et les membres du RIF lui ont donné une identité particulière, formulée dans cette confrontation. Trois éléments assure sa spécificité :

- son mode d'organisation, en réseau unique et en sous-réseaux, donne aux yeux de ses membres, le caractère d'une action autonome et stabilisée, dont les échanges Erasmus constituent un des moyens parmi d'autres ;
- les réunions de coordonnateurs, les rencontres internes des sous-réseaux, la préparation des stages étudiants, le travail en commun, les échanges bi-latéraux de formateurs, spécialement organisés pour le RIF, à l'intérieur des sous-réseaux, ont joué un rôle déterminant pour renforcer le sentiment de cette identité qui ne demandait qu'à s'organiser ;
- la définition professionnelle de la formation des enseignants, la durée courte des études et des stages nécessairement plus réduits dans le temps que les mobilités Erasmus, renforcent, par ailleurs, l'idée d'une spécificité des objectifs du RIF (9).

Les valeurs de la profession enseignante et ses fonctions contribuent également au renforcement de l'identité du RIF. Les fonctions de socialisation, d'éveil et d'ouverture intellectuelle sont suffisamment fortes et identiques au niveau européen pour donner le sentiment d'une « communauté enseignante », riche, par ailleurs, des différences culturelles de tous les pays et des régions européennes. Ce sentiment d'unité dans la diversité renforce celui d'une affinité entre la profession enseignante et ce que doit être la Communauté européenne, à la fois une par ses valeurs et son projet de coopération entre les individus et diverse par ses cultures. La rencontre entre des valeurs humaines et culturelles, un projet professionnel et le processus de construction d'une Europe unie produit une dynamique très mobilisatrice pour une profession qui voit s'ouvrir devant elle l'invention d'un rôle fort et inédit.

C'est dans une réflexion sur la dimension européenne et sa mise en œuvre que ce caractère inédit trouve à se mettre en pratique et pour l'identité du RIF, une nouvelle force d'affirmation. Alors que dans la logique d'Erasmus, la dimension européenne fait l'objet d'une expérience pratique par la mobilité individuelle, le RIF fait de la dimension européenne un objectif explicite de pédagogie, comme les textes européens y invite, autour d'un nouveau type de mobilité, collective et multiculturelle, incluant des relations avec des établissements scolaires.

LA PRATIQUE D'UNE DIMENSION MULTICULTURELLE

Lieu de rencontre et de coopération pédagogique entre professionnels de l'éducation dotés de cultures aux dimensions à la fois communes et diverses, le RIF, composé de membres de tous les pays de la Communauté européenne remplit des conditions particulièrement favorables pour donner un contenu à la notion de dimension européenne et définir de nouvelles attitudes européennes en direction des futurs enseignants. Le fait qu'il regroupe des formateurs de formateurs, dont une majorité s'adresse à de futurs enseignants du primaire, ouvre un espace de travail très large qui va de la confrontation des méthodes pédagogiques dans la classe à celle des modèles culturels nationaux dans de nombreux domaines. Il conduit à produire en même temps qu'une interconnaissance et une habitude du travail en commun, une ouverture et une mobilité intellectuelles et culturelles. Ce qui caractérise le projet du RIF, c'est l'objectif de travailler explicitement sur ces attitudes, de le faire dans un cadre dont l'extension permet une confrontation et conduit à des possibilités de cumul autorisant à sortir de la succession des expériences ponctuelles. La production d'ouvrages et d'articles, déjà nombreuse à la fin de 1993, dans les différents sous-réseaux, montre la volonté des membres du RIF de diffuser leurs expériences.

Ce travail du RIF a ainsi pris la direction d'organisation de stages multiculturels pour les étudiants et de production d'instruments pédagogiques autonomes, tels des modules ou des ouvrages, suivant les sous-réseaux, certains combinant les deux formules (10). Il est sous-tendu par une recherche-action des formateurs dont l'importance va se développant devant la nécessité de la mise en œuvre d'attitudes et de savoirs nouveaux. Les thèmes des sous-réseaux structurent la collaboration, lui donnent sa dimension cumulative, et permettent des avancées dans

10 - Cinq sous-réseaux ont été financés pour l'organisation de stages étudiants dans le cadre d'Erasmus. Les autres l'ont été pour les réunions bi-annuelles des enseignants et par le système de bourses d'échanges bi-latéraux à l'intérieur des sous-réseaux.

la réflexion tout en servant de terrain d'exercice à ces nouvelles habitudes de travail et de pensée. Certains thèmes sont liés à des questions au centre du processus européen en général, comme la citoyenneté, les droits de l'homme, le multiculturalisme, la didactique des langues, le patrimoine européen. D'autres ont des implications plus immédiatement pédagogiques, comme l'organisation de nouveaux *curricula* intégrant la dimension européenne dans l'enseignement primaire ou secondaire, l'information sur les systèmes d'enseignement européens, ou des objets disciplinaires comme l'enseignement des sciences ou des sciences sociales. Enfin, certaines questions trouvent un sens nouveau dans leur traitement au niveau européen, comme l'environnement, l'exclusion scolaire ou le handicap social.

Mais au centre de ces activités du RIF et de sa démarche, on trouve surtout ce principe nouveau qu'est l'introduction de la dimension multiculturelle. Présent à toutes les étapes du travail du RIF, il est au centre de son organisation puisque la plupart des pays sont représentés dans chaque sous-réseau. Il structure la conception de la pédagogie, dans sa dimension théorique et dans ses applications. Les thèmes de travail de chaque sous-réseau donnent lieu à une réflexion à partir des approches des différents pays. Au-delà de la seule reconnaissance de la diversité, cette multiculturalité, la confrontation concrète des cultures pédagogiques et des cultures nationales est conçue par les sous-réseaux comme une source d'invention pédagogique, un moteur d'innovation lié à la prise de conscience de ses propres références et à la conjugaison des points de vue culturels (11).

Les stages étudiants, organisés sous une forme intensive d'un mois, forment ainsi à une culture du multiculturel et à l'invention de modèles pédagogiques intégrant cette multiculturalité. Éloignées des situations classiques de contact bilatéral des échanges Erasmus, les rencontres multilatérales, à sept ou huit pays, qui pourraient présenter le risque d'un certain artifice, constituent, au contraire, le support d'apprentissages nouveaux et deviennent un cadre pédagogique particulièrement innovateur. L'apprentissage de la négociation, voire du conflit s'opère dans le choix des langues de travail et de relations, dans l'élaboration de modules d'enseignement et dans la vie quotidienne durant les stages. Les différences deviennent objet de pédagogie et de connaissance des autres cultures. Des attitudes et un point de vue d'ouverture culturelle sont découverts et expérimentés par les étudiants tant dans leur vie commune que dans leurs activités pédagogiques.

Dans le cadre des stages, le caractère collectif de préparation de modules d'enseignement, sert de support à une pédagogie européenne où s'opère le double apprentissage du sentiment communautaire et de la diversité européenne. Le sous-réseau centré sur le *curriculum* du primaire, déjà évoqué, donne même le nom spécifique de Meitheal – un terme désignant un mode de coopération traditionnel des paysans irlandais à la période des moissons – à la réunion des formateurs et des étudiants européens constituant un « microcosme de la Communauté Européenne en action » et organisée autour de la coopération alimentée par le va-et-vient entre la réflexion théorique et l'expérimentation pratique. Au-delà de ce double

11 - Selon les termes du sous-réseau 5, l'expérience de la diversité est « une source puissante et fructueuse d'inspiration et d'idées pour le développement personnel et professionnel ». Report on 1991 Meitheal, *Preparing student teacher for developing and delivering a basic curriculum on the European dimension in primary schools*, p. 5.

apprentissage, le principe multiculturel est utilisé dans un sens qui retrouve le double objectif de la formation à l'Europe et de la transformation de la profession par l'Europe. La logique communautaire produit sa force innovatrice et l'innovation apparaît liée à l'identité de la Communauté.

Cette dimension multiculturelle s'invente du fait de l'organisation du RIF elle-même, de la volonté des formateurs, au rythme de leurs initiatives, dans un modèle d'action européen inédit organisé autour d'un réseau qui couvre l'ensemble des pays de la Communauté européenne. Elle s'invente également dans une rencontre, typique de la logique même du processus européen, entre une proposition des institutions européennes et l'intérêt pour une évolution dans la profession enseignante.

VERS UNE NOUVELLE PROFESSIONNALITÉ ?

En s'attachant à analyser les conditions de la naissance du RIF, la signification de ses innovations organisationnelles, il n'a pas été possible de donner toute la mesure des productions auxquelles elles ont conduit. Dans cette période nécessairement difficile de formation des sous-réseaux et d'élaboration de leurs objectifs, les membres du RIF ont mené à bien, en dehors de l'organisation de leurs stages, la production d'analyses et d'outils pédagogiques sous la forme d'ouvrages et d'articles, de multiples documents, de vidéos. Cette fonction n'était pas nettement assignée au RIF au moment de sa création et l'importance de ce travail montre les directions prises, la démarche d'action-pilote et le potentiel de production pédagogique et réflexive (12).

L'espace de la dimension européenne et le mode d'organisation du RIF conduisent à une démarche de recherche-action pour les formateurs de formateurs, on l'a vu. Elle doit mener à une ouverture vers des travaux de recherche dans plusieurs domaines de la didactique, en particulier celui des langues. Mais la place que prend la gestion de la diversité dans la découverte de la dimension européenne rend sans doute nécessaire également le contact avec des disciplines comme l'anthropologie culturelle qui peuvent permettre de reconnaître les différences entre les cultures nationales européennes, de les comprendre et d'en utiliser de façon consciente toutes les ressources. L'existence du RIF et la situation d'expérimentation et d'invention culturelles et pédagogiques devant laquelle il met les formateurs d'enseignants, conduit à

95

12 - On trouvera une première bibliographie de ces productions dans *Groupe international d'évaluation*. Université de Nantes, *op. cit.*, p. 126 à 129.

À titre d'exemples d'ouvrages : Beernaert Y., Sander T., Van Dijk H. (1993), *Reader on the European dimension in Teacher Education*, ATEE, RIF, Subnetwork 4, Bruxelles, 300 p. Versions allemande et française publiées en 1994. Montane M., Bordas I., (Eds) (1993), *The European dimension in secondary education for teachers and teachers educators*, RIF Subnetwork 6, Barcelona, Col·legi de doctors i llicenciats de Catalunya, 250 p. Versions française et catalane en préparation. Peck B (1992), *Managing the European dimension in schools*, Jordanhill College, Glasgow, 100 p. O'hanlon C., Randoll D. (eds.) (1993). *A child with learning difficulties in Europe. Nine case studies*. Boden, Baden, Normes Verlagsgesellschaft. À titre d'exemple d'article : Kodron C., *European dimension, multiculturalism and teacher training* *European Journal of Teacher Education*, vol. 16 (1993), n° 1.

Un autre type de réalisation dans le RIF peut être mentionné avec la constitution d'une nouvelle forme d'institut de formation de formateurs à partir d'une recherche-action sur des thèmes autour de l'échec scolaire, l'Institut européen pour le développement des potentialités de tous les enfants (IEDPE).

la recherche de ces outils. Ils peuvent constituer certains des instruments de la nouvelle professionnalité que le processus européen ouvre aux enseignants dans un rôle d'initiateur européen (13). Le programme Socrates, qui doit entrer en application à la rentrée de 1995, fournit un cadre et des ressources qui doivent permettre aux membres du RIF de développer leur approche pédagogique et de l'enrichir des apports extérieurs qu'ils jugeront utiles.

Il faut cependant observer que la logique de l'innovation n'exclut pas celle du choix et que la disposition communautaire des formateurs du RIF induit une conception de la dimension européenne, dans la formation des enseignants. En privilégiant le travail en commun et la méthodologie du multiculturel dans la formation, en s'écartant de l'option bilatérale et individuelle dans la formation de l'étudiant, plus souvent prise par les universités dans le cadre d'Erasmus, le RIF effectue un choix. Le dispositif du RIF constitue une innovation par ses options, mais c'est également le choix d'un mode de formulation et de diffusion de la dimension européenne dans l'éducation.

QUEL SENS À L'UNITÉ DU RIF, QUEL LANGAGE DE L'EUROPE ?

Un aspect des plus spécifiques du RIF, cependant, est peut-être son organisation en un réseau unique. Si de vastes réseaux universitaires se constituent à travers Erasmus, aucun n'a son importance en nombre ou un mode d'organisation aussi européen et fédéré. Cette spécificité peut-être considérée et discutée à deux niveaux, celui de l'organisation de l'innovation, mais également celui de sa dimension politique.

Sur le plan de l'organisation, cette unité permet à des sous-réseaux, dont on a vu qu'ils étaient chacun constitués d'institutions de la plupart des pays de la Communauté européenne, de s'ouvrir sur un très grand nombre d'institutions et de cumuler entre eux leurs expériences et leurs actions. L'exploitation de cet espace pédagogique représente un fort potentiel s'il est doté des instruments qui permettent de développer la mobilité des formateurs, l'élaboration comme la circulation des travaux à l'intérieur et à l'extérieur du réseau. Les centres-ressources qui pourraient centraliser les expériences et orienter les initiatives auraient un rôle important dans cette perspective. Les actions innovatrices ainsi mises en œuvre acquerraient une force et une diffusion que ne peuvent pas avoir les actions multiples de petits réseaux par définition isolés, sauf à rentrer dans une organisation du même ordre. Le constat de ce potentiel conduit à se demander quelle doit être l'évolution d'un tel réseau. Doit-il demeurer une action-pilote, moteur d'ouverture européenne des institutions de formation, d'action innovatrice et une référence pour les institutions qui lui sont extérieures ou doit-il s'étendre et devenir le centre ou l'un des pôles d'un réseau en étoile constitué de l'ensemble des institutions de formation européennes ?

96

13 - La diffusion de savoirs de cet ordre rencontrerait un intérêt intellectuel et pratique pour le contact entre européens. Peu souvent mentionnées dans le langage public de l'Europe, ces relations sont importantes pour la population de plusieurs pays européens, en particulier en France et en Italie. Sur cette question, Chaudron M., Suaud C., Tertrais Y., 1991, « Les Français entre crainte et désir d'Europe, » *ESPRIT*, n° 11.

Cette question conduit à une autre interrogation plus politique, sur le développement du RIF. Ce registre est extérieur aux préoccupations des membres du RIF, mais on peut le penser présent à l'esprit des représentants des États membres de l'Union européenne comme de ceux qui verraient dans ce mode d'organisation et dans une action trop coordonnée de la profession enseignante les germes d'un pouvoir éducatif européen ou le risque d'une contribution à l'homogénéisation des systèmes d'enseignement.

Une réponse à cette question peut être proposée si l'on se place dans la perspective du rôle des systèmes d'enseignement dans le processus européen. Un premier mode de raisonnement, se référant à la fonction des systèmes d'enseignement dans la production des cultures et des identités nationales dans les différents pays européens, peut conduire à penser que l'existence d'un réseau tel que le RIF contribuera à une socialisation européenne trop unifiante en formulant valeurs et dispositions. Ceci amènera à une contestation de cette organisation unitaire. Mais il peut également apparaître que, dans le nouveau contexte européen, les institutions de formation des enseignants s'ouvrent vers une autre forme de socialisation, plus orientée vers la mise en œuvre d'une sociabilité européenne, c'est-à-dire vers l'organisation concrète de relations entre les européens dans leur diversité et vers l'apprentissage de la maîtrise de cette diversité. On observera également que cette orientation est en affinité avec la sensibilité européenne et les attentes de membres de la société. Ceux-ci prennent fortement en compte comme composante du processus européen les relations entre européens, à la différence des politiques qui "pensent l'Europe", le plus souvent, dans une approche d'abord institutionnelle et économique.

Dans cette perspective de sociabilité et d'ouverture humaine et intellectuelle, le mode d'organisation du RIF peut être efficace par sa dimension organisationnelle. Mais le RIF, perçu dans sa dimension de réseau européen d'institutions de formation des enseignants, pourrait également apparaître comme un fort symbole de la création d'un espace culturel européen dont les institutions scolaires auraient vocation à devenir des relais privilégiés, organisant des relations entre Européens fondées sur des échanges et des apprentissages. Le programme Erasmus et les échanges d'étudiants entre les universités commencent déjà à se voir reconnaître cette signification de langage de l'Europe. Le programme Socrates organise l'échange et la mobilité pour tous les niveaux des systèmes d'enseignement. Il en propose les moyens au niveau scolaire à travers la création de partenariats entre institutions scolaires européennes. La "mise en avant" de l'action d'un réseau de formation des enseignants, à dimension européenne, tel que le RIF, accentuerait le sens du programme et sa capacité mobilisatrice dans la perspective de la création de cet espace de relations scolaire européenne.

L'organisation nationale des systèmes d'enseignement, sous des formes diverses selon les pays, apparaît, dans le processus européen, comme un garant des identités nationales. Mais, par un paradoxe qui n'est qu'apparent, les institutions scolaires peuvent devenir les instruments de liens nouveaux entre européens et ces lieux de construction de l'identité, des lieux du dialogue entre les identités. Dans le cadre plus général du processus européen, l'espace scolaire peut enrichir les modes de relations entre Européens et permettre la création de langages de l'Europe plus proches des membres de la société, plus concrets que ceux de la politique institu-

tionnelle et de l'économie (14). De véritables relations instituées entre Européens seraient ainsi permises et des déplacements autorisés, dans les manières de penser l'Europe, vers un espace de relations dont la légitimité croîtrait avec le succès, alors qu'il a aujourd'hui une signification d'abord instrumentale dans les langages officiels de l'Europe (15).

14 - Cet espace scolaire serait un des moyens d'assumer le pluralisme culturel ; ce que M. Abeles voit comme une des conditions pour l'Europe politique d'avoir "quelques chances de rejoindre l'Europe des citoyens" in *À la recherche d'un espace public communautaire*, 1994, *Pouvoirs*, n° 69.

15 - Déjà au cœur du lien social, local ou national, l'école - instrument du lien social européen à inventer - peut constituer un espace privilégié de construction de la communication entre Européens. Avec d'autres moyens, à un autre rythme, elle permettrait d'aborder la question des relations entre Européens sous un registre plus culturel que politique, et avec une efficacité plus certaine que les moyens de communication de masse (D. Wolton souligne les difficultés de cette communication dans *La dernière utopie. Naissance de l'Europe démocratique*, Paris, Flammarion, 1993).

LES PARTENARIATS D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

ANALYSE D'UNE EXPÉRIENCE

ÉLÉONORA SALVADORI*

Résumé

Ce texte présente une expérience spécifique de partenariat scolaire multilatéral dans un cadre européen. Il analyse d'abord le contexte institutionnel dans lequel il s'inscrit et les aspects les plus significatifs du fonctionnement, au niveau pédagogique et normatif de ce programme pilote européen. Puis, il offre un historique d'un partenariat scolaire multilatéral « Problèmes de l'intégration et du multiculturalisme en Europe » qui a vu, pour sa réalisation, la collaboration de huit établissements, appartenant à sept pays européens, réunis en réseau. Il essaie de présenter de manière critique les « points d'attention » relevés au cours du processus et de vérifier sa cohérence avec les objectifs attribués au programme pilote, par la Commission européenne.

Abstract

This text presents a specific experiment of multilateral school partnership in a European context. First, it analyses the institutional background it is based upon and the most significant aspects of the way this pilot European program works from an educational and normative standpoint. It then makes a review of a multilateral school partnership "Problems of Integration and Multiculturalism in Europe" which was achieved through the collaboration of a network of eight schools from seven European countries. It attempts to show in a critical way the "key points" recorded during the process and to check its relevance to the objectives of the pilot program determined by the European Commission.

* Éléonora Salvadori, Instituts régionaux de recherche, d'expérimentation et mise à jour des enseignants (IRRSAE).

Les échanges scolaires multilatéraux sont un projet cher à Jacques Delors qui en a lancé l'idée dès 1989 en évoquant les « classes 92 » (1). Dès cette même année et dans le cadre de l'application de la résolution sur la dimension européenne dans l'éducation, la Task Force Ressources humaines s'est faite l'écho de cette idée en organisant un colloque destiné à faire le point sur les échanges scolaires et à réfléchir au passage de l'échange traditionnel bilatéral à des échanges multilatéraux. Elle a ensuite, en 1990, facilité la mise en œuvre de quelques partenariats multilatéraux d'établissements scolaires avant même que la présidence des Pays-Bas ne propose, pour la rentrée 1991, l'organisation d'un projet pilote de 40 partenariats d'établissements scolaires regroupant quelques 160 écoles primaires et secondaires. L'objectif de ce projet pilote était d'expérimenter un modèle de coopération éducative entre unités scolaires et d'utiliser les acquis de cette expérimentation pour la préparation d'un programme plus vaste : le deuxième chapitre du programme « Socrates » actuellement en cours d'adoption. L'expérience relatée dans cet article ne présente donc pas les résultats d'une recherche, elle s'inscrit dans le cadre plus modeste d'un projet pilote préparatoire à un programme communautaire. Si modeste que soit l'analyse de cette expérience, elle est intéressante en ce sens qu'elle présente un cadre particulièrement novateur qui a pu servir à préciser celui qui est aujourd'hui à la base d'un nouveau programme communautaire Socrates : **le projet européen d'établissement.**

Le partenariat scolaire multilatéral ici évoqué a commencé en 1991. Il regroupe huit établissements scolaires constitué en réseau et appartenant à sept pays différents de l'Union européenne. La complexité du cadre temporel et spatial d'un tel réseau est grande, la prise en compte de l'identité de tous les acteurs, les retombées pédagogiques d'une telle aventure sont difficiles à cerner. Nous nous limiterons à en présenter les aspects qui nous sont apparus les plus significatifs.

POURQUOI UN RÉSEAU MULTILATÉRAL D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ?

Chaque établissement est un système complexe, riche et dynamique. La multiplicité des acteurs, des ressources et des liens avec l'environnement en font un lieu privilégié pour la conception et la réalisation d'activités novatrices, projetées vers le futur et cependant solidement ancrées dans les contextes humains et matériels. Chaque établissement apparaît ainsi comme un centre moteur pour le partenariat – chacun pouvant être regardé comme un organisme complexe et vivant. Toute initiative nouvelle a le pouvoir de modifier les caractéristiques d'une expérience et d'une coopération dans un dispositif interinstitutionnel qui donne l'occasion de multiplier les ressources et les résultats.

Les objectifs de la résolution de 1988 sur la dimension européenne précisait qu'il s'agissait « de renforcer chez les jeunes le sens de l'identité européenne, de les préparer à devenir acteurs du développement économique, social et politique de l'Union européenne, de leur faire prendre conscience des avantages et des défis que la Communauté représente, de favoriser

1 - « Pourquoi ne pas systématiser des échanges entre classes des écoles des États membres pour que chaque élève du secondaire ait passé au moins un mois dans un établissement d'un autre État membre ? Il y a des classes de neige, il y a des classes de mer, pourquoi pas des classes 92 ? » J. Delors, Discours au Parlement européen de Strasbourg, 17 janvier 1989.

l'intérêt pour la coopération avec les autres pays de l'Union et avec ceux du reste du monde ». La construction d'un réseau de partenaires appartenant à différents systèmes éducatifs apparaissait donc bien de nature à répondre aux objectifs ambitieux de la résolution en favorisant l'interaction entre des cultures pédagogiques différentes et la rencontre de logiques institutionnelles différentes.

Dans l'urgence à faire fonctionner un projet éducatif, cohérences et incompatibilités se manifestent sans médiations. Les acteurs impliqués expérimentent l'altérité pédagogique et institutionnelle en même temps qu'ils recherchent des solutions concrètes aux problèmes posés par les disparités des fonctionnements. Ainsi, la multilatéralité ressentie parfois en début de travail comme un élément de dispersion, s'avère une source d'acquisitions plurielles et de progrès différenciés ; elle ouvre progressivement à un processus de connaissances réciproques et permet de construire les moyens d'une collaboration efficace entre des systèmes différents.

LA NOTION DE PARTENARIAT SCOLAIRE DANS LE CADRE DU PROJET PILOTE

Le choix en français du terme « partenariat » pour traduire l'expression « *multilateral school partnership* » a prêté à discussion. En effet le terme « partenariat » est encore en français un néologisme récemment introduit dans le vocabulaire pédagogique. Le dictionnaire du français publié chez Hachette en donne deux acceptions prises en compte dans le fonctionnement du projet pilote :

- *personne avec qui on pratique certaines activités ;*
- *pays ayant des liens politiques, économiques avec un autre.*

Dans la première définition, on souligne l'aspect de la collaboration entre sujets ; dans la seconde, l'appartenance à des contextes différents d'institutions pratiquant une activité commune. Une question se pose cependant : le partenariat doit-il être entendu comme un cadre institutionnel défini, préalable aux activités programmées ou bien comme le résultat d'un processus ? L'expérience nous fait plutôt pencher vers cette seconde interprétation, car le dispositif administratif initial, sanctionné par les signatures des chefs d'établissements ne représente qu'une charpente vide, un acte facilitateur pour la mise en place d'activités communes. Le partenariat, processus non linéaire, est marqué par de nombreux conflits, régressions et hésitations, comme la construction d'une coopération dont les enjeux sont négociés à tout moment par chaque acteur. Seule la volonté de trouver des solutions partagées, respectant les intérêts et les sensibilités de chacun garantit sa réussite et sa durée. La réalisation concrète du partenariat est en ce sens le « premier produit » du projet éducatif commun.

Si l'établissement est bien le lieu privilégié de l'action éducative et si l'Union européenne ne prévoit pas une politique éducative allant dans le sens de programmes européens livrés « clés en main », prêts à s'adapter aux différents contextes, les établissements ont bien à développer des activités de coopération s'appuyant sur une pédagogie de projet (2). Construire un projet en partenariat comporte alors les composantes suivantes :

2 - Broch M.H., Cros F. (1991). Comment faire un projet d'établissement ? *Chronique sociale*, Lyon.

- Ancrer solidement le projet dans des réalités éducatives dont on a solidement étudié les exigences et les ressources.
- Mettre en relation les besoins pédagogiques relevés dans l'établissement avec ceux qui ont émergé chez chacun des partenaires.
- Trouver par quelles synergies la collaboration est susceptible de produire chez tous les acteurs un résultat qui soit en mesure de résoudre les problèmes identifiés.
- Dégager les articulations disciplinaires et curriculaires du projet car le projet précède les disciplines.

Ces activités de programmation/évaluation/adaptation sont continues et imposent l'adoption de pratiques novatrices car pour chaque étape du processus, il convient de trouver les modalités et les moyens, les solutions pédagogiques et les stratégies les plus appropriées aux objectifs d'apprentissage et au maintien de la stabilité du dispositif.

L'HISTOIRE DU PARTENARIAT SCOLAIRE MULTILATÉRAL : PROBLÈMES DE L'INTÉGRATION ET DU MULTICULTURALISME EN EUROPE (1991-1994)

Au départ, ce thème de travail a été identifié par un lycée de Pavie en Italie dont un échantillon d'élèves avait été invité à remplir un questionnaire élaboré par le Département d'Études Politiques de l'Université. Cette étude visait à relever les formes que les stéréotypes et les préjugés prenaient chez les jeunes scolarisés. Les résultats ayant été jugés surprenants, une équipe d'enseignants a alors programmé des activités pédagogiques spécifiques puis a proposé à des partenaires déjà connus d'autres pays ce même thème de réflexion et ces mêmes activités. Les sept établissements partenaires avaient en commun avec celui de Pavie d'être dans des contextes où le rapport à l'Autre pouvait être problématique. Le thème de travail a été traité

102

dans une double perspective :

- **Comment dans chaque établissement de chaque pays concerné, les autres** – ceux venant d'ailleurs et notamment de pays extracommunautaires – sont-ils reçus et perçus ?
- Quelle était la relation entre cultures différentes à l'intérieur de l'Union européenne ? Pour ce second point ce sont les interactions entre les acteurs du partenariat qui ont fourni le cadre privilégié d'observation.

Quatre étapes ont jalonné chaque année le projet.

■ Réunion de travail pour les représentants des élèves et les enseignants des établissements concernés. Cette réunion avait pour objectif de programmer l'ensemble du travail de l'année dans chaque contexte scolaire particulier ainsi que la rencontre des classes. La présence de représentants des élèves fut particulièrement importante pour garantir la prise en compte de leur point de vue dans les choix pédagogiques.

■ Activités réalisées en parallèle dans chacun des établissements partenaires.

■ Rencontre des classes dans un même lieu comme aboutissement du travail culturel, pédagogique et linguistique. Ces rencontres ont, chaque année, rassemblé environ 200 élèves et permis à la fois un accueil dans les familles des partenaires et un travail d'une semaine en groupe thématiques multinationaux. Les élèves ont ainsi utilisé les compétences acquises dans leurs contextes scolaires comme base d'échanges. Chaque rencontre s'est terminée par la

présentation d'une sorte de plate-forme contenant les conclusions des débats sur les problèmes posés par le multiculturalisme et l'intégration dans les pays européens. En outre, un document annuel a attesté le consensus trouvé sur quelques points particuliers et témoigné de la productivité du travail de confrontation.

■ Séance d'évaluation à l'issue de chaque année pour mesurer les acquis et l'évolution de l'expérience.

Un tel faisceau d'activités – le projet commun de huit établissements, les rencontres d'enseignants, celles de 200 personnes provenant de sept pays – constitue une sorte de microcosme européen en action. Les coordinateurs de ce projet pilote ont, durant son déroulement, identifiés un certain nombre d'éléments d'analyse et de difficultés. Chacun mériterait d'être confronté aux problèmes rencontrés par d'autres partenariats portant sur des thèmes similaires ou différents et pourrait être le départ de recherches et d'évaluation nécessaires au bon déroulement du programme Socrates. Parmi tous les points méritant attention, on peut en retenir plus particulièrement sept, qui méritent une analyse particulière.

1. L'établissement dans le partenariat

Les établissements sont des systèmes dynamiques qui vivent dans un équilibre instable en raison de la multiplicité de leurs activités et des acteurs qui y sont en interrelation. Cet équilibre né d'une part, de la cohérence entre le contexte institutionnel et social et d'autre part, des initiatives pédagogiques qui trouvent dans les écoles le lieu de leur planification, est sans cesse modifié et renouvelé. Toutefois, il n'est pas trop gravement perturbé lorsque les établissements entrent dans des relations horizontales avec les institutions locales, politiques, culturelles et sociales ou avec les instances périphériques des administrations centrales. Mais quand les relations s'instaurent à un niveau beaucoup plus large et quand un établissement scolaire s'ouvre à différents partenaires porteurs de logiques institutionnelles nouvelles, il arrive dans ce dispositif des éléments de conflit difficiles à intégrer. La création de liens fortement solidaires avec les structures de base d'autres systèmes formatifs pose le problème des compatibilités à construire sur le plan normatif comme sur le plan pédagogique. Les personnes impliquées peuvent aussi percevoir comme contradictoires les exigences de leurs institutions et les besoins du partenariat. Dans notre expérience, ces conflits n'ont pu trouver que des réponses ponctuelles.

Le partenariat né d'un contrat qui engage « moralement » les personnes et les institutions n'oblige aucun des partenaires à poursuivre la collaboration. Tous les engagements personnels et professionnels sont pris dans le risque et ne sont soutenus par aucune norme prescriptible. Cette absence de règle est peut-être une loi des projets pilotes, mais le partenariat a souvent risqué l'éclatement. Cependant, et en opposition avec la verticalité des décisions et des rôles, le dispositif a introduit une double expérience de fonctionnement démocratique : d'un côté, l'articulation entre les choix pédagogiques et des besoins formatifs non prévus dans les *curriculum* ; de l'autre, la découverte des autres systèmes dans une interaction dont les modalités devaient être trouvées et inventées (au sens étymologique du terme) à chaque occasion.

Dans ce travail de pionnier, partagés entre le besoin de stabilité et une réalité particulièrement précaire, les éducateurs ont eu le plaisir de s'aventurer dans une expérience, certes non rou-

inière, mais qui les a exposés à une première tension dont la solution malaisée à trouver mériterait davantage de réflexion : « institutionnaliser » et « normaliser » le cadre d'une expérience pédagogique de cette nature l'expose au risque de l'épuisement ; la laisser dépendre des aléas des options individuelles la condamne à devenir marginale dans le système éducatif. Il faut espérer que les partenariats trouveront les conditions de stabilisation et d'intégration (sans risquer l'éclatement) de la multilatéralité, de la pluralité des sujets impliqués et des initiatives, quand seront réunies les normes et les structures juridiques nécessaires, ayant toutefois la capacité de maintenir un caractère de décentralisation et un niveau de flexibilité suffisant.

2. Le projet commun dans l'établissement : la difficile intégration

L'abondante littérature produite sur le fonctionnement et le rôle des projets d'établissements ne rend pas compte actuellement des caractères particuliers d'une expérience de projet européen d'établissement conçu et conduit dans un dispositif multilatéral. Cette innovation ne possède pas encore les outils d'analyse qui lui seront nécessaires pour la réalisation optimum des objectifs annoncés dans le programme Socrates. Une analyse rigoureuse des 40 partenariats du projet pilote pourrait y contribuer.

Chaque projet naît sur un terrain connaissant des besoins éducatifs qui sont ceux de l'unité scolaire concernée. Les besoins ne peuvent être rigoureusement identiques chez chacun des partenaires ni les exigences. Les différences pèsent surtout au moment de définir le rôle qu'aura le projet dans chaque établissement. Le projet éducatif à la française n'est certes pas identique à la conception allemande ou britannique. Cette variable conditionne bien des décisions importantes : le choix de la classe qui se déplacera, l'implication des membres de l'équipe enseignante, l'identification précise des thèmes de travail et les méthodologies retenues. À titre d'exemple, on pourrait faire observer que dans les différents établissements scolaires, on a pu attribuer à la participation active au partenariat, tantôt une fonction de récompense pour les meilleurs élèves en leur offrant des opportunités supplémentaires, tantôt une stratégie de rattrapage pour les élèves en difficulté scolaire voire en échec patent.

Malgré ces écarts souvent mal clarifiés, l'établissement doit intégrer un projet commun en favorisant sa réalisation et en bénéficiant de ses retombées. Le projet commun, multilatéral apparaît alors comme un changement qui vient perturber un équilibre préalable (qui tend cependant à se reconstituer) soit par l'intégration de ce facteur de changement, soit par son expulsion quand il apparaît comme trop étranger aux modes de fonctionnement de l'établissement. L'isolement et la clandestinité du projet sont alors les préalables à sa marginalisation. Nous avons vu plusieurs fois se profiler ce danger. Les motifs de rejet sont à vrai dire nombreux : si l'établissement vit des tensions, si le personnel éducatif est divisé sur la politique éducative poursuivie, le projet éducatif européen et les personnes qui s'y sont impliquées risquent alors de « catalyser » sur eux toutes les tensions de l'établissement. Le partenariat multilatéral et son fonctionnement en réseau sont donc à leur tour des révélateurs des malaises pédagogiques et institutionnels car ils expérimentent et révèlent les seuils de tolérance et les limites d'un système.

3. L'information dans les établissements

Le projet européen d'établissement fait émerger de manière évidente (et c'est là un de ses aspects les plus intéressants) l'exigence d'une information correctement gérée dans l'établissement. De fait, une information bien diffusée et efficace évite que des activités ayant un caractère de nouveauté suscitent l'hostilité du personnel administratif parce qu'elles sont peu ou mal connues. Dans le partenariat, les établissements qui avaient des structures appropriées ou ceux qui ont eu le souci de les créer, ont fortement favorisé l'augmentation du consensus et de l'intérêt autour du projet. À l'inverse, les établissements dans lesquels dominait la routine d'un enseignement répétitif, basé sur la transmission de programmes essentiellement monodisciplinaires n'ont pas ressenti la nécessité de garantir la circulation de l'information. De quoi aurait-il fallu informer ? Ce n'est que là où la présence et l'intérêt pour les relations de partenariat avec d'autres établissements existent que la communauté éducative peut se mobiliser autour de la planification des activités du projet. Autrement, toute perturbation du rythme normal est perçue comme préjudiciable voire intolérable et le projet est vite réduit à l'isolement.

4. La communication interculturelle ou le jeu identité/altérité dans le domaine pédagogique et institutionnel

Ces groupes d'enseignants et d'élèves venus d'établissements de sept pays différents réunis à plusieurs reprises pour travailler ensemble ont choisi des contenus et des méthodes, fixé des échéances d'évaluation et des critères communs, organisé des rencontres sur des thèmes et géré la discussion dans des groupes multinationaux... Dans le même temps, ils ont appris à découvrir, confronter, relativiser les implicites culturels de chacun et d'eux-mêmes en particulier. La construction d'un langage commun et d'une communication capables de surmonter l'interférence culturelle est passée par l'émergence et la clarification des incompréhensions et des mauvaises compréhensions fréquentes dans le domaine éducatif.

105

En ce qui concerne les mauvaises compréhensions. Les institutions de formation sont ancrées dans une solide dimension historique qui explique leur fonction, justifie leurs structures et donne un cadre national aux activités pédagogiques et aux rôles institutionnels. Les éléments les plus formels de l'organisation scolaire sont présents dans chaque système avec la même fonction apparente : conseils de classe, salle de classe, évaluation, congés, retraite, inspection, programmation etc. En fait, leurs significations sont autre dans les différents contextes. Il s'agit d'une série de fausses « équivalences fonctionnelles » (3). Ainsi le terme classe ne renvoie pas au même référent dans les différentes structures et le proviseur français qui habite dans son lycée a peu de traits communs avec son homologue espagnol élu pour une durée déterminée par ses collègues enseignants.

Avant de se réunir, les différents partenaires avaient pu aborder ces différences grâce à des lectures et à des exposés, mais ces informations n'ont pris sens qu'au moment de la rencontre, quand les participants ont expérimenté la difficulté de faire coïncider les référents des mêmes

3 - Baumgratz-Gangl G. (1993). *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris, Hachette, pp. 97-102.

signes linguistiques. Il a fallu alors démasquer l'ambiguïté continue et assumer la nécessité de tout expliciter afin d'éviter que les mots puissent tromper. Il a fallu découvrir et vivre ceci dans des domaines fortement connotés sur le plan idéologique et dans lesquels toutes les différences sont sources de jugements de valeurs : bon ou mauvais, correct ou incorrect, juste ou faux. Les situations de départ se répartissaient pour chacun selon des critères correspondant au degré d'altérité perçue. Aucun partenariat scolaire, aucun projet éducatif européen ne peut, nous semble-t-il, faire l'économie de ces difficultés que la multilatéralité amplifie. Aucun ne peut passer outre une confrontation continue où la consigne devient progressivement de ne pas s'arrêter à un consensus facile mais d'éclaircir tour à tour ce qui est derrière ces mots-étiquettes et de démasquer les réalités disparates qui s'y cachent. C'est l'histoire de la construction longue et parfois pénible d'un langage commun qui a permis aux équipes de se souder, de réduire peu à peu les zones d'ombre et d'accélérer le rythme des activités communes. Par ailleurs, il faut souligner que le travail de coopération assure aux différents partenaires une meilleure connaissance d'eux-mêmes et une compréhension affinée de leur contexte. Par ce jeu de regards croisés, chacun réussit à sortir de l'absolutisme de sa vision pédagogique et relativise les normes de son système. Ainsi, tous les mécanismes révèlent leur double aspect de nécessité et d'arbitraire, leur dimension culturelle et historique : les rôles hiérarchiques à l'intérieur de l'établissement, les structures administratives, l'organisation disciplinaire, la manière de proposer les contenus culturels, la conception de l'évaluation, le rapport professeurs/élèves... Par l'analyse réflexive sur les incidents communicatifs, les participants parviennent peu à peu à rendre leur regard « étranger ».

5. La langue dans la relation interculturelle

La réduction des ambiguïtés dans la communication passe par une attention progressive prêtée aux langues véhiculaires utilisées. Dans toute rencontre internationale, le choix de la langue de communication est délicat. Chacun devrait pouvoir s'exprimer dans sa langue maternelle, car l'information qui passe par une seule langue – sorte de *lingua franca*, mal connue et mal utilisée – devient fragmentaire et banale. Dans les partenariats comme dans toute rencontre humaine à caractère interactif, la maîtrise des stratégies communicatives est source de pouvoir. Dans l'expérience évoquée, ce problème s'est posé à plusieurs niveaux :

■ **celui des enseignants** pour lesquels l'instrument verbal joue un rôle central. L'emploi souple, riche et contrôlé de la langue dans ses nuances lexicales et ses aspects pragmatiques est leur outil privilégié. Et l'enseignant exerce son « métier » justement en intervenant sur l'usage restreint, incorrect et approximatif que les élèves font de la langue. Ainsi, la participation au projet des collègues qui n'enseignent pas les langues vivantes, est mise en danger par leur connaissance souvent partielle de la langue véhiculaire adoptée dans les groupes. L'identité professionnelle de ces enseignants s'en trouve déstabilisée. Il s'agit là d'un problème qui nécessite attention et analyse car il est de nature à remettre en cause les projets européens multilatéraux, les partenariats, les réseaux, et à entraver le développement d'une dimension européenne de l'éducation. Plusieurs solutions ont été adoptées pour remédier à cette difficulté : traduction, emploi de plusieurs langues ; mais il a toujours fallu commencer par expliciter les difficultés linguistiques, rechercher à ce que ces difficultés soient supportées et vécues par chaque membre du groupe comme une chose naturelle.

■ **celui des élèves**, pour lesquels le problème s'est posé de manière différente car, si les adultes ont un respect des bienséances qui assure en général une attitude de disponibilité réciproque et un souci de ne pas isoler le partenaire en difficulté, il n'en est pas toujours de même avec les élèves. Les groupes d'élèves, surtout s'ils sont nombreux développent des formes d'ethnocentrisme qui se manifestent parfois de façon incontrôlée. Le choix d'une langue véhiculaire finit toujours par en valoriser certains : ceux dont c'est la langue maternelle et ceux qui viennent de réalités scolaires où l'apprentissage des langues étrangères est central. L'observation enseigne que dans les groupes nationaux, l'attitude collaboratrice n'est pas toujours la réaction spontanée. Pour ceci, les préparations aux rencontres se sont de plus en plus concentrées sur le problème des langues véhiculaires afin de favoriser l'acquisition d'une meilleure compétence et de sensibiliser les jeunes à la nécessité d'adopter des comportements tolérants.

■ **celui des personnels de direction**, pour qui le problème est de pouvoir participer activement au développement de partenariats et de coopération avec d'autres établissements sans une parfaite maîtrise de l'outil de communication verbal. Les chefs d'établissement qui devraient non seulement se rencontrer mais établir des liens stables et personnels ont peine à le faire s'ils ne partagent pas de façon satisfaisante une langue commune ; c'est alors qu'on s'aperçoit que la signature d'un document ne garantit nullement la continuité de la coopération. L'idée que les chefs d'établissement ont de leur rôle les empêche même parfois d'explicitier des manques qui sont ressentis comme une limitation de leur prestige.

L'évolution positive du processus a cependant permis de noter que dans les premières rencontres, les participants se sentaient concernés d'abord en tant que représentant de leur pays et de leur institution d'appartenance. Chacun avait un peu l'impression que son honneur était en jeu, que son institution était jugée, et aussi la qualité de l'enseignement de son système de formation. De tels sentiments amplifient les risques et l'importance de tout échec de la communication ; ils demanderont du temps avant d'être dépassés. Les partenariats scolaires multilatéraux enseignent que les chefs d'établissement et les enseignants ont autant besoin que les élèves de se familiariser avec les dimensions européennes de l'éducation.

6. La notion de coopération

Les observations faites permettent de mesurer la difficulté de l'itinéraire parcouru par le groupe : de la compétition/confrontation à la coopération. En fait, l'esprit de coopération est installé quand les partenaires n'ont plus la prétention que le produit final soit la réussite de tel ou tel pays ou de telle ou telle équipe, quand ils conçoivent le résultat du travail comme une production collective où chaque individualité, chaque système, chaque établissement jouent leur rôle : ni central, ni marginal ; quand enfin le partenariat apparaît comme une mosaïque dans laquelle chacun a trouvé sa place et sa fonction.

La coopération signifie également d'accepter les responsabilités réciproques allant bien au-delà de l'intérêt d'une institution spécifique et impliquant l'adhésion et la fiabilité personnelles. Quand les choix ont été faits sur la base des besoins du dispositif interinstitutionnel auquel on a reconnu des exigences spécifiques, quand chaque partenaire a pu se sentir également responsable des résultats dans son établissement et dans les autres du réseau, alors le partenariat commence à exister.

7. La formation dans et par le projet européen d'établissement

Si on considère l'établissement comme le véritable sujet du processus, nous pouvons dire que cette expérience a eu des retombées significatives sur les écoles, sur les enseignants et sur les élèves (avec leurs familles). Toute expérience de projet éducatif introduit des modifications pour ces trois acteurs, mais il y a des acquis spécifiques assurés par une activité européenne en partenariat multilatéral. Par rapport aux expériences bilatérales, la multilatéralité a introduit pour chaque partenaire une nécessité complémentaire qui est celle de ne pas focaliser l'attention sur un seul interlocuteur, sur sa culture et sur les problèmes posés par l'interaction avec lui. Chaque sujet a dû se préparer à une communication plurielle, et a donc eu à vérifier ses propres compétences transversales ; il a eu à concentrer l'attention sur soi en même temps que sur l'autre. C'est une situation qui prépare à la prise en compte de l'altérité en tant que dimension constante d'une réalité multiple comme l'activité européenne et qui favorise la découverte des origines culturelles plutôt que personnelles des différences (ce que le rapport bilatéral réussit parfois à occulter).

Quant aux acquis pour les différents acteurs, je m'arrêterai sur les enseignants qui me semblent être les sujets charnières entre les dispositifs mis en place (et les objectifs du projet pilote) et les élèves destinataires ultimes de ces activités. Le travail en partenariat est riche et fécond pour la formation et l'auto-formation d'un enseignant européen car les compétences acquises au cours de cette expérience sont multiples. Elles ont été intégrées grâce à un processus expérientiel qui, selon les principes de la pédagogie active, est le seul capable de garantir des acquis durables et transférables dans la pratique didactique.

En conclusion, je ne mentionnerai que les aspects les plus significatifs.

Dans le domaine des **savoirs** (disciplinaires et transversaux). Tout enseignant engagé dans l'expérience a été obligé de repérer dans le *curriculum* de sa discipline les séquences susceptibles de contribuer à la réalisation du projet ; il a eu à en approfondir les contenus particuliers que la réalisation du projet lui imposait de connaître et de transférer ; il a également été confronté à la connaissance des autres systèmes scolaires, et il a eu à en comprendre le fonctionnement de l'intérieur.

Dans le domaine des **compétences**, le partenariat a fait appel à tous les savoir-faire liés aux capacités demandant :

- D'adapter les méthodologies aux objectifs formatifs : réalisation du projet par des pratiques novatrices.
- De travailler en équipe multidisciplinaire et multinationales et de répartir les domaines d'approfondissement des thèmes de travail.
- De gérer une interaction entre élèves venant de contextes pédagogiques différents : entraînement à une communication collaborative.
- D'organiser une expérience éducative qui exploite toutes les ressources dont l'environnement dispose : implication d'autres structures et d'autres sujets n'appartenant pas strictement au personnel scolaire.
- De construire les étapes d'une évaluation formative sachant reconnaître la nature des obstacles à la réalisation du projet, trouver les solutions appropriées et adapter les pratiques aux nouvelles exigences.

- D'introduire de nouvelles conceptions de l'évaluation grâce à l'adoption de l'analyse réflexive.

Enfin, dans le domaine des **acquisitions interculturelles**, les partenariats ont appris :

- À communiquer efficacement dans une autre langue imparfaitement maîtrisée.
- À accepter le conflit comme source de connaissance.
- À supporter l'ambiguïté des situations.
- À trouver la dimension historique et culturelle des différences à tous les niveaux.
- À s'identifier comme sujets culturels dans tous les domaines (individuel, professionnel, national).

Bien que limités, les acquis de cette expérience témoignent de la cohérence entre les pratiques adoptées, les résultats obtenus et les finalités que la Commission des Communautés européennes avait attribués à ce projet pilote : un modèle institutionnel et pédagogique appelé à se développer dans le programme Socrates qui concerne désormais toute la communauté éducative.

BIBLIOGRAPHIE DE BASE

Le partenariat

Actes du séminaire européen de Scheveningen (1993). Europees Platform – Alkmaar.

ALIX Ch. et KODRON Ch. (1988). *Coopérer et se comprendre*. OFAJ, Paris.

BROWNE A. (1994). *New information Technology and its role in promoting the European Dimension in schools*. European Seminar – Athens.

Commission des Communautés européennes (1993). *Séminaire sur le rôle des chefs d'établissements dans le développement de la dimension européenne à l'école*.

PALUMBA D. et BERTIN N. (a cura di) (1993). *Insegnare in Europa*. Milano, Franco Angeli.

ZAY D. (1994). *Enseignants et partenaires de l'école*. Paris, INRP, De Boeck Université.

Le projet éducatif commun

BROCH M.-H. et CROS F. (1991). *Comment faire un projet d'établissement ? Chronique Sociale*, Lyon.

CRDP de Poitiers (1989). *La Pédagogie de projet appliquée à l'étude d'un milieu*.

BARTHEL S. (1992). *La pédagogie de projet – Approche pluridisciplinaire de la dimension européenne dans l'enseignement*. Conseil de l'Europe.

Ministero della Pubblica Istruzione (1994). *L'Azione IV del programma Lingua*. Roma, Direzione Scambi Culturali.

Conseil de l'Europe (1995). *Module de formation à la Pédagogie des échanges*.

La réflexion interculturelle

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris, INRP.
- BAUMGRATZ-GANGL G. (1992). *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris, Hachette.
- BERTRAND G. (1990). *Sous le regard de Marianne*. Milano, CUEM.
- BYRAM M. (1988). *Cultural studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon Philadelphia.
- CALASSO M.G. (1987). *Diverso è bello*. CEDE, Frascati.
- G.R.E.F.E.S. (1993). *La Pédagogie des échanges*. Conseil de l'Europe.
- LADMIRAL R. et LIPIANSKY E.-M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris, A. Colin.
- POLETTI F. (a cura di) (1992). *L'Educazione interculturale*. La Nuova Italia.
- SALVADORI E. et PULINA P. (a cura di) (1991). *Per un'educazione interculturale*. Como, Ibis.
- ZARATE G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Didier.

ENTRETIEN

AVEC LE PROFESSEUR RUBERTI*

DANS CETTE RUBRIQUE, IL S'AGIT DE RECUEILLIR LE POINT DE VUE DE PERSONNALITÉS OUI, PAR LEURS TRAVAUX, LEURS ITINÉRAIRES, LEURS DÉMARCHES ET ANALYSES, ONT À TÉMOIGNER DE LA FAÇON DONT ELLES VIVENT L'ARTICULATION ENTRE LA RECHERCHE ET LA FORMATION.

Question** – *Monsieur le Professeur, vous avez eu pendant deux années la responsabilité de la Recherche en Europe et de tout le domaine de l'Éducation, de la Formation et de la Jeunesse. C'est une lourde responsabilité et cette période, grâce à votre dynamisme, a été particulièrement fertile en avancées. Les programmes Socrates et Leonardo sont sur le point d'être adoptés, la recherche en éducation figure désormais dans le quatrième programme cadre de Recherche et Développement. Pourriez-vous nous retracer les étapes de votre travail qui depuis la ratification du traité de Maastricht en novembre 1993 a permis d'arriver aujourd'hui à ce résultat ?*

Professeur Ruberti – Je voudrais faire d'abord une remarque un peu plus générale sur une question qui me paraît importante. J'ai toujours affirmé dans mes activités culturelles et politiques que compétences et connaissances constituent « ensemble » les composantes de ce « capital immatériel » qui est la richesse des sociétés modernes, et qu'en conséquence il est nécessaire de gérer aussi ensemble les deux dispositifs qui produisent connaissances et compétences, c'est-à-dire recherche et éducation. J'ai toujours défendu, en d'autres termes, le caractère unitaire des politiques publiques concernant ces deux activités. J'ai agi dans cette direction en créant un ministère unique pour l'Université et la Recherche en Italie. Quand je suis arrivé à Bruxelles, j'ai fait de cette unité un problème à résoudre et effectivement j'ai été ensuite chargé de la recherche, de l'éducation et de la formation. L'expérience a donné de bons résultats, si bien que cette union a été maintenue, même dans la nouvelle Commission, et cela à mon avis est d'autant plus important qu'on risquait d'assister à une fragmentation des portefeuilles à la suite de l'entrée de nouveaux pays.

Je dois constater avec plaisir qu'un choix similaire a été fait par le nouveau gouvernement Khol, qui a constitué un ministère, appelé ministère du Futur, dans lequel sont rassemblées éducation et recherche. On voit se renforcer la conscience que pour gérer efficacement les politiques publiques dans le domaine de la production et de la diffusion du capital immatériel, il faut un siège décisionnel unitaire.

* Professeur Ruberti, Commissaire européen.

** Questions préparées et propos recueillis en décembre 1994 par M. Reguzzoni et F. Vaniscoffe, traduit de l'italien par D. Aron.

D'ailleurs nous en avons eu des retombées concrètes ces deux dernières années. Premier exemple : nous avons introduit dans le Programme cadre, la recherche sur les méthodologies, les technologies, les processus et les structures éducatives, avec la conviction qu'aucun processus d'innovation ne peut faire l'économie d'une recherche en amont s'il veut être de qualité. Souvent dans les systèmes éducatifs, les réformes sont faites pour répondre à une urgence, à un besoin, sans qu'il y ait une réflexion adaptée et alimentée par un travail de recherche. Deuxième exemple : nous avons décidé d'affronter le problème de la formation à la recherche. Jusqu'à aujourd'hui, les programmes communautaires d'éducation ont concerné essentiellement les cursus universitaires de premier et deuxième niveaux, avec quelques initiatives sporadiques concernant le doctorat. Et c'est ainsi que dans le Programme cadre, la mobilité des jeunes chercheurs s'est orientée essentiellement vers le post-doctorat. Il y a donc un vide en ce qui concerne la formation à la recherche, c'est-à-dire le doctorat et d'autres mécanismes. Au cours du Conseil informel de Schwerin qui a vu les ministres de l'éducation et les ministres de la recherche réunis pour la première fois autour d'une même table, le problème a été mis à l'ordre du jour et il a été décidé que serait effectuée une étude comparée des mécanismes de la formation à la recherche, en tenant compte du fait qu'il faut prendre en compte non seulement les débouchés universitaires mais aussi les débouchés industriels, en particulier pour alimenter les centres de recherche correspondants.

Pour répondre plus directement à la première question, c'est-à-dire le rôle que j'ai pu personnellement jouer dans la mise en place des programmes communautaires, je dois dire avant tout que dans ces sept dernières années, le domaine de l'éducation et de la formation a été un succès pour l'Union européenne. Je peux l'affirmer tranquillement car il s'agit de programmes élaborés et mis en place avant mon arrivée. Je considère que la raison de leur succès doit être recherchée d'une part dans le fait qu'ils sont basés sur une adhésion volontaire et d'autre part sur des initiatives centrées sur la coopération ; ils ne sont pas en réalité liés à des directives ou à des mécanisme d'action venant d'en haut.

Tous les programmes arrivaient à terme en 1994. Je me suis donc trouvé face à la nécessité d'élaborer de nouveaux programmes. Il y avait aussi une autre échéance : l'entrée en vigueur du traité de Maastricht, qui contient pour la première fois, un article spécifique, l'article 126, concernant l'éducation « à tous les niveaux » élaboré dans la foulée des résultats obtenus par les programmes précédents sur l'enseignement supérieur. Je me suis mis tout de suite au travail et cela a été une grande chance, un enjeu considérable aussi, parce qu'en réalité, dans un contexte par ailleurs délicat, étant donné la sensibilité des États membres, qui conservent la pleine responsabilité des systèmes nationaux d'éducation, il fallait mettre en œuvre un programme de dimensions absolument non comparables avec celles des universités : dix fois plus grand, parce que par rapport aux six millions d'universitaires il y a soixante millions d'étudiants. Il s'agissait donc de rationaliser l'ensemble des sept programmes déjà développés et d'introduire les innovations consécutives au nouveau Traité. On le sait, innover n'est jamais facile. Dans notre cas, on se trouvait aussi en présence de structures qui s'étaient progressivement consolidées. Sept programmes, cela voulait dire sept unités opérationnelles distinctes à l'intérieur et sept bureaux d'assistance à l'extérieur.

J'ai envisagé d'élaborer deux programmes liés, le premier, à l'article 126 (éducation), l'autre à l'article 127 (formation professionnelle), et qui se situaient dans la ligne directe du Traité. Par elle-même la distinction entre éducation et formation va s'affaiblissant, les frontières entre les deux deviennent de plus en plus perméables. Cependant il était difficile d'adopter une démarche franchement unitaire, c'est pourquoi j'ai choisi cette position.

L'intention apparaît dans les noms que j'ai choisis. Le premier, Socrates, parce qu'il exprime une vision dialectique de l'éducation et du rapport enseignant-enseigné et le second, Leonardo, parce qu'il rappelle la connexion existante entre art et machines – et pas seulement les machines – étant donné que la société évolue vers des systèmes professionnels qui ne sont plus seulement liés à l'industrie et aux machines, mais qui s'orientent vers la production de services de type nouveau comme ceux qui sont liés à la communication.

Naturellement il s'agissait de sauver tout ce qu'il y avait de positif ; il fallait donc innover, ajouter, rationaliser, tout en conservant le patrimoine acquis. C'est pourquoi on a maintenu à l'intérieur de Socrates le programme Erasmus, en gardant le nom devenu désormais populaire, et à l'intérieur de Leonardo, les mécanismes de Comett qui avaient eu du succès. J'ai donc fait le choix politique de maintenir le patrimoine existant, de ne pas innover là où les procédures avaient fonctionné, mais d'ajouter des éléments nouveaux, comme le contrat avec les universités, dans le but de décentrer de manière graduelle les initiatives en évitant de recourir à une machinerie abstraite qui modifie tout le patrimoine d'expériences et de collaborations existant. La plus grande nouveauté dans le programme tel qu'il a été élaboré concerne l'école. Là il fallait inventer de nouveaux modes de collaboration qui ne pouvaient être ceux de la mobilité physique des étudiants et qui avec Erasmus, a joué un rôle essentiel. Deux démarches ont été privilégiées : la mobilité des enseignants, pour avoir une retombée plus large des actions entreprises, et le partenariat entre les institutions, de manière à impliquer aussi les élèves. Pour donner un nom au programme concernant l'école, le rapporteur parlementaire, monsieur Pack, a proposé Comenius. Je souhaite que l'action Comenius, à l'intérieur du programme Socrates, devienne aussi populaire qu'Erasmus.

La nouveauté la plus remarquable de Leonardo est l'accent mis sur la formation continue qui représente le grand enjeu du futur. Il ne s'agit pas d'un problème nouveau, nous le savons bien, aujourd'hui. Cependant, il y a une dynamique des besoins qui est beaucoup plus grande à cause de la rapidité avec laquelle le système productif se restructure. Il s'agit d'un phénomène qui a également une incidence sur la formation initiale dans la mesure où la dynamique du changement exige que l'on construise un noyau initial sur lequel on puisse ensuite greffer une formation continue progressive.

Et puis au dessus de tout, il y a ce que demande le Traité : accroître la dimension européenne. C'est cela l'objectif : faire en sorte que les jeunes se sentent non seulement citoyens de leur propre pays, mais aussi citoyens d'Europe. Concrètement il s'agit d'introduire plus d'Europe dans les programmes et d'échapper à la logique d'une vision uniquement nationale des connaissances et des problèmes. Il y a en effet des limites infranchissables au mécanisme, pourtant si fructueux, de la mobilité physique. Si on veut vraiment atteindre tous les jeunes, il faut introduire dans les programmes une réelle dimension européenne, sans laquelle nous risquons de continuer à en rester aux 7-8 % d'étudiants qui utilisent Erasmus sans parvenir à toucher la totalité de la population juvénile.

Si on me demandait ce que sont Socrates et Leonardo je dirais qu'il s'agit d'un laboratoire. Nous offrons à l'Europe un laboratoire pour favoriser les échanges, l'innovation, l'amélioration de la qualité, à travers les mécanismes qui ont assuré le succès des années précédentes. Leonardo est passé à l'unanimité, aussi bien au Parlement qu'auprès du Conseil et les inquiétudes initiales sont toutes dissipées ; la même chose s'est produite pour Socrates (au stade actuel, il ne reste plus qu'à résoudre le problème de la mise au point du financement).

Q. – *Cet ensemble de mesures est très important pour l'Europe. Au moment où trois nouveaux États la rejoignent, les possibilités nouvelles données à l'éducation permettront de fortifier sa cohésion, d'accélérer l'intégration des jeunes de ces nouveaux états et aussi des anciens. Elles sont essentielles également pour le profil de la future société européenne. Les programmes Erasmus et Comett ont eu un succès énorme. Les nouveaux programmes représentent des enjeux plus grands encore. Comment voyez-vous ces enjeux par rapport aux développements des technologies nouvelles et des recherches les plus pointues, par rapport à la recherche en éducation et à la promotion de la dimension européenne dans les universités et les établissements scolaires ? Comment voyez-vous le développement des réseaux de chercheurs et l'amélioration de la diffusion des études et des recherches ?*

Pr. R. – En ce qui concerne l'adhésion des nouveaux États, il faut souligner que depuis le 1^{er} janvier 1994 tous les pays EFTA participent aux programmes communautaires même s'ils ne participent pas aux processus décisionnels et que cela continuera aussi pour les pays qui n'ont pas adhéré à l'Union dans la mesure où ils font partie de l'espace communautaire européen. Les ressources financières pour les pays membres seront augmentées avec les mêmes mécanismes qui ont fonctionné dans le passé, dans les cas d'élargissement de l'Union, tandis que les dépenses pour les pays non membres continueront à être assurées par les états intéressés : tous cependant participeront aux programmes. C'est quelque chose de très positif parce que les pays nordiques ont un système d'éducation et de formation professionnelle excellent et qui représente un important potentiel d'enrichissement.

En ce qui concerne la question des technologies nous sommes face à une nouveauté. Dans le domaine de l'éducation, les technologies se sont développées partout en Europe de manière très inégale. Le fait nouveau, ce sont les grands réseaux de télécommunication et d'informatique dont l'Europe dispose déjà et qui se renforceront et se compléteront dans les prochaines années. Ces « autoroutes de l'information » deviendront une grande infrastructure entre la fin de ce siècle et le début du prochain et sur ces autoroutes l'éducation pourra circuler. Ces travaux qui n'ont été jusqu'ici que des travaux expérimentaux – initiatives de tel ou tel pays – deviendront un enjeu auquel tous devront se mesurer.

Des investissements importants sont prévus, dont certains seront privés. L'Union, à côté de la politique industrielle des « autoroutes », se propose de favoriser les processus d'innovation et d'amélioration de la qualité des services en ce qui concerne aussi l'éducation. Trois initiatives sont prévues : la consolidation des programmes de recherche technologique, la mise en route d'un nouveau programme de recherche sur l'éducation, l'expérimentation au sein des programmes Socrates et Leonardo.

Dans le programme de recherche sur l'éducation on prévoit d'encourager les recherches portant sur les méthodologies, parce qu'un des risques que nous courons est de nous laisser dominer par une vision purement technologique de l'éducation. C'est pourquoi il faut marier technologie et méthodologie pour aborder d'une manière adéquate les problèmes de l'apprentissage et de l'enseignement dans un contexte différent du contexte traditionnel.

Dans Socrates et Leonardo il y a l'expérimentation de propositions, de projets, d'usage des technologies à l'intérieur de tel ou tel *curriculum*. Cela donne donc trois terrains d'intervention : la technologie, la méthodologie, l'expérimentation, et pour les explorer nous avons lancé un projet pilote de trois millions d'écus, avant même les prochains programmes, auxquels ont collaboré la DG XII, la DG XIII et la Task force, c'est-à-dire les trois structures de services qui s'occupent de ces trois domaines.

Je ne crois pas que tout cela puisse se faire en ayant pour seuls intervenants les structures de l'enseignement à distance qui se sont progressivement créées en Europe. L'enjeu est de parvenir à entraîner les systèmes traditionnels, c'est-à-dire les écoles et l'université : c'est à elles de se mesurer avec ce nouvel espace de communication. Au fond, c'est comme si à l'édition classique se substituait l'édition électronique, mais avec les auteurs à l'intérieur de l'école et de l'université, dont le patrimoine de compétence, de professionnalisme et de savoir ne peut certes pas être recréé de l'extérieur. Il faut encourager ce processus de façon à ce que les technologies puissent servir dans le cadre de l'enseignement direct et pas seulement dans celui de l'enseignement à distance. L'utilisation des nouvelles technologies, qui permettent de dépasser les contraintes spatiales, offre de grandes possibilités en ce qui concerne l'objectif de l'accroissement de la dimension européenne dans l'éducation ; à la mobilité physique s'ajoute une mobilité « virtuelle » qui peut concerner un public plus vaste d'utilisateurs, à travers la diffusion de cours, conférences et de produits multimédia.

Q. – *Dans le domaine de l'éducation, les enseignants gardent parfois certaines résistances dont la principale est la crainte d'une « harmonisation » des systèmes d'éducation ou de formation. Il est difficile de persuader que l'harmonisation n'est absolument pas le souhait de la Communauté qui préfère de beaucoup la richesse des diversités. Comment situer la dimension européenne de l'éducation dans le respect des diversités nationales, dans la volonté de créer un espace éducatif européen ouvert d'éducation, dans la recherche de convergences constructives ?*

Pr. R. – Il y a là deux questions un peu différentes qui concernent d'un côté, l'éducation et de l'autre, la formation professionnelle. Il est clair que ce ne sont pas deux univers séparés. Mais cependant, il est clair aussi que l'objectif de l'éducation est beaucoup plus général que celui de la formation professionnelle. Dans le premier, la préparation culturelle et le développement de l'individu sont un objectif en soi et pour soi ; dans le champ de la formation professionnelle il s'agit d'acquérir des compétences négociables sur le marché. Il faut tenir compte du fait que les contraintes sont différentes. Il est clair par exemple que le choix de l'Union européenne, avec la création du marché unique pour les professions elles aussi, fait naître objectivement des contraintes en ce qui concerne les « produits » du processus de formation.

Pour certaines professions, en 1985-1986, on avait même étudié la possibilité de prendre des dispositions contraignantes à propos des *curricula* et donc des « processus » de formation. Cependant, cette voie a été abandonnée et on a fait confiance à quelques paramètres comme la durée des études et le type d'institution. On a créé et on continue à créer, même si c'est avec quelques difficultés, un marché unitaire des professions sans la reconnaissance universitaire des diplômes qui relève de l'autonomie des universités. Nous avons facilité la reconnaissance universitaire à travers Erasmus par la reconnaissance des acquis.

En décembre a été approuvée une communication faite conjointement par le Commissaire responsable du marché intérieur et donc de la libre circulation pour les professions, et par moi-même, en tant que responsable de l'Éducation, et qui était relative à la reconnaissance professionnelle et à la reconnaissance universitaire. La reconnaissance universitaire doit respecter l'autonomie des universités et cette dernière peut être favorisée par l'appui donné à des processus de reconnaissance mutuelle et graduelle. La philosophie qui prévaut, consiste à maintenir la variété des parcours sans pour cela aller jusqu'à dire qu'un médecin, un ingénieur, un avocat qui doit exercer sa profession dans un autre pays ne doit pas avoir la qualification requise dans ce pays pour exercer cette activité.

Ainsi donc, si dans la formation professionnelle nous devons tenir compte de contraintes, dans l'éducation le problème est différent ; ici la diversité des parcours est une richesse à préserver. Cela est compatible avec l'exigence d'accroître la dimension européenne de l'éducation, en la concevant comme un enrichissement de la connaissance de la culture, de la langue, de l'histoire des différents pays européens.

Le secteur de l'école et de l'université est un secteur où se mesure la spécificité de la construction européenne, qui n'est pas celle des États-Unis où il y a une langue unique et des valeurs partagées ; ici on se trouve face à des siècles d'histoire d'États-nations, avec une accumulation de traditions, de valeurs, de cultures différentes. Il s'agit de construire un équilibre qui respecte les diversités, en utilisant leur potentiel pour enrichir la formation et en préservant les conditions nécessaires pour réaliser concrètement la libre circulation des professions.

Q. – Dans le domaine de la recherche et notamment de la recherche en éducation, le souci de trouver des problématiques convergentes et de mettre en commun les questionnements avance lentement et il apparaît cependant clairement que les recherches en éducation comme dans d'autres domaines ne peuvent plus se contenter d'une dimension nationale. Quelles sont les mesures et les incitations que pourrait proposer la Commission, dans le respect du principe de subsidiarité pour faire progresser en ce sens et pour quels résultats ?

Pr. R. – La recherche en éducation ne comprend pas seulement la recherche fondamentale et l'expérimentation ; elle exige aussi un travail de comparaison et de confrontation parce que nous avons à faire à des systèmes d'éducation différents par tradition et par culture. Il ne s'agit certainement pas d'homogénéiser ce qui existe mais d'éviter l'isolement, de favoriser les échanges, de faire connaître à chacun comment font les autres. Il y a le problème d'une réflexion sur un certain nombre de questions importantes qui concernent la formation des enseignants et la nouvelle situation dans laquelle se développe la culture et où les technologies elles-mêmes soulèvent la question de la réalité virtuelle qui pose le problème de la frontière entre imagination et réalité. L'objectif de notre programme de recherche est surtout de favoriser un échange, une rencontre, une collaboration comme cela se produit dans les autres domaines de recherche, en réunissant les chercheurs qui dans les différents pays travaillent déjà dans les champs de la pédagogie, de la didactique, des processus d'apprentissage et d'enseignement.

Q. – Au terme de votre mandat, quel bilan vous semble-t-il pouvoir dresser sur l'évolution de l'action et de l'image de la Commission auprès de la communauté scientifique et auprès de la communauté éducative ? Pensez-vous que les changements institutionnels, les évolutions des relations entre le Parlement, le Conseil, la Commission, que la volonté de rendre plus transparentes les procédures de décisions soient perceptibles par la Communauté scientifique et influent sur l'image qu'elle se fait de l'Europe ?

Pr. R. – Ce n'est pas à moi de juger, c'est aux autres de le faire ! Je peux dire toutefois qu'en ce qui concerne la recherche, par exemple, nous avons approuvé entièrement le Programme cadre qui comporte 22 actes législatifs. Il s'agit d'un programme très ambitieux, qui a vu croître considérablement l'implication de la communauté scientifique, comme j'ai pu le constater au cours de réunions avec des professeurs et des chercheurs qui se sont tenues à Londres, à Bonn, ou en Italie.

Je suis aussi à l'origine d'une innovation institutionnelle importante : la création de l'« Assemblée européenne de la science et de la technologie » constituée de cent chercheurs et scientifiques, parce que je jugeais important qu'il y ait un lien systématique et direct avec la communauté qui travaille dans ce secteur, afin que le Commissaire ne soit pas seul, avec les services qui préparent les dossiers, à prendre les décisions politiques, mais qu'il soit assisté par une assemblée scientifique qui, comme au Japon et aux États-Unis, soit en mesure d'émettre des avis et de faire des propositions.

La première réunion plénière s'est tenue à Bruxelles le 6 septembre 1994 et je dois dire que la participation a été très positive. Il y a eu bien sûr certaines résistances à cette innovation (on en parlait depuis environ dix ans) mais le fait de l'avoir créée a établi un rapport de confiance, d'autant plus grand qu'environ 90 % des membres n'ont pas été choisis par le Commissaire mais désignés par les grandes organisations européennes : la Fondation européenne pour la science, la Conférence européenne des recteurs, l'Association européenne des Académies, l'IRDAC, la Table ronde des industriels, l'Académie européenne etc., c'est-à-dire par les structures qui, à partir de la base, se sont créées dans cette dernière décennie sous l'effet du besoin de coopération.

Q. – *Avez-vous pu observer pendant votre mandat une avancée significative des collaborations entre les chercheurs de différents pays et en conséquence une amélioration de la qualité scientifique des recherches et des travaux ?*

Pr. R. – J'ai la sensation que le monde de l'université, de l'école, de la recherche s'est beaucoup impliqué dans la préparation de ces programmes. Je ne pensais pas que Socrates et Leonardo allaient devenir si vite populaires. Je suis allé deux fois en Hollande, au Comité de l'éducation pour les exposer. Beaucoup de pays comme la France et l'Angleterre ont organisé des consultations appropriées aussi bien sur « Le Livre vert » consacré à la dimension européenne de l'éducation que sur les nouveaux programmes. Sur la recherche en éducation nous avons organisé un séminaire pour susciter des indications et des propositions pour mettre en place un programme de travail. Dans toutes ces occasions j'ai pu constater une large et croissante disponibilité à la coopération.

Q. – *Les choix et les orientations politiques faits pendant cette période donnent certainement de nouveaux espoirs. Quels sont ces espoirs par rapport aux problèmes cruciaux que sont la recherche d'une meilleure qualité de l'éducation, d'une plus grande compétitivité de la société européenne, d'un aplanissement des inégalités sociales entre les citoyens ?*

Pr. R. – Cela fait sept ans que l'Union travaille à mettre en place des programmes dans le domaine de l'éducation. Si quelqu'un me demandait quel a été l'apport le plus important, je répondrais : c'est d'avoir rassemblé étudiants et programmes des différents pays et des différentes institutions ; la mobilité s'est accrue de même que la coopération. Maintenant il y a en Europe des échanges d'une dimension absolument non comparable à ce qui existait auparavant, et qui ont été à l'origine de véritables réseaux d'universités et de centres de recherche. Cela a donné et donnera une meilleure qualité des systèmes éducatifs parce que l'échange et la coopération permettent une fertilisation réciproque. Et avec la qualité, croît la compétitivité même si cela n'est pas suffisant en soi. Nous traversons en effet une phase difficile due à la croissance du chômage ; nous rencontrons de grandes difficultés pour amorcer un processus

positif – un cercle vertueux – dans la mesure où il semble que la technologie ne procure pas toujours directement de nouveaux postes de travail : nous sommes donc en face d'un défi à relever. L'éducation et la formation sont des éléments essentiels pour faire face à ce défi, à condition d'être garanties pour tout le monde ! Il y a le problème de fond de l'équité sociale, de l'accès à la formation et au savoir.

Quand on parle de qualité, en général on tend à parler de la qualité des produits : bonne formation, bons diplômes. Mais il y a aussi la qualité de l'offre : qu'offre-t-on aux jeunes dans les différentes régions, dans les différents Pays de l'Europe ? Nous devons essayer de proposer les mêmes offres si nous exigeons la même qualité, pour qu'un jeune, quel que soit l'endroit de sa naissance en Europe, puisse avoir la possibilité d'arriver au niveau de qualification qu'on lui demande. Et cette offre doit être accessible indépendamment des conditions socio-économiques.

Il s'agit d'un problème social fondamental qui ne peut être résolu par les programmes communautaires. Bien plus, il faut reconnaître que le programme Erasmus est un programme élitiste dans la mesure où sont relativement peu nombreux ceux qui peuvent en bénéficier ; il prévoit seulement une contribution partielle et donc ce sont surtout les étudiants qui se trouvent dans une situation socio-économique déjà favorable qui peuvent en bénéficier.

Il faut évaluer, en comparant les systèmes nationaux, quelle part de financement public est utilisée pour la frange la plus faible. C'est cela qui permet de prendre la mesure du soutien fourni. Parce qu'on peut toujours augmenter les droits mais ensuite quel est le contingent d'étudiants qui est aidé ?

Q. – *Au moment où vous vous préparez à quitter Bruxelles au terme d'un temps de travail particulièrement bien rempli, avez vous cependant quelque regret sur une tâche que vous auriez souhaité entreprendre et n'avez pu réaliser ?*

Pr. R. – Je considère que j'ai eu de la chance ; je me suis trouvé dans la phase de mise en route des nouveaux programmes et d'application du nouveau traité. J'ai donc eu la possibilité de porter à terme l'élaboration d'une nouvelle génération de programmes et grâce aux rapports constructifs établis avec le Parlement et avec le Conseil, je peux terminer mon mandat avec leur approbation ; ce sont les programmes de l'Union à l'aube du nouveau millénaire. Je voudrais citer aussi deux initiatives qui me semblent importantes. L'une regarde la coopération avec les pays du Centre et de l'Est de l'Europe. Dans ce contexte, nous avons institué la « Fondation européenne pour la formation » dont le siège est à Turin et qui est entrée en activité le premier janvier 1995. C'est un résultat que nous avons obtenu très rapidement. Cette fondation gèrera tous les programmes de coopération avec les pays du Centre et de l'Est de l'Europe aussi bien Tempus – qui prévoit la coopération entre les institutions de ces pays et celles des pays de l'Union – que les programmes d'éducation et de formation, établis dans le cadre des possibilités de soutien Phare et Tacis. Il s'agit d'un engagement important pour accompagner la transformation du système d'éducation et de formation de toute cette partie de l'Europe qui doit faire face à deux défis : construire une société ouverte et démocratique et passer à l'économie de marché.

L'autre initiative consiste à faire de l'année 1996 l'année de l'éducation et de la formation continue. C'est une proposition que nous avons soumise au Parlement et au Conseil pour mettre l'accent sur les innovations qui sont nécessaires pour garantir l'adaptation des systèmes de formation aux nouvelles exigences en se référant en particulier à la formation continue et

à la dimension européenne. Mon souhait est que cette année 1996 soit une année de véritable mobilisation culturelle et politique autour de ces thèmes.

Q. – *Quelle est aujourd'hui votre vision pour l'Europe du XXI^e siècle dans les domaines de la recherche, de l'éducation, de la formation et de la jeunesse notamment dans la perspective de ce qui sera le thème de travail de l'année 1996 : une formation tout au long de la vie ?*

Pr. R. – Nous allons vers une société de la connaissance et donc une société dans laquelle recherche et éducation sont décisives. Nous devons construire en Europe un espace ouvert d'éducation et de formation d'une grande qualité et d'une grande capacité d'innovation, ouvert à tous et tourné vers les autres pays. Et nous devons être à la hauteur des deux grands enjeux qui nous attendent. D'abord celui du rapport avec les pays en voie de développement. Nous sommes enclins souvent à concentrer notre attention sur la confrontation et la compétition avec les États-Unis et le Japon, avec la réalité industrialisée. Mais il y a aussi le grand problème de la coopération avec les pays en voie de développement, qui est destinée à jouer un rôle de plus en plus important. Puis, il y a l'enjeu lié au risque des intégrismes, le grand enjeu de parvenir à faire cohabiter des cultures et des religions différentes. La structure réunissant recherche et éducation doit être capable de nous préparer à triompher de ce défi, elle doit être le laboratoire d'un monde plus juste, dans lequel réussissent à prévaloir les valeurs de la liberté et de l'équité, de la tolérance et de la paix.



AUTOUR DES MOTS

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

LES ENSEIGNANTS ET L'EUROPE

Toute réflexion sur l'Europe se caractérise, en préalable, par une interrogation sur le cadre de référence retenu : Europe politique ? celle de l'Union européenne, dont les frontières évoluent au rythme des adhésions nouvelles, ou celle du Conseil de l'Europe, élargie à plusieurs pays de l'est de l'Europe (la notion d'Europe de l'Est étant, politiquement, caduque) ? Europe géographique ? de l'Atlantique à l'Oural ? mais comment définir avec précision les frontières orientales de ce continent ? Europe culturelle ? celle où l'on parle plus de quarante langues, où l'on écrit dans trois alphabets différents, où l'on pratique plusieurs religions ?

La diversité et la plasticité de cette notion d'Europe se fondent cependant dans le concept large de « civilisation européenne » telle qu'elle est perçue d'outre-Europe, par les habitants des autres continents et, en Europe même, par les historiens :

« Depuis quand le concept d'Européen existe-t-il ? À supposer qu'il existe. Depuis peu sans doute : le développement des transports intracontinentaux, leur fréquence, leur rapidité, ont rendu de plus en plus aisés les contacts entre les personnes, les échanges de biens et de marchandises. Ainsi s'est instaurée, à des degrés divers selon les milieux sociaux, une certaine harmonisation des modes de vie, qui est à la fois conséquence et cause de l'effort européen d'uniformisation. » (Histoire de l'Europe, Hachette, Paris, 1992.)

123

Cette remarque permet d'appréhender un des principes clés de la politique d'intégration européenne : le principe de mobilité. Pour dépasser les fractionnements géographiques, politiques, culturels qui segmentent l'Europe en pays et régions, le premier levier d'action sera le développement des échanges et de la connaissance réciproque. Pratiqué dans de nombreux domaines pour des motifs économiques, ce principe relève davantage, dans le secteur de l'éducation d'une volonté que d'une nécessité. Cette volonté existe-t-elle ? est-elle partagée ? comment se manifeste-t-elle ?

S'il y a bien eu, en particulier du XIV^e au XVI^e siècle, une « Europe du savoir », caractérisée par les échanges entre universitaires, ce mouvement – qui, déjà, ne touchait que quelques élites – a décliné en proposition inverse de la construction des États-nations et de la priorité accordée à l'identité nationale. Cette tendance s'est confirmée avec la structuration progressive des systèmes éducatifs pour l'enseignement primaire et secondaire, conçue précisément comme un facteur d'unité nationale.

La première brèche – qui fut pendant longtemps la seule – dans ce fonctionnement de l'éducation « à huis clos » fut ouverte par l'apprentissage des langues vivantes. L'évolution des sociétés européennes (élévation du niveau de vie, facilités de communications) a permis aux enseignants de langues de pratiquer des échanges scolaires, majoritairement – mais pas exclusivement – en Europe, en raison des langues étudiées.

Seule une volonté politique, assortie de moyens pédagogiques et financiers, pouvait permettre d'élargir cette mobilité et de la constituer en acte éducatif à part entière. Ceci explique que, dans un premier temps, l'ouverture de l'éducation à l'Europe ait eu pour cadre l'Europe communautaire, surnommée jusqu'à une date récente « l'Europe des Douze » : la dynamique européenne en matière d'éducation a été relancée depuis Bruxelles, par le biais des programmes de coopération. D'abord Erasmus (1987), destiné à favoriser la mobilité des étudiants et donc, parmi eux, de futurs enseignants, puis Petra (1988), tourné vers les enseignements professionnels, et enfin Lingua (1989), dont l'objectif est l'amélioration de la formation linguistique des élèves et des enseignants, ont ouvert la voie au décloisonnement des systèmes éducatifs. Décloisonnement qui implique en premier lieu, à l'évidence, une mise en relation de partenaires de pays différents mais aussi – et les conséquences n'en sont pas moindres – partenaires à l'intérieur d'un même établissement scolaire (enseignants de diverses disciplines, personnel administratif, chef d'établissement) :

« Au cours de ces dernières années, une nouvelle conception des échanges s'est progressivement développée en s'appuyant sur la notion de "projet pédagogique". L'échange scolaire a connu alors un changement d'échelle : la dimension linguistique est moins un dispositif en soi que le support d'une approche culturelle élargie, dont la conception, la réalisation et l'évaluation sont conduits au sein de l'établissement par plusieurs enseignants de différentes disciplines et, à l'extérieur de l'établissement, en concertation avec le partenaire dans le pays choisi. » (O. Luginbühl, M. Massacret, Quels enseignants pour l'Europe ?, in *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, août-septembre 1992, pp. 69-77.)

122

Cependant cette volonté politique, biaisée jusqu'en 1992 par le fait que l'éducation n'entraîne pas dans le champ de compétences défini par le traité de Rome, ne pouvait trouver une accroche concrète, auprès des personnels de l'éducation et en particulier des enseignants, qu'en s'enracinant dans un terreau constitué d'éléments antérieurs, plus diffus certes, mais constitutifs d'une démarche européenne de mise en commun des réflexions pédagogiques. Il faut citer à ce titre :

– Le Conseil de l'Europe et, plus particulièrement, son Conseil de la coopération culturelle : « C'est par le foisonnement de travaux, de séminaires, d'études, d'échanges et de rencontres menés par le CDCC que le Conseil de l'Europe apparaît comme un laboratoire vivant d'idées et de projets, de concepts qui s'élaborent et se précisent, toujours dans la perspective d'une avancée de la démocratie et de l'égalité. » (F. Vaniscotte, *70 millions d'élèves, L'Europe de l'éducation*, Hatier, 1989).

– L'OCDE et, en son sein, le « Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement » (CERI) qui a notamment conduit un « projet international sur l'amélioration du fonctionnement de l'école » dans le cadre d'une analyse transnationale des principaux facteurs de changement dans l'établissement scolaire.

– Les associations professionnelles : l'Association européenne des enseignants (AEDE), fondée en 1956, l'Association pour la formation des enseignants en Europe (ATEE), fondée en 1976, l'Association européenne des chefs d'établissement secondaires (ESHA), fondée en 1988 et, dans le domaine de la recherche, la Société européenne d'éducation comparée (CESE), fondée en 1961.

Avec le traité de Maastricht sur l'Union européenne, l'éducation, associée à la formation professionnelle et à la jeunesse s'inscrit officiellement dans les axes politiques de la Communauté avec les articles 126 (consacré à l'enseignement général) et 127 (concernant plus spécialement la formation professionnelle) :

Article 126

1. *La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique.*

Politique institutionnalisée donc, mais appliquant – comme dans les autres secteurs de la politique européenne – le principe de subsidiarité, qui prend ici une importance particulière en raison des enjeux que revêt pour chaque pays le domaine de l'éducation.

L'article 126 précise en outre :

2. *L'action de la Communauté vise*

- à développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres ;
- à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômés et des périodes d'études ;
- à promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement ;
- à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des États membres ; [...]

123

Le terme d'harmonisation est banni, les maîtres mots sont **mobilité** et **coopération** : la politique européenne d'éducation n'a pas pour objectif l'uniformisation, mais au contraire, reconnaissant la variété des situations, elle cherche d'une part, à établir des passerelles entre les différents systèmes éducatifs et, d'autre part, à délimiter l'espace commun d'une culture européenne défini dans chaque pays par la prise en compte de la dimension européenne.

Une politique européenne volontariste en matière d'éducation compte deux versants : l'un se dessine à Bruxelles – on vient de le voir –, l'autre dans chacun des pays membres. Examinons le cas de la France. Le texte législatif de référence, la loi d'orientation sur l'éducation, a été promulgué en 1989, avant Maastricht donc, ce qui en rend d'autant plus intéressante la lecture puisqu'il correspond ainsi à une conception nationale de l'ouverture vers l'Europe.

La loi elle-même n'est guère prolixe sur ce thème, à l'exception d'une référence à l'élargissement du contexte du système éducatif dans l'article premier : « [les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur] dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, technologiques, sociales et

culturelles du pays et de son environnement européen et international ». L'Europe est toutefois reconnue comme une entité distincte des autres pays étrangers, sorte de premier cercle des relations extérieures.

Le rapport annexé à la loi, qui définit « les missions et les objectifs fixés par la nation », reprend et développe ce thème dans la définition des objectifs à atteindre : « *l'enseignement s'ouvre davantage, par ses méthodes et ses contenus, à la coopération internationale et à la construction européenne* ». Ensuite, dans le chapitre intitulé « Offrir une formation moderne », une rubrique est consacrée à « la dimension européenne et internationale des formations » : « *L'Acte unique européen conduit à une harmonisation des législations et des règlements (reconnaissance des diplômes et mobilité des personnes). Les individus devant de plus en plus se prêter aux échanges et à la coopération dans les domaines de la formation, de la recherche et de l'emploi. Outre l'Europe, c'est plus largement le nouvel environnement international que la formation de notre jeunesse doit désormais prendre en compte.* »

On retrouve ici le même souci de ne pas limiter l'ouverture à l'Europe pour éviter le risque d'un « européocentrisme », et de replacer la dimension européenne dans le cadre de la mondialisation des relations politiques, économiques et culturelles.

En revanche, les moyens pédagogiques cités par ce rapport annexé à la loi d'orientation ne traitent que du domaine linguistique :

« *Une formation ouverte à la dimension européenne favorise la curiosité, la créativité, la capacité de s'adapter. Elle doit développer les connaissances des cultures étrangères ainsi que l'apprentissage et la maîtrise des langues vivantes grâce à :*

– *la mise en place, à l'échelle nationale, d'une expérience d'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire ;*

– *la possibilité offerte à tous les collégiens d'étudier deux langues vivantes dès la classe de quatrième ;*

– *l'enseignement d'une seconde langue vivante dans certaines formations technologiques et professionnelles avec des programmes et des méthodes mieux adaptés ;*

– *l'amélioration de l'efficacité de notre enseignement des langues, notamment dans l'enseignement supérieur.* »

Cependant, pour indispensable que soit la connaissance des langues étrangères dans la perspective européenne, elle n'est assurément pas le seul aspect de la coopération en éducation. On trouve une plus grande diversité d'actions dans le « Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation », présenté en 1993 par la Commission des Communautés européennes :

23 « *Une action au niveau communautaire dans le domaine de l'éducation pourrait être naturellement centrée sur les établissements et autour de projets éducatifs transnationaux constituant autant de partenariats.*

Ces derniers pourraient s'orienter sur les axes suivants :

– *la coopération pour la mobilité et les échanges ;*

– *la formation des enseignants et des autres personnels éducatifs ;*

– *le développement de l'enseignement des langues ;*

– *l'enseignement à distance et l'apport des systèmes multimédia ;*

– *la promotion de l'innovation pédagogique ;*

– *l'échange d'informations et d'expériences ;*

– *l'expérience des écoles européennes.* »

Or, la réalité du travail mené dans les établissements montre bien – à titre expérimental le plus souvent – des avancées qui dépassent largement les objectifs de la loi d'orientation et se rapprochent de ceux du Livre vert. Les disciplines où peut s'ancrer une approche européenne sont en effet nombreuses : histoire, géographie, littérature, éducation civique, arts plastiques, constituent autant de domaines à vocation d'ouverture au-delà des frontières. Mais si les supports ne manquent pas, les programmes et les moyens pédagogiques se prêtent parfois insuffisamment à cette forme d'innovation. C'est là qu'intervient le rôle de l'établissement, reconnu par les responsables locaux de l'éducation : « *L'un des éléments caractéristiques de l'ouverture à l'Europe est qu'elle relève d'une libre et forte initiative des établissements. Souvent avisés pour entreprendre, ceux-ci ressentent un besoin de voir valoriser et appuyer leurs initiatives : une politique de l'ouverture a à voir avec une politique d'accompagnement des projets d'établissement.* » (J.C. Deberre, S. Gaussent, J.J. Vidal, *L'ouverture européenne : un enjeu académique mobilisateur et problématique*, in *Éducation et Pédagogies*, n° 18, juin 1993.)

C'est également dans cette perspective qu'il faut comprendre l'inscription, encore marginale, de la dimension européenne dans la formation initiale ou continue des enseignants. L'apparition de modules « Europe » dans la formation commune des professeurs stagiaires en IUFM, l'existence de stages thématiques à référence européenne dans les MAFPEN en sont la concrétisation. Allant plus loin, le Livre vert recommande « *des coopérations transnationales entre des institutions de formation, notamment sous la forme de réseaux européens* » (point 30).

D'autres expériences sont menées : l'élaboration commune d'un module de formation à la coopération éducative multilatérale destiné aux professeurs de l'enseignement secondaire est en cours de réalisation, dans le cadre d'un projet Lingua, par des formateurs de cinq pays européens (Allemagne, Italie, France, Luxembourg, Grèce) ; les échanges poste à poste d'enseignants, sur la base d'un projet conjoint, encore très réduits, vont constituer un des objectifs du futur programme européen Socrates qui prend la suite des programmes Erasmus et Lingua : « *La mobilité des enseignants favorise la création d'un espace éducatif européen ouvert et interculturel.* » (Le Magazine, n° 2, été 1994, Commission des Communautés européennes).

125

L'imagination pédagogique est assurément présente, mais les réglementations nationales vont-elles la prendre en compte et répondre au vœu de Jean Monnet : « *Nous ne coalisons pas des États, nous unissons des hommes ?* ».

Odile LUGINBÜHL
CIEP de Sèvres

NOUS AVONS REÇU

BAUDOUX Claudine (1994). – *La gestion en éducation. Une affaire d'hommes ou de femmes ?* Québec : Presse Inter Universitaires, 555 p.

BOUFFARTIGUE Paul (1994). – *De l'école au monde du travail. La socialisation professionnelle des jeunes ingénieurs et techniciens.* Paris : L'Harmattan, 286 p.

BOURDONCLE Raymond (1994). – *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique.* Paris : L'Harmattan-INRP, 188 p.

CALLIGARIS Joël (1995). – *Enseignants : faites le point pour progresser dans votre métier.* Paris : Éditions d'organisation, 175 p.

CAREIL Yves (1994). – *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses.* Paris : PUF, 268 p.

GUIGUE-DURNING Michèle (1995). – *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs.* Paris : L'Harmattan, 270 p.

LECOINTE Michel, REBINGUET Michel (1994). – *Éthique et pratique de l'audit.* Lyon : Chronique sociale, 186 p.

MEIRIEU Philippe (1993). – *L'envers du tableau noir.* Paris : ESF, 281 p.

OCDE (1994). – *La qualité de l'enseignement.* Paris : OCDE, 137 p.

ROBIN Jean-Yves (1994). – *Radioscopie de cadres. Itinéraire professionnel et biographie éducative.* Paris : L'Harmattan, 188 p.

ROPE Françoise, TANGUY Lucie (dir) (1994). – *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise.* Paris : L'Harmattan, 243 p.

SANBON Guy (1994). – *La formation des tuteurs et maîtres d'apprentissage.* Paris : ESF, 229 p.

SIMONET Renée (1994). – *Les techniques d'expression et de communication. Évolution – Fondements – Pratiques.* Paris : L'Harmattan, 235 p. + ann.

NOTES CRITIQUES

CHAMPY Philippe, ETEVÉ Christiane (dir.) (1994)
Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation
Paris : Nathan. Réf. - 1 197 p.

D'un dictionnaire, on attend qu'il informe sur les mots, qu'il propose un répertoire analytique du vocabulaire, usuel ou spécialisé, propre à un domaine de connaissances constituées. Son objet est d'en fournir les définitions. L'ordre de présentation des termes y est conventionnel – et par commodité, le plus souvent alphabétique.

Une encyclopédie traite « des choses et des idées ». Elle donne une vue d'ensemble de l'état des connaissances d'une époque en répondant à une double exigence d'exhaustivité et de rationalité. Elle constitue une présentation architecturale et systématique du savoir.

La réalisation d'un « dictionnaire encyclopédique » est une entreprise toujours quelque peu problématique puisque l'on adopte l'ordre conventionnel du dictionnaire pour manifester l'ordre des raisons du savoir.

127

Côté dictionnaire, le « *Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation* » répertorie 454 termes, qui sont aussi bien, pour s'en tenir par exemple à la lettre « A », des notions, des concepts ou des expressions (*abstraction, acquisition des connaissances, adulte, alphabétisation, apprentissage...*) que des réalités institutionnelles (*Académie, agrégation*) ou des personnalités (*Alain*). Les notices sont rédigées par des auteurs spécialistes qui rendent compte des recherches contemporaines sur telle ou telle question – et déjà transparaît le parti pris des directeurs de l'ouvrage, qui ont explicitement et intentionnellement privilégié le versant « encyclopédie ». Les articles n'offrent pas simplement une définition neutre et préliminaire, comme on pourrait l'attendre d'un dictionnaire quelconque ; par contre, assortis d'une bibliographie indicative, très précieuse, et d'une constellation de corrélats, ils inscrivent les termes considérés dans une perspective historique, sociologique ou philosophique qui restitue les enjeux d'un débat et introduit à une réflexion critique.

La richesse et l'intérêt particuliers de cet ouvrage tiennent au choix des auteurs sollicités, représentatifs de courants de recherches actuels, multiples et variés. La volonté de favoriser la pluralité des approches conduit à faire appel, pour des articles différents à des auteurs différents (190 auteurs participent à cette entreprise), mais aussi parfois, à plusieurs auteurs pour rendre compte des divers aspects ou des multiples usages d'une notion. C'est ainsi que le

« *contrat* » n'est pas traité en tant que tel mais se différencie en « *contrat didactique* » et « *contrat pédagogique* ». Ou encore que l'aspect historique et philosophique de la notion de « *laïcité* » est complété par un développement sur la laïcité comme principe juridique, rédigé par un autre auteur.

La contrepartie de cette recherche d'une information précise, complète et spécialisée, dans tous les domaines de l'éducation, qu'il s'agisse, entre autres, de sciences de l'éducation, de linguistique ou d'administration, est qu'elle risque de laisser le lecteur quelque peu démuné devant des points de vue disparates dont il n'est pas toujours aisé de saisir la cohérence. C'est qu'un dictionnaire ne se « *lit* » pas, mais invite à une exploration non systématique ; cependant, les limites que l'on croit entrevoir relèvent sans doute davantage de l'absence de méthode du lecteur que de la conception de l'ouvrage lui-même qui a une toute autre visée : une visée encyclopédique.

C'est son « *plan de classement* » qui fait du « *Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation* » une véritable encyclopédie.

Ce « *plan de classement* » permet beaucoup plus qu'un survol simplement descriptif de l'ensemble des thèmes repérables dans les champs de l'éducation et de la formation. Car on peut y voir une tentative de mise en ordre des notions, qui permet de saisir leurs hiérarchies, leurs emboîtements, leurs articulations... tout en ayant le mérite de refléter la complexité du domaine à étudier, et en se refusant à prescrire une organisation figée là où il faut voir fluctuations, mouvances, interrelations. C'est en effet d'un champ de connaissances en émergence, de recherches récentes et de leurs applications plus nouvelles encore à l'éducation et à la formation, que ce travail fait état.

Par delà le souci de rendre compte de ce foisonnement, un principe directeur et *a priori* est affirmé, à partir duquel s'organise une vision d'ensemble. Les phénomènes d'éducation et de formation, malgré leur référence à des « *systèmes* » traditionnellement et institutionnellement distincts, *doivent être* considérés comme constituant un ensemble indissociable. C'est ainsi que le plan de classement, après avoir pris acte de la dichotomie entre le « *système d'éducation* » et le « *système de formation* » traite tous les autres champs (*personnels, organismes, aspects philosophiques et pédagogiques etc.*) en y associant indistinctement les deux dimensions de l'éducation et de la formation, comme si cette distinction avait perdu toute pertinence. On peut remarquer que cette association des phénomènes d'éducation et de formation se réalise ici sous l'hégémonie de l'éducation, puisque le vocabulaire spécifique de la formation (professionnelle des adultes) semble quelque peu sous-représenté par rapport à celui de l'éducation. Par exemple, on ne trouve pas « *analyse des besoins* », « *perfectionnement* » n'est envisagé que dans le contexte des « *classes de perfectionnement* » de l'école primaire, et l'on préférera « *éducation permanente* » à « *formation permanente* », pourtant d'un usage répandu. De même, sont assez peu nombreux les auteurs – d'articles ou cités – représentatifs du monde de la formation.

Il est certain que la frontière entre l'éducation et la formation tend aujourd'hui à s'estomper. Pour les auteurs du « *Dictionnaire Encyclopédique* », c'est un fait acquis. Ils en font même un principe « *normatif* », qui justifie une approche globale, dont cette encyclopédie atteste la fécondité par sa seule existence. Ce choix de nature philosophique peut également se lire à travers la prédilection manifestée pour les éléments institutionnels et les approches sociologiques des phénomènes de l'éducation (ce qui est l'un des aspects les plus originaux de cet

ouvrage) comme à travers la sélection des articles. On note par exemple que la liste des personnalités citées ne remonte pas au-delà du XVIII^e siècle (exception faite pour Comenius, ce précurseur). On peut alors supposer que, pour les directeurs de cette publication, les Lumières constituent le début de l'ère moderne en matière de réflexion sur l'éducabilité humaine et qu'ils partagent leur conviction selon laquelle « l'éducation fait l'homme social » en permanence de l'enfance à l'âge adulte.

Toutefois, par rigueur méthodologique, ce choix reste discret et préserve la multiplicité des orientations représentées.

Ainsi, tel qu'il se propose, ce dictionnaire encyclopédique obéit bien aux lois du genre et tient dignement sa place dans la lignée de ses prédécesseurs.

Outil de travail, de documentation et de consultation, instrument privilégié de la recherche – toujours d'actualité sans céder à des effets de mode – ce *Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation* se prête aux questionnements multiples de ses diverses catégories d'utilisateurs. L'ordre alphabétique, pour ces usages, favorise de multiples parcours de lecture et permet d'éviter de présenter les connaissances comme toute faites et cristallisées, sans exclure l'évocation d'axes de cohérence possibles grâce au plan de classement qui le transcende.

Marie-Agnès ORSONI
IUFM de Créteil

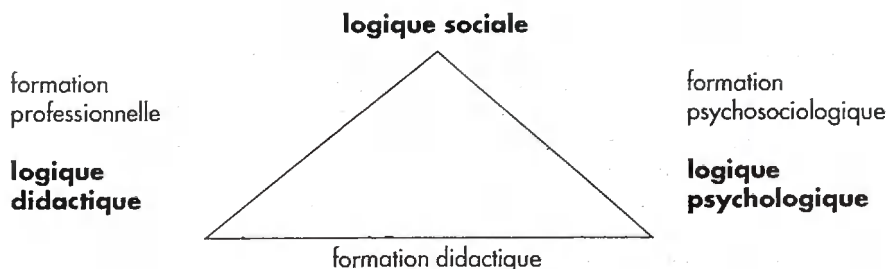
FABRE Michel (1994)
Penser la formation.
Paris : PUF

129

Michel Fabre avait montré en 1989, dans « *L'enfant et les fables* », sa capacité et son ingéniosité théoriques. Il nous donne avec ce nouvel ouvrage une réelle confirmation de ces qualités. Pourtant, il n'est pas facile de prétendre faire œuvre spécifique avec un tel thème, la formation. Le mot et la réalité désignée ainsi, ne sont-ils pas devenus des lieux communs, au-delà des enjeux que l'on devine ? L'auteur n'en a que plus de mérite à en renouveler notre approche. Comment s'y prend-il ? En assumant en fait les démarches du formateur et du philosophe, en les articulant sans vouloir les substituer l'une à l'autre.

Quel est l'objet de ce travail théorique ? Le titre est on ne peut plus clair : *Penser la formation*. C'est-à-dire nous faire comprendre pourquoi, dans une société qui se veut de plus en plus pédagogique et dans un contexte qui déploie de plus en plus ses critiques à la pédagogie, la formation a un tel succès qu'elle tend à supplanter tous les autres termes (enseignement, éducation, pédagogie, etc.).

Dans la première partie, M. Fabre fait œuvre de réflexion de formateur. Il cherche à définir et établir le « propre » de la formation, la spécificité de ce domaine. Il pose que la formation est à la fois formation « à » (**logique didactique**), formation « par » (**logique psychologique**) et formation « pour » (**logique sociale**). La formation se présente et se représente comme un triangle :



Cette modélisation triangulaire va permettre de comprendre le fonctionnement et la dynamique des actions de formation. Située entre logique didactique et logique sociale, une action relèvera davantage de l'apprentissage ; située entre logique sociale et logique psychologique, une action se référera davantage à l'éducation ; située entre logique psychologique et logique didactique, une action s'inscrira davantage dans l'instruction. La formation recoupe, sans les recouvrir, ces différents termes, comme le montre l'auteur en analysant les rapports avec l'enseignement, l'éducation et l'instruction. Les termes ne sont ni opposables ni superposables, sauf à s'en tenir à des acceptions rigides ou extensibles. À ce sujet, d'ailleurs, on aurait aimé que M. Fabre poursuive ses réflexions autour des termes apprentissage et pédagogie avec autant d'ampleur que pour les autres termes.

Ce triangle de la formation n'est pas seulement une mise à plat ; il relève d'une dynamique : « une formation se constitue en articulant deux logiques (une dominante et une dominée), la troisième restant en marge » (p. 28) mais fonctionnant à la fois comme complication et comme aide. Tout dispositif de formation va devoir ainsi opérer des choix selon trois axes problématiques, **psychosociologique**, **didactique** ou **professionnel**. S'ancrer sur le premier, psychosociologique, c'est se trouver confronté à la question suivante : comment articuler projet personnel et projet d'insertion sociale ? S'ancrer sur le second, didactique, c'est cette fois devoir répondre (et ne pouvoir y parvenir totalement) à l'interrogation suivante : quelle est la valeur formatrice des savoirs et des méthodes pour un sujet en formation ? S'ancrer sur le troisième, professionnel, c'est encore se retrouver face à la question suivante : comment la formation peut-elle être épistémologiquement valable et socioprofessionnellement utile ?

Cette dynamique du triangle n'empêche pas, au contraire, que toute formation va se définir en propre par quatre traits ou par une quadruple problématique : problématique du changement qualitatif, de la centration sur le formé et la situation de formation, de l'articulation du savoir aux problèmes, du dispositif et des savoirs transversaux. Au total, on débouche ainsi sur une définition synthétique : « Ce que nous appelons **formation** désigne donc la tentative d'articuler une triple logique, **didactique**, **psychologique**, **socioculturelle**, dans un effort méthodologiquement instrumenté pour prendre en compte toutes les implications de l'apprentissage, comme changement global de la personne, dans une attention au temps de la formation et singulièrement aux impératifs de la situation et dans une interaction dialectique entre savoir et problèmes » (p. 73). La première partie de l'ouvrage est donc consacrée à établir méthodiquement les différents éléments d'une telle définition de la formation. La modélisation du triangle permet de se repérer au fur et à mesure. On souhaite que l'auteur en poursuive la formalisation pour en préciser les règles de fonctionnement qui pourraient servir d'analyse aux pratiques.

La deuxième partie est proprement philosophique. Le triangle de la formation n'est pas pour autant oublié. En effet, il va s'agir de repenser l'héritage de la tradition philosophique sur la formation en regard de ce triangle de façon à faire émerger les questionnements relatifs à chaque axe. Mais il y a un préalable : la pensée de la forme et de la formation dans la « Physique » d'Aristote. Ce qui nous permet de découvrir l'imaginaire fondamental de l'intention de produire en liant la problématique de la formation à une ontologie du changement (selon un processus naturel et/ou technique) et de la causalité. Aristote a tenté de saisir l'intelligibilité du changement lui-même par une pensée de la genèse, du travail et du temps. Il serait d'ailleurs possible d'utiliser ici les travaux de D. Hameline ou de N. Charbonnel sur les métaphores pour approfondir cette première approche.

Revenons donc au triangle et à l'axe du rapport sujet-société. Le romantisme allemand, dans sa théorie de la *Bildung*, va poser la formation comme expérience, comme aventure ou quête d'un sujet. Cette pensée de l'histoire va se poursuivre chez Hegel dans la formation de la conscience individuelle qui réussit à s'égaliser à l'esprit du temps. Se former, c'est construire, trouver, écrire sa vie et la vie. Le pragmatisme (Dewey, etc.) définira ensuite la formation comme « expérientielle » ; elle se fait par contact direct, avec possibilité d'agir ; le vécu est élaboré réflexivement. L'historicité de l'expérience est posée mais un problème subsiste dans l'opposition entre la prétention à l'authenticité (représentée par l'herméneutique) et la prétention à la rationalité (représentée par le pragmatisme expérimental).

L'axe sujet-savoir est celui de la relation formatrice et du rapport au savoir. Pour l'éclairer, M. Fabre s'appuie plus spécialement sur Rousseau et Bachelard. Avec son utopie, « *Émile* », Rousseau illustre bien les quatre traits problématiques de la formation. De son côté, en pensant la formation comme réforme des formes de pensée et d'action par l'intermédiaire d'une psychanalyse de la connaissance, Bachelard nous donne la possibilité de fonder la recherche de dispositifs et de méthodes (ce qui rejoint le quatrième trait constitutif de toute formation). L'axe savoir-société, pour sa part, est abordé principalement à travers Weber qui nous permet de comprendre comment l'inflation des formations est l'aboutissement du processus de rationalisation de la société occidentale qui ne laisse subsister que la seule légitimation scientifique ou pseudo-scientifique.

131

Le triangle et ses trois axes va encore servir de canevas à la troisième partie de l'ouvrage. Cette fois, M. Fabre quitte les eaux de la philosophie classique pour se référer aux philosophies contemporaines. Pour ce qui est du rapport sujet-réalité, c'est Heidegger qui, à travers les ouvrages de B. Honoré sur la formation, permet d'aller plus loin que Dewey qui enracinait l'expérience formatrice dans les sciences de la vie ou humaines. La formation devient une caractéristique structurelle de l'existence humaine. On ne peut donc agir que sur les conditions de la formation, et non sur la formation elle-même, qui reste, fondamentalement, de l'initiative du sujet (accéder à la vérité de soi-même doit toujours être prioritaire sur le recours aux sciences humaines). Heidegger nous amène à penser l'hésitation entre formation personnelle et formation professionnelle non comme un divage mais comme une sorte de complémentarité dialectique reposant sur la perception claire des définitions.

Venons en maintenant au rapport sujet-savoir. Cette fois, c'est l'École de Francfort qui est convoquée, par l'intermédiaire de M. Finger. La démarche herméneutique de l'histoire de vie, qui cherche à concilier production et travail sur soi, se présente comme un moyen de dépasser le pragmatisme. L'interaction entre situation et liberté conduit à une dialectique entre

formation et production de connaissances critiques où l'aspect recherche (produire des connaissances) et l'aspect formation de soi (prendre conscience) ne sont plus des processus distincts.

Quant au rapport savoir-société, il est repris sous l'interpellation de Levinas et de Ricoeur, par l'intermédiaire de F. Imbert et de P. Meirieu. Le projet éthique se présente en effet comme une visée d'autonomie des personnes dans une société désaliénée ; il veut à la fois l'autonomie de l'autre et l'efficace des moyens et des méthodes. Comment peut-on dégager, entre relationnel et irrationnel, un domaine du raisonnable ? Comment penser la praxis ? Par la pédagogie ou la formation, entendues comme théorie-pratique, comme domaine spécifique de la raison pratique. « *Cheminer en formation, c'est s'installer dans une relation dialectique entre méthode et critique* » (p. 257).

Si, dans cette troisième partie, on perd un peu le modèle triangulaire de la formation, il reste que la construction de l'ouvrage autour de cette formalisation reste prédominante et facilite la compréhension des enjeux. Les repères fonctionnent tout au long du cheminement (en dehors, peut-être, du rapport sujet-société appelé ailleurs sujet-réalité – Est-ce bien la même chose ?). Le titre de l'ouvrage n'est pas usurpé. Penser la formation, c'est à la fois montrer comment on l'a pensée dans la tradition philosophique, comment on peut continuer à la penser et à la formaliser, et comment tous ces aspects s'articulent et s'interpellent.

La richesse et l'originalité de cet ouvrage sont indéniables. Mais sa spécificité est autre ; elle tient dans le rapport entre la philosophie et la pédagogie. Quelle est ici la place de la philosophie ? À proprement parler, la formalisation du triangle de la formation précède les approches philosophiques et n'en dépend donc pas. Pourtant les liens sont explicites. La philosophie, même si elle fournit des grilles de lecture, ne dit pas la « vérité » de la pédagogie ou de l'acte de formation. Le modèle du triangle n'est pas produit par les différentes philosophies, mais il permet de leur donner place, de les articuler, de les situer, et par là de leur donner « sens » (même si leur sens n'en dépend pas à proprement parler). Il surajoute du sens aux théories philosophiques et permet à ces dernières de leur faire faire sens par rapport à la formation. Ce qui est admettre une autonomie du pédagogique, de sa rationalisation. Ce qui est trouver place et fonction à la philosophie de l'éducation.

Jean HOUSSAYE
Université de Rouen

HÖRNER Wolfgang (1993)

Technische Bildung und Schule – Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich (Formation technique et école – Analyse d'un problème dans une optique internationale)

Köln, Weimar, Wien, Böhlau Verlag, coll. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. – 384 p.

Que le domaine technique doive faire partie de la culture générale que distribue l'école à tous les élèves n'est aujourd'hui plus contesté par personne, mais le contenu et les modalités de cette prise en compte continue à faire problème. Si dans les pays occidentaux on peut parler d'un échec de l'expérience, dans les ex-pays communistes on peut parler d'une non réussite. Comment expliquer cet état de fait et quelle orientation faudrait-il prendre pour y remédier ? Telles sont les questions que Wolfgang Hörner se pose dans l'ouvrage analysé ici. W. Hörner est professeur en éducation comparée à l'Université de Leipzig. Ses nombreux travaux ont porté jusqu'ici sur le curriculum, l'enseignement professionnel. Il s'est particulièrement intéressé au cas de la France (1) et à l'enseignement polytechnique en RDA.

Technische Bildung und Schule prend appui sur une recherche effectuée en convention entre l'INRP et l'université de Bochum, financée par la Deutsche Forschungsgemeinschaft et publiée en français sous le titre « École et culture technique – Expériences européennes » (2) –. C'est une comparaison internationale qui comprend cinq pays, trois pays d'Europe occidentale (la France, la Grande-Bretagne, la RFA) et deux d'Europe orientale (l'URSS et la RDA). Ces deux derniers pays n'existent plus en tant que tels mais leur transformation est récente et leur expérience apporte un éclairage indispensable au rapport culture technique / culture générale.

La première partie de l'ouvrage présente les considérations théoriques qui ont structuré la recherche et conduit à son agencement : le problème de la résistance des établissements scolaires à l'intégration de la technique dans leur curriculum et son élucidation est traité ici comme un problème d'analyse de systèmes scolaires. L'auteur part de l'idée de Durkheim selon laquelle en sciences sociales la comparaison peut servir de quasi expérimentation. Prenant appui sur les méthodes développées par John Stuart Mill pour les sciences expérimentales, il fait le choix des pays dont les variables vont être confrontées en faisant appel au modèle de la plus grande similitude pour les pays occidentaux, à celui de la plus grande différence pour les autres. Il contourne l'objection de l'incomparabilité de phénomènes apparemment comparables en s'intéressant non à la comparaison des données, mais à la comparaison de la relation qui existe entre deux phénomènes par rapport à une fonction donnée, ce qui le conduit à la notion d'équivalent fonctionnel. À la théorie des systèmes, il emprunte les notions de sousystème et de système hiérarchiquement supérieur : le système social a pour sous-systèmes l'école et l'économie qui a leur tour ont pour sous-systèmes le curriculum et la technique. Le recours à la notion de fonction permet les comparaisons intersystèmes malgré les incompatibilités sur le plan des idéologies et des organisations politiques, et cela d'autant

1 - Ex. : Curriculumentwicklung in Frankreich. – Weinheim, Beltz, 1979.

2 - INRP, 1987.

plus qu'il s'agit de pays de niveau de développement comparable. Comme entrée dans cette recherche, l'auteur prend l'étude des problèmes (Problem approach) selon la méthode préconisée par Brian Holmes.

En ce qui concerne les deux concepts fondamentaux, interprétés de façon différente selon les pays, il a fallu, comme il se doit, trouver une définition très générale. C'est ainsi que la culture générale est devenue ce que tous les élèves en âge d'obligation scolaire apprennent à l'école. Il y a un plus grand consensus sur la définition de l'enseignement technique bien que celui-ci prenne des dénominations différentes selon les pays comme le suggèrent les terminologies : « technologie », « enseignement du travail » (Arbeitslehre), « enseignement polytechnique », indiquant des fonctions, des objectifs et des contenus différents. Selon les pays, il se rapproche plus des sciences physiques – chimie ou de la professionnalisation. Il peut ouvrir sur l'économie et le monde du travail.

L'étude des cinq pays conduit à des résultats inattendus

En **France**, l'enseignement technique est obligatoire au collège depuis 1971. Bien que chacun soit persuadé de sa nécessité il ne possède toujours pas de corps enseignant propre. Sa spécificité n'est donc pas reconnue. L'État laïque, qui veut préserver l'école de toute contamination par l'économie, et la centralisation, qui ne permet aucune dérogation, en est couramment tenu pour responsable. La culture française serait réfractaire à la culture technique.

Alors qu'en est-il de la **Grande-Bretagne** où le système scolaire est beaucoup plus souple, où le secteur économique local participe souvent aux décisions prises par l'école. Un enseignement de la technologie bien conçu s'est développé que les entreprises favorisent. Mais cela n'empêche pas le système des examens à continuer d'être dominé par l'Université et le patronat d'embaucher de préférence des diplômés des études classiques et des sciences physiques-chimie, rendant impossible l'émergence de la technique comme troisième culture.

134

L'absence d'une tradition de formation professionnelle élaborée en est-il la cause ? La **RFA** possède cette tradition. De nombreux théoriciens ont réfléchi sur l'enseignement du travail (Arbeitslehre) à l'école. Mais comme dans de nombreux Länder elle a conservé une structure élitiste tripartite, l'Arbeitslehre s'est surtout développée dans les Hauptschulen (moins de 30 % de la population) qui à l'issue de la scolarité obligatoire débouche sur l'apprentissage et assez peu dans les Realschulen.

Aucune des différentes variables qui viennent d'être examinées n'ayant réussi à apporter une solution au conflit enseignement général / enseignement technique, examinons l'importance de la variable « idéologie ». Qu'en est-il dans les pays qui prônait la « révolution scientifique et technique » ?

Dans le système scolaire de l'**URSS** marxiste-léniniste, la technique occupe une position forte. L'enseignement polytechnique du travail est obligatoire durant toute la scolarité. Ses exigences techniques sont élevées et il est en rapport direct avec la production. Durant les deux dernières années de scolarité, il procure une formation de base à l'activité professionnelle future. Cependant sa valorisation officielle ne doit pas masquer une certaine marginalisation de fait par rapport à l'enseignement scientifique (manque d'équipements techniques, professeurs mal considérés, élèves appréciés d'abord sur leurs performances scientifiques).

Dernier pays à examiner : la **RDA**. Elle semble réunir tous les atouts pour une intégration réussie : position politico-idéologique, traditions anciennes de formation professionnelle (système dual). L'aspect technique théorique de l'enseignement polytechnique est pris en compte à l'école sur un modèle didactique proche des sciences physique-chimie et inclut les aspects socio-économiques. Le travail productif se fait en dehors de l'école, selon des conditions qui ne sont pas celles de la production, mais qui sont adaptées aux besoins de l'apprentissage, elles sont « didactisées ». L'école peut donc dans une certaine mesure exercer son influence sur les élèves en entreprise mais en contrepartie l'inverse n'est pas vrai. L'école n'accepte pas de tenir compte de l'expérience acquise dans le système de production parce qu'il ne s'intègre pas dans son système disciplinaire, bouleverse ses structures. Il ne peut donc y avoir intégration de l'acte d'apprendre et du travail et l'école polytechnique, malgré ses succès dans la préparation professionnelle, manque son but. Une fois de plus la production se heurte à une réaction de défense de l'école, c'est-à-dire des professeurs. Le conflit enseignement général / enseignement technique est donc indépendant du système politico-idéologique. Il ne provient pas non plus d'une survalorisation de la théorie par rapport à la pratique, à l'application, comme l'étude des pays occidentaux auraient pu le laisser croire.

Reprenant l'idée de Pierre Bourdieu, W. Hörner en conclut à l'autonomie fonctionnelle de l'école par rapport au système de production. On a affaire ici à deux démarches de pensées différentes : le système de référence de l'école est apparenté à la logique scientifique. Celle-ci fonctionne sur le mode de l'analyse, de la disciplinarité. Elle a pour objectif l'élucidation des relations de cause à effet (ou la « recherche de la vérité » comme on dirait au XIX^e siècle). Elle cherche à expliquer. Par contre, la technique dont le système de référence est la production, vise à la synthèse, à la multidisciplinarité, à la résolution des problèmes complexes. Elle se situe dans une relation de fins et moyens optima, d'efficacité et anticipe l'avenir. Son objectif est la satisfaction des besoins, d'où son caractère fonctionnel.

Contrairement à la croyance marxiste, science et technique suivent donc deux modèles de pensée antithétiques.

Il s'agit de les réconcilier.

W. Hörner propose de chercher dans les universités techniques allemandes, telles qu'elles se sont développées dès la fin du XIX^e siècle, un modèle d'intégration. Situées en dehors de l'université classique, elles confèrent les mêmes grades (doctorats) que celle-ci. Reposant sur les sciences mathématiques, physique, chimie, les sciences de l'ingénieur présentent une synthèse entre la théorie scientifique et l'expérience technique. Effectuant la même synthèse entre les sciences et la technique, les « sciences des techniques » pourraient être transposées au niveau de l'école. Par leur caractère particulier les technologies nouvelles de l'information pourraient y contribuer efficacement. Pour ouvrir l'école à l'enseignement technique l'auteur propose le recours à la pédagogie du projet qui brise avec le cadre disciplinaire, mais qui exige des enseignants bien formés.

Cette recherche d'éducation comparée, au thème très actuel, menée de main de maître comme une démonstration selon la méthode préconisée par l'auteur et qui aboutit à des résultats parfois paradoxaux, mais étayés sur des comptes rendus de pratiques et des visites d'établissements, repose sur une somme de connaissances (étude de l'évolution de la prise en compte de l'enseignement technique dans cinq pays appartenant à trois domaines linguistiques différents) comme en témoignent les cinquante pages de bibliographie annexées à l'ouvrage.

Michèle TOURNIER
INRP



ACTUALITÉ GÉNÉRALE

NOUS PRIONS LES LECTEURS DE BIEN VOULOIR COLLABORER À L'ÉLABORATION DE CETTE RUBRIQUE EN SIGNALANT L'INFORMATION OU EN PROPOSANT UN COMPTE RENDU À Michèle TOURNIER (ACTUALITÉ GÉNÉRALE) OU ANNETTE BON (IUFM-Actualités).

1. RENCONTRES ET COLLOQUES

LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES EN FORMATION INITIALE ET CONTINUE

Colloque international organisé par Philippe Meirieu à l'Université Lumière Lyon II du 29 septembre au 2 octobre 1994

Citant Olivier Rebol qui a écrit qu'« un enseignement ne libère que dans la mesure où ses acquis sont transférables », Philippe Meirieu a souhaité que ce colloque soit l'occasion de « s'interroger sur les conditions qui permettent de faire des situations de formation de véritables situations "créatrices de vie", c'est-à-dire capables d'inviter à un usage personnel et collectif des savoirs acquis »... Il s'agissait d'envisager le transfert des savoirs dans sa dimension pédagogique et aussi éthique comme moyen d'accéder à l'autonomie, de se construire comme sujet d'une histoire, de s'inscrire dans une culture.

Le colloque a réuni environ trois cent cinquante participants, enseignants, formateurs, chercheurs français et étrangers. La centaine de communications qui ont été présentées et débattues dans des groupes d'échanges ont porté sur les représentations que se font les enseignants du transfert, l'abord de la question dans les méthodes et avec les outils de l'éducabilité cognitive, les démarches inter et transdisciplinaires, les procédures facilitatrices, l'influence des interactions sociales, des milieux culturels, de l'affectivité, la prise en compte de l'autonomie des élèves, la formation professionnelle des adultes et celle des professeurs.

Ces communications, dont Michel Develay a révélé la teneur surtout spéculative et pragmatique et le caractère peu affirmé des résultats présentés, reflètent la diversité des préoccupations et des intérêts des participants mais aussi les limites des études actuelles. Les séances plénières ont été l'occasion d'apports théoriques, d'analyses et de questionnements.

La polysémie du terme « transfert » suscite le besoin d'une clarification conceptuelle. Plusieurs intervenants se sont interrogés sur sa nature. S'agit-il d'une réalité psychologique ou d'une méthode ? Certains, comme Patrick Mendelsohn, pensent que c'est un processus, un mécanisme qui permet l'utilisation des connaissances acquises dans de nouveaux contextes, mais le

même rend compte d'une étude qui l'assimile à une compétence, à une capacité détenue surtout par des sujets qui manifestent des aptitudes métacognitives d'analyse, de planification et de contrôle de l'action. Pour Stanislav Stech, c'est un principe, une posture pédagogique, pour Bernard Charlot, une exigence d'effets différés. Des typologies sont établies selon les temporalités – transferts à court, moyen, long terme –, selon les objets – transferts cognitif, méthodologique, comportemental, pédagogique –, des niveaux sont différenciés selon le degré d'isomorphisme des situations du point de vue de la structure des tâches et des problèmes à traiter. On est confronté à la difficulté de cerner ce phénomène complexe qui renvoie à un ensemble de processus mentaux impossibles à appréhender dans leur totalité.

Ce qui est patent, et la projection d'un film vidéo sur les expériences de transfert de connaissances acquises en formation par des élèves de lycée professionnel dans une situation de travail en entreprise l'a montré clairement, c'est que très peu de savoirs scolaires sont transférés consciemment et spontanément mobilisés pour reconstruire des schèmes d'action à partir de la perception de la spécificité des situations.

D'où la nécessité de soutenir et d'organiser le transfert en le considérant comme un processus constitutif de la totalité de l'acte d'apprentissage au même titre que son accomplissement. Parmi les conditions et les médiations susceptibles de le faciliter, les participants ont souligné notamment l'intérêt d'induire un rapport constructiviste au savoir chez les apprenants, de travailler sur le sens des objectifs, des contenus et des activités, de consacrer du temps à la métacognition, à la décontextualisation et la recontextualisation des outils propres à traiter des problèmes pépérés à travers leurs éléments structurants.

Ils ont également mentionné au nombre des pratiques « *transférégènes* », selon l'expression de Philippe Perrenoud, le recours à des dispositifs pédagogiques et institutionnels : création et diversification des tâches et des situations, concertations et travail en équipe afin de procurer des occasions d'exercer le transfert, d'établir des liaisons à l'intérieur et entre les disciplines, de recadrer les connaissances.

138

L'objectif visé à travers un étayage fort au départ dont les intervenants ont montré l'importance pour vitaliser et structurer la pensée (Jacques Levine, Anne-Nelly Perret-Clermont), mais destiné à s'atténuer progressivement, est de doter le sujet d'un savoir efficace et vivant qu'il souhaiterait réinvestir d'une manière autonome.

Or, comme le remarque Philippe Meirieu, le transfert des actes en tant qu'il repose sur une « *intention irréductible* » échappe aux descriptions psychologiques et aux modélisations pédagogiques.

Un des intérêts de ce colloque est d'avoir engagé une réflexion sur cet objet problématique en multipliant les angles d'approche et les cadres de références théoriques (psychologie cognitive et du développement, psychanalyse, épistémologie, sociologie...).

La pluralité des points de vue et des questionnements qui en a résulté, ainsi que les discussions très nourries dans les groupes de travail, ont contribué à la richesse et à la diversité des communications et des échanges.

On peut toutefois regretter que l'articulation entre les séances plénières et les groupes n'ait pas été mieux assurée, ce qui aurait permis de les vivre dans un rapport plus structurant de complémentarité. Peut-être est-il encore prématuré d'élaborer un savoir théorique sur les savoirs pratiques ?

Le transfert de connaissances est-il une « utopie rationalisante » sous-tendue par des fantasmes de maîtrise et d'homogénéité comme certains l'ont qualifié, est-ce un des concepts nomades qui permet à un moment donné de fédérer des recherches et de poser des questions ou, comme le pense Philippe Meirieu, un concept porteur de sens et d'une dimension heuristique au service de l'inventivité pédagogique ? Le débat reste ouvert.

Il n'a pas été prévu de publier les actes mais des conclusions qui ne sont pas encore parues. On peut néanmoins se procurer les documents préparatoires au colloque qui réunissent l'ensemble des communications présentées ainsi que la cassette vidéo « *Apprendre et faire : le transfert de connaissances* » à l'association « APPRENDRE » – Université Lumière Lyon II – Sciences de l'Éducation - 16, Quai Claude Bernard – 69007 Lyon.

Édith WAYSAND
CRESAS/INRP

INVENTER ET CONSTRUIRE ENSEMBLE L'ÉDUCATION DE DEMAIN

Journées d'études organisées le 7, 8 et 9 novembre 1994 à Paris par l'IEDPE* (Institut européen pour le développement des potentialités de tous les enfants).

Ces journées d'étude ont été mises en place en réponse à la demande d'une des Commissions de l'Union européenne afin de faire le point sur la question suivante : « *comment naissent, vivent et se propagent des actions innovantes de lutte contre l'exclusion, l'échec scolaire et l'illettrisme ?* ». Elles sont le fruit d'un travail mené par le réseau des équipes IEDPE qui se sont constituées depuis 4 ans à travers les pays de l'Union européenne, certains pays de l'Est et Chypre.

139

Deux manifestations conjointes ont eu lieu :

■ deux journées de séminaire à la Sorbonne au cours desquelles cent participants ont été invités à établir la synthèse d'une recherche menée par l'IEDPE, sur les deux questions suivantes : « *quelles sont les caractéristiques des actions pédagogiques innovantes efficaces pour la réussite de tous ? comment susciter dans les établissements d'éducation et de formation des démarches innovantes et comment les disséminer ?* ».

■ une journée ouverte à un large public, conçue pour faire dialoguer l'ensemble des participants sur le thème suivant : « *quelles innovations pédagogiques et institutionnelles mettre en œuvre dans le préscolaire et le scolaire pour permettre à tous les enfants d'apprendre ?* ».

* IEDPE – 38-40, rue du Château des Rentiers, 75013 Paris

Cette journée, organisée avec le soutien de la Mairie de Paris s'est tenue à la Mairie du 13^e arrondissement, et a accueilli près de 4 000 visiteurs. Les équipes IEDPE ont présenté leurs travaux sous forme de posters, vidéos ou logiciels et ont participé aux tables rondes traitant de questions souvent épineuses :

- *La découverte du langage écrit dès le plus jeune âge : pourquoi et comment ?*
- *Familles, crèches, écoles : quelles relations ?*
- *Les langues étrangères à l'école : utopie ou réalités d'une ouverture ?*
- *Que faire des technologies nouvelles à l'école ?*
- *Trop petits pour apprendre ?*
- *Trop différents pour apprendre ensemble ?*

La présentation très concrète et vivante de nombreuses innovations pédagogiques et institutionnelles a permis aux participants de prendre la mesure de l'inventivité et du professionnalisme des équipes qui œuvrent pour que tous les enfants, quels qu'ils soient, puissent vivre et travailler ensemble. Organiser un enseignement en classes multiâge, développer une éducation interculturelle, intégrer des enfants porteurs de handicap dans les structures ordinaires ne s'improvise pas et ne se fait pas dans la routine. Il faut avoir une confiance absolue dans les potentialités des enfants, une volonté constante de faire évoluer les pratiques pédagogiques, et un goût très vif de l'échange pour confronter les expériences entre adultes. Dans une telle dynamique les éducateurs apprennent à communiquer avec les enfants, à s'intéresser à leur pensée, à comprendre leurs besoins intellectuels.

Mais comment faire pour que de telles pratiques se développent ? comment faire pour que tous les pédagogues se professionnalisent ainsi ? Pour avancer sur la question, l'Union européenne a passé une nouvelle commande à l'IEDPE : organiser un dialogue entre chercheurs, formateurs, encadrants et décideurs... pour qu'ils construisent ensemble l'école de demain.

2. PROCHAINES RENCONTRES

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS POUR L'ÉGALITÉ

Organisé par l'ATEE (Association for Teacher Education in Europe) à Oslo du 3 au 8 septembre 1995.

Contact : Anouk Beekers (ATEE), 60 rue de la Concorde, 1050 Bruxelles.

L'ÉVALUATION DE ET DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Organisé par l'ADMEE Europe (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) à Louvain-La-Neuve du 13 au 15 septembre 1995.

Contact : PSP / EDUC, voie du Roman Pays, 20 B-1 348 Louvain-La Neuve.

ECER 95 (THE EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH)

Colloque européen sur la recherche en éducation organisé conjointement par le BERA (British Educational Research Associations) et par le EERA (European Educational Research Association) les 14-17 septembre 1995 à l'University of Bath, England.

Contact : ECER 95 Conference Secretary School of Education, University of Bath, Bath, BA2 7AY, England.

141

LES PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Colloque organisé les 25 et 26 septembre 1995 par l'équipe pluridis (Université de Lille-III), IFRESI-CNRS, IUFM Nord-Pas-de-Calais, CLERSE (Lille-I).

Contact : R. Bourdoncle, UFR des Sciences de l'éducation. Tél. : 20.33.64.91 (BP 149 - 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex)
ou L. Demailly, IUFM Nord-Pas-de-Calais. Tél. : 20.91.16.26 (2 bis, rue Parmentier - 59650 Villeneuve d'Ascq).

THÈSES CONCERNANT LES PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION ET LA FORMATION SOUTENUES EN FRANCE EN 1993

AUTHEAUME Pierre – Contribution à la définition des objectifs scientifiques et des activités spécifiques de formation professionnelle d'enseignants non spécialistes dans une discipline scientifique : la biologie – Doctorat en sciences de l'éducation, Paris VII. Directeur de thèse : Guy Rumelhard.

ÉTÉVÉ Christiane – L'accès des enseignants aux savoirs en éducation à travers l'information écrite : le cas des minorités lectrices dans les lycées et collèges. – Doctorat en sciences de l'éducation, Paris X – Directeur de thèse : Jean Hassenforder.

GAGNAYRE Rémi – Contribution à l'étude de l'éducation du patient. Analyse d'une expérience d'une formation pédagogique des éducations de patients. – Doctorat en sciences de l'éducation, Paris V. Directeur de thèse : Jean-François d'Ivernois.

GILLET Jean-Claude – Théories et pratiques de l'animation : vers une approche praxéologique des années 60 à 1993. – Doctorat en sciences de l'éducation, Bordeaux 2. Directeur de thèse : Alain Jeannel.

JAOUALI Denise – Projets et actions de formation : les enseignants – étudiants de l'Université de Toulouse-le-Mirail. – Doctorat en sciences de l'éducation. Toulouse 2. Directeur de thèse : Michel Bataille.

LE ROUX Anne – Repère pour une didactique de la géographie enseignée aux (pré) adolescents. Quels professeurs de géographie au collège ? – Doctorat en géographie, Université de Caen. Directeur de thèse : Jean Guglielmi.

LOPEZ DA SILVA Marie Isabel – De l'éducation des enfants à la formation des adultes. Vers une méthodologie de la recherche – action. – Doctorat en sciences de l'éducation, Université de Caen. Directeur de thèse : Louis Marmoz.

RAUSCHER Jean-Claude – L'hétérogénéité des professeurs face à des élèves hétérogènes. Le cas de l'enseignement de la géométrie au début du collège. – Doctorat en sciences de l'éducation, Strasbourg 2. Directeur de thèse : Louis Legrand.

SCACHE Daniel – Référence technique et classe laboratoire de sciences physiques en lycée professionnel. Contribution à la didactique en formation professionnelle. – Doctorat en sciences de l'éducation, Lille I. Directeur de thèse : Michel Migeon.

TIXADOR Danielle – Les instituteurs des Pyrénées orientales de 1833 à 1914 – Doctorat d'histoire, Montpellier III. Directeur de thèse : Jean Sagnes.

TEMSAMANI Mohamed – Pratique professionnelle et formation chez les éducateurs spécialisées. « Le paradoxe dans les formations en alternance ». – Doctorat en science de l'éducation, Strasbourg 2. Directeur de thèse : Louis Legrand.

ZAFEIRAKOU Aglaia – La hantise de l'autoritarisme : la représentation de la relation éducative dans un groupe d'instituteurs grecs en formation. – Doctorat en sciences de l'éducation, Paris X. Directeur de thèse : Jean – Claude Filloux.

ZOUMENOU Ajidjoho – Permanences et transformations du corps des professeurs des facultés de droit depuis 20 ans (1960-1980). – Doctorat en sciences politiques, Université de Poitiers. Directeur de thèse : Bernard Lacroix.



Sommaire du n° 110
Janvier-Février-Mars 1995

Filles et garçons devant l'école

ARTICLES

Claudine Baudoux - *Univers mixte des classes et stratégies des filles*

Gilles Moreau - *La mixité dans l'enseignement professionnel*

Cendrine Marro - *Réussite*

scolaire en Mathématiques et physique, et passage en 1ère S. Quelles relations du point de vue des élèves et des enseignants ?

Sylvie Coupey - *Pratiques d'Education physique et sportive au CP et différences de performances entre filles et garçons*

Bernard David - *Rugby mixte en milieu scolaire*

Viviane Glickman - *Les avatars de la télévision éducative pour adultes en France : histoire d'une "non politique" 1964-1985*

NOTE DE SYNTHÈSE

Marie Duru-Bellat - *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*

La construction scolaire des différences entre les sexes (suite du n° 109)

NOTES CRITIQUES

4 numéros par an - 144 pages

Diffusion : INRP - Publications. 29, rue d'Ulm. 75230 PARIS CEDEX 05
Tél : (1) 46 34 90 78 (rédaction) - 46 34 90 81 (abonnements)

Le numéro: jusqu'au 31/07/1995
France (TVA 2,1 %) 58 F ttc
Etranger 60,50 F ttc

Abonnement : jusqu'au 31/07/1995
France (TVA 2,1 %) 215 F ttc
Etranger 275 F ttc

La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?

Bernard VEGK
(sous la direction de)



INSTITUT NATIONAL DE
RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Poursuivant l'exploration de l'enseignement du français au lycée conduite par l'équipe de didactique de l'INRP, cet ouvrage s'attache à ce qui *donne sens* aux activités disciplinaires et à leur organisation, à ce que l'on appelle souvent, d'un terme quelque peu flou, « *culture littéraire* ».

La transmission des savoirs et des savoir-faire s'accompagne de celle de valeurs inhérentes à telle ou telle configuration des méthodes et des contenus prescrits par le discours officiel ou mis en œuvre dans les classes.

L'étude s'attache, à partir de l'institution scolaire et de son fonctionnement, à la description des modèles culturels, situés à l'horizon de l'enseignement. De l'analyse

d'objets de nature et de portée diverses - représentations d'enseignants, *Instructions*, avant-propos de manuels, libellés de sujets d'examen, observations de cours - se dégagent les tensions qui parcourent le champ disciplinaire.

« *Humanités* » et « *méthodes* » sont les deux pôles - représentés ou coexistants, avec des accents plus ou moins forts - autour desquels se joue aujourd'hui l'avenir de l'enseignement du français au lycée. Les enjeux que comportent ces deux orientations sont décrits pour contribuer à une plus grande lucidité dans les choix qui s'opèrent, aussi bien en termes de politique générale, que dans les pratiques individuelles des enseignants.

En raison de la richesse des éléments analysés et de la qualité de ses synthèses, *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes* doit intéresser tous ceux qui s'attachent à la réflexion didactique et à la pratique de l'enseignement du français.

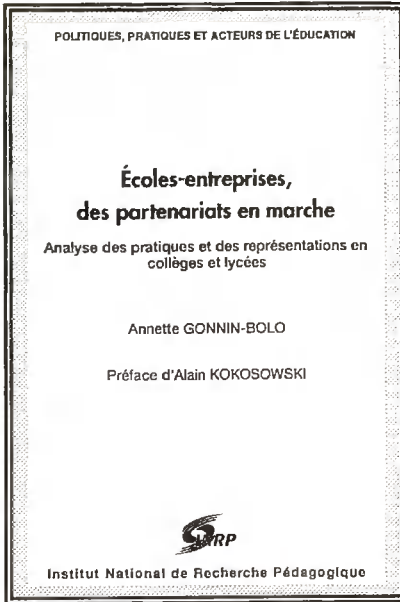
1994 - 242 p. (format 16 x 24 cm) - Réf. : BD064

France (TVA 5,5 %) : 130 F. - Corse, DOM : 125,81 F.

Guyane, TOM : 123,22 F. - Étranger : 135,50 F.

Toute commande d'ouvrage doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05



Les actions visant à rapprocher le système éducatif et les entreprises n'ont pas manqué depuis une douzaine d'années, tant sur le plan institutionnel - mise en place des séquences en entreprise, des jumelages, des baccalauréats professionnels, rénovation des diplômes, stages pour les élèves de collège... - que dans les pratiques. Les relations entre les établissements scolaires et les entreprises se sont développées ; les pratiques et les mentalités ont changé. Issu d'enquêtes, *Écoles-entreprises, des partenariats en marche* décrit la diversité et la complexité des rapports qui peuvent se tisser entre le système de formation et le système de production.

Ce livre montre comment ces rapports prennent sens au travers des jeux d'images, de perceptions, de représentations des différents acteurs, professeurs et chefs d'établissement d'une part, personnels des entreprises d'autre part. Il met en lumière les enjeux différenciés des groupes professionnels impliqués.

Se voulant descriptif et compréhensif, mais non normatif, cet ouvrage permet de mieux comprendre les démarches qui rendent partenaires entreprises et établissements scolaires : collèges, lycées d'enseignement général, professionnels ou techniques.

Sa lecture sera utile à tous ceux qui s'intéressent à la mise en œuvre de nouvelles relations entre les mondes de l'économie et de l'éducation.

1994 - 140 pages (16 x 24 cm) - ISBN : 2-7342-0425-8

**France (TVA 5,5 %) : 88 F. - Corse, DOM : 85,16 F.
Guyane, TOM : 83,41 F. - Étranger : 92 F.**

Toute commande d'ouvrage doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

*Sous la
direction
de M. Bernard*

M. Abdallah-
Pretceille
A. Baby
J.-M. Barbier
P. Bernhard
M. Crespo
J.-L. Derouet
C. Etevé
J.-L. Ferrand
G. Gagne
A. Girard
S. Hermine
G. Langouët
A. Leger
C. Lessard
D. Massé
J.-S. Morvan
M. Page
M. Roger
F. Serre
G. Vergnaud
G. Vigarello
D. Zay

*Preface
de J.-P. Bardet
Posface
de A. Girard*

POUR LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Approches franco-québécoises

Plus de vingt universitaires ont contribué en France et au Québec à cet ouvrage, qui, pour la première fois, présente des contributions de base sur :

- . l'apparition et l'implantation des sciences de l'éducation,
- . les formations et les recherches en sciences de l'éducation,
- . la documentation sur la recherche,
- . la formation de formateurs,
- . la formation des enseignants,
- . la formation en administration de l'éducation,
- . l'éducation et les communautés culturelles.

Par ces apports, apparaissent à la fois la conception, l'histoire et l'implantation singulières des sciences de l'éducation dans chaque pays ainsi que des perspectives nouvelles.

Cet ouvrage concerne les chercheurs en éducation, les enseignants, les formateurs ainsi que les responsables et décideurs en éducation et formation.

Il intéresse tous ceux qui sont concernés par la coopération franco-québécoise et plus largement la coopération internationale.

403 pages, format 16 x 24 cm, 1994

Centre de coopération
interuniversitaire franco-québécoise

REVUE
DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION



Institut National de
Recherche Pédagogique

France (TVA 5,5%) : 190 F. ttc - Corse, DOM : 183,78 F
Guyane, TOM : 180 F. - Etranger : 198 F.

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP

BON DE COMMANDE

À retourner à

INRP - Publications -

29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 2 (1987) RR002			
N° 3 (1988) RR003			
N° 4 (1988) RR004			
N° 5 (1989) RR005			
N° 6 (1989) RR006			
N° 9 (1991) RR009			
N° 10 (1991) RR010			
N° 11 (1992) RR011			
N° 12 (1992) RR012			
N° 13 (1993) RR013			
N° 14 (1993) RR014			
N° 15 (1994) RR015			
N° 16 (1994) RR016			
N° 17 (1994) RR017			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 1995)

France (TVA 5,5 %) : 72 F. ttc - Corse, DOM : 69,68F.

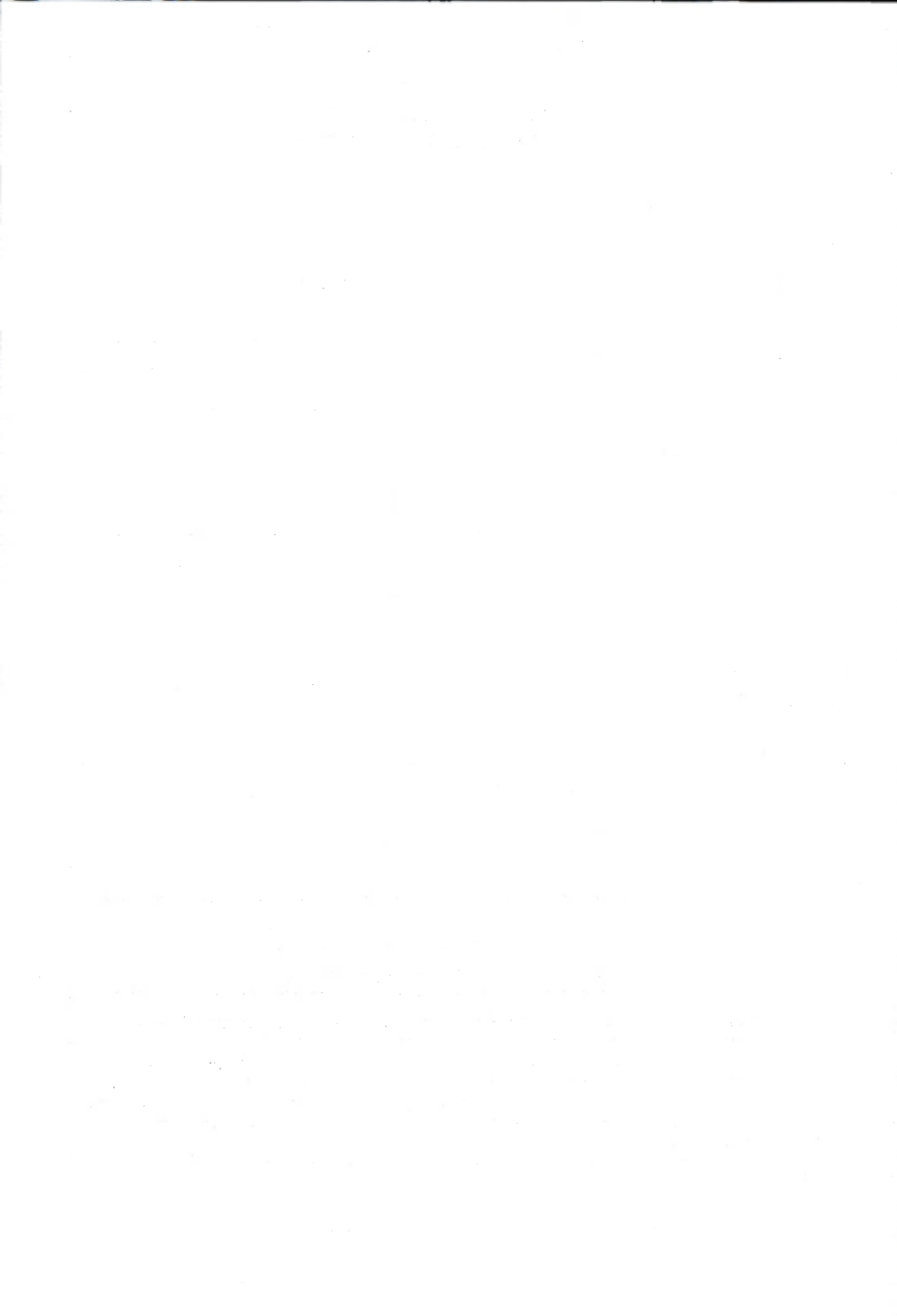
Guyane, TOM : 68,25 F. - Étranger : 75 F.

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Avril 1995



BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à
INRP - Publications -
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur s'il est différent :

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 1995
France (TVA 5,5 %) : 204 F ttc - Corse, DOM : 197,42 F ttc
Guyane, TOM : 193,36 F ttc - Étranger : 260 F

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10% sur le montant des abonnements ; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP.

Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait)

*"... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...)
- abonnements à des revues et périodiques."*

Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande .



Imprimé par INSTAPRINT S.A.
1-2-3, levée de la Loire - LA RICHE - B.P. 5927 - 37059 TOURS Cedex
Tél. 47 38 16 04

Dépôt légal 2^{ème} trimestre 1995



RECHERCHE **et** FORMATION

Les enseignants
et l'Europe



**INSTITUT NATIONAL DE
RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",

Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : J.-F. BOTREL, Directeur de l'INRP,

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur, Université de-Lille III,

D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction (INRP),

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *études et recherches*. Maître de conférences (Rennes II),

A. BON : rubrique *Actualités des IUFM*. Chargé de mission (INRP),

R. BOURDONCLE : rubrique *Notes critiques*. Professeur, Université de Lille III,

É. BURGUIÈRE : Maître de conférences (INRP),

R. FENEYROU : rubrique *Autour des mots*. Professeur (IUFM Nord Pas-de-Calais),

A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Chercheur (INRP),

A. LOUVET : rubrique *études et recherches*. Chargée de mission
(ministère de la Jeunesse et des Sports),

R. SIROTA : Professeur des universités (INRP),

M. TOURNIER : rubrique *Actualité*. Chercheur (INRP).

COMITÉ DE RÉDACTION

J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur les formations (Paris),

J. BERBAUM : Professeur, Université des sciences sociales de Grenoble,

G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII,

F. BEST : Présidente de Jeunesse au Plein Air,

A. BOUVIER : Directeur (IUFM de Lyon),

M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon,

L. DEMAILLY : Professeur des universités (IUFM de Lille),

J.-C. EICHER : Professeur, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (Dijon),

J. FENEUILLE : Inspecteur général de l'Éducation nationale,

G. FERRY : Professeur émérite, Université de Paris X,

J. GUGLIELMI : Directeur (IUFM de Caen),

J. HASENFORDER : Professeur émérite, Université de Paris V-INRP

W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne),

M. HUBERMAN : Professeur, Université d'Harvard (États-Unis),

H. JUDGE : Professeur, Université d'Oxford (Royaume-Uni),

G. DE LANDSHEERE : Professeur émérite, Université de Liège (Belgique),

L. LEGRAND : Professeur émérite, Université de Strasbourg,

N. LESELBAUM : Maître de conférences (IUFM de Versailles),

C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada),

L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen,

A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire (INRP),

M. REGUZZONI : Directeur de la revue "Aggiornamenti Sociali", Milan (Italie),

W. TULASIEWICZ : Senior lecturer. Université de Cambridge (Royaume-Uni),

F. VANISCOTTE : Chargée de mission EUROPE (INRP),

M. VIAL : Professeur des Universités (INRP),

J. WEISS : Chef du service de la recherche. IRDP Neuchâtel. (Suisse),

D. ZAY : Maître de conférences, Université de Paris VIII.

Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

AU SOMMAIRE DES NUMÉROS DISPONIBLES

- N° 2** - 1987. *La recherche-action et la formation*. Entretien avec Pierre Laderriere.
Autour des mots : approches de la recherche.
- N° 3** - 1988. *Les enseignants débutants*. Entretien avec Gilbert De Landsheere.
Autour du mot : la recherche-action.
- N° 4** - 1988. *Sociologie des enseignants et de leur formation*.
Entretien avec Antoine Prost. Autour du mot : évaluation.
- N° 5** - 1989. *La rénovation des collèges*. Entretien avec D. Lenarduzzi.
Autour des mots : la pédagogie différenciée.
- N° 6** - 1989. *L'enseignement professionnel et la professionnalisation*.
Entretien avec Bertrand Schwartz.
- N° 9** - 1991. *Le journal de classe*. Entretien avec Jean Cardinet.
Autour des mots : le journal de formation et de recherche.
- N° 10** - 1991. *Tendances nouvelles de la formation des enseignants* :
Communications du colloque de Versailles de Recherche et Formation.
Autour des mots : la formation des enseignants.
- N° 11** - 1992. *Théorie et pratique*. Entretien avec Gérard Malglaive.
Autour des mots : théorie et pratique.
- N° 12** - 1992. *Le mémoire professionnel*. Entretien avec Henri Desroches.
Autour des mots : le mémoire professionnel.
- N° 13** - 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ?*
Entretien avec Viviane Isambert-Jamati.
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, formation continue.
- N° 14** - 1993. *La direction d'établissement scolaire*.
Entretien avec André Hussenet. Autour du mot : chef.
- N° 15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*
Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur et université.
- N° 16** - 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation*.
Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17** - 1994. *Recherche et développement professionnel*.
Point de vue : Jean-Marie Van der
Maren et Jean Guy Blais. Autour des mots : recherche et développement
professionnel.

Désormais l'Europe fait de plus en plus partie de l'univers culturel des enseignants et des élèves, mais il a fallu attendre le nouveau Traité sur l'Union européenne en vigueur depuis le 1^{er} novembre 1993 pour que l'Éducation soit une compétence communautaire reconnue : la dimension européenne, la mobilité des étudiants et des enseignants, les échanges de jeunes, la coopération entre les établissements d'enseignement, en sont les axes prioritaires. Les programmes Socrates et Leonardo, récemment adoptés, vont aussi contribuer à changer la relation des enseignants à la réalité européenne et élargir l'horizon des formateurs d'enseignants et des enseignants chercheurs.

Il importe, donc, de favoriser l'ouverture de la recherche à la dimension européenne. Mais quelles sont les relations nouvelles que les acteurs de l'éducation, de la formation et de la recherche sont susceptibles d'entretenir avec l'Europe ? Quelles sont les recherches à entreprendre ?

Ce faisant, ce numéro souhaite contribuer à ce que la recherche en éducation se saisisse pleinement des nouveaux objets et des nouvelles possibilités offerts, aujourd'hui, par l'Union européenne.

Les enseignants et l'Europe



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05
Tél. 46 34 90 00



ISBN 2-7342-0462-2 • ISSN : 0988-1824