

L'éducation et la formation des enseignants en Europe

Francine Vaniscotte

Volume 20, numéro 2, 1994

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031713ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031713ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Vaniscotte, F. (1994). L'éducation et la formation des enseignants en Europe.
Revue des sciences de l'éducation, 20(2), 331-350.
<https://doi.org/10.7202/031713ar>

Documents

L'éducation et la formation des enseignants en Europe

Francine Vaniscotte

Institut national de recherche pédagogique

Introduction

La ratification du traité sur l'Union européenne donne désormais des compétences à la Communauté en matière d'éducation. Il ne saurait toutefois être question d'une harmonisation des systèmes d'éducation et de formation des enseignants qui sont pour des raisons culturelles, historiques et religieuses profondément différents. Tous ont cependant un trait commun: ils sont dans un état de crise durable qui se concentre sur le malaise de la profession enseignante, sur la qualité de l'enseignement et sur la professionnalisation des enseignants. Dans ce contexte, la construction européenne, bien qu'elle soit parfois difficile, affirme la recherche d'un certain nombre de valeurs nouvelles parmi lesquelles l'introduction d'une dimension européenne dans l'éducation, le désir de réussir la libre circulation, la maîtrise linguistique et la prise en compte de l'interculturalité¹.

Pour l'opinion publique européenne et pour la presse, évoquer le traité de Maastricht, c'est évoquer un ensemble de difficultés: la ratification, les problèmes monétaires, ceux d'une politique agricole. Sans chercher à nier les difficultés de la construction européenne, il faut rappeler que le *Traité sur l'Union européenne* signé à Maastricht le 7 février 1992 comporte des articles qui étendent le périmètre des compétences communautaires. Après la recherche et l'environnement déjà présents dans l'Acte unique de 1986, de nouveaux domaines s'ouvrent ou s'élargissent à l'initiative de la Commission des communautés européennes: éducation, formation professionnelle, culture, santé, protection du consommateur, politique industrielle. La nouvelle appellation officielle de Communauté européenne (CE) au lieu de Communauté économique européenne (CEE) a une réelle signification (Cassen, 1993).

Jusqu'alors, seule la formation professionnelle faisait partie des compétences communautaires mentionnées dans les traités; c'est parce que l'on a considéré que l'enseignement supérieur était un enseignement professionnel que des programmes communautaires ont pu voir le jour. Tel est le cas du programme ERASMUS adopté en 1987. Désormais, les articles 126 sur l'éducation, 127 sur la formation professionnelle et 128 sur la culture, du traité sur l'Union européenne (*Traité sur l'Union européenne*, 1992, p. 47-49) donnent ou accroissent une compétence à la Communauté européenne dans ces domaines.

Quelle compétence?

Les compétences communautaires en ces nouveaux domaines sont limitées et vont dans un sens toujours souhaité par les États membres et par la Communauté et bien précisé dans le premier alinéa de l'article 126 et de l'article 127: «encourager la coopération entre les États membres 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» (*Traité sur l'Union européenne*, 1992, p. 47).

Cette affirmation donne le cadre et les limites de l'action communautaire; ce cadre, rappelé au dernier paragraphe de ce même article: «des actions d'encouragement à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres» (*Ibidem*, p. 47) indique clairement qu'il ne saurait y avoir de *curriculum* commun, ou de programmes aux contenus identiques.

L'article précise ensuite l'action de la Communauté:

- développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage des langues des États membres;
- favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants y compris en encourageant la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études;
- promouvoir la coopération entre établissements d'enseignement;
- développer l'échange d'informations et d'expérience sur les questions communes;
- favoriser le développement des échanges de jeunes et des animateurs socio-éducatifs;
- encourager le développement de l'éducation à distance (*Ibidem*, p. 47).

Il précise également la nécessité de coopération avec les pays non communautaires.

L'entrée de l'éducation dans les traités communautaires est importante. Le texte ne donne certes pas un pouvoir supranational comme dans certains domaines économiques, mais il donne une autre dimension de pouvoir et d'influence et la prise en compte de la dimension européenne dans l'éducation va nécessairement

se trouver accrue. Elle y est d'ailleurs explicitement mentionnée dans le texte. Ce texte s'inscrit totalement dans le souci communautaire de respecter et de préserver la spécificité de chaque système d'éducation et de chaque système de formation d'enseignants.

Dès leur première réunion, en 1974, les ministres de l'Éducation ont précisé la nécessité de préserver l'originalité des traditions et des politiques éducatives pour chaque pays et de ne pas uniformiser des structures, des méthodes et des contenus. Cette position n'a jamais changé. En conséquence, il n'y a aujourd'hui aucune unité dans les systèmes de formation et dans les systèmes d'éducation des pays membres de la Communauté européenne. Mais il y a une nécessité reconnue de développer une dimension européenne dans l'éducation en raison du contexte européen et cette nécessité demande que soient recherchées avec soin des lignes de force, dans les structures, dans les politiques des établissements de formation, dans les *curriculum* et dans les méthodes d'enseignement.

On peut s'étonner de cette position; elle s'explique parce que dans les pays européens, l'éducation est ressentie comme «le noyau dur» des identités nationales. C'est par l'éducation que l'on forge l'âme de l'enfant et aussi celle du citoyen. On parle, certes, de citoyenneté européenne mais la citoyenneté reste d'abord nationale; harmoniser les systèmes d'éducation semblerait signifier que tout le monde a la même vision de la société, de son avenir, de son organisation; la même vision de l'enfant et de la famille. Ce serait faux. Les identités nationales restent très fortes et les systèmes éducatifs le manifestent en étant très différents et en affichant des finalités et des objectifs prioritaires fort différents.

Ceci n'empêche pas l'existence de nombreuses initiatives dans le domaine des échanges et de la coopération. Cependant, en termes législatifs, il n'existe actuellement qu'une directive en application depuis le premier janvier 1992 et qui porte sur la reconnaissance des qualifications professionnelles à partir de trois années d'études supérieures. Cette directive dit bien «reconnaissance» et non «égalité» des qualifications. Elle est en fait un acte de confiance réciproque pour permettre la libre circulation des travailleurs et la possibilité de libre établissement dans n'importe quel pays communautaire.

La logique des systèmes d'éducation et de formation

Les systèmes éducatifs des pays européens affichent en général trois objectifs généraux: l'épanouissement de l'enfant, son insertion sociale, l'acquisition des connaissances.

Derrière ces objectifs existe une même finalité: transmettre une culture et des valeurs.

Si tous les pays ont ces mêmes priorités, ils leur accordent plus ou moins d'importance. Cette importance relative permet de présenter une typologie des systèmes éducatifs qui, comme toute typologie, est sommaire et réductrice, mais elle permet de repérer quelques grandes orientations (Vaniscotte, 1989):.

– Priorité à l'épanouissement de l'enfant

Les pays qui accordent la priorité à l'épanouissement de l'enfant sont surtout les pays anglo-saxons et scandinaves le plus souvent de tradition protestante (à l'exception de l'Irlande). Ce sont des pays qui ont adopté l'école unique pour tous les enfants durant leur scolarité obligatoire ou une école polyvalente (*comprehensive school*).

Par école unique, on entend une école où les enfants sont dans un même lieu et reçoivent un même enseignement, donné par un unique corps professoral pendant toute leur scolarité obligatoire. L'école polyvalente se différencie de l'école unique par le fait qu'elle ne propose pas nécessairement un même programme pour tous mais des possibilités différentes parmi lesquelles l'enfant et sa famille font des choix. Ceci était totalement vrai en Angleterre et au Pays de Galles jusqu'en 1988, car il n'y avait pas de programmes nationaux. La liberté totale était laissée aux établissements. Le chef d'établissement, l'équipe enseignante et les autorités locales choisissaient les programmes et donnaient aux disciplines une importance variable. Depuis que les programmes nationaux ont été instaurés et entrent progressivement en vigueur, les deux tiers du temps sont consacrés au *curriculum* obligatoire et un tiers du temps demeure pour un enseignement libre, optionnel et polyvalent.

Le choix de l'école unique est, de façon exemplaire, celui du Danemark. Le petit Danois entre à l'école à sept ans au plus tard; il est intégré à un groupe d'enfants avec lequel il reste pendant toute la durée de sa scolarité obligatoire. Il est pris en charge par une équipe d'enseignants dont au moins un le suit pendant toute sa scolarité. L'école est réellement unique au sens où tous les enfants font la même chose jusqu'à 16 ans (mises à part quelques options à partir de la huitième année de scolarité). L'élève n'est pas noté avant la huitième année, le redoublement n'existe pas, mais les parents sont informés des progrès de l'enfant.

C'est une vision éminemment positive de l'enfant et, dans ce contexte, la notion d'échec scolaire n'a pas de sens et n'apparaît pas. Les enfants qui ont des problèmes ou des handicaps sont traités de façon positive dans des groupes de soutien.

Les écoles polyvalentes du Royaume-Uni accueillent 89 % des enfants. Le Royaume-Uni maintient, à côté de ces écoles qui satisfont l'exigence démocratique d'une même école pour tous, des établissements sélectifs où sont essentiellement reçus les enfants de bonne famille. Ces établissements qui répondent à la demande sociale de sélection ont tendance à augmenter et forment l'ensemble des futurs

cadres du pays. Depuis la mise en place du nouveau *curriculum*, l'enfant britannique est souvent soumis à des évaluations mais celles-ci n'entraînent pas pour lui de pénalisation du type d'un redoublement par exemple. La tradition d'enseignement différencié et centré sur l'enfant, les pratiques de tutorat favorisent au Royaume-Uni la mise en œuvre des aides et des soutiens nécessaires aux enfants qui ont des difficultés.

Dans ces pays où le système éducatif privilégie l'épanouissement de l'enfant, on attend d'abord de l'enseignant des qualités personnelles. On porte attention à la qualité interactive de la relation maître élève, aux pédagogies différenciées, à l'aptitude à la relation de tutorat par exemple. En conséquence, la formation insiste sur les aspects psychologiques du développement de l'enfant et de l'adolescent et elle cherche à être proche des terrains d'exercice du futur enseignant. La formation ne se donne pas à l'université, mais dans des instituts de pédagogie spécifiques comme au Danemark; en Angleterre où la formation a été confiée aux universités depuis 25 ans, il existe actuellement un très fort courant pour retirer la formation des universités et la confier aux enseignants de terrain (Bourdoncle, 1993).

– Priorité à l'insertion sociale et professionnelle future de l'enfant

Les pays qui accordent la priorité à l'insertion sociale et professionnelle de l'enfant sont surtout les pays germanophones ou sous influence germanique (Allemagne, Luxembourg, Autriche et Suisse, aussi Pays-Bas). Ces pays ont mis en place un enseignement par filières. Dans la structure du système, ce choix est exactement à l'opposé du précédent puisqu'on oriente l'enfant bien avant la fin de la scolarité obligatoire.

L'enfant allemand vit une scolarité différente suivant les Länder, mais dans le cas le plus général, il entre à six ans à l'école primaire et après quatre années d'enseignement, il entre dans un cycle d'orientation où les voies sont déjà tracées pour lui, même si entre dix et douze ans, les passerelles sont encore théoriquement possibles. Plus d'un tiers des enfants est ainsi orienté vers une formation courte suivie d'une formation professionnelle, à la Hauptschule. Un quart va vers une formation de type école moyenne, à la Realschule. Un peu plus d'un quart seulement des enfants entre dans le secondaire supérieur, au Gymnasium pour des études qui mènent ensuite à l'université. Mais à la différence de beaucoup d'autres pays européens, le choix de l'enseignement technique est un choix positif, car il est le choix fondamental du système. En effet, les entreprises assurent la formation des élèves du circuit professionnel dans un système appelé dual. Elle se fait par des maîtres de stage reconnus comme de vrais formateurs et préparés à cette fonction.

Ces informations rapides et sommaires suffisent à montrer combien la scolarité d'un petit Danois et celle du petit Allemand se ressemblent peu. L'un garde toutes

les possibilités offertes jusqu'à l'âge de 16 ans; l'autre voit son champ se spécialiser très jeune. Bien que nous soyons dans l'Europe communautaire, les idéologies qui sont derrière ces choix sont quasi opposées. Elles obéissent à des logiques différentes et inconciliables qui suffisent à faire comprendre la non-pertinence d'une harmonisation des systèmes éducatifs de l'Europe occidentale autant que son impossibilité. En Allemagne, le problème de l'échec scolaire ne se pose pas plus qu'au Danemark. Il se trouve en grande partie résolu, par le fait que le système, en modulant le niveau d'exigence qui suit les filières d'orientation, limite les risques d'échec.

Dans ces pays où le système éducatif privilégie l'insertion sociale et professionnelle de l'enfant, la formation des enseignants se fait plus attentive aux procédures d'orientation des enfants; elle se différencie selon les filières d'enseignement auxquelles se destine le futur enseignant. En Allemagne, la formation se fait dans la majorité des Länder à l'université pour ce qui est de la formation académique; c'est la formation pratique qui, dans sa forme et dans sa durée, est variable.

– Priorité à l'acquisition des connaissances

Certains pays enfin accordent la priorité à l'acquisition des connaissances; ils ont refusé les filières pour des raisons idéologiques et ils ont eu un débat parfois âpre sur l'école unique avant de mettre en place ce qu'on appelle le tronc commun. Le tronc commun apparaît comme une sorte de compromis entre les deux demandes sociales de qualité et d'égalité. C'est en général le choix fait par les pays latins qui sont majoritairement de tradition catholique. Le plus souvent, c'est un jeu complexe de choix d'options qui permet des orientations et des sélections successives. C'est le cas de la France et de son collège dit unique, qui maintient cependant un système d'exclusion du tronc commun pour une partie non négligeable de sa population avant la fin de l'école obligatoire. C'est le cas de la Belgique dans son enseignement dit rénové, aujourd'hui majoritaire. Ces deux pays et les pays latins en général sont très sensibles à l'échec scolaire. Ils déploient des stratégies de lutte contre l'échec scolaire mais, d'une certaine façon, parce qu'ils essaient de maintenir un même niveau d'exigence pour tous, ces pays génèrent l'échec scolaire et l'accroissent en soumettant les élèves à de rigoureuses contraintes d'examens et de notes.

Dans ces pays qui valorisent l'acquisition des connaissances, la conception de la formation est naturellement plus académique. Elle a été, progressivement ces dernières années, confiée à l'université pour le primaire comme pour le secondaire en Espagne, au Portugal et en Grèce; en France, ce sont les récents instituts universitaires de formation des maîtres qui en ont la charge; la Belgique est dans un processus de réforme qui tend à rapprocher les instituts supérieurs de formation des universités; seule l'Italie n'a pas encore de formation initiale avec une dimension pédagogique réelle mais le principe en est adopté et l'application devrait être prochainement effective.

Ce survol était nécessaire pour illustrer que les systèmes éducatifs reflètent les options idéologiques différentes des pays. Ces lignes de force demandent évidemment beaucoup de nuances, car toute tentative de typologie sommaire présente un aspect caricatural. Il est bien évident que les enseignants danois ont aussi le souci de donner des connaissances aux enfants, que les enseignants français souhaitent l'insertion sociale de leurs élèves et les enseignants allemands l'épanouissement des leurs. Mais au-delà de son aspect schématique, cette typologie qui recoupe des traditions religieuses, des enracinements linguistiques, des différences culturelles pourrait également permettre de mieux cerner la place donnée à la petite enfance dans les systèmes éducatifs, les *curriculum* et la répartition des disciplines, les systèmes d'évaluation et d'orientation, etc. Ces tendances majeures qu'il convient de nuancer font comprendre l'indispensable adéquation entre un système éducatif et le type de formation qu'il demande de mettre en œuvre. Toute réforme de la formation des enseignants sur le vieux continent européen doit d'abord se pencher sur ce qui fait l'histoire et les caractéristiques du système éducatif d'un pays et doit se mettre au service des valeurs que ce système cherche traditionnellement à promouvoir.

Au-delà des différences, une chose apparaît commune: le contexte de crise durable qui touche les systèmes de formation d'enseignants et la profession enseignante en général.

La crise durable des formations d'enseignants

Le thème de la formation des enseignants est en Europe un *leitmotiv* dans le débat sur l'éducation depuis les années soixante, moment où l'on découvre que le mouvement de démocratisation et les réformes d'après guerre n'ont pas produit les résultats escomptés². Dès ce moment, on remet en cause la formation des enseignants et, un peu partout, on conduit une première série de réformes. Mais malgré cela, la crise perdure et les pays connaissent une nouvelle série de réformes autour de l'idée d'universitarisation ou non de la formation.

Lorsque les Pays-Bas ont présidé la Communauté européenne, de juillet à décembre 1991, ils ont choisi pour thème de travail «la profession enseignante» et les différents travaux qui ont alors eu lieu ont permis de montrer que la crise se concentrait autour des trois points suivants.

– Le malaise des enseignants existe quelle que soit la préparation au métier

Une des conséquences regrettables de la démocratisation de l'enseignement a été la dévalorisation du métier et du statut de l'enseignant. En effet, pour faire face à un nouveau public d'élèves, il est apparu nécessaire de développer des péda-

gogies de compensation et de créer des postes qui ne comprennent pas de charges d'enseignement (conseiller d'orientation, psychologues scolaires, etc.). Ces nouvelles fonctions se sont souvent appuyées sur la création de plans de formation; elles sont certes des aides techniques et humaines pour l'enseignant, mais elles ont provoqué un émiettement des pratiques pédagogiques, un effondrement des pratiques normatives, une augmentation des stratifications du corps enseignant et une perte de légitimité pour l'ensemble du corps enseignant. Par ailleurs, pour faire face à la vague de naissances qui a suivi la guerre, il a fallu organiser un recrutement massif d'enseignants qui a entraîné à la fois la féminisation et la perte de statut social du corps enseignant. Le consensus qui a longtemps prévalu sur le rôle des enseignants: transmettre et actualiser les connaissances, inculquer les valeurs qui forment le comportement des individus et donc de la collectivité, apparaît dans le contexte économique actuel ambigu parce que les enseignants doivent donner également les capacités d'adaptabilité à une société qui ne peut plus assurer le plein emploi; ils doivent être des moteurs de changement et, en même temps, préserver et transmettre les connaissances traditionnelles.

La conséquence est que globalement, l'opinion publique conteste les enseignants; elle est mécontente de leur travail et dans nombre de pays, les enseignants sont pour leur part mécontents de leur sort.

– Le débat sur la qualité de l'enseignement

Les accusations portées aux enseignants de ne pas maintenir ou de ne pas augmenter la qualité de l'enseignement remettent en cause les systèmes de formation. Cependant, si l'on sait que l'enseignement doit relever le niveau de ses qualifications et empêcher les jeunes de quitter l'école trop tôt, on sait aussi qu'il ne suffit pas de changer les structures pour supprimer les inégalités. Parallèlement donc au mouvement de démocratisation, continue à se développer le dilemme entre un enseignement de qualité et un enseignement pour tous. La préoccupation de l'efficacité du système a entraîné l'apparition de la notion de rendement et a augmenté le débat conflictuel entre l'excellence et l'égalité des chances.

De la variété des attentes envers les enseignants, de la variété des conceptions des tâches de l'enseignant, dépendent les systèmes de formation mis en œuvre. Mais si l'idée que l'on se fait du métier d'enseignant est différente d'un pays à l'autre, elle part dans tous les cas d'une représentation du métier acquis et non d'un métier en devenir. C'est par rapport à l'idée que l'on se fait du métier acquis que se bâtissent les formations. C'est pour cette raison que, malgré les difficultés des débuts de carrière, il n'y a guère en Europe de stratégies sérieuses qui soient mises en œuvre pour entrer progressivement dans le métier. La formation ignore les étapes qui permettent la construction d'une identité professionnelle à partir des balbutiements de la formation initiale et des premiers essais du débutant. Les

formations initiales n'accompagnent pas cette construction. En conséquence, elles ne se situent pas dans une dynamique et c'est sans doute également pour cette raison que les formations en cours de service ont tant de difficultés à se structurer. Ceci n'empêche toutefois pas que se développe aujourd'hui le concept de formation permanente.

L'idée féconde pendant toute la décennie soixante-dix d'un isomorphisme entre les pratiques de formation et les pratiques d'enseignement futures garde ses adeptes. C'est pourtant une hypothèse qui demande la nuance car rien n'a jamais été prouvé en ce domaine: ni la corrélation entre les études de haut niveau et les résultats des élèves, ni celle entre la formation bâtie sur des pratiques novatrices interdisciplinaires et l'ouverture à l'innovation sur le terrain. Rien n'a non plus montré l'inverse et si l'isomorphisme reste une hypothèse séduisante, les données manquent sur la manière dont une formation façonne l'identité professionnelle future. C'est sans doute une des raisons pour laquelle tous les pays oscillent dans leur système de formation entre le recentrage académique avec le rôle premier donné à l'université et le recentrage psychopédagogique avec le rôle premier donné aux institutions de formation, conçues comme lieux de formation professionnelle proches des terrains d'application, même au sein des universités. De ces difficultés, et venue d'outre-Atlantique, l'Europe connaît maintenant la recherche de professionnalisme et le débat sur la professionnalisation.

– La recherche de professionnalisation

Certains chercheurs européens qui travaillent dans la perspective d'une professionnalisation du métier d'enseignant se situent en référence au monde anglo-saxon.

Ils rappellent que devenir enseignant aujourd'hui ne correspond plus à l'idée longtemps soutenue d'une vocation. L'option du professionnalisme s'est opposée puis substituée à celle du vocationnel. Être enseignant, c'est maintenant faire un travail au sens d'une activité organisée et programmée par un pouvoir central; c'est exercer un métier en mettant en œuvre des techniques apprises et des savoir-faire. En plus d'un travail et d'un métier, c'est une profession. Par cela, il faut entendre: l'exercice d'une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce; l'exercice d'une activité savante, non routinière, non répétitive; la nécessité d'une formation longue et solide pour devenir capable d'exercer cette profession.

Ce sont les trois points qui justifient que, dans la plupart des pays européens, on rapproche la formation de l'université.

Mais c'est aussi l'exercice d'une pratique plus proche d'un art que d'une théorisation, l'appartenance à un groupe qui est uni et fortement structuré.

Voilà deux points qui justifient le maintien d'un institut particulier ou de départements spécifiques dans l'université.

Et, enfin, c'est l'exercice d'une activité de type altruiste qui rend un service à la société (Lemosse, 1989).

Ce qui intègre la possession de toute une série de qualités personnelles en plus de l'acquisition des compétences professionnelles, ce qui intègre aussi la transmission des valeurs traditionnelles de l'enseignement dans une société donnée et ces valeurs peuvent obéir à des sensibilités différentes dans les pays de l'Europe occidentale.

Les recherches qui alimentent la quête d'une nouvelle identité et d'un véritable professionnalisme ne sont jusqu'alors pas vraiment probantes. Avec des méthodes d'enquêtes variées, on s'aperçoit que les formations initiales, si diversifiées qu'elles soient, laissent relativement insatisfaits; les formations continues produisent peu de résultats visibles et de changements dans les pratiques professionnelles. On dénonce aujourd'hui l'utopie formatrice parce qu'on sait que le choc du terrain «mange» la formation. On ne remet pas en cause le rôle essentiel des enseignants et de leurs formateurs mais, en Europe comme au Québec, on s'interroge pour savoir s'il faut professionnaliser le métier enseignant par le passage de la formation des maîtres à l'université ou professionnaliser la formation en la rapprochant des lieux de pratique et on relativise quelque peu cette conviction, qu'il suffirait de faire une formation en ouverture pour avoir des enseignants ouverts et innovateurs. On sait qu'on ne cherche pas forcément à retransmettre les valeurs et les comportements dominants de la formation reçue; des formations trop peu structurées et trop innovantes ou bien des formations trop académiques et trop loin de la réalité scolaire insécurisent; la tendance est alors de rechercher, dans les souvenirs de l'enfance, un modèle plus rassurant.

Huberman, dans ses travaux faits à l'Université de Genève sur le cycle de vie des enseignants, a montré que 63 % des enseignants avouent avoir un sentiment de tâtonnement pendant les dix premières années de la carrière et 46 % pendant toute la carrière. Quarante-six pour cent ont, en début de carrière, le sentiment de ne pas être à la hauteur, 54 % ont le sentiment de survivre au jour le jour. Les recherches donnent les mêmes résultats sur le début de carrière des officiers d'armée, des ingénieurs, des chirurgiens, des prêtres: ces emplois qui sont justement regardés comme de vraies professions (Huberman, 1987).

Le vieux continent européen a certainement à mener une réflexion pour renouveler ses modèles, pour essayer de sortir du modèle implicite fait de la juxtaposition des héritages: la scolastique du Moyen Âge, l'humanisme de la renaissance, la philosophie rationaliste du XVIII^e siècle, les théories psychopédagogiques du XIX^e, un peu de Piaget et un peu de psychocognitivism. Il faudrait dépasser ces héritages

successifs pour fonder les assises d'une autre professionnalité des enseignants. Il existe peut-être actuellement une piste pour donner une réponse à ce problème de la professionnalisation et un nouveau tonus à la profession enseignante: l'introduction de la dimension européenne dans l'éducation et dans la formation des enseignants.

La dimension européenne dans l'éducation et dans la formation des enseignants

Tous les États membres de la Communauté européenne ont le souci d'introduire la dimension européenne dans l'éducation de plus en plus tôt dans les programmes scolaires, parfois dès la maternelle comme au Luxembourg et en Italie; plus souvent au primaire de façon globale et au secondaire dans certaines disciplines telles l'histoire, la géographie et les langues vivantes.

Pour l'ensemble des États, c'est l'esprit des programmes et la mentalité des enseignants qui doivent être modifiés plus que les contenus, car mettre en œuvre une dimension européenne dans l'éducation ne peut se contenter de simples modifications aux programmes existants. La dimension européenne est transversale aux disciplines, ce qui pose bien des questions, car ces domaines dits transversaux tels que l'éducation à la santé, à l'environnement, à la dimension européenne sont bien des domaines majeurs, mais comme ils ne sont pas soumis à contrôle, à examens, comme ils ne sont pas codifiés comme les autres disciplines, ils sont traités le plus souvent de façon optionnelle et ponctuelle. Ils n'ont pas, dans les savoirs scolaires, la légitimité des disciplines.

Les États souhaitent également introduire la dimension européenne dans la formation des enseignants, mais l'identité est d'abord nationale; cette préoccupation se heurte à de nombreuses difficultés.

Les présupposés ethnocentriques, qui continuent à dominer dans tous les pays, font que la manière de concevoir la dimension européenne dans l'éducation est le plus souvent une approche du type «eux» et «nous». Nous (Français, Britanniques, Catalans) que nous considérons avec notre identité d'abord nationale ou régionale, et eux (tous les autres) de la Communauté européenne ou de l'Europe.

Il faudrait, en conséquence, une politique volontariste pour réellement introduire une dimension européenne dans l'éducation. Politique qui demanderait en premier lieu de repenser l'enseignement des histoires nationales. L'enseignement de l'histoire est, en effet, en Europe, fondé sur l'héritage du XIX^e siècle: moment de la construction des États nations. Il apparaît nécessaire d'inventer une problématique qui permette d'entrer dans le XXI^e siècle et de situer davantage l'Europe dans l'aventure humaine, d'avoir un regard plus critique sur les histoires nationales. Le concept d'Europe doit, dans cette perspective, progressivement et historiquement se développer dans une volonté d'être dans l'avenir.

La formation des enseignants a largement contribué à donner un sentiment d'identité nationale ou régionale qui s'est construit naturellement en opposition aux autres pays. Chacun a pu ainsi se sentir membre d'un pays à l'histoire d'autant plus belle qu'elle a été enseignée souvent à partir de quelques faits grandioses (Citron, 1987). La formation des enseignants en Europe se doit maintenant d'apprendre aux futurs maîtres et maîtresses à «déconstruire» ces interprétations, à faire prendre conscience que la véritable histoire de l'Europe se trouve émietlée dans les histoires nationales et que cette vérité, qui est implicitement ressentie, doit être explicitée. Une telle relecture demande de porter sur l'histoire des regards croisés et critiques qui prennent véritablement en compte les diversités.

La mobilité rendue possible pour les futurs enseignants à travers des programmes, comme ERASMUS, ou des actions pilotes de la Commission des communautés européennes, comme la constitution d'un Réseau d'institutions de formation, constituent aujourd'hui des facteurs de changement essentiels pour la profession enseignante. Ils permettent de faire l'expérience directe de la réalité européenne, de comparer des réalités différentes, de les analyser et de les relativiser.

Les tendances actuelles dans la formation des enseignants: constats et questions

– Revalorisation des statuts des instituts de formation

Depuis 1975, la tendance globale va vers une revalorisation des statuts des instituts de formation. Cela se traduit par leur incorporation dans l'enseignement supérieur (France, Espagne, Portugal). Même s'il n'y a pas toujours «universitarisation» des formations, il y a renforcement du lien entre la formation et le secteur universitaire (Neave, 1990).

Cette revalorisation a deux conséquences: a) la réduction du nombre d'instituts de formation en Allemagne (*In Pedagogische Hochschule*), en Irlande, au Danemark, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni; en revanche, la croissance est continue en Grèce, en Espagne et au Portugal; b) une certaine fermeture du métier d'enseignants aux jeunes issus de la classe ouvrière qui, de façon assez habituelle, pouvaient monter dans l'échelle sociale, en entrant dans les métiers de l'enseignement; leur proximité des enfants en raison de leur origine sociale fut un des meilleurs atouts de la réussite de la démocratisation et de ce qu'on appelle en France l'école de la République.

– Une incertitude sur la politique de recrutement

Actuellement, il arrive que le recrutement des enseignants soit deux fois sanctionné, à l'entrée et à la sortie, parce qu'il y a, souvent, un système d'accès illimité à l'université, sauf s'il y a *numerus clausus*, et un système d'accès limité dans les

instituts de formation; parce que le recrutement des enseignants se fait, suivant les pays, à partir d'un système de diplômes ou à partir d'un système de concours à l'entrée, à la sortie ou aux deux.

Le système de concours garantit en théorie que le nombre de candidats qui ont réussi correspond au nombre de postes à pourvoir (France). Dans ce cas, il n'y a pas de chômage puisque tout individu qui n'est pas titulaire d'un poste, même s'il en a les qualifications académiques, n'est pas considéré comme enseignant.

Le système de diplômes organise le recrutement en se basant sur des qualifications académiques. Les titulaires de diplômes ont le droit d'enseigner. L'équilibre entre l'offre et la demande est indépendant de la formation, ce qui ne signifie pas que tout ceux qui ont un diplôme trouvent un poste. En fait, de moins en moins de diplômés trouvent des postes; en conséquence, le chômage des enseignants augmente.

Les avantages et les inconvénients de chaque système dans le contexte actuel ne sont donc pas clairement établis.

– Les modèles de formation d'enseignants

Sur le plan structurel, il n'y a que deux modèles de formation d'enseignants dans les pays européens qui correspondent à deux schémas institutionnels: le modèle dit simultané et le modèle consécutif.

Le modèle dit simultané ou concomitant s'est beaucoup transformé mais il influence encore la formation des enseignants du primaire. Il s'agit de préparer les jeunes à l'art d'enseigner en leur faisant suivre un apprentissage durant lequel le futur enseignant apprend en suivant l'exemple d'un maître en classe. Ce modèle se faisait au départ dans les écoles secondaires pour futurs enseignants, puis dans les établissements post-secondaires de formation. En Europe, avec l'intégration de la formation dans les universités, il a tendance à se perdre, mais il demeure actuellement dans l'Europe communautaire, aux Pays-Bas, au Luxembourg, en Belgique et au Danemark. Ce modèle se caractérise par une formation basée sur l'acquisition de techniques pédagogiques, sur la connaissance de la gestion pratique d'une classe et par une alternance avec des apports théoriques. La formation générale s'acquiert donc en même temps que la pratique de la classe.

Le modèle consécutif fait une distinction nette entre l'acquisition de connaissances théoriques et spécialisées fondées sur les connaissances disciplinaires et la préparation de la carrière qui se fait après les études disciplinaires préalables. La formation pédagogique n'intervient qu'une fois les études positivement sanctionnées par un diplôme.

Actuellement dans l'un et l'autre modèles, on assiste à des transformations de la base institutionnelle et de la base académique. Par rapport à la base institutionnelle, la formation voit le relèvement de son niveau institutionnel en passant des instituts supérieurs non universitaires à l'université: ceci répond à une tendance ancienne qui a pour effet de lier le statut professionnel à la détention des qualifications officielles. Quant à la base académique elle se trouve en conséquence également renforcée; c'est le résultat des politiques qui visent à améliorer la qualité de la formation et le contenu intellectuel de ses programmes; c'est aussi une conséquence du développement de la société technologique qui a entraîné l'augmentation des disciplines. C'est la demande de diplômes de la part de la société qui commande le relèvement du niveau de la formation.

L'Italie, qui n'a pas encore de vraie formation initiale pour les enseignants de l'enseignement primaire, demeure un cas tout à fait marginal en Europe occidentale: l'allongement des durées et des programmes est une autre façon de se rapprocher des normes universitaires; en Grèce, on est passé de deux à quatre années pour la formation à l'enseignement primaire; au Portugal, de deux à trois ans, comme en Belgique et en Irlande; une des conséquences de cette augmentation des qualifications est la perméabilité du monde enseignant.

Plus on monte le niveau des études, plus on facilite le passage vers d'autres secteurs. Une mesure qui vise à améliorer la qualité de l'enseignement permet aussi de partir vers d'autres métiers. C'est spécialement visible en Belgique et aux Pays-Bas. Ceci montre bien que la réussite des mesures mises en place pour relever le niveau dépend de la qualité de ceux qui choisissent de rester dans l'enseignement et qu'on ne saurait séparer ce relèvement du niveau d'études de la revalorisation du métier. Un problème alarmant aujourd'hui est bien la fuite des enseignants, après peu d'années de travail, sans retour dans le métier et une crise des effectifs. Certains pays connaissent un grand déficit, d'autres ont encore un sureffectif, mais dans les deux cas, il y a de grands risques.

Quand il y a pénurie d'enseignants, la tendance est d'attirer les candidats qui veulent bien venir, sans assez d'exigence sur leurs compétences; les conditions de travail sont alors souvent mauvaises et les classes chargées. Quand il y a sureffectif, la tendance est de sélectionner sur des bases académiques plutôt que pédagogiques et de laisser les jeunes en attente de postes, ce qui provoque un découragement. Dans les deux cas, il y a désaffection du métier.

– Le rôle contesté de la recherche

En devenant plus scientifique, la formation entraîne une attraction pour la recherche qui reflète l'intellectualisation de la société et se manifeste par l'introduction de disciplines universitaires dans la formation des enseignants, notamment la sociologie, la psychologie, l'administration. Ces disciplines donnent une meilleure compréhension des forces sociales, des comportements sociaux, des problèmes

d'apprentissage et de la psychologie infantine; elles garantissent également que le corps enseignant est bien un corps professionnalisé dont le professionnalisme s'appuie sur la base de connaissances spécifiques, de résultats de recherches. Ainsi, on espère que l'école et la société établiront des liens plus étroits.

Si cette «scientifisation» de la formation provoque bien l'attrait du jeune enseignant pour la recherche, le désaccord demeure quant à l'utilité de la recherche pour l'enseignant. Pour dépasser cette tension, il faudrait pouvoir mieux définir les nouveaux rôles de l'enseignant et, partant de là, les recherches qui peuvent lui être utiles dans sa pratique quotidienne pour être un meilleur professionnel de l'éducation.

Les tendances de la recherche en éducation vont dans le sens de la consolidation des liens entre l'enseignement supérieur et les terrains d'application, c'est-à-dire les écoles; elles vont donc vers des recherches participatives et appliquées, mais il convient de différencier et les niveaux de recherche et les différents acteurs de la recherche.

Faut-il chercher «utile», c'est-à-dire pour l'enseignant, et mettre en œuvre des recherches actions ou des recherches opérationnelles ou appliquées? Faut-il chercher «stratégique» pour permettre aux décideurs d'améliorer la qualité des systèmes éducatifs? Faut-il chercher «fondamental» pour des résultats à plus long terme pour l'ensemble de la communauté éducative?

Dans le domaine de l'éducation comme dans d'autres domaines, il apparaît évident, en Europe, que la recherche ne peut plus se contenter d'une dimension nationale; elle doit être conçue à l'échelle européenne, ce qui permet une mise en commun des problèmes, une meilleure connaissance et une meilleure compréhension des autres et permet aussi de réaliser des économies d'échelle. La recherche en éducation au niveau européen pourrait représenter une valeur ajoutée aux recherches entreprises dans chaque pays et pourrait constituer un pas vers la mobilité et l'appropriation de l'espace éducatif européen.

— Le développement de la mobilité

La mobilité des travailleurs est inscrite dans les traités communautaires; elle concerne l'enseignant comme tout autre travailleur; il doit être prêt et ouvert à la mobilité et sans doute davantage que les autres, car de lui dépend la préparation à la mobilité des travailleurs qui passent tous par l'école. Cependant, cette mobilité est davantage dans une phase de préparation du futur que dans le champ des préoccupations quotidiennes de l'enseignant. Le souci existe néanmoins de la préparer dans la formation des enseignants. L'attention devrait sans doute se porter d'abord sur une mobilité interne qui permettrait de dépasser les stratifications de

la profession: mobilité horizontale d'un établissement à un autre, mobilité verticale d'un niveau à un autre dans le système scolaire, mobilité dans la hiérarchie administrative, mobilité vers l'entreprise.

Bien que les législations diffèrent et qu'il y ait des possibilités variables suivant les États, les passerelles souvent possibles sont insuffisamment encouragées et utilisées. La mobilité, même au niveau le plus simple, doit se préparer très jeune en développant une culture de la mobilité qui n'existe actuellement, ni dans la formation des enseignants ni dans l'esprit des établissements. Il est vrai que cette culture de la mobilité a besoin, pour devenir réellement effective, de l'assouplissement de certaines législations nationales.

Des stratégies de mobilité entre les États se développent actuellement. Des programmes existent dont les bénéficiaires disent la qualité et les effets valorisants qui en résultent, mais les participants sont encore en nombre limité. Le programme communautaire sur l'éducation SOCRATES³ qui vient d'être proposé par la Commission au Conseil et au Parlement européen devrait considérablement augmenter ces possibilités.

Les tendances dans la formation des différents corps d'enseignants

Face à un contexte aussi contrasté, on ne peut parler de tendances générales; il faut différencier les niveaux de l'enseignement. Une idée demeure: plus on enseigne à des élèves jeunes et plus le temps d'études et de formation est court; idée aussi contestable que de dire qu'en médecine, il faut moins d'années d'études pour être pédiatre que pour être spécialiste de gériatrie. Idée qui a la vie très dure même si l'on reconnaît aujourd'hui l'importance des premiers apprentissages et si certains pays, tels la France, accordent exactement le même temps de formation pour les différents corps d'enseignants.

– Tendances dans la formation des enseignants du primaire

Le déplacement de la formation des établissements de niveau secondaire à des établissements supérieurs non universitaires puis à l'université montre une ligne historique (Vaniscotte, 1989). Elle est très claire en Grèce où les collèges de formation des maîtres sont entrés dans des facultés d'éducation intégrées à l'université. Au Portugal, on assiste au passage de la formation en École normale à la formation dans des instituts pédagogiques supérieurs qui relèvent du secteur polytechnique de l'enseignement supérieur non universitaire. Quand il n'y a pas réellement intégration dans l'université, il y a renforcement des liens entre les universités et les instituts de formation des maîtres avec parfois une relocalisation de ces instituts comme en Irlande ou bien avec une incorporation des instituts pédagogiques dans les universités comme en France.

En fait, il y a confinement de la formation dans un même type d'établissements: des instituts de formation intégrés ou qui se rapprochent de l'université. C'est une forme d'harmonisation structurelle entre les États. Elle vise à donner des niveaux d'études comparables qui pourront faciliter les reconnaissances des diplômes; cela ne signifie nullement que les aspects idéologiques, éthiques et axiologiques propres à chaque État soient gommés. Par exemple, si le thème de l'égalité des chances de tous les enfants est consensuel, le discours tenu sur ce thème est très différent selon les États. Le choix d'un tronc commun, comme en France, ou de filières, comme en Allemagne, entraîne un discours totalement différent puisqu'en Allemagne, l'égalité des chances est de permettre à chacun une insertion sociale alors qu'en France, elle est de donner un niveau d'enseignement général le plus élevé possible.

– Tendances dans la formation du niveau secondaire inférieur

Si les tendances sont relativement homogènes au niveau primaire, il n'en est pas de même au niveau du secondaire inférieur. C'est bien là que se voient les différenciations des formations. La formation des enseignants de ce cycle est parfois identique, proche dans l'esprit, ou avec une partie commune et une partie différente de celle donnée aux enseignants du premier degré; c'est le cas au Danemark où il existe une école unique pour les 7 à 16 ans, en Espagne et en Belgique. Elle est parfois identique à celle donnée aux futurs professeurs du second cycle comme en Irlande, en Grèce, en Italie, au Luxembourg, au Portugal. Elle est parfois spécifique et tend alors vers un modèle simultané comme au Luxembourg et aux Pays-Bas. Elle recherche un tronc commun entre les deux niveaux du primaire et du secondaire inférieur comme en France. Elles privilégient plutôt les disciplines comme dans les pays du sud de l'Europe ou plutôt les aspects communicatifs comme dans les pays du nord.

Les aspects fondamentaux des réformes qui touchent la formation des enseignants du secondaire inférieur sont a) l'incorporation de plus en plus complète des programmes de formation des enseignants dans l'université (Grèce, Espagne, Portugal); b) l'importance accrue de la pédagogie (Pays-Bas, Italie, Belgique, Portugal); c) la tendance à n'enseigner qu'une discipline. Cependant, quand les professeurs de ce niveau constituent une catégorie distincte, ils doivent enseigner plusieurs disciplines (Italie, Pays-Bas, Luxembourg). Le regroupement des disciplines est en général libre.

– Tendances dans le secondaire supérieur

Pour la formation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur, c'est depuis longtemps l'université qui, dans tous les pays, donne cette base, mais l'accent est mis de plus en plus sur la didactique et sur l'exigence d'un diplôme

pédagogique pour enseigner. La nécessité est ressentie de fonder la formation pédagogique initiale sur l'expérience scolaire et sur la communauté à laquelle elle sera dispensée. Il s'agit bien de contrebalancer la nature théorique de la formation initiale en renforçant l'expérience pratique.

L'avènement du marché commun, sur le plan de l'éducation, entraîne la libre circulation des travailleurs que sont les enseignants comme de toute autre catégorie de travailleurs; comme les autres travailleurs, ils ont la liberté d'installation et la reconnaissance des qualifications professionnelles. Cependant un enseignant qui arrive dans un pays étranger aura à s'adapter aux particularités du système d'enseignement de ce pays comme à sa langue. Ce qui risque évidemment de restreindre la mobilité. Beaucoup plus importante qu'une harmonisation des systèmes d'éducation dont on peut montrer la non-pertinence sera l'harmonisation des politiques salariales et les politiques de reconnaissance sociale si on ne veut pas voir des États saturés d'enseignants quand d'autres en seront dépourvus. Ou pire, retrouver des enseignants novateurs et dynamiques dans les pays les plus riches et les autres ailleurs, ce qui augmenterait les inégalités. Ce sont là des points sur lesquels il est difficile aujourd'hui de jouer les prophètes ou de se prétendre clairvoyant.

Conclusion

Les débats sur la profession enseignante et la formation de cette profession au niveau européen témoignent de la conscience de l'imperfection des formations et du souci de développer, de trouver ou de retrouver des valeurs. Certaines valeurs sont des valeurs acquises, mais d'autres apparaissent plutôt comme des envies, des désirs de valeurs pour la profession enseignante (Vaniscotte, 1991).

Parmi les valeurs acquises, on peut mentionner les suivantes: les principes et les finalités qui sous-tendent les démocraties occidentales (liberté, droits de la personne, solidarité, tolérance, reconnaissance de l'autre et de sa culture); le fait que la profession enseignante soit organisée et que la grande majorité des enfants soit enseignée par des enseignants qui ont des qualifications professionnelles, certes imparfaites, mais acquises pendant un temps de formation initiale variable; le maintien des identités régionales et nationales sans exclusion.

Et puis, il y a en Europe, dans le domaine de l'éducation, des valeurs en germe, à construire; elles existent sous forme de désirs.

Le désir d'Europe. – Nous avons en Europe pleine conscience que les enseignants ne peuvent plus être regardés comme des serviteurs nationaux mais comme des ressources européennes; nous savons que l'intégration européenne remet fondamentalement en cause les systèmes d'éducation et de formation. Mais beaucoup

de pays ne savent pas comment intégrer cette nouvelle donnée et font comme si elle n'existait pas. Ce désir d'Europe doit passer par l'intégration d'une véritable dimension européenne dans les systèmes d'éducation et de formation et par le renoncement dans chaque État à une partie des programmes nationaux pour organiser les échanges et les rencontres avec les autres. Ce renoncement est extrêmement difficile et pose des questions de choix redoutables qui risquent bien d'occuper longtemps les responsables éducatifs.

Le désir de mobilité. – Cette mobilité est nécessaire, inévitable et il faut l'aménager dans la formation le mieux possible, mais les difficultés et les obstacles sont très importants. La culture de la mobilité est à inventer et il apparaît bien que, aussi longtemps que la dimension européenne ne trouvera pas une place première dans les formations d'enseignants et dans les programmes, les formes de mobilité internationales, même préparées par des stratégies nationales, ne seront que des balbutiements; les échanges seront le résultat d'une démarche de confiance mutuelle qui a une extrême valeur mais qui demande aujourd'hui à être relayée par une véritable institutionnalisation des échanges et par d'autres formes de mobilité. Or, une institutionnalisation des échanges coûte cher et rencontre de grandes difficultés pour se mettre en place. Le programme communautaire SOCRATES qui vient d'être proposé et qui sera adopté, sans doute en 1995, introduit la notion de mobilité intellectuelle fondée sur la mobilité physique de quelques-uns. Si l'on supposait tous les aspects financiers résolus, ce qui n'est pas le cas, il resterait encore à régler tous ceux de la reconnaissance des séjours à l'étranger dans les programmes de formation.

Le désir de langues. – La diversité des langues est une richesse pour tous ceux qui les manient avec dextérité et devient un handicap à la communication pour les autres. L'intégration européenne devra transformer radicalement la place des langues dans les systèmes d'enseignement et il faut pour ceci organiser un saut qualitatif, trouver le moyen d'acquérir les dispositions mentales requises pour accepter la diversité des cultures et assurer la formation de professeurs multilingues comme initiateurs privilégiés d'une nouvelle façon d'être européenne.

Actuellement quelques enseignants se préparent à enseigner leur discipline dans une autre langue que leur langue maternelle et les établissements qui ont des classes européennes dans lesquelles on enseigne en deux langues se multiplient.

Le désir de réussir l'interculturalité. – Toutes les écoles des grandes villes européennes sont actuellement confrontées à cette difficulté d'un public hétérogène composé, entre autres, de migrants non européens. La résurgence de phénomènes racistes et xénophobes fait que la réussite de l'intégration de ces populations représente un véritable défi. Or, la dimension européenne ne saurait s'enfermer sur les 12 États membres qui composent la Communauté, ni même sur une Europe plus large intégrant les États de l'Europe géographique. Elle a, par les principes

qui ont présidé à sa construction, une valeur universelle. La prise en compte de l'hétérogénéité des publics, le respect de leurs différences et leur intégration quand elle est désirée font partie de la dimension européenne de l'éducation et de la formation à donner aux futurs enseignants.

Le passage de ces valeurs désirées à des valeurs acquises demande de poser courageusement de façon internationale les problèmes de chacun, en sachant que les réponses peuvent être différentes et en ayant la volonté de faire richesse de ces différences.

NOTES

1. Les opinions émises par l'auteur ne s'engagent pas les institutions européennes concernées.
2. L'essentiel de cette partie est reprise d'une conférence donnée à Louvain-la-Neuve et publiée ensuite (Vaniscotte, 1993).
3. SOCRATES: proposition de décision du Parlement européen et du Conseil établissant le programme d'action communautaire SOCRATES. Cette proposition a été faite le 4 janvier 1994; elle constitue actuellement un document à diffusion limitée.

RÉFÉRENCES

- Bourdoncle, R. (1993). L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 133-152.
- Cassen, B. (1993). Légitimer une Europe supranationale? Culture et pouvoir. *Le monde diplomatique*, 1.
- Citron, S. (1987). *Le mythe national: l'histoire de France en question*. Paris: Les Éditions ouvrières/études et documentation internationales.
- Conseil des communautés européennes et Commission des communautés européennes (1992). *Traité sur l'Union européenne*. Luxembourg: Office de publication officielle des communautés européennes.
- Huberman, M. (1987). La recherche sur la formation: quelques hypothèses provocatrices. *Recherche et formation*, 1, 11-27.
- Lemosse, M. (1989). Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 55-67.
- Neave, G. (1990). *Le corps enseignant: perspectives dans la Communauté européenne*. Étude interne aux services de la Commission des communautés européennes. Bruxelles: Task Force/ Ressources humaines.
- Vaniscotte, F. (1989). *70 millions d'élèves: l'Europe de l'éducation*. Paris: Hatier.
- Vaniscotte, F. (1989). La Communauté européenne et la formation des enseignants. *Éducation et pédagogies*, 1, 91-97.
- Vaniscotte, F. (1991). *Rapport général de la conférence de la présidence néerlandaise de la Communauté européenne sur «La profession de l'enseignant en Europe»*. Noordwijkerhout: 3-5 octobre. Pays-Bas: ministère de l'Éducation.
- Vaniscotte, F. (1993). La formation des enseignants en Europe. *Pédagogies*, 6, 53-71.