

COMMENT LA FORMATION DES ENSEIGNANTS PEUT-ELLE CONTRIBUER A DEVELOPPER UNE  
CULTURE DE LA CITOYENNETE EUROPEENNE ? (MF MAILHOS)

MARIE-FRANCE MAILHOS

Maître de conférences, IUFM de Bretagne

Nous avons vu, dans la première partie de cet ouvrage, que l'école d'aujourd'hui était inévitablement située dans un 'village mondial'. Dans le chapitre 5.1, nous avons rappelé les recommandations de l'Union européenne pour faire advenir *l'économie de la connaissance* et pour aider tous les jeunes européens à mieux comprendre le monde, à y trouver leur place et à y assumer leurs responsabilités de citoyens.

Il serait évidemment souhaitable que, dans chaque Etat membre de l'Union, la formation des enseignants comporte un certain nombre de modules intégrant explicitement une dimension européenne et internationale et que les perspectives européennes traversent et éclairent systématiquement toutes les questions abordées dans les programmes scolaires de toutes les disciplines. Il suffit de promener son regard autour de soi pour s'apercevoir que les élèves de nos classes vont grandir dans un monde international et que les seules références nationales ne suffisent plus, pour leur apporter les savoirs et les savoir faire dont ils auront besoin dans 15, 20 ou 30 ans... Les systèmes éducatifs devraient entrer dans une ère post-nationale et préparer les jeunes à trouver leur place, en tant qu'Européen, dans un monde complexe et multiple.

En France, jusqu'à la *Loi d'orientation sur l'éducation* de 2005 et la publication du *Cahier des charges de la formation des Maîtres* en décembre 2006, la formation professionnelle des enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degré était réduite à une période de quelque 8 à 9 mois, entre la réussite aux concours de recrutement et la prise de fonction. Il a donc toujours été assez difficile d'introduire des formations européennes et internationales conséquentes dans un si bref laps de temps, sachant l'énormité des compétences professionnelles à construire dans tous les domaines, à la suite d'un recrutement basé encore très majoritairement d'une discipline à l'autre, presque exclusivement sur les connaissances universitaires.

Il fallait donc persuader les 'autorités' qu'un stagiaire pouvait tout aussi bien construire ses compétences professionnelles lors d'un stage dans un autre pays d'Europe que dans son IUFM ; d'où la nécessité d'écrire des protocoles de stage et des critères d'évaluation reconnus conjointement par les institutions d'origine et les institutions d'accueil. On peut citer en exemple le travail réalisé pour l'élaboration du *Cadre Commun d'Objectifs / Common Reference Framework*, qui sert de guide et de référence pour les stages de pratique professionnelle franco-anglais.

Depuis sa création, en 1991, l'IUFM de Bretagne a toujours donné une place (optionnelle) aux stages à l'étranger dans les parcours de formation des futurs professeurs d'école (PE2), de collègue ou de lycée (PLC2). Les offres de formation peuvent être consultées sur le site internet de l'IUFM. Cependant, malgré une politique volontariste, l'objectif de faire participer à ces formations 25% de l'effectif annuel n'était pas atteint en 2006, ainsi que le montre le tableau ci-dessous :

	2003-2004	2004-2005	2005-2006
--	-----------	-----------	-----------

Effectif total de PE2 + PLC2	1291	966	894
Effectif en mobilité	133	144	144
% de stagiaires ayant bénéficié d'un stage à l'étranger	10,30%	14,90%	16,11%

*Evolution des effectifs de professeurs stagiaires en mobilité à l'IUFM de Bretagne (document C.A.- CSP)*

Les formations proposées sont variées et répondent à des objectifs différents : découvrir et comparer les systèmes éducatifs en Europe et ailleurs dans le monde ; enseigner le français ou enseigner en français dans une filière bilingue francophone à l'étranger ; enseigner une autre langue européenne à l'école ; enseigner une discipline non linguistique dans une autre langue que le français (« sections européennes ») ; ou bien, participer à un module d'études européennes, *Istepec*. C'est sur ce dernier type de formation que nous allons maintenant nous attarder un peu.

*Le projet ISTEPEC : Intercultural Studies in Teacher Education to Promote European Citizenship*

Le projet Istepec est un projet *Comenius 2.1*, accompagné de bourses de mobilité *Comenius 2.2*, qui a été approuvé par la commission européenne en août 2004, pour mise en œuvre au 1<sup>er</sup> octobre de cette même année et initialement pour une durée de 2 ans, prolongée ensuite, à la demande unanime des partenaires, jusqu'au 30 septembre 2007. La partie *Comenius 2.1* du programme Istepec est financé à près de 50% par l'Union européenne ; l'autre moitié du budget est couvert par les institutions partenaires elles-mêmes. La mobilité des participants, *Comenius 2.2*, est, elle, entièrement prise en charge par les fonds européens, par l'intermédiaire des agences nationales *Socratès*. Ne cherchez pas, aujourd'hui, l'agence *Socratès-France* : dans les programmes 2007-2011, les agences nationales portent de nouveaux noms, *Europe-Education-Formation-France*, par exemple, pour l'agence française dont le siège est à Bordeaux.

Le réseau Istepec rassemble 10 universités ou instituts de formation d'enseignants de 9 pays de l'union européenne, représentant une grande diversité culturelle à plusieurs titres : diversité de partage de l'histoire européenne des 50 dernières années, depuis des membres fondateurs, comme les Pays Bas, l'Italie et la France jusqu'aux avant-derniers entrants, Pologne, Hongrie, Slovaquie, sortis relativement récemment de l'univers communiste ; diversité des traditions des grandes zones culturelles définies par Norman Davies (1997, page 1238) dans son ouvrage *Europe, a History : Lärarhögskolan i Stockholm*, Suède, *Fontys Leraren Opleiding*, Tilburg au Pays Bas, *Exeter University* en Grande Bretagne pour la zone Anglo-saxonne & transatlantique ; l'université *Adama Mickiewicza w Poznaniu* à Poznan en Pologne, *Kecskemeti Főiskola* à Kecskemét en Hongrie, l'université *Mateja Bela* à Banska Bystrica en Slovaquie pour la zone gréco-byzantine & orthodoxe ; l'université de Catane, en Italie, l'université et le centre de formation d'enseignants de Cordoue, Espagne, pour la zone ibérique méditerranéenne ; l'IUFM de Bretagne, en France représentant plutôt la zone gaélique et carolingienne. Toutes ces distinctions doivent, bien évidemment, être regardées avec précaution et il ne s'agit pas d'étiqueter ou d'enfermer les participants dans un univers culturel prédéterminé... Par ailleurs, ces « zones » ne sont pas séparées par des frontières étanches, mais se rencontrent et se chevauchent. Dans son article *Identités linguistiques et culturelles en Europe* (Apprendre à enseigner l'Europe, 2007, pages 43 à 46), Janurik Tamas illustre la fluctuation des différentes *lignes de démarcation* qui ont marqué l'histoire des cultures européennes...

Il n'en reste pas moins que le projet Istepec, qui consistait à faire travailler ensemble, pour construire ensemble des modules de formation initiale d'enseignants, destinés à des groupes d'étudiants-stagiaires venus des 9 pays du partenariat, était, en soi, un véritable aventure interculturelle, une révolution professionnelle...

Tel était donc le contexte dans lequel une équipe d'une vingtaine de formateurs et enseignants chercheurs des 10 institutions concernées ont construit, de manière collaborative, des modules européens pour répondre aux objectifs du projet, à savoir : aider les futurs enseignants à construire et à développer des compétences professionnelles dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté européenne. Après une première année de mise en œuvre, et une évaluation réalisée parallèlement par des évaluateurs internes et par un évaluateur externe, nous avons modifié certains contenus et affiné les modalités. A l'issue de la deuxième année, nous avons à nouveau procédé à certains aménagements ; arrivés au terme du projet, nous proposons aux collègues qui souhaiteraient adopter une même démarche, une réflexion sur les notions-clés et des fiches d'activités, utilisables et adaptables selon les besoins et les projets de chacun. Tout ceci est disponible dans la publication *Apprendre à enseigner l'Europe* et sur le site <http://www.istepec.eu>

Les modules ont tous été construits en fonction d'une conception de la formation, partagée par le groupe des coordinateurs, à savoir la transférabilité des savoir faire. La transférabilité des savoir faire nous semble possible grâce à la mise en œuvre de la pratique réflexive, démarche qui permet aux stagiaires de transformer l'expérience vécue en savoirs professionnels, lors des moments de 'retours sur l'expérience', verbalisation et conceptualisation, en groupes, avec le guidage et la médiation du formateur.

C'est également en raison de ce principe de transférabilité que sont utilisées, en formation, des modalités de travail privilégiant l'investigation, la délibération et l'interaction, qui sont ensuite explicitées et objectivées et dont la mise en œuvre ultérieure dans les classes, adaptée aux différents niveaux et disciplines d'enseignement, fait l'objet d'une réflexion collective.

D'une durée de deux semaines, ces modules étaient proposés dans chacune des institutions en intégrant nécessairement les variantes culturelles des contextes locaux, régionaux ou nationaux. L'effectif moyen de participants pour chaque module était d'environ 16 étudiants, stagiaires ou futurs enseignants, venus des 10 institutions du réseau Istepec. Le groupe Istepec a retenu trois langues de travail, le français, l'anglais et l'espagnol ; de plus, dans tous les pays où ces langues ne sont pas langue de scolarisation, une initiation à la langue officielle du pays (hongrois, italien, néerlandais, polonais, slovaque, suédois) faisait partie du programme de travail pour tous les participants.

Le plan de travail d'un module (2 semaines de 5 jours de 6 heures, soit un total de 60h) se partageait selon trois modalités à peu près équivalentes en termes de durée : 1/3 du temps consacré aux ateliers animés par un formateur de l'institut d'accueil, 1/3 du temps pour les observations et interventions dans les classes du lieu d'accueil, et le dernier tiers réservé au travail personnel des stagiaires, de manière individuelle ou en groupes. Pendant les deux semaines, les sorties culturelles, les soirées et les week-ends proposaient des activités en lien avec le thème central du module.

Trois thèmes principaux avaient été retenus : l'Europe et la diversité, l'Europe et les questions vives du monde moderne, l'Europe et les questions de citoyenneté.



*Visite au parlement européen pendant le module Istepec à Tilburg, NL*

Vers la fin de la deuxième semaine du module, les stagiaires devaient présenter des propositions de séances de classe, conçues individuellement ou en groupes et qu'ils pourraient expérimenter et évaluer dans leur classe de stage une fois de retour dans leur institution d'origine. Les critères sur lesquels l'équipe des coordinateurs Istepec s'était entendue au début de programme sont les suivants :

« Lors de leur participation à un module Istepec, les stagiaires vont devoir réaliser un certain nombre de productions, dont les thèmes et les contenus dépendent du module. Ces productions sont des propositions de séances à mettre en œuvre dans les classes, analysées et discutées pendant les modules. Elles doivent être enregistrées dans les salles correspondantes de la plateforme QuickPlace, pour être mutualisées.

Les productions doivent témoigner de :

- Apports du nouvel environnement et de la culture – apprendre à regarder, à entendre et à ressentir...
- Pratiques d'enseignement innovantes :
- Recherche autonome
- Apprentissage par exploration et questionnement
- Apprentissage actif
- Apprentissage contextualisé
- Utilisation des TICE »

Que se passait-il avant et après le module ? Des séances de préparation avaient été mises en place, ainsi qu'une plateforme de travail collaboratif à distance, hébergée par l'IUFM de Bretagne, sur laquelle les stagiaires et les formateurs participant à un même module pouvaient échanger, communiquer et partager des documents. Une liste indicative de points à traiter lors des séances de préparation avait été établie par les formateurs des institutions du réseau lors d'une des réunions de pilotage du projet (Poznan, septembre 2005) ; en effet, la première année, les contenus des séances de préparation avaient été laissés totalement ouverts, ce qui avait donné lieu à de grandes disparités entre les participants au moment du stage lui-même.

Après le module, les stagiaires devaient déposer sur la plateforme QuickPlace les productions réalisées, ainsi que leur rapport d'activité ; ils étaient encouragés à entretenir les échanges avec les partenaires du module – ce qui s'est plus ou moins bien réalisé. De plus, les institutions du réseau organisent en fin d'année, de manière autonome et diversifiée, des journées européennes et internationales ou des forums au cours desquels les participants aux

différentes formations suivies « ailleurs » viennent partager leurs expériences et témoigner des acquis.

Afin de permettre aux futurs enseignants, qu'ils soient étudiants ou professeurs stagiaires, de participer à un module Istepec avec l'assurance que ce temps de formation « ailleurs » serait pris en compte par son institution d'origine, le groupe de pilotage Istepec avait décidé d'attribuer 3 crédits ECTS aux participants qui auraient satisfait aux exigences de participation, d'implication et de production énoncées. C'est, pour l'instant, le seul outil de reconnaissance commune dont nous disposons.

Pour que l'attribution de ces 3 crédits corresponde à des contenus de formation équivalents, outre l'accord sur les modalités de travail, sur les thèmes abordés et sur les critères d'évaluation, il fallait que les partenaires soient également d'accord sur les notions-clés qui structurent les contenus des modules, et qui assurent l'harmonisation du programme, quelles que soient les variantes locales. Nous nous sommes arrêtés sur trois notions clés : la notion de culture de la citoyenneté, la notion de citoyenneté européenne et la notion de compréhension interculturelle.

### *La culture de la citoyenneté*

Une culture, en anglais : 'literacy', implique la capacité à déchiffrer, à comprendre et à produire des artefacts (textes, objets, etc.) dans un domaine donné et à agir en conséquence. Cette acception du terme 'culture' peut s'appliquer à tout domaine artistique, sociétal ou scientifique ; si l'on prend l'exemple du domaine des nombres, la numération, on parlera de 'culture numérique' ; si l'on prend l'exemple du domaine des technologies, il sera question de 'culture technologique'.

Comme toute autre culture, la 'culture de la citoyenneté' peut être définie par ses trois composantes : la pensée, le langage et l'action.

#### 1. La pensée

Pour se développer, s'affiner et s'enrichir, la pensée a besoin d'être nourrie ; des apports de connaissances sont nécessaires. Les jeunes en formation ne peuvent être mis en situation de réinventer les savoirs que les générations passées ont construits. Comme le dit Hannah Arendt (1972), les adultes ont une responsabilité de transmission. Dans le cas qui nous occupe ici, soit les formateurs donnent directement les documents-ressources, soit ils indiquent comment aller les chercher, soit ils proposent des pistes d'investigation qui permettront d'y accéder, soit encore, un stagiaire du groupe est susceptible de pouvoir transmettre un savoir aux autres stagiaires, du fait de sa discipline différente ou du fait d'un parcours professionnel antérieur différent, ou encore du fait de son origine 'nationale' différente ; la technique utilisée dépend bien sûr des conditions et des compétences que le formateur cherche à faire développer aux stagiaires...

L'éducation de la pensée autonome et critique du citoyen passe aussi par le développement d'habitudes de questionnement, d'investigation, d'imagination et de créativité, de confrontation d'hypothèses et de vérification ; ce sont des approches intellectuelles que la méthode scientifique peut grandement contribuer à développer : le scientifique ne s'arrête en général pas à une simple observation, ni à la première interprétation ; il se méfie des conclusions hâtives et des généralisations abusives, il a recours à son imagination et à sa créativité pour envisager des hypothèses nouvelles, etc.. C'est pourquoi, dans les modules Istepec, les exemples étaient pris dans toutes les disciplines et de tous niveaux, de façon à démontrer par l'expérience, que la 'méthode scientifique' peut a) contribuer à la consolidation de la pensée et b) être utilisée dans toutes les disciplines et à tous les niveaux d'enseignement.

## 2. Le langage

La culture de la citoyenneté fait une large place aux compétences langagières ; un citoyen se doit d'être capable de décoder, de décrypter, de comprendre tout un panel de langages, verbaux, sensoriels, technologiques : ceux de la communication ordinaire –en plusieurs langues si possible, ceux de la presse, des hommes politiques, des médias, des arts et de la technologie ; en un mot, être capable de déchiffrer un maximum des formes que prend la médiation entre lui-même, le monde et les autres. Dans un premier temps, il est nécessaire, bien sûr, que sa curiosité soit éveillée et son intérêt, stimulé, pour qu'il ait envie de voir, d'entendre et de sentir...

En miroir aux compétences de « réception », les compétences d'expression et d'interaction sont également nécessaires au citoyen : exprimer ses opinions, ses sentiments, ses émotions sans devenir agressif ; proposer des solutions, des alternatives ; changer l'angle sous lequel on regarde une question ; entendre ce que disent les interlocuteurs et en faire état dans sa réponse ; argumenter ; débattre ; négocier... Tout cela peut s'apprendre et s'enseigner, dans toutes les disciplines.

De nombreux ateliers Istepec ont été construits autour de ces objectifs, utilisant des techniques de théâtre-forum, de jeux de rôles, des 'chapeaux à penser' empruntés à de Bono, etc. ; encore une fois, je vous renvoie à l'ouvrage *Apprendre à enseigner l'Europe* (2007) et au site <http://www.istepec.eu>

## 3. L'action

L'engagement dans l'action est le troisième ingrédient de la culture de la citoyenneté. Dans les modules Istepec, les étudiants-stagiaires sont directement amenés à s'interroger sur la manière dont leurs actes et leurs attitudes, en tant qu'enseignants et en tant que personnes, révèlent un système de valeurs ; en groupes, ils discutent pour expliciter les valeurs sous-jacentes ; ce faisant, et par une sorte d'effet miroir, ils sont amenés à comprendre comment leurs convictions philosophiques ou épistémologiques, influencent leurs comportements et leurs actions dans la classe et dans l'établissement scolaire, envers les élèves, les parents et tous les autres membres de la communauté éducative. A partir d'une série de cartes comportant des déclarations variées (il y a aussi des cartes blanches, où ils peuvent écrire leurs propres textes), on leur demande de construire, individuellement, leur « puzzle des valeurs professionnelles », puis de comparer à plusieurs et d'argumenter. Ceci fait écho au chapitre 3.3, où André Blondin pose la même question au sujet des pratiques enseignantes en sciences et technologie, propose son « crédo ».

Le travail sur ces questions en groupes plurinationaux est particulièrement fructueux car l'étrangeté de la différence, la distance que permet de prendre le changement de lieu, le pas de côté auquel oblige ce déracinement temporaire, mettent en relief et permettent de mettre en question des comportements qui semblent aller de soi dans l'environnement « ordinaire » habituel... C'est la problématique du *Barbare en Asie* d'Henri Michaux (1933) et tout le voyage du *Tiers Instruit* de Michel Serres (1991).

L'obligation qui est faite aux participants d'imaginer (à plusieurs, c'est mieux) et de présenter des propositions de leçons ou d'activités à mettre en œuvre dans leurs classes, les incite à penser en termes d'action et à ne pas se contenter d'idées et de paroles...



*Stagiaires Istepec en pleine action dans une classe, à Cordoue, Es*

### *La notion de citoyenneté européenne*

Cette notion est abordée sous quatre perspectives complémentaires :

- L'idée de l'Europe ; approches historiques et géopolitiques
- Les cultures et les langues d'Europe
- Les institutions européennes aujourd'hui et le statut du citoyen européen
- L'Europe dans le monde d'aujourd'hui : quelques questions brûlantes.

Il semble sans doute superflu de développer ici les trois premiers thèmes soumis à la réflexion des stagiaires, dans la mesure où ils constituent le matériau « ordinaire » d'un module d'études européennes. Soulignons seulement que ces différents contenus ne sont pas tous « délivrés » aux stagiaires par le biais de conférences ou de cours magistraux, mais sont aussi apportés en réponse à un travail de défrichage préalable ; cette étape initiale, qui permet de confronter les représentations, d'aiguiser la curiosité et le besoin de savoir, semble effectivement indispensable, en formation d'enseignants tout autant qu'avec des élèves.

La sensibilisation aux langues et cultures d'Europe fait l'objet de séances de travail très actif, où les stagiaires sont directement mis en contact avec les réalités linguistiques et culturelles, sollicités pour les explorer et en apprivoiser par eux-mêmes les multiples facettes. La publication *Apprendre à enseigner l'Europe* et le site <http://www.istepec.eu> fournissent de nombreux exemples de ces activités.

Il peut être intéressant de citer certains des points qui ont été abordés dans la catégorie des « questions brûlantes », dans l'un ou l'autre des modules :

- La société de communication ; le traçage et le marquage des individus ; sécurité et liberté
- Les médias (y compris le cinéma) et l'éducation du citoyen européen
- Les modifications génétiques et la bioéthique
- L'alimentation et la santé
- L'eau en Europe
- L'énergie et le développement durable ; l'Europe et la mondialisation

Chaque fois que l'une de ces questions était abordée dans un module Istepec, cela donnait lieu à une recherche et à un apport d'informations les plus fiables possibles sur l'état des connaissances actuelles et sur l'état de la réglementation européenne dans le domaine concerné, à une présentation de différents points de vue, à une confrontation d'interprétations. Il n'était

jamais question de prétendre trouver une réponse aux questions... Le but était de stimuler les interrogations, de faire prendre conscience de la complexité des enjeux, de faire apparaître le besoin de plus d'informations vérifiables et de susciter les débats. Les futurs enseignants ont pris la mesure de ce que peut vouloir dire « *la dimension éthique de la connaissance* » et de leur responsabilité vis-à-vis de l'éducation des futurs citoyens européens.

### *La compréhension interculturelle*

La composition des groupes elle-même installait, *de facto*, une situation de rencontre interculturelle. Les groupes étaient composés de participants venus de plusieurs pays européens différents : en général 3 ou 4 ; en effet, les contraintes de dates ne rendaient pas tous les modules accessibles à tous les étudiants-stagiaires des 9 pays, mais au moment des inscriptions –en ligne-, les coordinateurs veillaient à respecter un équilibre entre les provenances des candidats. Pendant les 3 années du programme, aucun étudiant-stagiaire n'a été refusé, même s'il a dû, parfois, accepter une affectation qui ne correspondait pas à son 1<sup>er</sup> vœu.

Cette organisation de la mobilité, la priorité donnée aux méthodes interactives dans les ateliers et la mise en action de tous les participants, nous semble avoir permis de mettre en œuvre des modules qui avaient le mérite de rassembler les trois approches répertoriées par Hagen Kordes (1999) et rapportées par Demorgon (2003, pages 240-242) : a) didactiques informatives ; b) techniques interactives et c) pratiques expérimentales.

Les objets de travail sur lesquels les étudiants-stagiaires ont 'planché' étaient massivement de nature professionnelle et cela les a amenés à prendre conscience de l'existence même de cultures professionnelles à plusieurs niveaux, pour un même métier : cultures variant du 1<sup>er</sup> au 2<sup>nd</sup> degré, cultures affichées des disciplines, cultures des régions ou des pays, des villes et même, des établissements. Ces différentes cultures se manifestent dans les textes institutionnels : programmes, projets d'établissements, lois-cadres ; dans la structuration du système : perception de la hiérarchie locale et nationale, notion de service et de mission, vision de la carrière, du développement professionnel et de la formation continuée, etc. ; et dans les pratiques : évaluation, notation et orientation, traitement de l'échec et du succès, place donnée aux parents, habitudes de communication à l'intérieur des établissements, panneaux d'affichage, structuration et utilisation de la salle des personnels, etc.

Ils ont pu confronter l'influence plus ou moins perceptible de la culture professionnelle de leur établissement d'origine sur leur propre perception des questions à l'étude. Dans les groupes, nous avons assisté à des processus de détricotage d'interprétations et de préjugés inconscients... Nous ne pouvons pas dire que deux semaines produisent des effets miraculeux, mais les diverses évaluations, immédiates et à moyen terme, attestent d'une certaine permanence de l'effet du choc culturel. L'une de nos stagiaires a dit avoir été « trans-formée » par cette expérience. Il faudrait maintenant se donner les moyens de suivre les cohortes plusieurs années plus tard.

Il faut aussi se demander dans quelle mesure ceux qui s'inscrivent à une telle formation, optionnelle, et, somme toute, coûteuse en temps et en énergie, ne sont pas déjà des européens convaincus, déjà engagés dans une démarche d'ouverture interculturelle ?

C'est cette interrogation sans réponse qui nous fait militer pour l'introduction d'une dimension européenne et internationale dans TOUS les cursus de formation d'enseignants....

### *Quelques chiffres*



Pour terminer, voici les chiffres de mobilité sur les 3 années du programme. Il convient de noter que l'Université de Cordoue n'est entrée dans le partenariat que la dernière année et que le Centre de Formation Luisa Revuelta, également de Cordoue, qui fait de la formation continue, n'a pas eu la possibilité de faire participer des enseignants dans le cadre du Comenius 2.2. Ces particularités expliquent les faibles effectifs 'sortant' d'Espagne. C'est l'occasion de remercier chaleureusement les collègues espagnols, qui ont cependant continué à offrir des modules pour les autres stagiaires européens, bien que leurs propres étudiants/enseignants aient, en quelque sorte, été lourdement pénalisés...

	IUFM - Btgne, FR	CEP- Cordoue , ES	U. de Catane , IT	Fontys, Tilburg , NL	LHS- Stockhol m, SE	SELL- Exeter , UK	KEFO- Kecskemé t, HU	KJO- Poznan , PL	UMB - FHV, SK	U. de Cordoue , ES
Sortants										
Entrants										

*Participants aux modules européens Istepec de 2004 à 2007*

### *Bibliographie et sitographie*

*Apprendre à enseigner l'Europe* : <http://www.istepec.eu>

*Cadre Commun d'Objectifs ; Common Reference Framework* (2007, ré-édition)

*Cahier des charges de la formation des maîtres* (2006) : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>

*Loi d'Orientation pour l'éducation* (2005) : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

IUFM de Bretagne : [http://www.bretagne.iufm.fr/rerelations\\_internationales/](http://www.bretagne.iufm.fr/rerelations_internationales/)

ADEN, J. (ED) (2007), *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Paris, Manuscrit Université

ANGEL, B. ET LAFITTE J. (1999) *L'Europe, petite histoire d'une grande idée*, Paris, Gallimard, coll. Découvertes

ARENDT, H. (1972) *La crise de l'éducation, in La crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. Folio, n° 113

BAILLARGEON, N. (2007), *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*, Montréal, éditions Lux

CAIN, A. (Ed.) (2004) *Espace(s) public(s), espace(s) privé(s) ; Enjeux et partages* Paris, L'Harmattan

DAVIES, N. (1997) *Europe, a History*, London, Pimlico

DE BONO, E. (1985) *Six Thinking Hats*, London, Penguin Books

DEMORGON, J., LIPIANSKY, E-M, MÜLLER, B. & NICKLAS, H. (2003) *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*, Paris, Anthropos

DUDLEY J., ROBINSON, J. & TAYLOR, A. (1999) *Educating for an Inclusive Democracy : Critical Citizenship Literacy in Discourse, Studies in the cultural Politics of Education*, Vol. 20, n° 3, Carfax Publishing

FOUCHER, M. (2007) *L'obsession des frontières*, Paris, Edition Perrin

KRODON, C., OOMEN-WELKE, I., (1999), *Europa sind wir. Teaching Europe in multicultural society*. Freiburg, Fillibach Edition

LUCAS, N & MARIE, V, (Ed.) (2005), *L'Europe enseignée*, Paris, Manuscrit-Université, collection Enseigner autrement

MAILHOS, Mf (Ed.) (2007) *Apprendre à enseigner l'Europe*, Kecskemét, publication Istepec, Planeta Press, Kft

MICHAUX, H. (1933) *Un Barbare en Asie*, Paris, Gallimard

OHANA, Yael, (2005) *How Big is your World? Europe, Youth and Globalisation* Strasbourg, Council of Europe Publishing

ORWELL, G. (1950) *1984*, London, Signet Classic

PALMA CONCEIÇÃO Cristina, DO CARMO GOMES Maria, ABRANTES Pedro, PEREIRA Inês, DA COSTA António Firmino (2005), *Cultura Científica e Movimento Social : Contributos para a análise do Programa Ciência Viva*, Lisboa, Celta

SERRES, M., (1991), *Le Tiers Instruit*, Paris, Edition François Bourin

STANLEY, D. (2006) *A Reflection on the Function of Culture in Building Citizenship Capacity*, Strasbourg, Council of Europe Publishing

STRADLING, R., ed. (2006) *Crossroads of European Histories*, Strasbourg, Council of Europe Publishing

TESTARD, Jacques (2003), *Réflexions pour un monde vivable, propositions de la commission française du développement durable*. Paris, Mille et Une Nuits

TODD, E. & COURBAGE, Y., (2007) *Le rendez-vous des civilisations*, Paris, Seuil, coll. La république des idées