

L'ANNÉE À L'ÉTRANGER UNE MISE EN QUESTION DE L'IDENTITÉ

Geof ALRED*

Résumé

Vivre à l'étranger fait de plus en plus partie du vécu étudiant dans l'enseignement supérieur. Un exemple de longue date est celui de l'année à l'étranger effectuée par les étudiants de langues modernes. Alors que les recherches précédentes ont eu tendance à se concentrer sur les bénéfices linguistiques, l'aspect psychologique et psychosocial du séjour n'ont reçu que très peu d'attention. Pourtant, une compréhension de la valeur éducative de l'année à l'étranger dans toute sa complexité exige une analyse des questions d'identité. L'étudiant fait face au défi d'être médiateur entre deux cultures, une tâche qui demande des qualités d'énergie, de tolérance de l'incertitude et de l'empathie, qui sont basées sur la confiance en soit de l'étudiant, y compris son attitude envers sa propre « altérité ». À partir d'entretiens, nous examinons la nature de ce défi à l'identité à travers l'expérience de deux étudiantes. Nous décrivons l'expérience d'un troisième étudiant pour démontrer que le défi à l'identité a des aspects intérieurs et extérieurs. L'aspect extérieur est l'étrangeté de la société-hôte, et l'aspect intérieur est la confrontation avec le nouveau et peut-être la découverte de l'étrange en soi-même. Cette perspective psychologique et psycho-sociale est la base d'une discussion portant sur les actions pédagogiques qui produiraient les meilleurs bénéfices de l'année à l'étranger. Nous proposons qu'on peut aider les étudiants à analyser leurs propres théories implicites en examinant comment ils réagissent à l'expérience exigeante et stimulante de vivre et de travailler à l'étranger, pendant, aussi bien qu'avant et après l'année à l'étranger.

27

Abstract

Residence abroad as a student is an increasingly common feature of higher education. A long standing example is the Year Abroad undertaken by modern language students. Previous research into the

* - Geof Alred, University of Durham.

Year Abroad has tended to focus on linguistic gains but the broader psychological and psychosocial aspects of the sojourn have received little attention. However, to understand the educational value of the Year Abroad, in its fullest sense, requires consideration of questions of identity. Beyond greater linguistic proficiency, examination of the possible outcomes has been discussed in terms of « intercultural competence ». The student faces the challenge to mediate between two cultures, a task requiring qualities of resilience, tolerance of uncertainty and empathy which are rooted in the student's sense of herself, including her attitude to her own « otherness ». Based on interview data, the nature of this challenge to identity is examined through the experience of two students. The experience of a third student is described to illustrate that the challenge to identity has inner and outer aspects. The outer aspect is the unfamiliarity and strangeness of the host society, and the inner aspect is the confrontation with the unfamiliar and possibly strange within oneself. This psychological and psychosocial perspective forms the basis for a brief discussion of educational responses that will maximise the benefits of the Year Abroad. It is argued that students can be helped to examine their own implicit theories about how they will respond to the demanding and stimulating experience of living and working abroad, during, as well as before and after, the Year Abroad.

INTRODUCTION

Vivre à l'étranger en tant qu'étudiant fait de plus en plus partie du vécu étudiant au sein de l'enseignement supérieur des pays européens. Un exemple de longue date est celui de l'année à l'étranger effectuée par les étudiants de langues modernes (Coleman, 1998). Cet investissement considérable est justifié traditionnellement, par les institutions d'origine et les étudiants eux-mêmes, comme étant l'occasion d'acquérir une langue étrangère, tout en vivant dans le pays d'accueil.

Bien que, selon les étudiants, l'année à l'étranger soit une expérience riche et stimulante (Byram et Alred, 1992), il n'y a eu jusqu'à présent que très peu d'études systématiques faites sur les conséquences et l'efficacité d'une exigence éducative qui ajoute une année supplémentaire aux études supérieures. Alors que les recherches précédentes ont eu tendance à se concentrer sur les bénéfices linguistiques (Coleman, 1995 et 1997), l'aspect psychologique et psychosocial du séjour n'a reçu que très peu d'attention.

Mon intérêt pour l'année à l'étranger commença lors de ma participation à des recherches sur l'apprentissage de la culture au sein de ce qui constitue la majeure

partie d'un diplôme de langues modernes (Byram et Alred, 1992). Le but de ces recherches était d'acquérir une compréhension de cette expérience, du point de vue de l'étudiant. Des étudiants travaillant en tant qu'assistants dans des écoles (30 étudiants britanniques passant leur année en France et 17 étudiants français dans des écoles britanniques) ont été suivis. Les informations ont été collectées principalement lors d'entretiens semi-directifs. L'accent était mis sur les connaissances que les étudiants avaient de la culture et de la société dans laquelle ils avaient vécu et sur les contraintes de l'assistantat.

Globalement les résultats sont positifs : c'est une expérience stimulante pour les étudiants et ils attachent généralement une grande valeur à leur séjour et reviennent avec une connaissance approfondie de la culture. Si quelques-uns sont sortis de situations difficiles, la plupart ont rencontré la solitude. Des facteurs, tels que le logement, la situation financière, le rôle de l'établissement scolaire, ont joué un rôle important dans le succès de l'étudiant, ou ont montré combien vivre à l'étranger peut s'avérer stressant. Beaucoup d'étudiants font état de changements dans la perception de leur propre image, dans leur développement personnel et leur maturité. Arrivés à la fin de l'année, les étudiants ne se concentrent plus sur la langue elle-même, mais davantage sur l'utilisation de la langue dans un contexte social et se perçoivent comme membres de cette société.

Plusieurs étudiants ont décrit l'année à l'étranger comme un épisode majeur de leur vie. Les expériences parmi les groupes interrogés étaient variées, allant d'une période banalisée proche d'un congé sabbatique, jusqu'à des changements profonds dans la perception de soi-même et dans leur philosophie de la vie. Après avoir vécu et travaillé à l'étranger pendant un an, une minorité s'est sentie moins confiante.

29

En exerçant en tant que psychologue au sein de l'université, mon intérêt pour le sujet s'est accru et ma compréhension s'en est trouvée approfondie. La plupart des institutions dans l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne fournissent un service de soutien psychologique pour aider les étudiants qui rencontrent des difficultés dans leur vie personnelle. Le service est confidentiel et totalement distinct de l'enseignement. Les étudiants y cherchent de l'aide, confrontés à une variété de problèmes, allant de difficultés associées à leurs études, de circonstances personnelles, jusqu'à des problèmes psychologiques profonds. La raison académique justifiant ce service de soutien psychologique aux étudiants est que le succès universitaire dépend du bien-être total de l'étudiant. Il est reconnu que (pour la majorité des étudiants) les études de licence coïncident avec le passage à l'état adulte. Cette expérience présente un défi qui va bien au-delà des études (1).

1 - 3,4 % approximativement de la population des étudiants universitaires du Royaume-Uni se sont servis des services de soutien en 1997-1998, y compris des étudiants étrangers dans la même proportion (*Association for University and College Counselling*, 1999).

En tant que psychologue, j'ai rencontré des étudiants de langues vivantes qui avaient des problèmes liés à leur année de séjour à l'étranger. C'est alors que j'ai pris conscience de la difficulté de cette entreprise pour certains étudiants. Ce qui suit illustre le cas d'un étudiant dont le séjour à l'étranger a été soudainement et prématurément interrompu.

Les premières recherches sur l'année à l'étranger ont eu tendance à se concentrer sur les progrès linguistiques, mais ce n'est que récemment que les compétences linguistiques ont été associées à d'autres problèmes. Coleman (1995) met en lumière un aspect important de ces recherches : presque tous les progrès linguistiques, durant l'année à l'étranger, présentent des variations importantes suivant chaque individu, reflétant les variations dans la qualité globale de leur séjour. Il se demande si la variation des résultats s'explique par l'importance d'un facteur, déterminé par l'ampleur de l'apprentissage extra scolaire, qui intervient lorsque l'étudiant s'engage activement dans la vie du pays d'accueil.

Des recherches plus récentes se sont concentrées plus précisément sur l'apprentissage extrascolaire, et en particulier, sur l'acquisition des compétences interculturelles et sur le développement personnel. En me basant sur un large éventail de théories concernant l'expérience du séjour à l'étranger, la capacité de changement et de développement au début de la vie adulte, j'ai soutenu que l'année à l'étranger a des effets qui vont bien au-delà des compétences linguistiques (Alred, 1996). Pour comprendre la valeur éducative de l'année à l'étranger, dans son ensemble, il nous faut prendre en compte le problème de l'identité. Au-delà des progrès linguistiques, l'étude des résultats possibles a été discutée au niveau des « compétences interculturelles » (Byram, 1995 ; Jensen, 1995). L'aspect clé ici est la capacité de vivre avec l'altérité et l'inconnu à un moment où la sécurité induite par le familier est sévèrement réduite. Les étudiants font face à un challenge entre deux cultures. Cette tâche demande des qualités d'adaptation et de tolérance face à l'incertitude et une empathie, qui sont profondément ancrées dans la perception que l'étudiant a de lui-même y compris son attitude envers sa propre altérité (Kristeva, 1991). Pour beaucoup, l'année à l'étranger a un rôle décisif dans le développement personnel (Evans, 1988, p. 43).

La compétence interculturelle implique l'apprentissage d'une autre langue, d'une autre culture, d'un rôle social dans la culture d'accueil, des liens sociaux, et une confiance en soi-même dans les situations interculturelles, ainsi que l'acquisition d'une identité sociale supplémentaire. Ceci peut être vu comme un pas en avant sur le chemin de la compétence interculturelle. Il n'y a pas d'ordre chronologique, mais plutôt des aspects intimement liés au phénomène complexe de la compétence interculturelle. Cependant, il y a des étudiants qui font des progrès dans certains domaines et d'autres non. Il y a une limite que certains ne franchissent pas.

La contribution potentielle de l'année à l'étranger au développement interculturel sera illustrée par le témoignage de deux étudiantes, Lynn et Sarah, tirées des recherches mentionnées ci-dessus (Byram et Alred, 1992) et par le cas de Peter (2), un étudiant venu pour un soutien psychologique. Ceci servira de base à une brève discussion sur la vie à l'étranger.

L'année à l'étranger pour Lynn

L'année à l'étranger que Lynn a passée en France s'est bien déroulée. On peut même la considérer comme étant idéale. Elle a travaillé en tant qu'assistante à Villeneuve-sur-Lot et habité avec trois autres assistantes, de différentes nationalités (anglaise, espagnole et allemande), dans un appartement du lycée. La langue de conversation était le français.

L'apprentissage de la langue

Lynn révèle dans ses lettres écrites durant les deux premiers trimestres de son séjour, comment l'apprentissage de la langue faisait partie intégrale de sa vie en France. Elle a vécu la transition de l'apprentissage d'une langue à son utilisation dans le contexte natif.

« Lors du repas de midi (à l'école) on peut être sûr qu'il y aura une discussion intéressante et vivante sur n'importe quel sujet. Jusqu'à présent je n'ai pu placer que quelques mots dans ces conversations, par-ci par-là car je ne me sens pas suffisamment sûre en français pour pouvoir suivre des conversations rapides et variées. Donc j'écoute et apprends. » (lettre 1)

« Mon français continue à s'améliorer, mais pas aussi rapidement qu'au début. Je connais maintenant la plupart des expressions de tous les jours et le vocabulaire... J'ai donc besoin de faire un effort pour apprendre du vocabulaire nouveau, soit en lisant, soit en faisant de nouvelles choses dans des situations différentes. » (lettre 2)

Lynn exprime sa satisfaction à maîtriser la seconde langue qu'elle a choisie. Cette réussite a eu des conséquences profondes sur son attitude à l'égard de ses études et sur son approche en tant que linguiste. Son entretien, après son année à l'étranger, non seulement décrit ses progrès, mais également révèle comment son utilisation de la langue française est devenue automatique et invisible.

« Oh oui, mon français s'est beaucoup amélioré. Je peux faire ce que je suis supposée faire maintenant... des choses que nous étions censées pouvoir faire, ou qui m'avaient posé tant de problèmes, des traductions qui prenaient tant de temps et des

2 - Les noms des trois étudiants sont des pseudonymes.

trucs comme ça, et c'était toujours un tel effort pour lire un livre, maintenant je suis arrivée à un point où j'apprécie ce que je fais parce que je peux le faire sans le trac de la langue... Je peux écrire et m'exprimer par moi-même en français. »

Intellectuellement Lynn a fait un progrès important. À présent, elle maîtrise le déroulement de ses études, le français est devenu un moyen d'expression, et son identité en tant que linguiste a été renforcée.

L'apprentissage d'une nouvelle culture

Lynn maintient une attitude ouverte et positive à l'égard de la culture française et de son rôle dans la société française. Ici par exemple, elle contraste la vie sociale et le rôle de l'alcool dans la vie sociale en Grande-Bretagne et en France.

« Il n'y a pas de pub. Il n'y a pas la notion de sociabilité quand on sort et reste toute la soirée au pub. La vie sociale ne tourne pas autour du pub du coin. Si on veut voir des gens, on les invite autour d'un repas, ou bien on les invite pour boire un verre, un apéritif ou quelque chose de ce genre. Ce qui est beaucoup plus chaleureux et ouvert, vous voyez, inviter des gens chez soi, au lieu d'aller au pub du coin, en conséquence les gens boivent beaucoup moins d'alcool. »

Ici, Lynn concentre sa comparaison sur le familial, disant ce que les autres n'ont pas. Ensuite, elle change le centre d'attention sur les pratiques culturelles des autres, en disant ce que les Français font. Dans un troisième temps, elle établit une comparaison à partir de ce nouveau centre en regardant le familial d'une façon différente, d'un ton approuvateur, « chaleureux et plus ouvert ». Finalement, cela la conduit à une critique implicite du familial, disant que les Français boivent moins d'alcool.

32

Remplir un rôle social: être l'assistante d'anglais

Lynn a eu la possibilité de remplir une fonction sociale en tant qu'assistante. Elle a dû affronter le stéréotype que les élèves ont des Anglais et a établi une bonne ambiance sur la base d'une compréhension de son rôle d'assistante d'anglais.

« C'est pour apporter un peu plus de vie à leur leçon d'anglais. On n'est pas un livre. On est là pour égayer les leçons d'anglais, les intéresser à l'Angleterre, aux Anglais, leur donner le désir d'apprendre l'anglais d'une autre matière. Ça marche assez bien parce que nous avons construit d'assez bons liens, bien qu'ils me disaient: "Je n'aime pas les Anglais, les Anglais sont horribles, froids et sont des fanatiques, ... mais vous êtes différente", venait en fin de phrase. »

Ici, les élèves renforcent la réorientation de Lynn vers un point focal en France et une nouvelle identité. Appartenir à un groupe social ou ethnique, ici britannique, c'est

une combinaison déterminée par la vision qu'elle a d'elle-même et que les autres (les élèves français) ont d'elle. La remise en question de son identité est soutenue par les autres, et ils commencent à lui dire qu'elle n'est pas en fait Britannique.

Les liens sociaux et confiance en soi-même

Un facteur important lié à l'hébergement de Lynn à l'étranger était le fait qu'elle habitait avec d'autres assistantes :

« *Nous voyagions ensemble, nous sortions dîner ensemble, généralement pas... le problème était que nous restions ensemble parce que nous avons réalisé qu'il y avait très peu de gens de notre âge dans la ville. Oui, donc nous avons tendance à rester ensemble...* »

C'est devenu une importante source de soutien pour Lynn. Elle en reconnaît l'influence sur son propre développement en tant qu'enseignante et plus généralement sur la façon dont elle a changé en tant qu'individu :

« *J'ai beaucoup plus confiance en moi maintenant dans la façon dont je fais les choses, mais juste un exemple précis, je dirais que la relation que nous avons entre assistantes était très bonne, un soutien mutuel et une réelle amitié... avant je n'avais jamais été aussi proche de quelqu'un comme je l'étais d'elles, parce qu'on vivait ensemble... ce n'était pas la famille comme ici à l'université... c'était vraiment juste nous quatre totalement dépendantes les unes des autres et j'ai toujours eu ce genre d'idées, vous savez, qu'il n'est pas possible que des gens qui habitent ensemble s'entendent bien tout le temps... ça tournera au désastre, mais vous voyez ça n'est pas arrivé.* »

33

Les trois autres assistantes étaient également étrangères et, ce qui est frappant ici, c'est la formation d'un groupe qui se réajuste. Elles ne sont pas entièrement Françaises, mais elles créent un groupe ce qui signifie qu'elles ne sont pas non plus Britanniques. Le résultat est un développement personnel significatif.

Acquérir une identité sociale supplémentaire

Le changement progressif dans l'identité, implicite dans les comptes rendus de son expérience dans le passage précédent, fut explicitement discuté plus tard dans l'entretien.

- « *Lorsque je suis rentrée, je disais que j'étais Européenne plutôt qu'Anglaise.* »
- Et vous disiez que vous étiez Européenne plutôt que Française ?
- « *Oui parce que c'est quelque chose, je veux dire, j'adorerais être Française mais il y a, - on ne peut pas. Je ne pourrais jamais devenir, je ne pourrais jamais être Française parce qu'il faut être né Français.* »

Ici Lynn révèle une théorie particulière sur l'identité ethnique/nationale, celle qui est explicite dans certaines interprétations officielles de l'identité nationale, comme en Allemagne, où l'identité par descendance ou par ethnicité est la condition pour être reconnu de nationalité allemande (Smith, 1986). L'entretien se poursuit.

– À quel point aimeriez-vous être Française ?

– « Je pense que les Français ont ça, il y a quelque chose avec eux. Je pense que le pays où nous étions était magnifique, le mode de vie, la nourriture – la nourriture et la boisson sont sensationnelles. Je le pense vraiment. J'en suis venue à apprécier tout ça énormément. Les gens eux-mêmes sont très ouverts. Ça m'a attiré. J'aime bien ça. Leur façon de s'habiller est bien. Leur goût pour l'art. Il semble – les bonnes choses de la vie c'est ce qu'ils aiment. Ils préfèrent – pas tant de mondanités comme dans ce pays. Oui, j'adorerais être Française. »

Et la voilà identifiant les repères qui définissent l'ethnicité (Barth, 1969). L'adoption de ces repères se montre encore dans le changement de personnalité qui s'exprime à travers son apparence.

« Oui, je veux dire, j'ai complètement changé, en apparence, en apparence physique, je me suis laissé pousser les cheveux. J'avais les cheveux courts et permanents, très bouclés, très très courts, et je me suis mis dans l'idée de devenir plus chic et plus "Française", j'ai changé ma façon de m'habiller, je fais plus attention à ce que je porte, plutôt que juste mettre n'importe quoi le matin. Mais c'est manifestement l'influence de mon séjour en France, parce qu'ils ont cette idée, vous voyez, ils font attention à ce qu'ils portent et à leur apparence, et ils présentent très bien la plupart du temps. Beaucoup de gens se mettent juste quelque chose sur le dos, mais ils ont tendance à bien présenter ce qu'ils portent et c'est quelque chose qui m'a influencée. Donc, j'ai énormément changé physiquement, on ne m'a pas reconnue quand je suis rentrée. Les gens passaient à côté de moi : "C'est vraiment toi ?" »

Néanmoins, le changement dans l'apparence physique n'est pas que superficiel. La façon dont Lynn exprime concrètement son identification avec ce qu'elle perçoit comme « être Français » est accompagnée d'autres changements plus psychologiques.

« Je suis plus pétillante et pleine d'entrain qu'auparavant car je n'étais pas comme ça. Je ne suis pas le genre de personne à avoir le moral très haut ou très bas, mais ça m'arrive, je veux dire, pas en ce moment, je suis relativement heureuse parce que j'existe ; pas en train de déprimer du tout, mais j'ai tendance à être vraiment, vraiment pleine d'entrain, c'est quelque chose dont je n'ai pas l'habitude, j'étais plutôt quelqu'un de calme qui avait tendance à écouter énormément. Vous voyez, je crois que j'ai plus confiance maintenant, confiance en moi. Je parle plus, j'ai plus de choses à dire. »

Le lien entre le défi que Lynn a rencontré et le soutien procuré par le groupe d'assistantes, apparaît être le plus important élément circonstanciel associé aux conséquences de son année à l'étranger. Avoir la possibilité de partager les difficultés, parler des expériences difficiles et de se détendre avec des amies compatissantes qui partageaient la même place dans la société française, a permis à Lynn d'assimiler et de répandre positivement aux sollicitations de la vie d'assistante.

Comme il a déjà été mentionné, le changement d'identité implique un autre élément : le mélange de nationalités, composantes du groupe d'assistantes. Plus d'une fois au cours de l'entretien elle a reconnu qu'elle ne pouvait pas être Française, a dénié cette identité en vertu de l'endroit où elle était née. Par contre, il lui est possible d'être Européenne, et c'est cela qu'elle se sent être devenue. Pourtant, ce n'est pas uniquement le résultat de la vie et du travail en France, vivre dans un groupe comprenant trois nationalités différentes fut tout aussi important :

« Je n'aurais pas eu le même point de vue si j'avais juste été en France, et juste les Anglais ou les Français... Oui, c'était sans aucun doute apprendre sur l'Europe à cause de notre petit cercle européen de Français, d'Allemands et d'Espagnols. »

Elle élabore.

« Je pense que ça vient seulement du fait de parler aux gens et de rencontrer les mêmes difficultés. On parlait entre nous, c'est comme ça que ça a vraiment commencé car, vous savez, l'Espagne, les gens en Espagne sont totalement différents, de même que les choses qui les concernent dans différents coins de l'Espagne et d'autres choses et l'Allemagne, je veux dire, j'ai tellement appris sur l'Allemagne avant même d'y être allée, je pense qu'on se rend beaucoup plus compte... on est manifestement au courant de ce qu'il se passe et des nouvelles du moment en regardant les infos, des trucs comme ça et des émissions politiques, des documentaires et tout ça à la télévision, mais je suis devenue plus consciente de la façon dont on aborde un problème... si on a été quelque part et qu'on regarde quelque chose de l'extérieur ou de l'intérieur, on a un aperçu différent, et un point de vue différent sur les choses. »

Lynn a acquis une compétence interculturelle plus élaborée ainsi qu'une vision relative du monde, à travers l'expérience immédiate de la différence et de la diversité. Dans une perspective de développement personnel, ceci est accompagné par une prise de conscience accrue et une opinion plus forte de ce qu'elle est et veut être. Les aspects intérieurs et extérieurs sont liés et constituent un changement remarquable. Lynn le reconnaît quand elle dit :

« ... et bien je pense, juste... je suis devenue beaucoup plus consciente de moi-même et ma connaissance des événements dans le monde a considérablement augmenté aussi alors je suis... non seulement je sais m'exprimer mais j'ai vraiment quelque chose à exprimer. »

Il est vraisemblable que, si on demandait à son institution d'origine de justifier le projet d'assistantat, celle-ci verrait l'expérience de Lynn comme un excellent exemple de la valeur de l'année à l'étranger. Elle est rentrée en parlant, avec confiance, un français courant et a affiché un nouvel engagement et de l'enthousiasme envers ses études. Elle a acquis une forte image d'elle-même en tant que linguiste, une identité différente et une plus grande compétence interculturelle. Elle illustre la qualité holistique de l'apprentissage à travers une expérience interculturelle. C'est une personne plus accomplie, une participante plus engagée et plus efficace dans les communautés et les cultures auxquelles elle appartient.

L'année à l'étranger pour Sarah

Sarah a passé son année à l'étranger à enseigner dans une école en Alsace - Lorraine. Son séjour fut similaire à celui de Lynn à certains égards, dans la mesure où l'engagement envers la société française et les inquiétudes personnelles sont liés par une même dynamique. Elle a pris conscience de son altérité, à la fois culturellement et linguistiquement, et, comme Lynn, a bénéficié de la rencontre avec des nationalités autres que française et britannique. Néanmoins, et au contraire de Lynn, Sarah a rencontré des difficultés qui ne furent pas facilement surmontées, et son verdict sur son année à l'étranger n'est pas complètement positif.

Apprendre la langue

36

Sarah a amélioré son français mais elle s'est retrouvée parlant anglais la plupart du temps, et cela a diminué les progrès qu'elle aurait pu faire :

« Je ne dirais pas que j'ai progressé autant que je l'aurais voulu parce que j'ai... j'ai vraiment essayé de parler français mais c'était très dur car je vivais avec des gens qui parlaient anglais et quand j'étais à l'école, dans la classe, je parlais en anglais la plupart du temps. »

– Avez-vous remarqué avoir progressé linguistiquement ?

– *« J'ai progressé, c'est sûr... »*

– Et pensez-vous que la langue alsacienne vous a gênée quelque part ?

– *« Je suppose que non... quand ils parlent français, c'est très lent, ils ont un accent très prononcé et je pense que je l'ai un peu pris... alors c'est horrible à entendre. »*

On trouve ici un certain nombre de caractéristiques importantes. Tout d'abord Sarah a repris la pratique de l'anglais quand elle fréquentait les deux autres assistantes avec lesquelles elle vivait. Il y a eu discontinuité linguistique entre deux domaines majeurs de son année à l'étranger, être enseignante et sa situation domestique. De plus, elle a pris l'accent alsacien, qu'elle décrit « être horrible ». Evans (1988) a observé combien la prononciation est le niveau le plus profond du langage et celui

que l'on contrôle le moins. Elle n'aime pas ce quelque chose dans la langue qu'elle entend autour d'elle et qu'elle doit utiliser pour dialoguer avec les Français, et pourtant elle l'a assimilé. Il n'y a aucune indication sur le fait qu'elle soit devenue plus compétente en français que son engagement envers la société d'accueil soit plus élevé, pas plus qu'il n'ait développé une image d'elle-même en tant qu'utilisateur de la langue. Un thème récurrent du séjour de Sarah est de se sentir étrangère, et il apparaît que parler de mieux en mieux le français ne réduit pas ce sentiment d'exclusion.

Apprendre au sujet d'une autre culture

Tout comme les autres étudiants interviewés, Sarah est devenue beaucoup mieux informée sur les aspects de la vie française. Par exemple, elle a fait les observations suivantes sur la famille et la vie sociale :

« Je pense que les Français ont beaucoup plus conscience de l'unité familiale, et ils sont assez contents de ne pas sortir le soir, afin de rester à la maison, de faire un bon repas ensemble... et les enfants semblent beaucoup plus proches de leurs parents, comme tous les étudiants qui rentrent chez eux le week-end. Donc je crois que c'est beaucoup plus important pour eux. »

Il n'y a ici aucune comparaison entre les cultures française et britannique. Il n'y a aucune sensation de mouvement entre le familier et le reste, et Sarah n'explique pas son point de référence.

Sarah a eu des difficultés à s'adapter à la vie à l'étranger et ceci a réduit sa participation active à la vie française. Elle décrit ainsi une rencontre avec la bureaucratie française :

« J'avais des trucs à faire comme aller à la Sécurité sociale parce qu'il y avait des doutes sur ma carte ou quelque chose, et la femme m'a dit : "Je suis désolée, mais vous n'avez pas droit à la Sécurité sociale, et j'ai dit : J'ai payé des contributions. Elle a répondu : Alors, combien d'heures faites-vous ? J'ai dit : douze, et elle a dit : Oh, ce n'est pas suffisant pour contribuer, ne croyez pas pouvoir venir dans notre pays et vivre de la Sécurité sociale." Et il s'est avéré qu'on enseignait seulement douze heures mais on était payé comme un temps plein... donc on payait environ 70 francs de contributions par semaine... Donc on y avait totalement droit... mais elle avait l'air de dire : "Vous savez, il faut avoir un travail avant de pouvoir rester dans ce pays, alors j'ai dit : j'en ai un." »

Il n'y a ici aucun signe de réflexion ni de recul sur l'expérience, ni la capacité d'évaluer pourquoi c'était si difficile. Il n'y a aucune indication non plus sur la façon d'en tirer des leçons. Sarah était étiquetée "étrangère", et cet incident reflète sa plus vaste expérience qui l'amène à conclure :

« D'une certaine façon, ça vous met dans une position difficile, car les enfants savent que vous n'avez pas de qualification. Je ne sais pas enseigner, et j'ai trouvé que... je me suis aperçue que j'apprenais au fur et à mesure mais au début j'ai parfois constaté que je ne savais pas trop quoi faire. »

– Et...

– « J'ai trouvé que les profs, presque tous me regardaient de haut parce que je n'étais pas comme eux... et dans la salle des profs, j'ai vraiment senti que je n'étais pas au même niveau qu'eux et je pense que c'est pareil dans la majorité des écoles, les profs ne font pas... ne sont pas amicaux, je crois que c'est simplement comme ça que ça marche parce qu'ils ne font que venir en classe et repartir. Mais, j'ai fait l'effort de leur parler mais j'ai souvent remarqué que quand je leur parlais ils regardaient par-dessus mon épaule en pensant, il faut que j'aille parler à mon ami et elle, ça ne vaut pas le coup de lui parler. »

Contrairement à Lynn, Sarah ne joue pas le rôle de médiateur culturel dans son poste d'assistante.

Rapports sociaux et « confiance en soi »

Comme Lynn, une grande partie de la vie sociale de Sarah tournait autour des autres assistantes, avec lesquelles elle vivait.

« On allait beaucoup au cinéma parce qu'on était juste à côté, alors on y allait toutes les semaines, et à part ça, il n'y avait pas grand-chose à faire. Il y avait un bar où on allait pas mal au premier trimestre, mais après ça on s'est lassé. »

38

Néanmoins, contrairement à Lynn, il n'y a aucune indication sur le fait que ces relations soient une source significative d'apprentissage pour Sarah. Elles n'ont pas été un moyen d'acquérir un nouveau lien avec la société française ou une nouvelle identité. Le groupe n'est pas devenu un groupe intermédiaire où l'appartenance nationale était mise au second plan, et cela n'a pas créé les conditions et l'espace pour expérimenter une nouvelle image de soi-même.

Acquérir une autre identité sociale

Même si Sarah parle de son séjour de façon assez négative, elle a néanmoins remarqué des changements dans son comportement. Elle parle de ce que c'est d'être un étranger en France et du fait qu'elle tient désormais davantage à son identité sociale.

« Je pense que j'ai changé un peu ma façon de m'habiller quand j'étais là-bas, je m'habillais plus à la française... Les gens s'asseyaient à côté de moi et me dévisageaient, c'est comme si c'était écrit sur mon visage que j'étais étrangère, ça me touchait... Je me sentais vraiment étrangère... dans l'immeuble où nous habitons, seuls

les propriétaires étaient gentils avec nous, les autres locataires nous regardaient de haut comme pour nous dire : vous ne faites pas partie de notre monde. Cette expérience m'a fait réaliser que je ne me sentirai bien qu'en Angleterre. Je pense que je suis devenue plus potriotique. »

D'après les différents témoignages tirés de son entretien, il apparaît que Sarah a remarqué des changements qui se sont produits en elle pendant cette année à l'étranger mais elle ne sait pas les exprimer. Le fait qu'elle parle de « se sentir plus mature », « plus comme une étudiante » prouve qu'elle a repéré des domaines qui restent néanmoins inexplorés. Quand on lui demande ce qui a réellement changé en elle, en tant qu'individu : « *Je ne sais pas vraiment... je ne sais pas quoi vous répondre.* »

On peut toutefois souligner que Sarah a découvert quelque chose à propos de son identité, elle l'a appelé patriotisme et elle affirme qu'elle désire vivre en Grande-Bretagne. Se sentir étranger a renforcé son identité primaire (cf. Coleman, 1998 ; Smith, 1991). Une totale immersion dans la culture française lui a permis d'améliorer ses compétences linguistiques, mais elle n'a pas réussi à se sentir à l'aise dans un domaine tout aussi important qui est la culture et la société française. Au contraire, la vie de tous les jours pendant son année à l'étranger, le dialecte parlé dans la région où elle habitait, l'accent, tout a eu pour effet de renforcer la distance existant entre elle et son pays d'accueil.

L'année à l'étranger pour Peter

39

Peter est venu demander conseil à propos de deux problèmes : son anxiété et ses soucis de prononciation en allemand. En personne rationnelle, il aborda ces sujets de façon intelligente et logique, mais eut des difficultés à exprimer ses sentiments. Il voulait réussir ses études mais ses problèmes de prononciation le rendaient peu sûr de lui. Il était perturbé, triste et ne pouvait pas se l'expliquer. En tant que conseiller j'évoquai d'autres sujets qui le préoccupaient, l'un d'eux était son proche départ pour l'étranger, un séjour qui le rendait très anxieux.

À l'université et grâce à quelques conseils, il se débrouilla. Une fois à l'étranger, en Allemagne, il se sentit peu sûr de lui avec son travail d'assistant. Pendant une fête célébrant la réunification de l'Allemagne, juste au début de son séjour, il poniqua. Il en fut complètement retourné et dut rentrer dans son pays.

Avec force conseils avant son départ pour l'Allemagne, il était parvenu à rassembler ses esprits et ses émotions, ses pensées et ses sentiments. Ce n'est pas un fait rare en thérapie, surtout chez les hommes. Le thème de la réunification sur un plan national a en quelque sorte déclenché une confrontation avec son manque de cohérence

psychologique. Il peut s'agir d'une coïncidence, mais cela semble pouvoir expliquer de façon plausible la fin de son séjour. Kristeva (1991) parle d'un concept freudien, « *unheimlich* » (inquiétant) pour expliquer que la rencontre avec quelque chose d'inconnu, dans un pays étranger, entouré d'étrangers peut faire prendre conscience de ce qui est étrange et bizarre chez un individu, idée qui n'est pas d'habitude à l'état conscient.

Ayant pesé le pour et le contre, et s'étant préparé du mieux qu'il put, Peter était impatient de vivre et travailler à l'étranger et de réussir dans les objectifs qu'il s'était fixés. Parler de la réunification de l'Allemagne pouvait se faire d'un point de vue purement intellectuel dans son pays d'origine. Mais une fois à l'étranger, sa réaction fut à la fois consciente et inconsciente, consciente parce qu'elle reflétait une réflexion intelligente, et inconsciente parce qu'elle réveilla l'anxiété qui l'avait poussé à voir un psychologue.

UN DÉFI À L'IDENTITÉ

Selon Kristeva, être interculturel c'est devenir, pour un moment, inconnu à soi-même. L'expérience vécue par Peter est un exemple de ce défi : une dimension externe qui est l'engagement d'une personne qui s'installe à l'étranger, et une dimension interne, consciente et inconsciente, comme le changement que décrit le schéma ci-dessous.

EXTERNE → Étrangeté et « altérité » dans un pays étranger



Étrangeté et « altérité » ← INTERNE
en nous-mêmes

Quand la résidence à l'étranger réussit à faciliter le développement de la compétence interculturelle, ce qui au début est étrange devient familier jusqu'à un certain point. L'étudiant est capable de fonctionner d'une façon adéquate en tant que résident temporaire à l'étranger. Pour y parvenir, il faut être prêt à s'engager dans la nouvelle culture, ce qui fait intervenir la compétence interculturelle définie comme la capacité d'empathie et la tolérance vis-à-vis de l'incertitude. Lorsqu'il y parvient, l'étudiant se trouve dans une nouvelle situation d'où il peut évaluer le contenu et la signification de faits relevant de la culture étrangère, et évaluer sa propre attitude envers la culture étrangère. Ce faisant, sa compétence interculturelle s'enrichit. Grâce aux occasions de réflexion sur l'expérience, les changements dans les relations externes mènent à des changements dans la compréhension de soi et dans les qualités personnelles. Au contraire, quand l'engagement dans la nouvelle culture se

montre difficile, et qu'il y a résistance, l'étudiant perd l'occasion d'appréhender de manière plus familière ce qui auparavant lui semblait étrange, et par conséquent n'éprouve pas de changement de perception et d'attitude propre à stimuler la réflexion sur soi et une participation plus approfondie au vécu du séjour à l'étranger. Des cercles vertueux ou vicieux sont créés par la dynamique entre les aspects internes et externes de l'expérience interculturelle.

L'expérience de Peter montre bien sa panique et son incapacité à s'adapter. Son exemple est rare mais pas inévitable. Non seulement la plupart des étudiants survivent, mais ils parviennent aussi à s'acclimater à partir d'un certain temps en tant que résident à l'étranger. Néanmoins il a été établi qu'une immersion dans un pays étranger peut présenter des défis et une menace à sa propre identité : « Pour être spirituel dans une langue étrangère, il faut accepter dans un premier temps de ne pas se prendre au sérieux. Si un fait n'est pas expliqué de façon claire, l'étudiant risque d'exprimer sa peur par le refus de parler. » (Harder, 1980, p. 269)

Même si elles sont moins significatives, les expériences de Lynn et Sarah montrent également des aspects internes et externes. L'adaptation de Lynn à la vie française et son engagement se sont traduits par un changement en profondeur de sa personnalité. Elle dit être devenue plus sûre d'elle, de même qu'elle a découvert qu'elle pouvait être proche des autres. Après son retour en Grande-Bretagne, Lynn se sent pendant une certaine période « différente », elle le prouve par son comportement vis-à-vis des autres, et par un changement dans son apparence. Elle montre une plus grande maturité et plus de confiance en elle en ce qui concerne ses études. Les théories qu'elle formule à propos d'elle-même, de son côté désormais français, de son ethnicité deviennent plus conscientes et sont susceptibles de changer en fonction de sa compétence interculturelle accrue.

41

En ce qui concerne Sarah, l'immersion dans la société française demeure menaçante. Elle a en commun avec Peter des doutes quant à sa prononciation et au dialecte de la région où elle séjourne. La réaction des gens la « touche » mais elle se sent étrangère. La plupart des choses qu'elle partage avec la société française lui sont difficiles. Le fait qu'elle tienne davantage à son identité anglaise doit s'accorder avec le besoin psychologique de maintenir son identité dans un environnement étranger français. À cause des circonstances particulières de son séjour, l'interprétation inconsciente d'elle-même est un défi trop lourd à relever.

En résumé, les retombées de l'année à l'étranger ont été appréciées de façons différentes. Lynn et Sarah ont amélioré leur français, elles ont découvert la société française et sa culture, elles sentent que vivre à l'étranger les a fait changer. Néanmoins en les comparant, on s'aperçoit que si Lynn en a relevé le défi identitaire et est devenue « européenne », Sarah, elle, est restée une étrangère en France et est retournée chez elle, plus anglaise et patriotique qu'elle ne l'était. Alors que Lynn s'engageait

de tout cœur dans la vie française, Sarah gardait ses distances et essayait de résoudre ses problèmes le mieux possible. Même si en termes conventionnels, l'année à l'étranger n'a pas été vécue avec succès pour Peter, il a toutefois relevé son défi identitaire. En fait il n'a pas eu le choix, ses problèmes personnels se sont intensifiés une fois à l'étranger, à cause de l'altérité de la société allemande et il fut incapable de refouler davantage son anxiété.

PÉDAGOGIE POUR UN SÉJOUR À L'ÉTRANGER

Une question à caractère pédagogique se pose : comment préparer et conseiller les étudiants afin d'augmenter leurs chances d'apprécier l'année à l'étranger pour qu'ils puissent relever le défi à l'identité. En d'autres termes, comment changer une Sarah en une Lynn ?

L'histoire de Peter sert à démontrer le lien entre les aspects externe et interne d'une expérience interculturelle. On peut en déduire que la réponse serait l'enrichissement et le défi d'un séjour à l'étranger et un engagement comprenant à la fois les dimensions interne et externe.

Il est possible de préparer l'étudiant à un apprentissage de l'ethnographie. Les étudiants étudient l'ethnographie avant leur départ et emportent avec eux un projet ethnographique. (Barro *et. al.*, 1998 ; Jurasek, 1996 ; Roberts, 1995). Une approche différente permet de développer ses propres ressources et la conscience de soi, afin de répondre positivement aux expériences qui les attendent à l'étranger (Cormeraie, 1995). Cet ensemble aborde les deux dimensions internes et externes d'une expérience d'une année à l'étranger et donc n'importe quelle expérience interculturelle.

42

Une nouvelle façon de préparer les étudiants serait de combiner les aspects externe et interne, ce qui permettrait aux étudiants d'explorer leurs propres théories à propos de la vie dans un pays étranger et de sa découverte. L'étude de théories pertinentes (par exemple, Barth, 1969 ; Kristeva, 1991) ferait davantage prendre conscience de ce qui se passe lors de situations interculturelles. L'étudiant serait encouragé à tirer parti de son expérience à l'étranger, et de ce fait, deviendrait plus aisément une personne interculturelle.

Coleman (1997) reconnaît l'importance d'une préparation et identifie quatre points : la reconnaissance d'une identité propre comme réponse face aux différentes expériences une fois à l'étranger. Conscience de soi, compétence interculturelle, apprentissage adapté, la liste n'est pas exhaustive. Mais plutôt que de mettre en place des préconditions au départ, il faut considérer que ces points seront vécus durant l'année à l'étranger. Les défis linguistiques, intellectuels, réactionnels, émotionnels et

psychologiques seraient gâchés par trop de préparation. Une préparation est nécessaire mais seulement au commencement. Ce qui est crucial, c'est l'assistance pendant l'année. Afin d'être efficace ce support doit comprendre à la fois les dimensions externe et interne. Lynn l'a trouvé en côtoyant ses camarades assistants. Son environnement, à la fois encourageant et sûr, lui a offert l'opportunité de montrer ce dont elle était capable. Sarah n'a pas rencontré cet environnement pendant son séjour.

Il est évident que la personnalité de chaque individu joue un grand rôle, mais en ce qui concerne la pratique de l'éducation, le contraste montre qu'il y a de nombreux facteurs qui permettent à une personne de vivre pleinement l'expérience, à la fois difficile et pleine de défis qu'est l'immersion dans une culture différente. Un support pédagogique pendant, avant et après le séjour est nécessaire. Bien sûr les étudiants s'enrichiront d'une expérience interculturelle, mais ce qui demeure inconnu c'est de savoir si cette expérience renforcera ou annihilera leurs compétences interculturelles. Le but pédagogique devrait être de s'assurer que l'étudiant rentre dans son pays natal intact, et qu'il s'est ouvert et enrichi. Ses nouvelles compétences linguistiques ne sont que le critère le plus visible indiquant qu'il a relevé le défi de l'identité.

(Je remercie Emmanuelle Baudouin, Mike Byram, Hélène Doumbonya, Valérie Montel et Geneviève Zarate d'avoir traduit cet article.)

BIBLIOGRAPHIE

- ALRED G. (1996). – « Being Abroad - Becoming a Linguist: a discussion of the psychosocial effects of the Year Abroad », Paper presented at « Research Seminar: The Year Abroad », Centre for Research in Language Education, Lncaster University.
- Association for University et College Counselling (1999). – *Annual Survey of Counselling in Further et Higher Education* (1997-1998).
- BARRO A., JORDAN S. et ROBERTS C. (1998). – « Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer », in Byram M. et Fleming M. (eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama et ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BARTH F. (1969). – « Introduction », in Barth F. (ed.) *Ethnic groups et Boundaries*, London, Allen et Unwin.
- BOCHNER S. (1982). – « The social psychology of cross-cultural relations », in Bochner S. (ed.) *Cultures in Contact*, Oxford, Pergamon.
- BYRAM M. (1995). – « Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories », in Sercu L. (ed.) *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers et Trainers in Europe*, vol 1: « The Secondary School », Aalborg, Aalborg University Press.
- BYRAM M. et ALRED G. (1992). – *Residence Abroad et the Cultural Perceptions of Foreign Language Students in Higher Education*, Report to the Economic et Social Research Council.

- COLEMAN J. (1995). – « The Current State of Knowledge Concerning Student Residence Abroad », in Parker G. et Rouxville A. (eds.) « *The Year Abroad* » : *Preparation, Monitoring, Evaluation, Current Research et Development*, London, AFSL/CiLT.
- COLEMAN J. (1997). – « Residence abroad within language study », *Language Teaching*, vol. 30, pp. 1-20.
- COLEMAN J. (1998). – « Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe », in Byram M. et Fleming M. (eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama et ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CORMERAIE S. (1995). – « Cross-Cultural Training : Perceptions et Personal Growth », in Parker G. et Rouxville A. (eds.) « *The Year Abroad* » : *Preparation, Monitoring, Evaluation, Current Research et Development*, London, AFSL/CiLT.
- EVANS C. (1988). – *Language People*, Milton Keyne, Open University Press.
- HARDER P. (1980). – « Discourse as self expression - on the reduced personality of the second language learner », *Applied Linguistics*, 1.
- JENSEN A. A. (1995). – « Defining Intercultural Competence: A Discussion of its Essential Components et Prerequisites », in Jensen A. A., Jaeger K. et Lorentsen A. (eds.) *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers et Trainers in Europe*, vol II: « The Adult Learner », Aalborg, Aalborg University Press.
- JURASEK R. (1996). – « Using Ethnography to Bridge the Gap Between Study Abroad et the On-Campus Language et Culture Curriculum », in Kramsch C. (ed.) *Redefining the Boundaries of Language Study*, Heinle et Heinle.
- KRISTEVA J. (1991). – *Strangers to Ourselves*, New York, Columbia University Press.
- SMITH A. (1986). – *The Ethnic Origin of Nations*, Oxford, Blackwell.
- SMITH A. (1991). – *National Identity*, Harmondsworth, Penguin.