

RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

Mobilité internationale et formation

Dimensions culturelles
et enjeux professionnels

INRP

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

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 34 - INNOVATION ET RÉSEAUX SOCIAUX
- N° 35 - Les dispositifs professionnalisants
- N° 36 - LE PRATICIEN RÉFLEXIF

Vous pouvez proposer des articles dans Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 10 pages (35 000 signes). Veuillez joindre 3 exemplaires, une disquette et un résumé de 10 lignes en français et si possible en anglais. Les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05.

Pour tous renseignements complémentaires : 01 46 34 91 40

Vous pouvez consulter les sommaires et les résumés de la revue sur le site Internet de l'INRP : www.inrp.fr

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

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

INRP - Lyon
Centre Léon Blum
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fans Cedex

INRP - Rouen
39, rue de la Croix-Vaubois
76130 Mont-Saint-Aignan

© INRP, 2000
ISSN : 0988-1824
ISBN : 2-7342-0671-4

MISE EN PAGE : Nicole Pellieux - 01 60 23 61 23
IMPRESSION : Bialec SA, Nancy

SOMMAIRE N° 33

MOBILITÉ INTERNATIONALE ET FORMATION DIMENSIONS CULTURELLES ET ENJEUX PROFESSIONNELS (Geneviève Zarate, rédactrice en chef invitée)

ÉDITORIAL	5
ARTICLES	
Élizabeth MURPHY-LEJEUNE : Mobilité internationale et adaptation interculturelle : les étudiants voyageurs européens	11
Geof ALRED : L'année à l'étranger : une mise en question de l'identité	27
Marie-Thérèse VASSEUR : Apprendre à être professeur de langue étrangère dans un pays étranger : déplacement, imaginaire et réflexivité	45
Ariel CORDIER, Christina GAUTHERON-BOUTCHATSKY : Mobilité et processus identitaire : deux regards sur les trajectoires de normaliens de l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud	63
Albane CAIN : Actions de formation à l'étranger des enseignants de langues et ouverture à l'autre	83
ENTRETIEN avec Jean-Pierre LAHEURTE (EduFrance) réalisé par Geneviève ZARATE et Jacqueline DUTTON	97
AUTOUR DES MOTS	107
– Management interculturel de Christine GEOFFROY	
– L'éducation cosmopolite en Allemagne d'Angelika KUBANEK	
– Mondialisation et éducation de Lynne PARMENTER	
*	
* *	
Odile PAVIET SALOMON, Dominique BIENAIMÉ : Comment penser les formations d'insertion dans la conjoncture socio-économique actuelle?	123
Dominique VIOLET : La formation des professeurs d'école : alternance et pragmatique	139

LECTURES

1. NOTES CRITIQUES	155
BIENAIMÉ D., PAVIET SALOMON O. – Ingénierie et qualité dans les formations d'insertion. Un outil d'intégration au service des demandeurs d'emploi (<i>Joëlle Delattre</i>)	
CROS F. – Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire (<i>Florent Gomez</i>)	
FERNAGU OUDET S. – Voyage au cœur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher (<i>Danielle Zay</i>)	
HÜBERMAN A. M., VANDENBERG R. – Understanding and Preventing Teacher Burnout (<i>Christiane Camana</i>)	

2. COMPTE RENDU	166
CHAPRON F. – Les CDI des lycées et collèges (<i>Catherine Bourdoncle</i>)	

3. NOUS AVONS REÇU	167
---------------------------------	-----

ACTUALITÉS

1. RENCONTRES ET COLLOQUES	169
– 5 ^e Biennale de l'éducation et de la formation (<i>Évelyne Burguière</i>)	

2. PROCHAINES RENCONTRES	171
– Autour de la théorie des situations didactiques du 26 au 28 juin 2000 à Bordeaux	
– Congrès de l'Association mondiale des Sciences de l'éducation du 26 au 30 juin 2000 à Sherbrooke (Québec) Canada	
– ATEE : La formation permanente des enseignants et la coopération globale du 28 août au 2 septembre 2000 à Barcelone	
– Teaching as learning in « Open contexts », Conférence européenne en septembre 2000, à Edimbourg (Écosse)	
– Les sciences de l'éducation : histoire, état des lieux, perspectives du 20 au 22 septembre 2000 à Genève	
– AECSE : Les pratiques dans l'enseignement supérieur les 2, 3 et 4 octobre 2000 à Toulouse	
– L'obligation des résultats en éducation du 4 au 6 octobre 2000 à Montréal	

3. Appel à communication	173
– Les interactions entre formation et évaluation les 11, 12, 13 janvier 2001 à Aix-en-Provence	

4. Appel à contribution	173
– Une société monde ? du 3 au 7 juillet 2000 à Laval (Québec)	

ÉDITORIAL

Il n'est pas encore entré dans les normes de penser la mobilité internationale, comme un projet éducatif à part entière. Situé par définition hors de frontières scolaires traditionnelles, celles des institutions éducatives (famille, école), celle de l'État, le séjour à l'étranger est le plus souvent un non-lieu scolaire, sorte de no man's land conceptuel où se cristallisent au mieux des représentations esthétisantes ou idéalisées de l'ailleurs, où se mobilisent les débats suscités par une identité nationale interpellée par la confrontation avec d'autres systèmes de valeurs. Ce numéro se donne pour objectif de décrire les dimensions culturelles et les enjeux professionnels qui sont attachés à la mobilité internationale, c'est-à-dire de mettre en lumière les lieux de passage entre le scolaire et le hors école, entre le national et le plurinational, de décrire les situations et les acteurs qui y sont impliqués, de donner un statut à cet espace à la fois indistinct et surdéterminé.

Dimensions nationale, européenne et internationale de la mobilité

5

On postule ici que l'utilisation et la superposition de plusieurs échelles sont nécessaires pour rendre compte de réalités transnationales. Dans le champ de l'éducation perçu dans sa dimension internationale, le séjour à l'étranger est un objet particulièrement exemplaire, même si les formes les plus développées ne se trouvent pour l'instant mises en œuvre qu'au niveau universitaire. Son intérêt est sous-estimé quand il est vu comme une parenthèse académique, sorte d'entracte récréatif dans un cursus d'études dont le principe est essentiellement national. Son caractère bi- ou multilatéral n'est souvent appréhendé par le service des relations internationales de l'université qu'à travers la dimension juridique et administrative des accords inter-universités.

Depuis la mise en place du programme européen Erasmus, programme pionnier dans la mise en place de la dimension éducative dans la construction de l'Union

européenne (1), le séjour à l'étranger est devenu un élément de la vie académique, objet quantifiable, baromètre de la sensibilité internationale dans la formation de niveau universitaire. Sont ainsi comptabilisés dans les rapports remis à la demande de la Task Force en charge du programme, le nombre des pays participants, la durée des études à l'étranger et leur place dans le cursus, les modalités de sélection des étudiants, les formes d'intégration dans l'établissement d'accueil et les services spécifiques qui leur sont offerts (2), les caractéristiques des étudiants et celle de l'encadrement universitaire et administratif (3). Des outils sont édités par les administrations (4), les formules anciennes sont remaniées (5), un genre reprend de la vigueur, le Guide de l'étudiant. L'impact de la mobilité étudiante et son retentissement national s'interprètent ainsi à double niveau : européen et mondial.

La mobilité internationale est partie prenante du plan d'action signé en mai 1998, à la Sorbonne, par les quatre ministres de l'éducation italien, britannique, allemand et français dans leur déclaration conjointe sur l'harmonisation de l'architecture des systèmes de l'enseignement supérieur. Pour la France, l'accueil d'étudiants étrangers est une réponse à la désaffection des élites étrangères vis-à-vis de l'enseignement supérieur français et à la décroissance démographique au sein des universités françaises. La création de l'agence EduFrance, dont on prendra connaissance de la politique à travers l'entretien accordé par son Président, n'est pas passée inaperçue hors des frontières françaises (6). L'entrée de la France dans l'Europe de la connaissance et de la recherche, la mondialisation justifient la mise en œuvre du plan U3M (7) qui débouche sur un projet de loi d'orientation pour l'aménagement et le développement du territoire.

6

1 - Le Programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants (ERASMUS) a été créé le 15 juin 1987. La première phase du programme est entrée en vigueur pour l'année 1987-1988. Outre la mobilité des étudiants, il incluait, dès sa mise en place, la mobilité des enseignants et le développement de nouveaux curricula et de programmes intensifs. La dimension éducative apparaît à part entière en 1992, après que le traité de Maastricht ait été ratifié.

2 - Maiworm F., Steube W., Teichler U., *Les programmes ERASMUS en matière de mobilité des étudiants au cours de l'année 1989-1990*, Kassel, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel, 1993.

3 - Maiworm F., Steube W., Teichler U., *Les expériences des étudiants ERASMUS en 1990-1991*, Kassel, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel, 1993.

4 - Par exemple, *Guide de l'assistant. Échanges d'assistants de langues vivantes*, Paris, Agence Socrates, France/CNOUS.

5 - *Je vais en France*, Paris/CNOUS (mis à jour chaque année et ses multiples traductions en différentes langues).

6 - Le *Times* titrait en novembre 1998, « France Sets Out to Educate Future World Leaders ».

7 - *Les grandes orientations du plan U3M*, Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, septembre 1998.

La France aborde un marché de l'éducation qui se définit par sa compétitivité, dont la formation des élites étrangères est l'enjeu. Avec 121 600 étudiants étrangers inscrits en France en 1997, le pari est à relever face aux 500 000 étudiants et jeunes chercheurs accueillis par les Américains, devant 200 000 accueillis par les Anglais, 180 000 par les Australiens, et 150 000 par les Allemands (8). L'éducation des élites internationales est un enjeu géopolitique, source d'influence et instrument de rayonnement international. Si le fait est loin d'être nouveau et gouvernait déjà la politique culturelle de la France en direction de l'étranger depuis la fin du XIX^e siècle, les moyens ont changé : le rapport remis en décembre 1998 au Premier ministre, intitulé *Le désir de France. La présence internationale de la France et la francophonie dans la société de l'information* délimite de nouveaux territoires de diplomatie culturelle et linguistique en mettant les technologies de l'information au service, entre autres, de l'offre de formation et d'éducation à distance et de la diffusion de la recherche scientifique (9).

La pratique de l'altérité : dimensions institutionnelle et individuelle

Traditionnellement apanage des élites, compagnons, marchands, aristocrates, l'histoire de la mobilité internationale passe aussi par l'histoire des persécutions religieuses et des diasporas, de l'exil politique et de la migration entraînée par les contraintes économiques. La mobilité internationale a aussi sa littérature – récit de voyage, roman d'aventure, journal ethnographique – et ses héros – conquérants, colonisateurs, philanthropes. Issu d'une volonté politique, le séjour étudiant à l'étranger se lit sur la toile de fond du partage des valeurs démocratiques, fondement de l'Union européenne, du marché transnational du travail et de la mise en place d'une nouvelle identité, celle de l'Europe et, plus globalement, de la mondialisation de biens culturels et économiques. Dérivée de ce patrimoine culturel, la mobilité étudiante y emprunte parfois des figures séduisantes comme celles de l'exotisme ou celles de la souffrance provoquée par le contact prolongé avec la différence culturelle, mais trame aussi ses propres motifs, découverte des traditions universitaires étrangères ou exploration des modalités de la pré-insertion professionnelle. L'élargissement du séjour universitaire à l'étranger en direction de l'ensemble du public universitaire en fait désormais un secteur à part entière entrant dans le champ des travaux centrés sur la mobilité internationale.

7

8 - *Le Monde*, 6 juillet 1999.

9 - Bloche P., Rapport accessible sur le site <http://internet.gouv.fr/francais/textesref/rap-bloche98/mission.htm>

La dimension internationale oriente spontanément la curiosité du chercheur vers l'étude des macrostructures et de leur fonctionnement. C'est à ce niveau que la Communauté européenne cherche à améliorer son dispositif, comme on le remarque dans le *Livre vert* intitulé « Éducation, formation, recherche : les obstacles à la mobilité transnationale » (10), où elle abandonne l'objectif évaluatif pour repérer les freins à la mobilité. L'ambition de ce numéro ne se réfère pas à une lecture des macrostructures. Plusieurs échelles sont ici adoptées et superposées. Elles dessinent la relation de la France avec l'étranger selon trois cercles d'influence dont l'épicentre est tantôt national (A. Cain), tantôt européen, (M.-T. Vasseur, G. Alred, E. Murphy-Lejeune), tantôt mondial (L. Parmenter). Délaissant la perspective institutionnelle qui privilégie l'analyse des structures et de leur efficacité, on s'attache ici à rendre compte des différentes modalités de mise en relation de cultures différentes : cultures nationales des États (A. Cain pour la France, A. Kubanek pour l'Allemagne), cultures universitaires (G. Alred témoigne pour une université britannique, A. Cordier et C. Gautheron-Boutchatsky pour une grande école française), cultures des acteurs impliqués à divers titres dans la mobilité (E. Murphy-Lejeune, G. Alred). Se croisent ainsi les pratiques des institutions et celles de ceux qui, à niveau individuel, expérimentent le séjour à l'étranger : selon l'angle d'analyse, ils s'appellent professeurs-stagiaires (M.-T. Vasseur), normaliens (A. Cordier, C. Gautheron-Boutchatsky), enseignants en formation continue (A. Cain), étudiants-voyageurs (E. Murphy-Lejeune) ou expérimentent la fluidité de leur identité (G. Alred), identités multiples qui indiquent la variété des positions possibles dans cet espace.

8

Outre la superposition d'échelles différentes, ce numéro met en relief la coexistence d'histoires scolaires différentes appelées désormais à se rencontrer. Le cosmopolitisme lui-même croise les histoires nationales et les fluctuations des identités nationales (A. Kubanek). Le séjour à l'étranger, dans le cadre de certifications co-diplômées, franco-britannique par exemple (M.-T. Vasseur, G. Alred), révèle les traditions nationales. La fonction de *counselor*, accompagnement psychologique relevant du service offert par l'université britannique à ses étudiants, dont G. Alred fait état, se situe dans le prolongement du *pastoral work*, tous deux étrangers à la tradition française. En contexte français, la fonction de mise à distance du vécu est assurée, dans le cas présenté par M.-T. Vasseur, par un détour disciplinaire, alors que le séjour dans le pays dont on enseigne la langue est à l'initiative de l'étudiant de langues vivantes dans la formation initiale française mais obligatoire et organisé par les universités dans le contexte britannique.

10 - *Bulletin de l'Union européenne*, 5/96, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1996.

Contributions des disciplines à l'analyse de la mise en relation

Cet espace de l'entre-deux est donc loin d'être ce no man's land que les institutions en retard d'un train apprécient comme un espace vide d'intérêt, parenthèse suspensive de l'activité académique. La mobilité étudiante ne se confond pas avec l'agrément de la mobilité touristique. Elle a sa temporalité, semestre, année académique, ses risques propres, échec scolaire, interruption du séjour, reformulation identitaire, ses modes de socialisation dépendants de l'histoire familiale de l'étudiant, de son capital linguistique et de ses compétences pluriculturelles, et son mode de vie lié à la communauté universitaire, à l'entreprise où le stage est effectué, au milieu local où se déroule le séjour. L'espace entre deux cultures a sa logique propre : s'y accomplissent des rites de passage et des changements de statut : d'étudiant, on devient professeur-stagiaire (M.-T. Vasseur), des transformations dans la perception de soi (G. Alred). L'entre-deux culturel est un lieu paradoxal où cohabitent nomadisme et attachement territorial, où des expériences antérieures diverses (déménagement, service militaire, etc.) peuvent s'y être réinvesties ou qui requiert des compétences spécifiques, débouchant sur des formations spécifiques (A. Geoffroy).

L'éventail de disciplines invoquées dans ce numéro est large, signe l'âpre complexité de la mise en relation, quand elle est envisagée du point de vue de ses acteurs. Le recours à la sociologie est par deux fois invoqué pour décrire la mobilité sociale et la formation des élites (A. Cordier) ou, figure inverse, pour prolonger une sociologie de l'étranger mise au point à partir de la migration provoquée par le dénuement économique (E. Murphy-Lejeune). Le management s'enracine dans une culture économique de l'éducation et de la formation (A. Geoffroy, J.-P. Laheurte). La psychologie (G. Alred) et la psychanalyse (C. Gautheron-Boutchatsky) mettent au jour les ressorts inconscients qui lient quête identitaire et parcours de mobilité. Mais l'ensemble de ces analyses partage les références communes au champ de sciences sociales : densité des contacts avec les natifs, exercice par le voyageur de la réflexivité sur son vécu du séjour à l'étranger, interrogation identitaire qui sont au principe de l'observation participante et de l'interprétation anthropologique. L'entretien est le mode de recueil de données qui prédomine dans ce numéro, mais ses usages varient notablement d'une recherche à une autre : quand il est d'abord l'outil choisi pour l'approfondissement individuel d'un questionnaire préalable (A. Cordier, E. Murphy-Lejeune), la précision des données domine. Quand il est associé à un dispositif de formation, il est un instrument de réflexivité (M.-T. Vasseur, G. Alred). Quand il vaut pour autant pour ses non-dit que pour ses paroles étouffées, il sonde l'incompris (C. Gautheron-Boutchatsky). L'étranger n'est qu'un détour pour accéder à l'intelligibilité entre l'un et l'autre.

Geneviève ZARATE
ENS Fontenay-St-Cloud,
Groupe de recherches *Frontières culturelles et diffusion des langues*

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

COLEMAN J. A. (1996). – *Studying Languages. A Survey of British and European Students*, London, CILT. Et également, pour un panorama général: Coleman J. A. (1997).- « Residence Abroad within Language Study », in *Language Teaching* 30, 1, pp. 1-20.

PAGANINI G. (1999). – « Formation initiale et ouverture internationale: le cas des élèves-ingénieurs », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 129, Paris, INRP, pp. 53-64.

ZARATE G. (1999). – « La mobilité transnationale en éducation: un espace de recherche », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 129, Paris, INRP, pp. 65-72.

ZARATE G. (1993). – « Le séjour d'un an à l'étranger des enseignants: expérience de l'entre-deux social », in *Cahiers de linguistique sociale. Identités en difficulté*, n° 23. Rouen, Université de Rouen, pp. 11-32.

ZARATE G., BYRAM M., MURPHY-LEJEUNE E. (éds.) (1996). – *Cultural Representation in Language Learning and Teacher Training*, Special issue, Dublin, The Linguistics Institute of Ireland, vol. 9, 1.

MOBILITÉ INTERNATIONALE ET ADAPTATION INTERCULTURELLE

LES ÉTUDIANTS VOYAGEURS EUROPÉENS

ÉLIZABETH MURPHY-LEJEUNE*

Résumé

Les étudiants mobiles ne représentent qu'une faible proportion de la population étudiante européenne. En revanche, les compétences acquises lors du séjour à l'étranger sont de plus en plus recherchées et valorisées dans un contexte professionnel marqué par l'internationalisation des relations. Mais, l'évaluation des effets du séjour demeure un domaine mal connu. Quelle plus-value la mobilité internationale confère-t-elle et quels apprentissages spécifiques ce lieu de formation inédit induit-il? Quels sont les savoirs ou les qualités que l'étudiant voyageur acquiert au terme de son expérience?

On présente ici certains éléments de réponses autour d'une double articulation, un cadre conceptuel emprunté à la sociologie de l'étranger et en écho des témoignages d'une cinquantaine d'étudiants européens ayant effectué un séjour d'un an dans un autre pays que le leur. On examine tour à tour la position spatiale de l'étranger et différentes modalités d'appréhension de l'espace, la dimension temporelle en termes de capital de mobilité et de rite de passage, la construction d'un tissu social et les stratégies de séduction sociale mises en œuvre au cours de l'adaptation interculturelle, et enfin en quoi on peut qualifier ce parcours de « leçon de vie ».

Abstract

If European mobile students represent a very small proportion of the overall student population, particularly in some countries such as France and Britain, the qualities acquired by students during their experience abroad seem to be increasingly valued in the professional

* - Élisabeth Murphy-Lejeune, Saint Patrick's College of Education, Dublin (Irlande).

settings prescribed by a globalised world. Yet, the competences acquired in the course of this specific learning experience are still largely uncharted.

Based on interviews with fifty European students at the end of their year abroad, this paper discusses aspects of travelling students' intercultural adaptation. Four main learning areas are outlined. In the first place, the way students familiarise themselves with and master new spatial conditions is examined. Secondly, the "mobility capital" (language competence, previous experiences, family history, and personality) which induces them to accept the challenge of what sometimes seems like a rite of passage is analysed. Thirdly, some of the social strategies used to become integrated are presented. Finally, the importance of the experience as a "lesson for life" is considered, and the way students draw attention to some of the qualities which facilitate the process of adaptation.

Introduction

Lors d'une enquête suédoise sur les effets du séjour étudiant à l'étranger (Högskoleverket, 1999), les étudiants rapportent que l'expérience acquise est transférable dans de nombreux autres contextes, notamment sociaux et professionnels, alors que les employeurs interrogés expliquent qu'à qualification égale, ils préfèrent recruter un jeune ayant une expérience de l'étranger en raison des compétences sociales acquises dans ce contexte, en particulier la flexibilité, la capacité à prendre des initiatives et la confiance en soi. Les effets généraux valorisés par les employeurs concernent les compétences langagières, la capacité à la mobilité internationale, la sensibilisation interculturelle, l'ouverture et l'aptitude à adopter une approche différente. Les enjeux professionnels de la formation spécifique que constitue le séjour étudiant à l'étranger sont ici clairement énoncés.

12

Néanmoins, les effets du séjour et en particulier l'après-séjour ou la façon dont cette expérience singulière est intégrée dans un parcours personnel ou professionnel sont un domaine de recherche encore peu exploré. Or, le jour où, en raison de la libre circulation des étudiants, « les employeurs iront à la recherche des étudiants les mieux formés là où ils se trouvent » mettant en compétition des candidats d'origines diverses (Flory, 1993, 23) n'est peut-être plus si éloigné. S'il semble possible d'affirmer que cette expérience place l'étudiant en position maximale d'apprentissage (Murphy-Lejeune, 2000), en quoi consiste la formation que confère la mobilité internationale ? Quels apprentissages spécifiques ce lieu de formation inédit, qui fait la place belle à la notion de vécu, entraîne-t-il ?

Nous présenterons ici certains de ces apprentissages à partir de deux pôles : un cadre conceptuel général emprunté à la sociologie de l'étranger et, en écho, les témoignages recueillis en situation d'entretien auprès d'étudiants ayant effectué un séjour d'une année universitaire de neuf à dix mois dans un pays européen autre que le leur (Murphy-Lejeune, 1998). Trois programmes de séjour sont envisagés, programme Erasmus, programme d'assistantat d'étudiants de langue et programme de l'École européenne des affaires de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, chaque cas représentant un mode d'insertion distinct. Cette approche élargit le cadre habituel des recherches sur la mobilité étudiante principalement étudiée jusqu'ici sous l'angle de l'expérience Erasmus (Martineau, 1995 ; Maiworm, Steube & Teichler, 1993). Elle met en évidence des différences fondamentales entre les trois types d'expériences, en matière d'insertion sociale par exemple, et en même temps permet de dégager quelques grandes constantes du séjour à l'étranger.

Quels sont donc les savoirs ou les qualités que l'étranger acquiert au terme de son expérience ? On examinera tour à tour la position spatiale de l'étranger et différentes modalités d'appréhension de l'espace, la dimension temporelle en termes de capital de mobilité et de rite de passage, la construction d'un tissu social et les stratégies d'adaptation, et enfin en quoi on peut qualifier ce parcours de « leçon de vie » (Elvire) (1).

LA POSITION SPATIALE DE L'ÉTRANGER : ERRANCE ET FIXATION

La position de l'étranger pour Simmel (1908) se caractérise par l'unité entre l'errance ou « la libération par rapport à tout point donné dans l'espace » et la fixation, le nomadisme et l'attachement territorial. Elle ne peut donc se comprendre que sur le mode de la coexistence des lieux d'appartenance : l'étranger « participe d'un lieu unissant les deux dimensions contraires de la rupture et de l'appartenance » (Raphaël, 1986, 257). D'un espace à l'autre, comment l'étudiant étranger appréhende-t-il son contexte d'insertion ? Comment s'effectue son apprentissage de l'espace ?

13

Les nouveaux espaces ou le contexte d'insertion

L'étranger se caractérise au premier chef par sa position dans l'espace : c'est la personne qui s'est déplacée et a quitté un premier espace pour parvenir dans un espace autre. Le déplacement physique, géographique constitue en quelque sorte la

1 - Les prénoms indiqués renvoient aux citations des étudiants interrogés lors de l'enquête (Murphy-Lejeune, *op. cit.*).

définition minimale de l'étranger. La façon dont il va s'insérer dans son nouvel environnement et les stratégies mises en œuvre pour transformer la non-appartenance aux lieux en sentiment d'appartenance, d'abord physique, puis sociale, constituent le premier élément du processus d'adaptation.

Tout d'abord, on note une tendance chez le nouveau venu à appréhender l'espace inconnu cognitivement en le découpant en unités discrètes, organisées autour d'un lieu précis. Caroline à Oxford perçoit ces lieux inhabituels comme autant d'îles séparées, la maison, le centre de la ville et l'école de gestion, et leur découverte ressemble à un passage de ponts : « *En fait y a des ponts ; en fait, c'qu'on fait, c'est passer d'un pont à l'autre* ». Chez Simmel, le pont constitue l'image de la liaison, de la mise en rapport et s'oppose à la porte, image de la séparation, de la dissociation qui clôt l'espace sur lui-même. Or, le passage de frontière remet en cause la notion même de clôture, d'espace délimité.

Le contexte spatial, que ce soit une grande ville, une petite ville ou une communauté rurale, conditionne les relations sociales, et l'insertion de l'étranger. Depuis l'École de Chicago, on considère la ville (*city*) comme l'habitat naturel de l'étranger. En effet, dans un environnement multiple, fragmenté et anonyme, le citadin et l'étranger ont en partage le même sentiment d'étrangeté. En revanche, dans la petite ville où chaque membre est relié aux autres, l'étranger peut connaître une insertion sociale plus rapide, à condition d'avoir une entrée dans la société, une personne « clé » qui justement « ouvre les portes », rôle que joue le professeur responsable des assistants dans ce cas précis.

14

Enfin, le mot « s'imbriquer », « *to fit* » en anglais, revient fréquemment pour décrire ce processus d'insertion. Myriam explique : « *Tout semblait s'imbriquer... les gens avec qui je vivais, l'école... le fait que ce soit une petite ville, que j'voyais automatiquement, pratiquement les mêmes personnes quand je sortais... ça crée euh... un sentiment d'appartenir à un endroit... dans une plus grande ville, j'aurais pas eu cette impression.* »

« S'imbriquer » implique l'idée d'un agencement entre soi et l'environnement, un certain équilibre écologique qui résulte du fait qu'on a trouvé « sa place ». Cette phase d'adaptation physique à l'environnement, qu'Abou (1990) dénomme « l'accommodation », précède celle de l'intégration socioculturelle. Certains étudiants évoquent trois étapes de saisie de la réalité étrangère, une phase d'accoutumance physique, une phase de familiarisation sociale, et une phase plus personnelle d'adaptation au cours de laquelle l'étranger « se fait son propre trou ».

L'apprentissage de l'espace

L'espace s'apprend: l'individu confronté à de nouvelles données élabore des réponses qui constituent son adaptation au milieu. L'espace à apprivoiser se mesure avec force au tout début du séjour, l'arrivée en territoire étranger représentant un moment crucial. Cette période marquée par la perte d'orientation est particulièrement sensible et les conditions d'accueil prévues jouent un rôle prépondérant dans la familiarisation progressive avec un environnement à la fois naturel et humain. Là aussi, la personne clé a fonction de médiateur, en particulier pour trouver un logement.

Une des principales stratégies d'apprivoisement prend la forme de la « nidification » ou personnalisation progressive de l'espace. À mesure qu'on se familiarise avec un espace donné, on se crée des repères, le marché, les gens qui vous reconnaissent, et la présence de l'étranger devient « normale »: « on se sent à l'aise », dit Irène. « Je me sentais très à l'aise... une fois qu'on a son propre groupe et qu'on est content d'être là... Quand j'avais des amis en visite, j'étais très fière d'être à Paris... Cela commence à être votre propre lieu un peu parce que c'est... j'ai mon coin, c'est-à-dire ma chambre, et c'était comme ça que je vivais. » (notre trad.) Au bout d'un certain temps, on s'approprie un espace qui devient familier.

L'expérience de la mobilité invite à une nouvelle pensée de l'espace conçu jusqu'ici en termes d'origine, de fixation et d'unicité. Dans la perspective des mouvements de mobilité, l'espace du voyageur devient plus aléatoire et se conçoit davantage en termes de trajectoire, comme une accumulation dans un espace et un temps qui s'ouvrent et se diversifient, et surtout comme une construction inachevée. Le pôle de l'étranger se trouve là légitimé (Maffesoli, 1997). Car, le « chez soi » est-il ce qu'on laisse derrière, ce vers quoi on va, ou bien ce que l'on porte en soi? Pour l'individu qui a conquis la mobilité, le lieu où l'on habite a moins d'importance: être chez soi ne se résume plus à une adresse, mais renvoie à une manière de penser l'espace vital comme portable et global.

LA PRÉCARITÉ TEMPORELLE OU LA LIBERTÉ DU « VAGABOND POTENTIEL »

La position temporelle de l'étranger se caractérise par la rupture avec la linéarité chronologique et par l'apprentissage de la précarité. Simmel situe cette position entre aujourd'hui et demain, l'étranger étant: « La personne qui arrive aujourd'hui et qui reste demain. Il est pour ainsi dire le "vagabond potentiel": n'étant pas reparti, il n'a pas encore tout à fait conquis la liberté d'aller et venir. » (1950, 402, notre trad.)

L'aujourd'hui de l'étranger a pour forme sa venue en pays étranger pour un certain temps. L'étranger moderne serait l'individu qui peut se fixer dans une nouvelle destination et gagne en outre la liberté d'en repartir. Aziz dit que maintenant il sait qu'il peut « aller et venir ». « *J'ai senti (en revenant), vous savez... j'ai senti que je pouvais m'assimiler dans mon environnement familial, très facilement, et puis partir, et revenir.* » (notre trad.)

Ce premier pas hors de chez soi induit deux effets principaux : d'une part, il affranchit l'individu dans une certaine mesure du poids de la coutume et du passé ; d'autre part, l'avenir s'ouvre sur un monde de potentialités inattendues. La mobilité, placée sous le signe de la transition et du passage, confère au « vagabond potentiel » une plus grande liberté de mouvement.

Le capital de mobilité

Le séjour des étudiants s'inscrit dans une histoire de vie. Les expériences antérieures conjuguées à l'histoire familiale et au goût personnel du voyage permettent au jeune de se constituer ce que nous appelons un capital de mobilité. Ce capital provient en particulier de deux types d'expériences qu'il convient de distinguer, expériences de mobilité et expériences d'adaptation. Les motivations qui poussent au départ et qui font qu'un individu fait le pari de la mobilité sont ainsi liées à de nombreux facteurs personnels.

Expériences antérieures de l'étranger et goût du voyage sont liés. Mais, si tous les étudiants interrogés avaient fait plusieurs voyages ou séjours à l'étranger avant de partir, souvent dès l'adolescence, la durée du séjour apparaît comme un facteur fondamental pour distinguer les expériences. Les expériences trop courtes, Ulrich l'explique, « *ne valent pas le coup* », et il cite l'exemple d'une étudiante qui n'a rencontré personne parce qu'elle avait ce paysage mental : « *Ok, je pars dans deux mois, ça n'sert à rien* ». Alors, on ne fait pas l'effort de s'adapter.

Pour certains étudiants, les séjours à l'étranger ne constituent pas la première expérience d'adaptation. Le processus qui consiste à s'habituer à l'étrangeté peut avoir lieu dans l'environnement national, à l'occasion d'un séjour dans un pensionnat linguistique, du service militaire ou d'un déménagement, proche du séjour à l'étranger. « *Oui, déménager, déménager tout à fait. Non, déménager : complètement. Changer d'pays, c'est comme déménager d'maison. C'est-à-dire qu'on s'retrouve dans un endroit qu'est complètement nouveau, il faut s'adapter au temps, au nouveau logement, aux nouveaux voisins, à la nouvelle culture parce que souvent quand on change de région, on change de culture, eh... au nouveau parler, aux nouvelles habitudes. Mais, c'est comme si on changeait d'pays finalement ! Y a qu'la langue qui reste la même !* » (Dimitri)

Déménagement puisque l'on quitte un territoire géographique, dépaysement puisque l'on quitte un territoire social et culturel, et déracinement puisque l'on quitte un territoire affectif et personnel. Propédeutiques, ces premières expériences d'adaptation fournissent un capital adaptatif, transférable, « *qui aidera pour d'autres expériences* » (Cathie).

L'histoire du vécu familial, notamment son ouverture à la différence, semblerait également jouer un rôle quoique, dans bien des cas, l'hypothèse familiale se révèle simplificatrice puisqu'une même histoire familiale n'engendre pas un même désir d'ailleurs chez tous les enfants, bien au contraire (certains frères et sœurs sont qualifiés de « *casaniers* » par les voyageurs). Le goût du voyage relèverait davantage du pari individuel que de l'environnement familial. Une des qualités personnelles qui prédisposerait au voyage est la sociabilité, aimer rencontrer des gens nouveaux qui, pour Laura, va de pair avec une certaine désinvolture dans les relations personnelles : « *Être amis pendant quinze jours et puis s'écrire pour le reste de... vous savez, ne pas les connaître très bien, peut-être au bout du compte, mais ne pas être trop exigeant.* » (notre trad.) L'apprentissage de la précarité consistait avec les relations étrangères à s'habituer à une certaine légèreté dans les relations personnelles.

Un rite de passage

Les rites de passage consacrent « un changement dans la vie d'un individu qui a pour résultat un changement dans sa position dans le groupe et dans ses relations aux autres » (Wood, 1934, 36, notre trad.). Les étudiants étrangers sont soumis simultanément à plusieurs rites de passage. Tout d'abord, ils peuvent être soumis symboliquement aux rites pour étrangers dont l'objet est de « débarrasser l'étranger de tout ce qui persiste chez lui de ses anciennes associations » (*ibid.*) afin qu'il se sépare de son groupe. Ensuite, la vie étudiante marque des passages à plus d'un titre : passage de l'adolescence à l'âge adulte, de la dépendance à l'autonomie matérielle, de la culture scolaire à la culture universitaire ou professionnelle. Le passage d'une frontière culturelle à une autre vient en un sens parachever cette période d'intense mobilité personnelle et, parfois, l'infléchir radicalement.

Les difficultés des premiers contacts, la solitude des débuts s'apparentent d'ailleurs à une souffrance initiatique. L'adjectif *daunting*, « accablant/intimidant/effrayant », revient pour décrire cette période initiatique et le sentiment d'aliénation ou de solitude, voire d'anomie, qui l'accompagne : « *Alors je m'souviens de mon arrivée, effrayant, et l'appartement était sombre, moche, et les gens avec qui j'habitais étaient très, très différents... c'était tellement étranger (alien) ! Et j'savais qu'j'étais le seul Irlandais là-bos.* » (Julian, notre trad.)

Le verbe « lancer » souligne la brutalité de cette prise de contact, même si après « on s'habitue ». « *C'était plutôt effrayant (daunting) au début parce qu'en allant là-bas, j'étais personne et d'être en quelque sorte lancée dans la vie sur le campus, lancée dans cette minuscule petite chambre et d'être... ! C'était vraiment étrange au début... je me suis habituée.* » (Julianne, notre trad.) Pendant cette période initiale, l'individu ressent sa position extérieure comme une privation plus que comme un avantage, le sentiment d'isolement social et d'étrangeté prédominant.

La précarité de la situation de l'étranger revêt plusieurs formes. D'une part, la limite temporelle du séjour risque de réduire le désir d'engagement à la fois chez le « séjournant » et chez le natif qui se dit « *l'an prochain, il y aura un autre groupe* ». D'autre part, les relations sociales sont doublement précaires. En effet, si les nouvelles amitiés peuvent ne pas être durables, les anciens liens sont menacés par l'éloignement : le voyageur a peur de perdre ses amis. Enfin, l'étranger est « un être sans histoire », doublement amputé du passé : le sien abandonné chez lui et celui du nouveau groupe qui ne fait pas partie intégrante de sa biographie (Schütz, 1944). L'expérience se situe tout entière dans l'ici et maintenant. Comme le souligne Joseph, les effets de mobilité entrent dans la thématique de la précarité, mais ces expériences sont beaucoup plus que des décors : elles « produisent de nouveaux lexiques comportementaux, de nouveaux répertoires » (1984, 66). Dans ce contexte, la mobilité étudiante est apprentissage de la précarité.

LA CONSTRUCTION D'UN TISSU SOCIAL

18

Les contacts sociaux peuvent être envisagés comme des circuits d'influences réciproques entre individus ou groupes (Park & Burgess, 1921). La réciprocité est importante à rappeler, car la relation sociale entre l'étranger nouvellement arrivé et son environnement social se donne tout d'abord comme asymétrique et inégalitaire quantitativement, mais aussi symboliquement. C'est ce décalage initial à la fois linguistique, social, culturel, symbolique qui fait la vulnérabilité de l'étranger nouveau venu, dépourvu de relations établies, et engendre le sentiment de dévaluation ou de nudité sociale dont certains sont plus conscients que d'autres. À ce moment-là, la distance qui sépare d'autrui apparaît comme maximale. Comment, dans ces conditions, rétablir un certain équilibre et une meilleure parité sociale ? C'est ce à quoi s'engagent les étudiants qui décident de se construire un tissu social.

Dans cette entreprise, tout le monde ne possède pas les mêmes données. Le contexte d'insertion ainsi que les conditions de logement et les contacts antérieurs établissent les contours d'une scène sociale donnée et prédéterminent, en un sens, certaines situations qui elles-mêmes mettent en scène des contacts sociaux d'un certain type. Une seconde variable, qui figure en première position dans les études internationales

(Klineberg & Hull, 1979), met en évidence les variations selon la destination des voyageurs, à savoir la qualité de l'accueil propre à un contexte national et à ses représentants, entre autres les étudiants autochtones (2). Ici, la balle est dans le camp des hôtes qui peuvent se refuser à ce rôle et se refermer sur leur ethnocentrisme naturel et leur propre groupe (*in-group*). Serait-il plus difficile de réussir son travail de socialisation dans un pays réputé comme peu avenant ou bien l'étranger possède-t-il d'autres cartes à jouer, hors des contacts avec les natifs? La troisième variable concerne le voyageur lui-même et éclaire le rôle personnel de l'étudiant, en particulier les « qualités » ou dispositions qu'il doit solliciter pour mener à bien ce dessein d'intégration sociale.

Quels liens sociaux l'étranger espère-t-il établir? Quels types de contacts va-t-il privilégier? Le contact de proximité qui met en présence des individus autrement distants accroît l'intensité des réactions à autrui. La mise en présence seule n'est en aucun cas la garantie d'un contact positif et repose sur l'illusion du contact bienfaiteur. Au contraire, la proximité spatiale peut engendrer une plus grande distanciation mentale. En outre, la spécificité de l'étranger est qu'il unit dans ses relations sociales les contacts primaires et secondaires, le proche et le lointain. Comment se manifeste cette combinaison spéciale d'intimité et d'extériorité chez les étudiants voyageurs? L'hypothèse prédominante dans ce domaine est que la qualité du séjour à l'étranger dépend d'ingrédients spécifiques (logement, climat, solitude, mal du pays, accueil ou rejet par les natifs, discrimination, perte de statut, activités, etc.) impliquant tous des rapports sociaux. Les problèmes rencontrés sont en général résorbés en fin de séjour, mais leur solution dépend toujours des contacts que le voyageur s'aménage. Ainsi la quantité et la qualité des rapports sociaux que l'étranger parvient à établir détermineraient à la fois les apprentissages et la satisfaction au terme du séjour.

Les frontières des groupes établis

L'attribut du groupe établi est la stabilité du lieu géographique et des relations des membres entre eux, la mobilité étant le caractère qui distingue l'étranger du groupe. L'étranger arrive dans ou s'éloigne d'un groupe constitué, aux relations sociales établies sur la reconnaissance mutuelle, qui non seulement unissent les individus, mais encore déterminent la position relative de chacun à l'intérieur de la structure sociale. Au déficit de socialisation s'ajoute le fait que l'étranger est aussi celui dont on sait qu'il ne sera véritablement jamais d'ici parce qu'il garde ses habitudes et son vêtement social d'ailleurs. L'étranger se remarque parce qu'il n'est visiblement pas

2 - Par exemple, les Français ont été jugés comme particulièrement peu ouverts et peu enclins aux contacts personnels avec des étudiants étrangers (Klineberg & Hull, *op. cit.*).

« assorti » à l'environnement: « ... vraiment maladroits, ils se sentent maladroits parce qu'ils savent qu'ils ne ressemblent pas aux gens autour d'eux, qu'ils ne parlent pas et qu'ils ne se comportent pas comme eux... et ils se remarquent comme le nez au milieu de la figure. » (Mema, notre trad.)

L'étranger étant celui qui est entré dans le groupe alors qu'il n'y appartient pas, sa venue est souvent vécue comme une intrusion qui brise la connivence sociale. Mais aussi, son départ rend sa position vis-à-vis du groupe d'origine suspecte comme si le pacte d'appartenance était remis en cause par la participation, ne serait-ce que temporaire, à d'autres conventions. Ainsi, son excentricité sociale est-elle à double tranchant. Mais, à mesure que le groupe s'ouvre, le problème de l'intégration de nouvelles relations se pose. Dans ce contexte, quelle position sociale assigner à l'étranger?

La position sociale du nouvel arrivé se caractérise en un premier temps par la marginalité et la perte de statut social, ce qui en ferait le « sans-abri culturel » de la modernité dont parle Berger (1973). Pour Joseph (*op. cit.*), le couple socialisation-désocialisation qui traverse l'expérience de mobilité devrait forcer à abandonner le concept de pathologie sociale au profit de celui de désorganisations partielles, transitoires, s'inscrivant dans une sociologie de l'adaptation. Ainsi, au lieu de se laisser recouvrir parce qu'il appelle la hantise de la schizophrénie et de la désintégration subjective qui caractérise la microsociologie du migrant, il plaide pour un travail de redéfinition des civilités, propre à établir une sociologie de l'adaptation.

La séduction sociale

20

Or, les stratégies de redéfinition des civilités appartiennent à l'étranger. Les natifs de par leur force numérique ayant le pouvoir de le maintenir aux marges de leur groupe, la formation de nouvelles relations sociales et les efforts d'ajustement dépendent de l'initiative du nouveau-venu. C'est pourquoi nous parlons des stratégies d'adaptation en termes de « séduction sociale ».

Pour beaucoup, le signe principal de l'adaptation est ce qu'ils appellent « la vie sociale », la vie en société: « *Quels sont les signes qui font qu'on voit que quelqu'un est adapté ou pas?... La vie sociale, la vie sociale... Si la vie sociale est complètement occupée, si la vie sociale ne permet aucun... si c'est complètement busy...* » (Dimitri)

Aziz mentionne aussi « socialiser avec les natifs ». Le degré d'insertion se mesure, dans le cas des étudiants, à trois principaux indicateurs: le choix du logement, les activités partagées avec les natifs, et la construction d'un tissu social, ces trois domaines étant souvent interdépendants.

Le problème du logement est l'un des plus urgents à régler. Or, peu d'étudiants sont conscients de l'enjeu que représente cet aspect du séjour pour leur insertion sociale à venir. Trois cas de figure prédominent : arrangement institutionnel sur le campus ou hors campus, cohabitation mixte mêlant étrangers et natifs, cohabitation avec des natifs. Les assistants sont les plus privilégiés dans la mesure où ils sont souvent accueillis et guidés dans leur installation par un professeur. Les autres, notamment en séjour Erasmus, doivent se prendre en charge ou se retrouvent en résidence universitaire. Or, la formule choisie a des répercussions sur la formation des contacts sociaux.

La cohabitation avec des natifs, qui vise à s'intégrer le plus étroitement possible au milieu local, exige une stratégie consciente que seuls deux étudiants Erasmus ont choisie. Pour réussir ce pari, Ulrich est arrivé avant le début des cours parce qu'il était conscient du fait que les tout débuts déterminent l'organisation sociale de l'année et que c'est le moment où les étudiants natifs louent eux-mêmes leur logement. Mema aussi prend les devants : elle loue un appartement et cherche des Espagnoles avec qui le partager : *« Je m'suis assurée que j'avais la quantité d'Espagnols dans ma vie que je voulais... Si on vit avec des gens qui sont comme vous, eh bien le seul moment que j'aurais passé avec des étrangers aurait été dans la classe avec une seule personne qui parle, le professeur. »* (notre trad.)

Cette formule de cohabitation avec les natifs est la plus fréquente pour les assistants. Or, Myriam le souligne, les co-locataires ouvrent l'accès à *« un certain réseau de personnes qu'on connaît de vue ou mieux, au moins des gens qu'on connaît, qui nous reconnaissent dans la rue et qu'on reconnaît... parce qu'elles (les colocataires) avaient des amies qui passaient souvent à la maison. »* La reconnaissance sociale s'établit à partir du noyau que représentent ceux avec qui on partage un logement.

Cette formule favorise également la participation à des activités locales (chorale, activités sportives, théâtre, danse) et surtout permet de diversifier les contacts sociaux. En revanche, la cohabitation entre étrangers mène souvent à un schéma de relations sociales qu'on pourrait dénommer « la colonie ethnique » où les étudiants se connaissent avant de partir et ne sortent pas de leur groupe natif, phénomène qu'Emma qualifie d'« isolement culturel ».

La séduction des natifs est un processus qui ne s'improvise pas et nécessite une réflexion à l'avance sur les objectifs que l'on souhaite assigner au séjour. Elle est souvent le fait d'étudiants « expérimentés », qui partent avec une longueur d'avance sur les autres. Chaque étudiant en un sens construit son adaptation. Certains préfèrent ne pas s'engager et rester à distance. Ceux qui ont réussi à réduire la distance sociale et à ne plus se sentir étranger résumant leur sentiment d'intégration dans les termes suivants : *« On se sent à l'aise/comfortable ; chez soi/at home ; à l'intérieur/in »*.

LES SAVOIRS DE L'ÉTRANGER

L'expérience de l'étranger induit une situation où adaptation et transformations sont nécessaires. L'individu en situation d'apprentissage doit modifier au moins certains de ses caractères. Ces modifications varient en degré et en intensité. Parfois, comme dans le cas du migrant, les transformations sont perçues comme une seconde naissance et une nouvelle socialisation. Pour les étudiants, elles sont comprises entre un degré minimum d'adaptation fonctionnelle et un degré plus poussé d'intégration sociale et culturelle. Si l'on fait l'hypothèse que la personne exposée à un autre milieu va s'enrichir et gagnera un plus-être par rapport à l'individu non voyageur, quels sont les signes qui permettent d'évaluer les compétences acquises ? Quels sont les savoirs de l'étranger ?

Une « leçon de vie »

L'indice de satisfaction concernant le séjour à l'étranger est globalement très élevé (3). L'expérience est dans l'ensemble considérée comme tellement positive qu'une large majorité d'étudiants, 67 % des Erasmus interrogés pour 1990-1991, aurait même souhaité prolonger leur séjour, en moyenne de 7,3 mois, soit presque doubler la durée de leur séjour.

Quatre grands domaines d'apprentissage se dessinent dans les données que nous avons recueillies : développement linguistique et cognitif, acquisition de compétences sociales, apprentissage interculturel, et expansion personnelle. En outre, les effets d'ordre personnel seraient plus prononcés et l'emporteraient de loin sur les effets universitaires correspondant aux objectifs officiels des programmes, un peu comme si les étudiants se retrouvaient en fin de parcours avec des acquis autres que ce à quoi ils s'attendaient, ce que note Elvire en évaluant l'année : « *Oh, oui, je pense très importante... pas pour les choses que j'espérais mais p't-être pour... j'espérais un enrichissement culturel... Je pense pas qu'ce soit..., j'ai appris beaucoup d'choses à l'université, mais j pense pas qu'il'enrichissement culturel soit la partie la plus importante de c'que j'ai appris en Irlande... ça a plutôt été une leçon de vie.* »

Julianne détaille ces « leçons de vie » : on apprend sur soi, sur le pays étranger, sur les autres et les relations interpersonnelles, sur le processus d'adaptation, et bien sûr on apprend la langue. « *Eh bien, en fait... je ne pensais pas que ce serait aussi bien... d'abord, j'pensais pas qu'j'apprendrais autant sur moi-même en tant que personne et sur l'Allemagne et aussi sur... comment s'intégrer avec d'autres gens et avoir à s'adapter aux choses. C'est surtout ça que j'ai appris, plus des choses de la*

vie, comme. bien sûr j'ai appris la langue en même temps, mais je ne pensais pas qu'il y aurait autant de leçons pour la vie, des choses comme ça... » (notre trad.) D'autres parlent « d'expérience de maturation », de l'impression d'avoir « grandi », surtout dans les relations sociales. Pour beaucoup, il s'agit donc « d'une découverte personnelle plus que d'une découverte de là où on est » (Aziz).

Les « qualités » de l'étranger : « on se plie, mais on ne casse pas » (David)

Dans le domaine des effets personnels, deux ensembles sémantiques dominent les réponses concernant les qualités qui facilitent l'adaptation. Le premier ensemble met en évidence ce qu'ils appellent « l'ouverture d'esprit » qui s'exprime sous deux facettes, la flexibilité et la tolérance. Le second ensemble s'articule autour de la notion de « confiance en soi » qui recouvre aussi bien la capacité à l'autonomie, les dons de communication que la conscience que l'on a de soi et des autres dans les interactions sociales. Ces deux ensembles recoupent singulièrement les qualités recherchées par les employeurs suédois mentionnées plus haut. Nous détaillerons les deux premières qualités, tolérance et flexibilité.

La tolérance est définie principalement comme un attribut mental. Proche de l'ouverture d'esprit, elle est fonction des connaissances, étroitesse d'esprit et ignorance semblant synonymes. « Chaque fois pour dire que quelqu'un est narrow-minded, on dit qu'il est ignorant. Et le terme "ignorant" veut dire à la fois qu'yes un imbécile et qu'yes narrow-minded alors qu'en soi, ça veut dire que tu sais pas quelque chose. » (Viviane)

Pour Mema, étendre son expérience culturelle, le simple fait d'avoir à agrandir son cercle relationnel et à sortir de son cocon social invite à l'apprentissage de la tolérance. Pour Cathie, la tolérance consiste à devenir « un peu moins Française », à assouplir son caractère : elle dit qu'elle devient plus patiente, moins pressée et qu'elle a appris « à avoir un peu plus d'esprit, à avoir du répondant... à être moins arrogante que le Français en général »... Pour Ulrich, la tolérance est le contraire de l'arrogance et vient quand on a dominé sa peur des autres et qu'on est prêt à se lancer dans l'aventure. Dans tous les cas, qu'il s'agisse d'ouverture intellectuelle, sociale, personnelle, ou relationnelle, la tolérance contient la notion de différence. Ce que les étudiants désignent est un élargissement de l'univers mental dans la façon d'appréhender les autres, qui permet de sortir de son propre cadre de référence pour essayer de pénétrer celui des autres. La tolérance est dirigée vers autrui, même si elle implique un travail sur soi. C'est en ce sens qu'elle est une aventure.

La flexibilité est davantage dirigée vers soi. Elle renvoie à un comportement spécifique, à une réponse de l'individu sous l'effet d'un changement de circonstances. Le séjour à l'étranger représente un changement social radical qui ébranle le monde des habitudes acquises. Quand David dit « *on se plie, mais on ne casse pas* » (*you bend, but you don't break*), il évoque la flexibilité nécessaire pour s'adapter à la nouveauté du contexte étranger. Cette capacité est double. On plie face aux difficultés inhérentes à la nouveauté, mais on ne casse pas, c'est-à-dire qu'on ne se laisse pas aller à la défaite. Au contraire, on apprend à être flexible, c'est-à-dire à prendre ou à apprendre certaines des caractéristiques nouvelles, tout en restant soi-même. L'image de la nature qui se plie dans la tempête sans se briser figure l'expérience de l'individu confronté à des turbulences dans son environnement, métaphore du travail d'adaptation.

Ces deux attitudes, tolérance et flexibilité, désignent toutes les deux un type de réaction à la différence : la tolérance, c'est accepter les autres, la flexibilité, c'est accepter le changement, le terme « accepter » revenant souvent dans les entretiens en référence à l'adaptation. S'adapter, pour les étudiants voyageurs interrogés, c'est accepter.

Conclusion

L'adaptation telle qu'elle est définie par les étudiants est un processus évolutif multiple, d'ordre à la fois territorial, mental, linguistique, relationnel, socioculturel et personnel qui sollicite fortement l'individu. Dans l'ensemble, l'individu est appelé à « bouger », c'est-à-dire à mettre en œuvre des stratégies qui permettent de modifier certains schèmes comportementaux. Cependant, s'adapter ne signifie pas changer d'identité, mais simplement adopter la couleur locale, comme le caméléon, pour être davantage en harmonie avec l'environnement. L'étudiant voyageur peut aussi choisir de ne pas « bouger » et demeurer sur ses positions initiales : refus de langue, refus de contacts avec les autochtones, refus de participer à la vie locale. Dans tous les cas, les résultats sont liés aux investissements consentis, notamment à l'attitude mentale au départ, aux compétences socioculturelles, interpersonnelles et personnelles engagées. L'étudiant voyageur en s'adaptant adopte des solutions en fonction des problèmes qui se présentent à lui et, ce faisant, assouplit sa personnalité, « *allège son bagage culturel* » (David), agrandit la gamme d'appartenances possibles et acquiert la liberté du vagabond potentiel. Ce processus multiplie l'espace et les appartenances pour lui au sens où, pour Luis, « *chaque culture vous donne une leçon et on devient un peu plus complet* ». Son monde est un monde en expansion, ouvert, dilaté.

La question de l'international n'est certes pas nouvelle, mais la prise de conscience accrue que le monde occidental en a inscrit la pensée de la diversité dans le concret du quotidien. L'acteur moderne peut, s'il le souhaite, répondre au pari de la mobilité, être à la fois indigène enraciné dans un territoire local et également étranger, voyageur et mobile. Cette position double pourrait être conçue comme emblématique d'une condition post-moderne fondée sur l'expérience de la décentration et de la fragmentation. En ce sens, l'étranger moderne acquiert un statut nouveau dans la société post-moderne. C'est pourquoi il est légitime de se demander, en empruntant au langage de Simmel, comment le type d'étranger que représente l'étudiant mobile peut être à la fois si proche et si distant des recherches et des formations universitaires ? Cette position disciplinaire reflète-t-elle réellement la position même de son objet, sa marginalité ?

BIBLIOGRAPHIE

- ABOU S. (1990). – « L'insertion des immigrés. Approche conceptuelle », in Simon-Barouh I. & Simon P.-J. (dir.) *Les étrangers dans la ville. Le regard des sciences sociales*, Paris, L'Harmattan, pp. 126-138.
- BERGER P., BERGER B. & KELLNER H. (1973). – *The Homeless Mind. Modernization and Consciousness*, New York, Vintage Books.
- FLORY M. (1993). – *Étudiants d'Europe*, Paris, La Documentation française.
- HÖGSKOLEVERKET (Agence nationale pour l'enseignement supérieur) (1999).- *Utlandsstudier- till vilken nytta ?* Stockholm.
- JOSEPH I. (1984). – *Le passant considérable. Essai sur la dispersion de l'espace public*, Paris, Librairie des Méridiens.
- KLINEBERG O. & HULL W. (1979). – *At a Foreign University: An International Study of Adaptation and Coping*, New York, Praeger.
- MAFFESOLI M. (1997). – *Du nomadisme. Vagabondages initiatiques*, Paris, Le livre de poche.
- MAIWORM F., STEUBE W. & TEICHLER U. (1993). – *Experiences of Erasmus Students 1990-1991*, Kassel, Universität Gesamthochschule.
- MARTINEAU M. (en coll. avec LUSATO L.) (1995). – *Regards étudiants sur les échanges : cinéma et communication en Europe*, Paris, INRP/Corlet/Télérama/SFSIC.
- MURPHY-LEJEUNE E. (2000). – « Formation interculturelle et mobilité étudiante », 11^e Cahiers de l'ASDIFLE.
- MURPHY-LEJEUNE E. (1998). – *L'étudiant européen voyageur, un nouvel « étranger »*. Aspects de l'adaptation interculturelle des étudiants européens, thèse de doctorat, Université de Nancy II.
- PARK R. & BURGESS E. (1921). – *Introduction to the Science of Sociology*, Chicago, University of Chicago Press.

- RAPHAËL F. (1986). – « "L'étranger" de Georg Simmel », in Watier P. (dir.), *Georg Simmel, la sociologie et l'expérience du monde moderne*, Paris, Méridiens Klincksieck, pp. 257-278.
- SCHÜTZ A. (1944). – « The Stranger. An Essay in Social Psychology », *American Journal of Sociology*, 49, pp. 499-507.
- SIMMEL G. (1908). – « Exkurs über der Fremden », *Soziologie*, Leipzig, pp. 685-691.
- SIMMEL G. (1950). – « The Stranger », in Wolff K. (éd.), *The Sociology of Georg Simmel*, New York, Free Press of Glencoe, pp. 402-408.
- WOOD M. (1934). – *The Stranger. A Study in Social Relationships*, New York, Columbia University Press.

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'acquiescer 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 ?" »

34

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.

APPRENDRE À ÊTRE PROFESSEUR DE LANGUE ÉTRANGÈRE DANS UN PAYS ÉTRANGER DÉPLACEMENT, IMAGINAIRE ET RÉFLEXIVITÉ

MARIE-THÉRÈSE VASSEUR*

Résumé

L'article présente un programme européen de formation d'enseignants de Français Langue Étrangère (FLE). Il relate l'expérience que les étudiants, essentiellement français et anglais, font du séjour à l'étranger lors de leur stage dans des établissements secondaires britanniques et prend pour objet d'analyse la démarche et le discours réflexifs des enseignants stagiaires dans leurs activités en classe. Le suivi des discours produits montre que les visions et les réactions assez stéréotypées des étudiants confrontés avec la différence culturelle évoluent peu à peu lorsque ces derniers sont exposés aux contraintes de la mise en mots et de la réflexion sur leur pratique dans la classe. Il suggère aussi que le futur enseignant réflexif est ainsi rendu conscient que toute sa formation comme enseignant ne peut être qu'une autoformation continue.

Abstract

The article deals with a european language teacher training program in which French students are trained to teach french as a foreign language in the British secondary schools for a whole semester. The analysis presented is based on the trainees' reflective discourse about their classroom activities. The follow up of such discourse shows that the common and limited views and reactions of the students confronted with cultural difference as a whole may progressively change through the program constraints of putting into words and reflecting upon the classroom experience. It also suggests that the future reflexive teacher is thus made conscious that her/his training as a teacher itself has to be continuous self-training.

45

* - Marie-Thérèse Vasseur, Université René Descartes-Paris V et UMR 8606, CNRS.

Présentation

Le séjour dont il sera question ici se situe dans le cadre d'un programme européen de formation de professeurs de « Français Langue Étrangère » (FLE) en Grande-Bretagne. Il s'agit pour les étudiants français concernés d'un triple déplacement/voyage dans l'étrangéité : d'abord ils quittent leur pays pour s'installer dans un autre pays qui les accueille pour six mois de formation, une autre société qui parle donc une langue qui leur est étrangère. Ensuite, à l'intérieur de ce cadre, ils se trouvent immergés de façon plus précise dans la communauté éducative scolaire avec ses us et coutumes, son histoire et ses règles de fonctionnement, différents de la communauté qu'ils ont connue dans leur pays d'origine. Enfin, ils vivent une transplantation qui correspond à leur changement de statut socioprofessionnel. D'étudiants qu'ils étaient, ils deviennent enseignants, même si l'état de stagiaire comporte beaucoup d'ambiguïtés et laisse place à différentes interprétations de la part de l'institution et des personnels d'encadrement.

On peut ajouter que ce double statut de professeur-stagiaire dans un établissement scolaire et d'étudiant à l'université amène à jouer, dans les échanges sociolangagiers un double rôle :

- celui d'expert de sa langue d'origine, c'est-à-dire que, dans l'établissement où il exerce, l'étudiant est reconnu comme expert de la matière enseignée,
- et en même temps, celui de novice, d'apprenant à un double niveau : celui de la langue de l'institution, de ses élèves, de l'environnement social, qui est alors étranger pour la/le stagiaire et celui du métier puisqu'il apprend le métier de professeur.

46

Ce déplacement et ces confrontations entraînent une *reconstruction imaginaire* au sens où il y a interprétation spontanée d'une situation fondée sur des expériences non ou partiellement partagées.

Dans le cadre de la formation, et pour dépasser les interprétations impulsives, la démarche proposée aux étudiants-stagiaires consiste à faire appel à la réflexivité en croisant/confrontant les regards des principaux acteurs. À divers moments de leur séjour, les étudiants français, stagiaires dans des établissements britanniques, ont été amenés à produire des discours dans et sur les classes, sur leurs élèves et sur eux-mêmes.

Je ferai dans un premier temps une rapide présentation du programme qui a servi de cadre au projet évoqué ici. Ensuite, je présenterai les discours des étudiants que j'ai recueillis et analysés, avec Bernadette Grandcolas (Paris VIII), en montrant qu'ils sont d'abord le lieu de la construction d'images attendues de

l'autre, de l'autre groupe, de l'autre institution, de l'autre système. Je montrerai que ces images ne sont souvent que les images inversées des images de soi et aussi qu'elles révèlent l'affrontement des théories circulantes quant à l'éducation, l'apprentissage et la méthodologie de l'enseignement de la langue étrangère.

Ensuite, on verra qu'avec la pratique d'une approche réflexive et la nécessité académique de la mise en mots, se développe la prise de conscience de la variation et la mise en place de la capacité à prendre mieux en compte la complexité des situations.

LE PROGRAMME MAÎTRISE FLE - PGCE

Description du dispositif

Il s'agit d'un programme européen dont l'objectif est la formation des professeurs de français en Grande-Bretagne. Cette formation a été créée en 1992 dans un contexte nouveau en Angleterre : une loi promulguée en 1988 contraint les établissements secondaires à enseigner une langue étrangère à tous les élèves, jusqu'à 16 ans. Par ailleurs, l'institution scolaire est soumise à une évaluation constante et donc à une obligation de résultats, ce qui explique la concurrence importante que l'on constate entre les divers établissements. La réforme s'est concrétisée par un nouveau programme et de nouveaux modes de certification depuis 1988 : le *National Curriculum*. Tous ces paramètres affectent les attitudes et représentations des élèves, comme celles des enseignants.

47

Ce programme dure une année complète (28 août-28 juillet suivant) : en septembre les étudiants (français, britanniques et aussi quelques Autrichiens et italiens) font un premier stage de découverte dans une école britannique. Ils passent ensuite le premier semestre universitaire dans une université française dans le cadre de la maîtrise FLE. Puis, ils repartent en Grande-Bretagne pour le second semestre qu'ils passent en grande partie en stage dans les établissements secondaires britanniques. La formation débouche sur le premier diplôme européen de formation d'enseignants de langue avec une double certification : *Maîtrise FLE* et *Post Graduate Certificate of Education*.

Formation réflexive, classe réflexive, recherche réflexive

L'esprit dans lequel essaie de se mettre en place cette formation de futurs enseignants européens de langue repose sur ce qu'il est courant d'appeler la démarche réflexive. On entendra par là un cadre théorique et une démarche

fondés sur les analyses et propositions à la fois d'acquisitionnistes, de praticiens, de didacticiens et d'enseignants de langues. Dans la perspective acquisitionnelle, on rappellera que Vygotsky (1935 ; v. fr. 1985), a insisté sur la nécessaire collaboration sociale, source d'activités intersychiques débouchant sur des activités intrapsychiques où les mêmes données font l'objet d'un traitement « interne ». Chez des apprenants moins jeunes, on a pu montrer que ces deux types d'activités cognitives sont constamment « accessibles » et donc se complètent (Frawley & Lantolf, 1985). Une telle approche théorique cadre heureusement les propositions de praticiens (Schön, 1987), de didacticiens généralistes (Perrenoud, 1994), et de didacticiens de langue. Ce qu'entraîne l'association de ces interactions « externes » et « internes », c'est la prise de conscience et l'attention portée à l'objet d'apprentissage, c'est aussi la mise en place d'activités métacognitives, métacommunicatives et métalinguistiques (Van Lier, 1998) et, à terme, même si l'on ne peut isoler le seul facteur « conscientisation », une modification des attitudes (Candelier, Castelotti, Moore, 1999) et des compétences, que cela concerne la compétence pratique, le langage (Hawkins, 1984), ou plus précisément le système linguistique (Lightbown, Spada, 1989).

Mettre en place cette démarche réflexive chez les futurs enseignants de langue c'est leur proposer un emboîtement de réflexivités : la réflexivité des enseignants par la réflexivité des élèves. Se poser des questions sur ses représentations, ses pratiques, ses objectifs dans la classe de langue c'est aussi bien l'affaire des élèves que des enseignants. Plus, il ne peut y avoir de démarche cohérente de distanciation-réflexion chez l'enseignant sans démarche de distanciation-réflexion chez l'élève. Dans le programme de formation des enseignants européens, ce questionnement est donc poursuivi en collaboration dans la classe, mais la recherche est cadrée et formalisée par le travail académique (mémoire de maîtrise) qui est demandé à ces derniers. Et, contrairement à une idée assez répandue, ce mémoire n'est pas à considérer comme un point d'aboutissement, mais comme un point de départ.

Les discours des futurs enseignants

Dès la fin de la première année de fonctionnement régulier du programme (juillet 1994) et dans le but d'évaluer la formation et d'améliorer la préparation de nos étudiants, de longs entretiens ont été réalisés avec les 2/3 des 30 étudiants français de la promotion. Ces entretiens semi-directifs cherchaient à cerner les représentations, perceptions et pratiques des stagiaires au terme de leur séjour dans les classes et établissements britanniques (Grandcolas, Roux, Vasseur, 1995). À partir de ces entretiens, et donc des discours des étudiants, nous avons élaboré avec B. Grandcolas pour les étudiants des années suivantes, des

questionnaires ouverts (que nous leur avons soumis à différentes étapes de leur parcours). Les discours produits, écrits personnels puis discussions orales en groupe ont été régulièrement recueillis. L'analyse de contenu a mis en évidence un certain nombre de réactions convergentes à l'immersion dans le système éducatif britannique. Nous avons alors systématiquement élargi la démarche aux étudiants anglais (une trentaine d'étudiants au total pour les universités de Paris V et Paris VIII). Cette activité réflexive dans et sur la classe, combinant dialogues avec les élèves, dialogues entre stagiaires et dialogues avec soi-même dans les moments de synthèse, donnait à la fois forme et contenu au projet de formation et de recherche qui devait faire l'objet du mémoire de fin de stage.

Les effets escomptés de cette démarche sont doubles. D'une part, à travers les discours variés, oraux et écrits, des étudiants, collectivement construits avec leurs élèves, leurs pairs-stagiaires et leurs formateurs, nous avons un certain accès, entre autres, aux représentations des uns et des autres concernant la culture de l'autre, la langue de l'autre et les modes d'enseignement-apprentissage chez l'autre. D'autre part, il s'agit de susciter une démarche d'enseignement réflexif, en incitant stagiaires et élèves, puis, dans un second temps, stagiaires et enseignants, à parler ensemble, si possible sur un autre mode et selon un autre schéma que celui emprunté au modèle de la relation passive et à sens unique de l'enseignant à l'enseigné. J'exposerai surtout ici le premier volet du projet, à travers la présentation des discours des stagiaires

LES DISCOURS RÉVÈLENT D'ABORD DES IMAGES ATTENDUES

49

Image de l'autre

Le dialogue avec l'autre – et les conversationnalistes (Sacks, 1992) le montrent – est une construction, ou plutôt une co-construction qui repose sur l'interprétation que chacun se fait de la situation, de la tâche qu'il est en train d'accomplir avec l'autre, de lui-même et de son interlocuteur. Cette interprétation est liée à ce que l'on peut appeler *l'imaginaire dialogique* et se manifeste à travers les discours et conduites langagières des interlocuteurs. (Vasseur, Hudelot, 1998). Son fonctionnement est pluri-orienté et pluri-dimensionnel. Il renvoie à la longue suite de dialogues déjà poursuivis avec divers partenaires (ici les partenaires français dans l'histoire des stagiaires, les partenaires britanniques plus récemment...). Il continue à se construire au fil des dialogues qui se tiennent au présent (ici élèves et autorités britanniques, collègues français). Il projette le locuteur vers les dialogues avec des interlocuteurs qu'il s'attribue pour l'avenir (selon les projets individuels, britanniques ou français). Les constructions discursives qui résultent de ces différentes dimensions sont donc plus ou moins cohérentes et plus ou moins

stables. Dans ses dialogues avec les élèves, avec les co-stagiaires puis avec le formateur, le futur enseignant reprend, construit, reconstruit différentes images de l'autre, l'autre qui s'incarne dans ses élèves qu'il a pour interlocuteurs, l'autre, le tiers qui fait l'objet de ses discours avec ses pairs, l'autre qui est reconstruit, différemment encore, dans les échanges avec les formateurs. C'est donc tout un ensemble d'images que révèlent les discours tenus par les stagiaires selon la situation, selon les interlocuteurs, selon l'étape de la formation et du séjour. Nous en exposerons les points forts.

Dans leur discours, très général au début, les étudiants produisent un *discours dichotomique* sur le monde de l'autre. Ils produisent en effet un ensemble de remarques qui se présentent comme des constats réactifs pseudo-objectifs. Ils prennent la forme d'énoncés stéréotypés, métaphoriques, où les mots correspondent à des images fortes, par exemple :

- *il y a un gouffre entre nos deux mondes ;*
- *il y a un mur culturel qu'il faut dépasser, ce qui nécessite une grande patience et une grande foi ;*
- *c'est un choc culturel brutal et violent.*

Ces stéréotypes sont construits sur la base des savoirs, croyances et expériences de l'individu, de la communauté dont il est issu et de l'image de soi qu'il a élaborée, dialogiquement, sur ces bases.

On constate surtout que, dans ces discours, - et sans doute aussi en partie pour des raisons de facilité discursive (les formules toutes faites, et les idées étant immédiatement disponibles) - l'autre est souvent une image inversée de soi. Même si ce mode de présentation n'est sans doute pas sans lien avec notre propre questionnement et le protocole mis en place (entretiens et questionnaires), on voit bien que ce type de réaction correspond, dans son aspect conventionnel, aux constats soulignés par des observateurs réguliers des contacts interculturels, tels que, par exemple, Ladmiral et Lipiansky (1991).

Image de la société et rapport aux langues en général

La relation à l'altérité se manifeste plus concrètement par un discours sur les autres dans l'usage concret que nous en faisons, et sur ce qu'ils font, ou plutôt ne font pas comme nous. Les remarques portent tout naturellement massivement sur le terrain quotidien d'observation des étudiants, c'est-à-dire l'école, les élèves, les collègues.

Si l'on analyse rapidement des fragments de discours obtenus :

- *les jeunes anglais ne sont pas curieux du monde non-anglophone ;*
- *ils ne se rendent pas compte de l'importance des langues ;*

- la société entière ne valorise pas le fait de parler une autre langue ;
- en Angleterre, on entend rarement parler d'autres langues sauf si on habite une région avec une forte proportion d'émigrés ;
- au début, rejet total des élèves avec des compartements racistes. Le français est la matière la plus détestée dans mon école avec les maths ;
- rejet de tout ce qui est étranger ;
- les Anglais ne font pas de grammaire ;
- ils n'ont aucune notion de grammaire ;
- absence quasi totale de grammaire ;
- 95 % des enfants ne savent même pas ce que c'est qu'un verbe ;
- manque de connaissances de bases grammaticales.

On reconnaît dans ces énoncés les marqueurs discursifs caractéristiques de la généralisation (le pluriel, l'article défini, le pronom personnel : *les Anglais, les élèves, la société* : l'« impersonnel » *on*), de l'opposition : la modalité privative (*absence de, pas de, aucun, rarement, manque total...*), de l'estimation extrême (*forte proportion, la plus détestée, 95 %*.)

Cependant, passées les premières réactions des premiers contacts, et comme il faut agir au présent dans la classe, certains étudiants-stagiaires prennent déjà des initiatives orientées pour dépasser cette approche dichotomique et monolingue qui oppose les autres à soi, mais aussi la langue des autres à sa langue à soi :

- j'ai commencé à parler anglais (dans la classe) pour les encourager et nourrir leur confiance ;
- on a continué en français, et ils ont commencé à se sentir un peu moins stupides en prononçant des mots français d'après le feedback que j'ai eu.

51

Image du système et de la culture éducative

Pour le futur professeur en formation, les interprétations de l'expérience quotidienne s'élaborent certes à partir des expériences vécues dans son propre parcours de formation. Elles sont aussi, nous le disions, fortement ancrées dans les discours, les croyances et théories « emportées » avec soi que l'on contraste avec les croyances et théories de l'autre.

Le « *pastoral work* », par exemple, est mentionné d'emblée comme étant la source du plus grand dépaysement. Ce que les autorités éducatives britanniques dénomment le « *pastoral work* », c'est la prise en charge globale de l'élève par l'enseignant, l'enseignement n'étant qu'une partie de son travail. C'est ce qu'en France on continue à appeler *éducation*, par opposition à *instruction*. La pré-

sentation qu'en font les étudiants, nouveaux venus dans l'institution, est déjà un jugement porté sur ce concept à travers leur propre culture et expérience. Voilà comment le résume une stagiaire :

- *Le « pastoral work » est intéressant. C'est l'équivalent de conseiller d'éducation, conseiller d'orientation, assistante sociale, surveillant chez nous (certains ajoutent à cette liste : infirmière et prof de morale et de religion), avec beaucoup de conséquences administratives mais de bons contacts avec les élèves.*

Un autre ajoute :

- *Ça part d'une bonne idée mais ça va un peu trop loin. Un professeur ne peut pas faire tout ça en même temps... Ce n'est pas forcément bon que le prof joue le rôle de parent.*

Un exemple de conclusion qu'en tirent certains stagiaires c'est qu'il y a beaucoup et même trop de familiarité entre les professeurs et les élèves.

Dans ces discours qu'ils tiennent, tant sur cette spécificité que sur l'ensemble du système, les étudiants ont une référence : c'est leur expérience personnelle. Ils produisent un discours comparatif avec le système qu'ils connaissent (voir dans les extraits suivants : *plus..., moins..., par rapport..., inférieur...*, dans lequel ils ont été éduqués, que ce soit pour porter des jugements positifs ou négatifs, mais, de toute façon, assez dichotomiques :

- *Il y a moins de barrières entre les profs et les élèves..., ils ont moins de connaissances..., il y a plus de travail administratif..., il n'y a pas de respect pour les adultes..., ce système ne stimule pas l'effort..., les élèves français sont plus indépendants par rapport au travail. Ici, il faut tout leur mâcher..., je trouve que le niveau de compétence et le statut du prof est bien inférieur à la France..., en Angleterre la classe est plus vivante et créative.*

Par la même occasion, on le voit, certains revalorisent et même idéalisent le système français et les valeurs dans lesquels ils ont été éduqués :

- *Ici, on se contente d'à peu près..., il y a une absence d'exigence...*

Au point qu'à fonctionner dans le cadre de ce système, certains se sentent insécurisés :

- *Je crains de perdre mes valeurs, que le système anglais ne déteigne sur moi.*

Une étudiante montre qu'elle est suffisamment consciente de son cadre de référence pour le mentionner :

- *J'ai été éduquée dans le système français. Je me dis que l'école c'est avant tout apprendre des matières...*

La pédagogie des langues

Quant aux méthodes pédagogiques, les étudiants les perçoivent par contraste avec ce qu'ils ont depuis peu découvert, à travers les discours actuels et métalinguistiques entendus à l'université. Ils ont encore à l'esprit le contenu des cours de didactique des langues du cursus de maîtrise FLE suivis au premier semestre en France. Ces cours mettent en général l'accent sur l'évolution des méthodologies et se réfèrent aux approches les plus récentes.

C'est ce contenu distancié et parfois théorisant plutôt que le vécu comme élève de cours de langue étrangère au lycée en France, qui tend à cadrer les analyses et les discours sur la pédagogie de la langue étrangère.

C'est par rapport à cet arrière-plan universitaire que la pédagogie est qualifiée de *traditionnelle*, qu'il s'agisse de cours de niveau avancé où la langue étrangère apparaît surtout dans des textes commentés et expliqués, ou de classes intermédiaires où la classe se fait encore beaucoup en anglais. Des traits courants dans le rapport au travail scolaire sont généralisés :

- ils ont tendance à regarder les langues seulement en tant qu'exercice académique ;
- difficulté de faire comprendre l'importance de l'apprentissage d'une langue autrement que pour des bonnes notes au GCSE ;
- le prof s'apparente souvent à un « baby sitter » devant divertir une classe d'élèves dont seule une minorité arrive au stade d'apprenant.

Dans les premières années de langue étrangère, le nouveau curriculum contraint à bannir totalement la langue maternelle de la classe pour automatiser l'usage d'unités linguistiques courantes. La méthode frappe les étudiants-stagiaires comme étant inspirée des approches audio-orales, « *mim-mem* » (« *mimicry-memorisation* », méthode américaine fondée sur l'imitation et la mémorisation), et même de l'approche structuro-globale-audio-visuelle, qui toutes privilégient la présentation du modèle à imiter sur l'incitation à la démarche active et à l'analyse. Car ce qu'ils constatent surtout c'est l'absence de réflexion grammaticale dans les cours :

- on ne leur apprend que des automatismes ; pas de réflexion sur la langue qui leur permettrait de progresser ;
- ils savent répéter des phrases mais sans en comprendre le sens et/ou la structure ;
- la plupart des élèves ne savent pas ce qu'est un adjectif ou un pronom. Il est très difficile d'enseigner le français sans avoir recours à la grammaire.

On peut certes établir un rapport entre ces choix méthodologiques et la tradition éducative britannique concernant la ou les langue(s) qui est centrée sur l'absence de cours dits de grammaire et sur le maintien de la motivation de l'élève, et où la participation prime sur l'acceptabilité des énoncés et leur analyse. Cette nouvelle orientation « nationale » frappe d'abord nos étudiants par le contraste qu'elle offre avec la tradition française de l'enseignement des langues, nettement plus métalinguistique.

On sait cependant que, depuis quelque temps, les chercheurs et enseignants-chercheurs britanniques développent des propositions pour introduire un apprentissage grammatical en classe à travers les analyses, classifications, typologies et donc l'introduction du métalangage, rarement proposé auparavant, cela quelle que soit la langue L1 ou L2. Mais, d'une part, il semble que dans de telles propositions, on réduise de beaucoup la notion de grammaire et, d'autre part, on fera remarquer que la familiarisation des élèves et des étudiants avec ce domaine prendra, de toute façon, un certain temps.

Ces propositions, peu développées encore, ne peuvent pas être prises en compte par les jeunes stagiaires français. Immergés dans un système éducatif qui s'appuie traditionnellement sur la conception pragmatique et optimiste mentionnée plus haut, et fraîchement issus de leur formation française à base métalinguistique, ils remarquent surtout l'absence de connaissances et de conscience grammaticales.

On constate donc, à travers la grande variété et hétérogénéité des références personnelles, institutionnelles et idéologiques, une apparente stabilité des discours contrastifs tenus dans les premiers temps par les apprentis-enseignants.

LE TRAVAIL DE MISE EN MOTS ET LA PRÉSENTATION DU PROJET MIS EN ŒUVRE ABOUTISSENT À DES DISCOURS PLUS NUANCÉS ET ARGUMENTÉS

On a appelé démarche réflexive en classe le travail que fait l'enseignant lorsqu'il revient sur son propre travail avec ses élèves pour essayer d'interpréter ce qui s'est passé dans la classe. D'une façon plus générale, ceci signifie que l'enseignant se demande non seulement comment il enseigne, mais aussi d'abord comment les élèves apprennent. C'est pourquoi un enseignant réflexif est un enseignant qui suscite un travail réflexif chez les élèves, qui les encourage à faire comme lui, à reconsidérer régulièrement le travail collectif qu'il effectue avec eux pour leur apprendre à apprendre.

Dans la perspective de la formation des futurs enseignants, cette démarche est décisive. C'est pendant sa formation que le stagiaire peut se faire expliciter la démarche et peut déjà prendre des habitudes, tout en apprenant à évaluer ce qu'il fait.

Le dispositif « expérimental » d'appui à la mise en place de la démarche proposé aux stagiaires se fonde ainsi sur des activités réflexives en miroir et aboutit actuellement à l'élaboration d'une synthèse rédigée, insérée dans le dossier final et soutenue en fin d'année.

Cela prend d'abord, en fin de cours, la forme d'une série de fiches-questionnaires doubles, une pour les élèves et une pour le stagiaire, à remplir indépendamment, avant confrontation des deux par ce dernier. Ces questionnaires portent sur la perception des difficultés rencontrées dans la classe et leur gestion, les problèmes de compréhension orale, l'appropriation du lexique, les méthodes pour apprendre, la conscience des structures. D'autres activités réflexives sont suggérées et encouragées : journal de bord, entretiens, discussions, travaux en petits groupes tels que fabrication d'exercices, corrections de textes erronés, etc. (Grandcolas, Vasseur, 1999).

Pratiquement, ce qui se passe alors peu à peu dans les classes c'est que l'on se parle. Et non seulement on se parle mais on parle de ce que l'on fait ensemble en classe, de pourquoi on est là ensemble, de cet objet et de cet objectif d'apprentissage qui réunit des individus qui sont au départ des étrangers les uns pour les autres. On s'intéresse à la façon dont on résout le problème posé par la tâche que l'on est en train d'accomplir ensemble, à la façon d'élaborer le projet d'enquête (comment aborder les gens et quelles questions poser, par exemple) que l'on veut mettre en œuvre au cours du prochain séjour de deux jours à Calais. On discute sur comment on a fait pour comprendre la dernière conversation enregistrée écoutée en classe, sur les tactiques utilisées pour mémoriser les mots nouveaux, sur les repérages faits en dehors de la classe, sur le pourquoi de la peur, de l'ennui ou de l'envie chez l'un ou l'autre de parler français, etc. Quels effets ces dialogues multiples peuvent-ils avoir sur les images de l'autre que l'on s'est hâtivement forgées au début du processus ?

55

La mise en mots est un gage de distanciation

Les stagiaires doivent analyser les réponses (orales et écrites) de leurs élèves et les comparer aux leurs. Cette première confrontation leur permet de vérifier la convergence ou non de leurs perceptions, de leurs croyances, de leurs attentes quant aux perceptions, réactions, interprétations des élèves de leur classe.

La confrontation suivante entre stagiaires travaillant dans des classes différentes et dans des institutions différentes ajoute au recul et à la relativisation des résultats, permet de faire ressortir les traits communs des discours et la variation, démarche qui fait apparaître la grande complexité de ces situations. Quand le moment est venu d'écrire, le stagiaire (ou les stagiaires travaillant ensemble au projet commun) a déjà largement ébauché la réflexion.

Prendre le temps d'écrire permet non seulement de prendre du recul mais de chercher à comprendre. L'organisation, la mise en forme du texte écrit pousse à cadrer son discours, à mettre en contexte, à chercher des explications, à les justifier, à les analyser, à évaluer ses actions. L'ensemble de la démarche repose sur un déplacement énonciatif: le scripteur-stagiaire qui rend compte des événements qui se sont passés dans sa classe, les explique et les interroge quant à leurs effets, n'est plus le même locuteur que le professeur qui participait à l'événement en question. Il peut se mettre à la place des élèves. Le discours est modalisé: *Ça n'était pas malsain du tout; argumenté: c'est difficile quand..., après... je comprends mieux.*

- *ils ne réalisent pas que le français peut être utile et vivant: c'est difficile quand on n'a pas voyagé et qu'on n'a pas la notion de l'étranger;*
- *ils nous voyaient comme des bêtes curieuses, mais ça n'était pas malsain du tout Ils commencent à voir un autre intérêt à apprendre le français;*
- *les adolescents sont gênés qu'on leur demande de parler en français. Après l'apprentissage d'une langue inconnue, je comprends mieux leur embarras.*

Dans son écrit, le stagiaire fait une part importante aux questionnements plutôt qu'aux constats, traduisant là encore un changement de point de vue considérable. Les questions concernent aussi bien le comportement des élèves (comment perçoivent-ils le cours de français? apprennent-ils comme l'enseignant pense qu'ils apprennent?) que l'approche méthodologique utilisée (rôle et fonction de la langue maternelle, à quoi sert la mise en place d'automatismes, par exemple) ou la gestion de la classe (les consignes sont-elles comprises, compréhensibles?). Elles témoignent de l'attention portée à des dimensions importantes de la situation des élèves (comment faire face à l'absence de motivation pour la langue étrangère par exemple), et sont la source d'idées nouvelles d'activités de projets et d'initiatives (échanges d'enquêtes avec des classes parallèles d'élèves français apprenant l'anglais, par exemple).

Une verbalisation sur des données de plus en plus riches et complexes

L'élargissement du champ de réflexion permet encore parfois la découverte, et surtout une perception progressive de la diversité, de l'hétérogénéité et de la complexité des situations et des conduites d'apprentissage. Dans le discours des stagiaires, l'évolution est sensible.

L'extension du programme à des établissements scolaires supplémentaires dès le premier mois de stage a pour effet de soulever et de thématiser la question de la variation (selon les écoles, selon les niveaux, selon les enfants) qui se trouve très vite et tout naturellement posée: dès la première réunion à l'issue du stage préalable de septembre.

Longitudinalement, la dynamique du programme a suscité le développement de nouvelles activités d'une année à l'autre. Les expériences différentes dans des classes différentes provoquent davantage de confrontations, de discussions aux différentes articulations du cursus: aux départs et aux arrivées d'un pays à l'autre, d'une partie du programme à l'autre au cours de l'année.

De plus, au fil du temps, l'expérience devient, d'années en années, cumulative: les synthèses, rapports et publications antérieures sont fournies aux nouveaux étudiants qui peuvent partir de ces analyses partielles et provisoires pour ré-analyser les échanges dans leur classe et imaginer de nouvelles activités qu'ils pourront de nouveau confronter, analyser et évaluer du point de vue de leurs effets.

57

Des synthèses formalisées qui indiquent à la fois distanciation et implication

Les mémoires de maîtrise écrits et soutenus devant un jury de deux enseignants sont pour les étudiants l'occasion de faire une présentation synthétique de leur travail réflexif: en décrivant les activités qu'ils ont élaborées, proposées, adaptées à leur classe, les échanges auxquels celles-ci ont donné lieu, en exposant leur analyse de ces échanges et des réactions des élèves, en se mettant en cause personnellement dans leurs pratiques de classe, à la fois dans le cadre imposé et dans la perspective d'objectifs qu'ils se sont appropriés.

C'est pour eux l'occasion de recadrer leur expérience de la formation conjointe et co-culturelle, dont ils situent très nettement l'extension au-delà des limites de la classe:

- *Au travers du choc culturel vécu par les étudiants anglais lorsqu'ils franchissent les portes de l'université française, et par les étudiants français lorsqu'ils pénètrent le système scolaire anglais, nous prenons conscience que toute la spécificité d'une culture se dévoile au sein même de son système éducatif. Et c'est là aussi que nous prenons conscience de notre capacité d'adaptabilité et de compréhension si nécessaire à ce métier.*

Pour les nécessités de la tâche, ils passent des constats et des réactions aux analyses de la situation vécue. Ils peuvent mettre en relation un existant complexe, le ressenti de leur part et un projet personnel, pour prendre leurs marques dans le débat méthodologique général et sur les pratiques professionnelles.

- *Certaines des réflexions faites par les élèves démontrent que tous les élèves ne sont pas fermés à la langue. Même s'ils ne représentent qu'une minorité, cela vaut la peine de travailler dans le sens d'une éducation interculturelle et de les encourager à faire changer les mentalités autour d'eux.*

Ils recadrent ce qu'ils pointent au début de leur expérience comme des « manques » absolus, par exemple la grammaire et le métalangage.

- *L'absence de métalangage n'implique pas systématiquement un manque de réflexion. Même si la communication est privilégiée par rapport à l'exactitude des structures, une forme de réflexion inductive est, peut être, ou doit être instaurée.*

Même s'il reproduit en partie les discours entendus dans la formation ou lus dans les manuels :

78

- *increased awareness of the learning process facilitates learning, encourages autonomy and above all increases motivation, which is a key factor in successful learning.*
- *La réflexivité vise à faire glisser petit à petit la responsabilité de l'apprentissage des épaules du professeur sur celles des élèves.*

l'enseignant futur prend aussi conscience qu'il a encore à apprendre, que l'apprentissage de l'enseignement d'une langue et d'une culture étrangère dans un pays étranger n'est pas livré clé en mains, comme une sorte de « prêt à enseigner », mais que c'est une autoconstruction progressive. Les discours renvoient davantage à soi (discours en *je, pour moi, à mon sens*) qu'aux autres, indiquant ainsi une prise en charge subjective du discours. Les mots-clés (*approche culturelle, culturally more aware*) qui soulignent le déplacement de point de vue sortent du domaine purement technique et méthodologique pour prendre de la distance.

- *Je reste convaincue de l'importance de l'approche culturelle pour garantir un apprentissage des langues qui fasse sens aux yeux de l'apprenant. Ceci*

implique un respect mutuel qui s'acquiert au fil des leçons. Enseigner à l'étranger n'est pas une tâche facile. C'est pour moi une école de tolérance et de compréhension de l'autre où j'apprends chaque jour un peu plus.

- *I am aware that if the first step has been made, the thinking and examining does not stop here. Some of my aims as teacher are to make the pupils more responsible in their learning and more independent... I should also make them culturally more aware.*
- *Je me suis refusée de faire le procès du système éducatif britannique, procès qui à mon sens se serait avéré totalement déplacé. Il existe bien sûr, comme en France des points d'ombre, dont les enseignants concernés sont parfaitement conscients. Il ne s'agit pas simplement de les mentionner, encore faut-il y apporter une critique constructive envisageant des possibilités de solution. La dimension européenne que les professeurs titulaires du double diplôme PGCE/Maîtrise FLE ont actuellement tendance à s'octroyer de façon automatique et systématique serait ainsi plus légitime !*

Conclusion

La présentation de ce travail soulignait le double ou triple statut d'expert et de novice des étudiants dont il est question ici. En réalité, c'est surtout leur situation dynamique de novice, et ses avatars tout au long de leur expérience à l'étranger qui ont été examinés ici. À travers les discours produits sur un arrière-plan d'activités réflexives, avec l'autre et avec soi, nous avons accompagné la reconstruction imaginaire provoquée par le séjour dans cet étranger du territoire (l'autre pays), de l'institution (l'école) et du rôle (l'enseignant). Le constat est riche et dépasse de loin la métaphore du déplacement spatial effectué. Car nous avons affaire ici à un déplacement qui n'est pas la substitution d'une place à une autre place (de la France à l'Angleterre), d'un rôle (le français, l'étudiant) à un autre (le professeur), mais une mise en mouvement. Les discours des futurs enseignants, généraux et dichotomiques dans les premiers temps du séjour, deviennent particuliers, situés et beaucoup plus nuancés à la fin des sept mois de stage. Les sujets « déplacés » ne sont pas devenus autres, ils sont restés eux-mêmes en s'enrichissant d'autres dimensions, de même que leur discours n'est pas devenu un autre discours : il s'est enrichi de nuances et de dimensions, modalisations, argumentations multiples. On fait l'hypothèse que l'exercice de mise en mots (dialogues à différents niveaux, puis présentation, analyse, rédaction écrite) n'est pas étranger au déplacement discursif, et sans doute sociocognitif, observé.

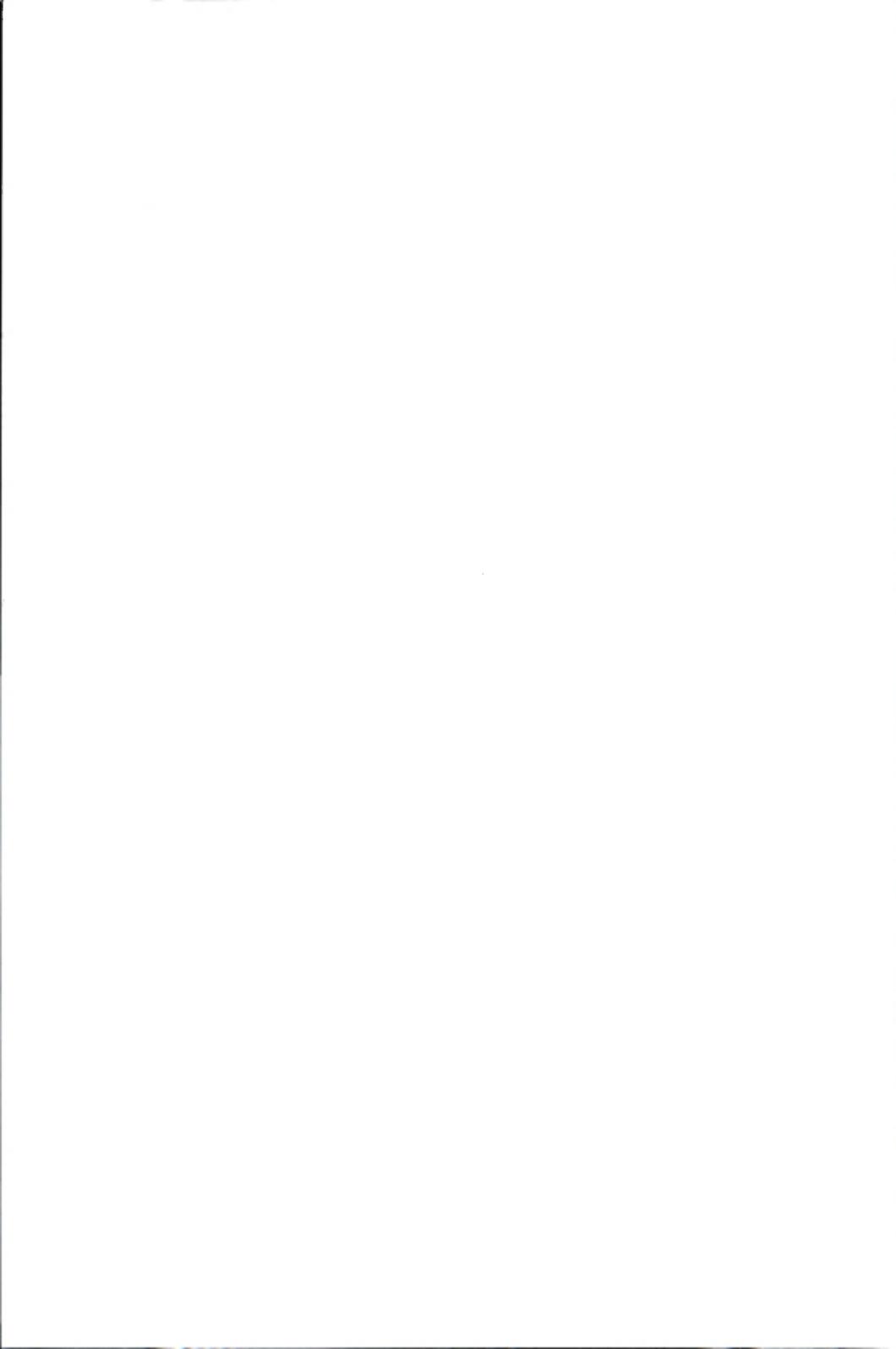
BIBLIOGRAPHIE

- ALDERSON J.-C., C. CLAPHAM, D. STEEL (1995). – « Metalinguistic knowledge, language attitude and language proficiency », *Working Papers*, 26, Center for Research in Language Education, Lancaster.
- BYRAM M., C. MORGAN (1994). – « Teaching and Learning Language and Culture », *Multilingual Matters*, n° 100.
- FRAWLEY W., LANTOLF J. P. (1985). – « Second Language discourse: a Vygotskyian perspective », *Applied Linguistics*, vol. 6, n° 1.
- GRANDCOLAS B., M.-T. VASSEUR, E. ROUX (1995). – « Un programme européen de formation des professeurs de FLE: ce qu'en pensent les intéressés », *LIDIL*, 11, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, pp. 161-176.
- GRANDCOLAS B., M.-T. VASSEUR (1997). – « À propos d'un programme franco-britannique de formation de professeurs de FLE », in *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 8, actes du colloque: « Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles: ruptures et/ou continuités? », Toulon.
- GRANDCOLAS B., M.-T. VASSEUR (1999). – *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant. Réflexions interactives pour la formation*, SOCRATES/LINGUA, Action A n° 25043-CP-2-97-FR-LINGuA-LA, Paris.
- HAWKINS E. (1984). – *Awareness of Language: An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- JAMES C., P. GARRET (eds) (1991). – *Language Awareness in the classroom*, Longman, London.
- LADMIRAL J.-R., E.M. LIPIANSKY, (1991). – *La communication interculturelle*, Armand Colin, Paris.
- LIGHTBOWN P., N. SPADA (1989). – « Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. Effects on second language learning », *Studies on Second Language Acquisition*, 12.
- PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- RICHARDS J., C. LOCKHARDT (1994). – *Reflective Teaching in Second-Language Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SACKS H. (1992). – *Lectures on conversation (1964-1972)*, Oxford, Basil Blackwell.
- SCHÖN D. A. (1987). – *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- VASSEUR M.-T., B. GRANDCOLAS (1997). – « Comment se voient-ils apprenant la langue étrangère? Comment se voient-ils enseignant la langue étrangère? », *LINX*, vol. 1, n° 36, « Métadiscours et enseignement/apprentissage des langues », PU de l'Université de Nanterre.

VASSEUR M.-T., GRANDCOLAS (1998). – « Learning to reflect on pupils reflections : a French point of view », *CILT*, n° 18, London.

VASSEUR M.-T., HUDELOT C. (1998). – « Imaginaires et pratiques didactiques dans les dialogues expert-novice », in C. Springer (éd.) *Les Linguistiques appliquées et les sciences du langage*, actes du 2^e colloque de linguistique appliquée, Strasbourg, Université de Strasbourg 2.

VYGOTSKY L. (1935 ; v. fr.1985). – *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.



MOBILITÉ ET PROCESSUS IDENTITAIRE DEUX REGARDS SUR LES TRAJECTOIRES DE NORMALIENS DE L'ENS DE FONTENAY-SAINT-CLOUD

Ariel CORDIER*, Christina GAUTHERON-BOUTCHATSKY**
AVEC LA COLLABORATION DE GENEVIÈVE ZARATE***

Résumé

Cet article rend compte d'une enquête de terrain réalisée auprès de deux promotions de normaliens, l'une en cours de formation à l'ENS (promotion 1996), l'autre inscrite dans un parcours professionnel (promotion 1986). Associant les regards croisés issus de la sociologie et de la psychanalyse, nous nous sommes intéressées à l'évolution des trajectoires-types et des trajectoires individuelles familiales, scolaires et professionnelles d'élèves de l'ENS dans leur rapport à la mobilité. Nous présenterons deux approches complémentaires : d'une part, les résultats de l'enquête par questionnaire centrés sur la comparaison de leur mobilité linguistique, géographique et socio-professionnelle, d'autre part, l'analyse de quelques entretiens biographiques d'élèves et anciens élèves en explorant leur relation à la mobilité dans la rencontre entre une histoire personnelle et une institution.

63

Abstract

This article reports the results of a survey on two groups of students from the ENS, one still at the ENS (started studies in 1996), the other already working (started studies at ENS in 1986). Using approaches common to sociology and psychoanalysis we examined the changes in "familial", academic and professional type and individual "trajectories" of former students of the ENS, but also in their relationship to mobility. We will present two complementary approaches: on

* - Ariel Cordier, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, section sciences de l'éducation, groupe de recherche « Frontières culturelles et diffusion des langues ».

** - Christina Gautheron-Boutchatsky, groupe de recherche « Frontières culturelles et diffusion des langues » (ENS).

*** - Geneviève Zarate, ENS Fontenay-Saint-Cloud, groupe de recherche « Frontières culturelles et diffusion des langues » (dir.).

one hand the results of a survey by questionnaire based on the comparison of their linguistic, geographic and socioprofessional mobility, on the other hand the analysis of some of biographical interviews of students and former students we made exploring their relationship to mobility as it relates to their personal history and an institution.

Selon la revue *Politix* (1), les travaux centrés sur les acteurs de la construction européenne, leurs groupes sociaux d'appartenance, les particularités de leurs trajectoires et de leurs stratégies d'internationalisation, sont rares. Cet article contribue à ce débat récent, en interrogeant les conditions de la formation à l'international des élites nationales. Les Grandes Écoles confrontées à un nouvel environnement international et européen contribuent-elles à la structuration d'un espace de formation des élites européennes ?

Dans le cadre d'une recherche portant sur la mobilité étudiante et le rapport à l'altérité des élèves de l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud (2), nous nous sommes demandées si les différents types de mobilité (géographique, linguistique, sociale et professionnelle) associées aux trajectoires font partie d'un processus de construction identitaire des différentes générations à l'articulation du social et de l'individuel. Nous avons notamment utilisé la notion de mobilité, telle qu'elle est définie par M. Bassand et M.-C. Brulhardt (3) : « La mobilité n'est pas que spatiale. Elle peut être aussi ou bien professionnelle ou bien sociale, ou bien culturelle. Pour ce qui est de la première, l'acteur se déplace d'un emploi à un autre, ou d'une entreprise à une autre, n'entraînant pas nécessairement un changement de domicile. Cette mobilité est aussi qualifiée de mobilité sociale horizontale. La seconde implique un mouvement dans la stratification sociale, les spécialistes parlent alors de mobilité sociale ;

64

1 - « L'Europe en formation(s) », *Politix, Revue des Sciences sociales du Politique*, n° 43, L'harmattan, 1998.

2 - Cette recherche, intitulée « Trajectoires familiales, scolaires et professionnelles des élèves de l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud et relation à l'altérité. Le cas des formations admises en 1986 et 1996 » est menée par Ariel Cordier, Christina Gautheron et Geneviève Zarate dans le cadre des activités de recherche du séminaire doctoral et post doctoral « Frontières culturelles et diffusion des langues » (ENS Fontenay-Saint-Cloud, Université Paris III).

Certains travaux du groupe portant sur une seule promotion d'élèves ont été présentés par Ariel Cordier, *le questionnaire biographique source de sens pour l'analyse des trajectoires individuelles et collectives des normaliens de l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud*, colloque de l'université de Rennes II, « Histoire de vie et dynamique langagières », 28-30 septembre 1998, actes à paraître in Presses Universitaires de Rennes, PUR, 2000.

3 - Michel Bassand, Marie-Claude Brulhardt, *Mobilité spatiale: bilan et analyse des recherches en Suisse*, Édition Georgi, 1980.

elle peut être ascendante ou descendante d'où certains parlent aussi de mobilité verticale. La mobilité culturelle qui comprend le passage d'une culture à une autre, est dénommée acculturation, socialisation. » Au cours de cette recherche nous nous sommes interrogées sur l'évolution des trajectoires familiales, scolaires et professionnelles de deux promotions de normaliens de l'ENS Lettres et Sciences humaines. Se référant d'une part, à l'approche biographique développée en sociologie par J. Peneff et D. Bertaux (4), et d'autre part à l'approche psychanalytique et à l'anthropologie dogmatique (5), nous avons analysé les trajectoires-types et quelques trajectoires individuelles atypiques des élèves dans leur rapport à la mobilité.

Du point de vue sociologique, nous avons observé les pratiques concrètes de mobilité dans le cadre des cursus menant à l'ENS. Pour déterminer les éléments constitutifs d'une évolution des trajectoires types des élèves au cours de leur cycle de vie (famille, école, enseignement supérieur, entrée dans la vie active), nous avons mis en rapport les différentes sortes de mobilité (géographique, linguistique, sociale et professionnelle) avec les origines familiales des élèves des promotions concernées, leurs relations intergénérationnelles au sein de la famille, leur parcours scolaire dans l'enseignement secondaire, leur terrain de formation (classes préparatoires littéraires et ENS), leurs pratiques sociales de l'altérité durant la formation donnée à l'ENS. Plus précisément pour la mobilité géographique avant l'entrée dans l'enseignement supérieur, nous avons examiné les lieux de naissance, d'enfance et d'études secondaires des deux promotions d'élèves, de leurs parents ainsi que les déplacements des ascendants. Par ailleurs nous avons recherché des informations concernant le lieu d'étude en classe préparatoire. Durant les études à l'ENS, nous avons cherché à évaluer la place des séjours à l'étranger dans la formation. Pour la mobilité linguistique, nous avons analysé, pour les élèves linguistes et non linguistes, la place et le mode d'apprentissage des langues dans le contexte intergénérationnel familial et leur réutilisation dans le cadre scolaire et non scolaire. Enfin en ce qui concerne la mobilité socioprofessionnelle, nous avons examiné la mobilité sociale intergénérationnelle familiale, la mobilité disciplinaire des sciences aux lettres, et vice versa, durant le parcours scolaire, la mobilité professionnelle des élèves déjà sortis du cursus ENS, ceux de la promotion 1986.

4 - Daniel Bertaux, *Les récits de vie*, Nathan, 1997. Jean Peneff, *La méthode biographique*, Armand Colin, 1990.

5 - Pierre Legendre, *Dieu au miroir. Étude sur l'institution des images*, Fayard, 1994. Pierre Legendre (dir.), *Du pouvoir de diviser les mots et les choses*, travaux du Laboratoire européen pour l'étude de la filiation (Y. Gevaert), 1998.

L'anthropologie dogmatique est ce domaine, constitué par Pierre Legendre à partir de l'histoire du droit et des institutions et de la psychanalyse, qui étudie ce que signifie être institué tant pour une société que pour un individu.

L'entrée psychanalytique est également mobilisée. Elle permet d'analyser comment la relation de chaque élève à l'institutionnel modifie la mobilité. Pour préciser cette relation entre mobilité et institution, expliquons brièvement, à partir de ce que nous enseignent la psychanalyse et l'anthropologie dogmatique, ce que signifie « être institué » pour un être humain : chacun reçoit une place symbolique, de plein droit et inviolable, qui le légitime en tant que membre de la communauté humaine et à partir de laquelle seulement pourra s'effectuer son évolution personnelle, se dérouler ce processus identitaire qu'est la vie. Cette place découle également de l'ancrage de chacun, de son affiliation à l'espèce par le biais de la filiation généalogique (la place dans une lignée), de la place qu'il reçoit dans une société, une culture... Comme nous le verrons plus loin, on a également analysé comment les significations en lien avec la mobilité sont transmises par les ascendants et réinvesties dans le cadre instituant de l'ENS. La dialectique entre une place inaugurale incontestable et une évolution ainsi rendue possible va se traduire par des pratiques concrètes, dont celles qui concernent les différentes formes de mobilité. Notre hypothèse est que si le processus de structuration première n'a pas eu lieu correctement, cette dialectique se trouve perturbée ou compromise, ce qui apparaît dans la trajectoire des personnes, leurs « choix », leurs pratiques et leur rapport à la mobilité.

Pour cerner les différents types de mobilité des élèves, une enquête de terrain quantitative et qualitative a été réalisée. En 1998, une enquête par correspondance a été engagée d'abord auprès des élèves de la promotion 1996, ensuite en direction des anciens élèves de la promotion 1986. Parmi les cent seize élèves littéraires en formation de la promotion 1996, soixante-deux ont répondu à l'enquête par questionnaire biographique. Parmi les cent onze de la promotion 1986, trente-neuf élèves ont accepté de répondre à l'enquête par questionnaire. Enfin en 1999, trente entretiens ont été réalisés auprès des élèves des deux promotions qui résident dans la région parisienne et avaient répondu à la préenquête.

Tableau 1. Répartition des répondants élèves des promotions 1996 et 1986 selon la variable sexe

SEXE	Effectifs		Pourcentages	
	1996	1986	1996	1986
Homme	22	20	35	51
Femme	40	19	65	49
Total	62	39	100	100

Nous présentons d'abord les trajectoires-types des deux promotions d'élèves à partir des résultats de l'enquête par questionnaire et décrirons ensuite quelques trajectoires atypiques des élèves, à partir de l'analyse d'une dizaine d'entretiens d'élèves, pour laquelle nous avons utilisé la technique de l'entretien compréhensif, mise au point par J.-C. Kaufman (6).

ORIGINES FAMILIALES ET MOBILITÉ DES ÉLÈVES

Pour les deux promotions d'élèves, considérons la mobilité avant l'entrée dans l'enseignement supérieur.

- *La mobilité géographique* est réduite. Le lieu de naissance des élèves et de leurs parents, le lieu d'enfance et d'études secondaires se situent dans un contexte généralement provincial, et non parisien.
- *La mobilité linguistique* intergénérationnelle familiale est limitée. Pour les deux générations d'élèves, les langues paternelles et maternelles sont le français. De même pour la langue des grands-parents.
- En ce qui concerne l'évolution des professions et des catégories socioprofessionnelles des familles d'origine chez les deux générations d'élèves, on constate une tendance ascendante significative d'une *mobilité sociale intergénérationnelle allant des grands-parents aux parents* (7).

Du côté paternel, les professions les plus représentées chez les élèves de la promotion 96 sont : les professions libérales, les professeurs du supérieur, les ingénieurs et les cadres moyens. Chez les élèves de la promotion 86, il s'agit d'industriels, d'ingénieurs, de professeurs du supérieur. Pour les professions des grands-parents paternels des élèves de la promotion 96, il s'agit de professions libérales, d'employés, de cadres moyens. Pour la promotion 86, ce sont des ingénieurs, des professions libérales et des employés. Du côté maternel, les professions des grands-parents des élèves de la promotion 96 sont des ouvriers, des professions libérales, des cadres moyens, et des employés. Pour la promotion 86, il s'agit surtout d'ouvriers, d'instituteurs et de salariés agricoles. D'un autre point de vue, on observe que les pères occupent des professions socialement supérieures à celles de leurs épouses. Quant au *niveau de diplôme atteint par les parents*, on voit qu'il est assez élevé, celui des mères étant inférieur à celui des pères.

6 - Jean-Claude Kaufman, *L'entretien compréhensif*, Nathan, 1996.

7 - Louis-André Vallet, « Quarante années de mobilité sociale en France. L'évolution de la fluidité sociale à la lumière des modèles récents », *Revue Française de Sociologie*, 1999.

Tableau 2. Professions des pères des répondants des promotions 1996 et 1986

PROFESSION PÈRE	Effectifs		Pourcentages	
	1996	1986	1996	1986
Profes. libérale	11	2	18	5
Prof. du Supér.	11	4	18	10
Indu.-Cadre sup.	7	7	11	17
Ingénieur	7	6	11	15
Cadre moyen	6	1	10	3
Prof. du Second.	3	3	5	7
Instituteur	-	1	-	3
Ouvrier	2	1	3	3
Commerçant	2	2	3	5
Chômeur	2	-	3	-
Employé	1	2	2	5
Artisan	1	1	2	3
Agriculteur	1	1	2	3
Salarié agricole	-	1	-	3
Sans profession	1	-	2	-
Autre	7	6	10	15
Sans réponse	-	1	-	3
Total	62	39	100	100

Tableau 3. Professions des mères des répondants des promotions 1996 et 1986

PROFESSION MÈRE	Effectifs		Pourcentages	
	1996	1986	1996	1986
Profes. libérale	3	-	5	-
Prof. du Supér.	5	1	8	3
Indu.-Cadre sup.	1	1	2	3
Ingénieur	1	-	2	-
Cadre moyen	4	2	6	5
Prof. du Second.	19	8	30	20
Institutrice	4	4	6	10
Ouvrier	-	-	-	-
Commerçant	1	-	2	-
Chômeur	2	1	3	3
Employé	6	3	10	7
Artisan	-	-	-	-
Agriculteur	-	1	-	3
Salarié agricole	-	-	-	-
Sans profession	5	9	8	23
Autre	11	7	18	18
Sans réponse	-	2	-	5
Total	62	39	100	100

Tableau 4. Professions des grands-pères paternels des élèves des promotions 1996 et 1986

PROFESSION GRAND-PÈRE PATERNEL	Effectifs		Pourcentages	
	1996	1986	1996	1986
Profes. libérale	8	4	13	10
Prof. du Supér.	1	–	2	–
Indu.-Cadre sup.	4	1	6	3
Ingénieur	4	7	6	18
Cadre moyen	9	–	15	–
Prof. du Second.	1	2	2	5
Instituteur	3	1	5	3
Ouvrier	6	3	10	8
Commerçant	4	3	6	8
Employé	6	4	10	10
Artisan	3	2	5	5
Agriculteur	3	2	5	5
Salarié agricole	2	3	3	8
Autre	8	6	12	15
Sans réponse	–	1	–	2
Total	62	39	100	100

70

PARCOURS SCOLAIRE ET MOBILITÉ DES ÉLÈVES

- Lors de leurs *études secondaires* effectuées surtout en province, les deux générations ont pour la plupart étudié l'anglais en première langue. En ce qui concerne la troisième langue vivante, moins d'un tiers des élèves de chaque génération n'en a étudié aucune. Cependant le latin apparaît la langue comme étant la plus choisie pour un cinquième des élèves.

- Plus de la moitié des normaliens de chaque promotion a passé leur baccalauréat en province. En ce qui concerne le *type de bac*, la promotion 96 se divise en deux groupes : ceux qui ont été admis à un baccalauréat littéraire et ceux qui, un peu plus nombreux, ont été admis à un bac scientifique. La mobilité disciplinaire est donc importante, on verra qu'il y a peu de correspondance entre le type de baccalauréat obtenu, l'intégration des filières post bac et la discipline d'entrée à l'ENS. Ces résul-

tats confortent les études de la Direction de la programmation et du développement (8) qui montrent que les classes préparatoires aux grandes écoles sont plutôt l'apanage des bacheliers S, la très grande majorité des bacheliers littéraires prenant plutôt la voie des études longues à l'université. J. Fontaine et al. (9) s'interrogent sur les raisons qui déterminent le choix des filières post bac. Outre l'explicitation des pressions familiales qui s'exercent plus sur les garçons que sur les filles, le choix de la filière S se fait différenciellement selon les sexes, à partir de plusieurs motivations : le goût pour les sciences, les débouchés offerts par cette filière, l'adéquation avec un projet professionnel établi et le choix de cette filière par élimination des autres. Paradoxalement, la filière S semble représenter un espace de liberté pour des jeunes qui souhaitent changer d'orientation.

Pour les élèves de la promotion 86, leur motivation et leur rapport à la science sont différents de ceux de la génération plus récente et on constate une moindre mobilité : plus de la moitié a possédé un baccalauréat littéraire. Cette enquête a montré que l'attrait des élèves et anciens élèves pour une filière sélective de l'enseignement supérieur a été renforcé par les conseils relatifs à l'orientation. En effet plus de la moitié des élèves de chaque promotion ont été conseillés par l'entourage.

Tableau 5. Types de baccalauréat littéraire ou scientifique passés par les élèves des promotions 1996 et 1986

TYPE DE BAC	Effectifs		Pourcentages	
	1996	1986	1996	1986
scientifique	27	13	44	33
littéraire	25	23	40	59
écon. et social	3	3	5	8
autre	7		11	
Total	62	39	100	100

8 - Brigitte Dethare, *Les classes préparatoires aux Grandes Écoles, 1997-1998*, Direction de la programmation et du développement, Note d'information, 98-99.

9 - Jacqueline Fontaine, Valérie Legros, Danièle Ohana, *L'orientation comparée des filles et des garçons past baccalauréats*, rapport ronéo, Université de Rennes II, 1997.

FILIÈRES POST BACCALAURÉAT ET MOBILITÉ DES ÉLÈVES

Le choix des filières post baccalauréat se fait en amont des classes préparatoires et représente une étape dans la trajectoire biographique des élèves de l'ENS. Ces filières sélectives de l'enseignement secondaire et supérieur constituent un terreau de formation qui apporte une formation intellectuelle jugée excellente, permet d'acquies une compétence et de satisfaire un goût pour la connaissance. Cette formation initiée en hypokhâgne et khâgne, représente une autre période charnière dans la trajectoire des élèves des deux générations, avant sa poursuite à l'ENS. Cette matrice commune est à l'origine d'un réseau de sociabilité centré sur l'entre soi, qui commence en classe préparatoire. L'ouverture à l'autre prend le sens d'une ouverture à la culture et au savoir. L'enjeu de la trajectoire, outre les perspectives de mobilité sociale offertes par une filière sélective, est peut-être le rapport au savoir littéraire et/ou scientifique.

À l'occasion des études en hypokhâgne et khâgne, on peut constater, pour les deux tiers des élèves de chaque promotion, une mobilité interrégionale dans le sens province Paris. Si l'ENS recrute assez peu dans les Khâgnes implantées en province, elle reçoit par contre des élèves d'origine provinciale mais qui ont effectué leurs études post baccalauréat à Paris.

FORMATION À L'ENS ET PRATIQUES SOCIALES DE L'ALTÉRITÉ DES ÉLÈVES

72

- Pour les deux générations d'élèves on constate un *développement inégal de l'activité associative et un apprentissage linguistique extrascolaire limité*. Ainsi plus de la moitié de la promotion 86 a eu une activité associative, tandis que la moitié de la promotion 96 n'en a pas. En ce qui concerne la pratique des langues hors cadre scolaire, les deux tiers de la promotion 96 n'en a aucune. C'est un peu différent pour la promotion 86 qui se répartit en deux groupes égaux (chaque groupe représentant la moitié de l'échantillon). Par contre, en situation de formation ou de travail, quelles que soient les générations, deux tiers des élèves pratiquent une langue (l'anglais chez un tiers des élèves de la promotion 96).
- Les deux générations d'élèves ont eu une *expérience de l'altérité* dans le cadre de l'École. En effet les trois quarts de la promotion 86 ont fait un séjour à l'étranger. Pour la promotion 96, il s'agit de plus de la moitié. Quant aux *pratiques de communication en direction de l'étranger*, elles sont développées: les trois quarts des élèves des deux promotions échangent une correspondance avec l'étranger. Plus de la moitié de l'effectif de la promotion 96 n'a pas de contact E-mail en France, tandis que plus de la moitié de la promotion 86 justifie cette pratique internationale.

Tableau 6. Séjours à l'étranger effectués par les élèves des deux promotions pendant leur formation à l'ENS

SÉJOURS À L'ÉTRANGER	Effectifs		Pourcentages	
	1996	1986	1996	1986
oui	34	29	55	74
non	27	10	43	26
sans réponse	1	-	2	-
Total	62	39	100	100

ENTRÉE DANS LA VIE ACTIVE ET MOBILITÉ DES ÉLÈVES DE LA PROMOTION 1986

En ce qui concerne l'insertion professionnelle effective, plus des deux tiers des répondants de la promotion 86 ont occupé des fonctions d'enseignant-chercheur dans l'enseignement supérieur, telles que allocataire-moniteur-normalien (AMN), attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) et maître de conférences (MC). Un dixième a trouvé un poste de professeur agrégé en université (PRAG).

Par ailleurs, on observe que, pour cette génération, plus du tiers des anciens élèves a exercé comme professeur dans le second degré, et un dixième est devenu administrateur culturel. Les autres font figure de cas singuliers, en tant qu'attachés linguistiques, qu'administrateurs, que journalistes ou qu'artistes. Pierre Carrière (10) remarque que tous les élèves qui ont accédé au statut d'allocataire normalien ont passé avec succès l'un des concours de recrutement des enseignants du secondaire et que les agrégés représentent 92 % du contingent des allocataires. De plus, en 1990, 40 % d'entre eux ont été affectés dans des universités de la région parisienne, dans la mesure où la procédure d'attribution des postes est conçue par le ministère comme un outil de décentralisation.

Après avoir étudié les différentes étapes d'un cycle de vie conduisant à des trajectoires-types des élèves, observons des trajectoires individuelles atypiques lors du passage à l'ENS, c'est-à-dire comment se passe la rencontre entre une institution et une histoire personnelle.

10 - Pierre Carrière, « Enquête sur les assistants-normaliens-doctorants et allocataires-moniteurs-normaliens 1985-1991 », *Bulletin de l'amicale des élèves et anciens élèves de l'ENS Saint-Cloud, l'ENS Fontenay-Saint-Cloud et l'ENS Lyon*, n° 1, 1993.

LES SIGNIFICATIONS TRANSMISES

Les entretiens montrent que la force mise par certains élèves à réparer et poursuivre leur chemin d'humanisation est considérable. À partir de son lien direct à la qualité de l'institution inaugurale, le rapport de chacun à l'altérité sous toutes ses formes (et donc à la mobilité) prend des expressions très diverses, qui évolueront vers la réali-sation de soi ou la dérive en fonction du travail de symbolisation effectué par l'in-termédiaire de la scène du réel. Nous avons préalablement mentionné l'importance, pour chacun, de la bonne institution de ses propres ascendants. À travers leur propre état d'institution, ces derniers transmettent des significations conscientes et incon-scientes concernant l'état d'institution de la lignée, et donc sa valeur sur le plan humain, ce qui se traduit par les sentiments de fierté ou de honte. Tout cela déter-mine la place et l'identité du descendant, qui va devoir s'appropriier et faire évoluer cet héritage, bon ou mauvais.

Prenons pour exemple de cette transmission celui d'un informateur dont les grands-parents, Juifs des pays de l'Est, ont été dans leur enfance déracinés et contraints à l'exil en Amérique Latine. Cette rupture dans leur vie, dans leur identité, a signifié pour eux, en l'absence de parole qui aurait donné sens à ce traumatisme, que leurs lignées et eux-mêmes n'avaient pas droit à cette inviolable place symbolique dans la communauté humaine. Le père, dont la vie est marquée par une sorte d'errance entre plusieurs pays et qui a épousé une femme d'une autre nationalité, n'a pas pu répa-rer la lignée ainsi endommagée sur le plan psychique et symbolique. Et que trans-met le grand-père à son petit-fils ? Il lui dénie une réelle appartenance à ce pays d'Amérique Latine où il est pourtant né, le renvoie du côté maternel, lui reproche une pratique fautive de la langue. Autrement dit, il le délégitime en tant que descendant de sa lignée, lui refuse la filiation que confèrent la reconnaissance et la transmission identitaires.

74

Ainsi, ce n'est pas la chaîne de générations où on vient s'inscrire comme maillon sui-vant qui est transmise, mais la rupture non réparée de cette chaîne. Profondément blessé par ce rejet grand-paternel, cet élève ne sait pas bien où est sa place ni qui il est. Son chemin personnel sera obligatoirement consacré à cette question vitale, ce qui se voit déjà, en termes de pratiques concrètes liées à la mobilité, par une oscil-lation entre un désir d'ancrage, et une facilité de circulation géographique et lin-guistique qui traduit l'importance de sa quête identitaire.

Cet exemple nous amène à préciser le lien entre mobilité et altérité : toute personne qui se déplace (dans l'espace, la société, les langues...) cherche quelque chose « d'autre ». Cette altérité recherchée, ce peut être :

- Sa propre place inaugurale, quand la prison du psychisme maternel s'y est sub-stituée.

- L'altérité d'un père qui aurait dû venir séparer mère et enfant, ce qui se traduit par la quête d'une frontière symbolique à franchir (souvent une frontière géographique).
- L'autre de soi-même au sens de l'accès à son propre inconscient, aux significations oubliées mais actives de sa propre histoire.
- La quête des traces de la mémoire familiale endommagée, transmise sous forme de ruptures auxquelles il faut redonner leur sens pour restaurer la transmission généalogique et identitaire perturbée.
- L'autre de soi-même, enfin, au sens du désir pour ce qui n'est pas nous, et qui nous pousse à déposer toujours ce que nous sommes pour évoluer et créer (et ne pas rester fixé dans une représentation de soi immuable et éternelle).

Même lorsqu'on est en situation d'échec au regard de la dialectique ancrage/évolution, laquelle s'absolutise alors en emprisonnement/errance, on cherche néanmoins à se réancrer (se refonder) pour faire redémarrer le processus identitaire, utilisant pour cela le monde extérieur. En voici un exemple, l'utilisation de l'ENS.

ENS ET QUÊTE IDENTITAIRE

L'ENS est pour tous les informateurs une surface projective (c'est-à-dire une scène inconsciente) particulièrement adéquate pour rejouer la problématique personnelle liée à la fonction instituante: espace à la fois de reproduction et de transition, qui permet d'exprimer inconsciemment la structuration psychique telle qu'elle est, et aussi de la réparer et la faire évoluer dans le sens de l'ancrage et de la différenciation de soi, dont la dialectique caractérise l'institution réussie. Au sein du dispositif instituant qu'est la société tout entière, et dont le système d'enseignement est une pièce majeure, les écoles normales supérieures figurent en effet parmi les lieux les plus porteurs du pouvoir légitimant, et sont vécues comme telles par les étudiants : « (L'ENS) *C'était le paradis. Pas le paradis mais quelque chose d'absolument inaccessible. En hypokhâgne j'étais bonne élève pourtant, mais je pensais « ce sera pas pour moi ».* L'ENS *c'est quelque chose de très prestigieux... »*

Pour rejouer cette dialectique place/évolution (ou processus identitaire), l'École est donc utilisée dans ses aspects internes ainsi que par opposition avec le reste de la société.

Par exemple, « l'entre-soi » propre à l'École peut être vécu et interprété comme facteur positif d'une identité clairement définie, ou bien comme caractérisé par un esprit « étouffant » dont il faut s'évader :

« Le caractère enfermant, bouffant de l'école est pénible, on ne parle que thème latin, alors que les copains du dehors appartiennent à une ouverture, du nouveau. »

Tout dépend de ce qu'on rejoue et recherche inconsciemment durant la scolarité à l'ENS : certains viennent trouver à l'École une différenciation/définition identitaire qui leur manquait, d'autres y revivent davantage une emprise familiale dont ils auront à inventer le moyen de s'affranchir. Il est bien sûr fréquent, dans ces questions d'institution, de rencontrer une oscillation entre les deux : se différencier ou se vivre enfermé, c'est-à-dire reproduire ou faire évoluer :

« Ce qui m'angoisse, c'est le fait que l'école soit renfermée sur elle-même [...] tout cet esprit « y'a que des normaliens » ça m'angoisse, c'est terrible, c'est trop fermé, ce serait bien qu'il y ait des échanges, que l'école soit plus ouverte sur l'extérieur, je comprends que les cours, on veuille pas que tout le monde y assiste, ça me gêne aussi à la limite, je préférerais que ce soit ouvert à tous, je sais pas, pourquoi ce serait pas possible, dans une certaine limite... »

Car il est vrai que tout élément de signification comporte conjointement, toujours et pour chacun, ses deux versions potentielles : en direction de l'humanisation (de la symbolisation, de la reprise du processus identitaire), et en direction de la dérive désymbolisante, c'est-à-dire de l'absolutisation.

Un autre exemple fréquent est l'utilisation de l'École comme réitération d'un lieu inaugural familial qu'il faut parvenir à mettre à distance, sans toutefois rompre le lien d'ancrage, pour pouvoir devenir soi-même. Autrement dit, l'école offre une possibilité d'expérimenter et de symboliser ce qui n'a pu être fait en famille, le mouvement de différenciation/dégagement d'avec une origine qu'on ne renie pas. Les amis sont par conséquent recherchés à l'extérieur, on réside plus ou moins loin de l'École, on se ménage un « territoire » purement personnel sous forme d'activités coupées de l'École (sport, théâtre, activité journalistique, soutien scolaire dans le cadre associatif, pour les filles...) :

« Je fais du soutien scolaire depuis quatre ans et demi. En prépo c'était par souci d'être utile, les prépas c'est complètement fermé, on se focalise sur des détails, on pinaille, en soutien on aide à apprendre à lire, c'est rassurant de se dire "j'ai pas déconnecté du monde" ».

Pour d'autres, il s'agira de rejouer le franchissement de la frontière symbolisante sans lequel il n'est pas pour l'humain de prise de place légitime en humanité. Le concours d'entrée puis l'agrégation sont chargés par l'inconscient de représenter ce seuil symbolique, d'où le poids d'angoisse disproportionné par rapport à l'enjeu objectif, mais à la mesure de l'enjeu inconscient.

– Votre vision de l'avenir ?

– « Je sais pas bien, je me rends pas compte, je sais pas comment l'agrèg, le DEA, la thèse ça s'intègre par rapport au cursus idéal de l'école. En fait je voulais après l'agrèg partir à l'étranger. Je sais même pas comment il faut faire. J'ai du mal à me projeter à dans deux ans, l'agrèg est l'étape à passer d'abord, alors aller où, quand,

pour quoi faire... mystère! J'arrive pas à me dire "il faut que je m'engage pour après", c'est l'agrèg d'abord. »

Ce passage instituant en deux temps, concours d'intégration et agrégation, n'est d'ailleurs pas sans poser quelques problèmes psychiques à certains étudiants qui se démobilisent ou se dépriment après le concours d'entrée :

« J'ai été un peu déçue en arrivant [...] Il y a beaucoup moins de travail, c'est comme un dégonflement d'un seul coup, on croit qu'on va faire ce qu'on veut, choisir son sujet, c'est impressionnant, on se dit "ça y est, j'y suis", il faut le temps de s'y faire, c'est assez bizarre... et le fait d'être payé, on a l'impression d'une sorte de récompense alors qu'on est payé pour travailler, pas parce qu'on a travaillé avant, c'est un peu vicieux comme système. »

Enfin le monde de l'instituant, ici l'ENS, est souvent utilisé comme « repoussoir », modèle contre-identificatoire, par ceux qui ont le plus de difficultés liées à leur institution personnelle. Ils en dénoncent le « mensonge » qui renvoie à l'échec, la carence de la famille : ils opposent l'ENS et le monde du public en général, vécus comme espaces d'arbitraire aux règles cryptées et trompeuses, au monde du privé, du commerce et de la finance, qui apparaît soit comme espace de réelle liberté (de se réaligner), soit comme un monde cynique mais qui a au moins le mérite de la franchise. *« Pour l'agrèg interne on connaît le nom des profs du jury, on connaît leurs tendances, un prof préfère toujours entendre ce qu'il sait, ce qu'il fait lui-même, ça se comprend [...] Quand on fait du commerce, ça c'est avoué, on est censé se vendre, c'est normal, dans un concours c'est pareil... »*

Ces informateurs vivent une contradiction inconsciente : ils demandent à l'ENS la restauration de leur indispensable institution personnelle ; mais celle-ci ayant été endommagée par le dispositif instituant premier qu'est la famille, tous les dispositifs instituants ultérieurs, dont l'ENS, sont vécus comme « mensongers », sur le modèle de la famille. Pour ces informateurs, l'ENS ne peut par conséquent que leur refuser cette restauration. Ils sont en quelque sorte piégés par une dissociation entre la place que la famille leur a octroyée à condition qu'ils renoncent à eux-mêmes, et leur vérité identitaire contrainte d'advenir hors place, puisque place veut dire prison, c'est-à-dire hors légitimité. Certains trouvent un compromis possible à la périphérie des lieux instituants, comme enseignants dans des écoles supérieures de commerce, par exemple :

« Bizarrement je n'ai pu m'épanouir que dans des écoles de management, jamais à l'Éducation nationale. Dans les écoles de commerce, en tant que normalien on est beaucoup plus reconnu, il y a une fascination pour les normaliens, contrairement à l'Éducation nationale où parfois même on vous en veut d'être normalien. »

Le rôle joué par l'argent est loin d'être négligeable comme support de significations liées à l'instituant, à la dette de vie ou de non-vie contractée par chacun auprès de sa lignée ; il représente exactement, dans l'inconscient, le rapport entre la possibilité de vivre qui a été léguée à la personne, et la vérité de son institution. L'argent, comme la vie qu'il représente, est dans la loi ou hors loi, suffisant (justement gagné/reçu, selon la « juste mesure »), ou manquant (injustement, car privant la personne de la sécurité intérieure et de la légitimité indispensable à chacun), ce qui doit pour certains être renversé/démenti par une obtention sans limite (et donc tout aussi hors loi), fantasme qui trouve sa place dans la représentation que les étudiants se font du monde du commerce :

« ... je pourrais faire pas mal de boulots intéressants, plein de choses même, de tous types, pas forcément l'éducation, aussi bien le commerce et je pense que je m'en tirerais, même si je ne suis pas... j'arrive pas... j'aime pas vendre, je sais que je pourrais servir de consultant [...] ça marcherait très bien, là aussi je pourrais avoir plein d'argent, faire ce que je veux... »

LA MOBILITÉ À L'ÉTRANGER, ESPACE DE PROJECTION

Les élèves de l'ENS construisent leur quête identitaire par identification ou par opposition. Pour cela ils utilisent différents espaces : à partir de la famille puis de l'ENS et par élargissement, c'est l'ensemble du système scolaire français (« l'École », qui inclut aussi l'université, avec les différences de signification liées aux différences de position des établissements dans l'espace de la légitimité scolaire), puis la société française dans son entier qui sont utilisés de la même façon, en fonction de leurs caractéristiques internes et de leurs contrastes avec ce qui leur est extérieur. De même les différents pays et les langues maîtrisées sont utilisés de façon directe, ou par associations de pensées inconscientes, pour figurer des dimensions identitaires personnelles, positives ou conflictuelles, qu'il faut donc s'efforcer de transformer pour les rendre utilisables/vivables.

78

Les différents pays et langues :

- représentent des dimensions identitaires réelles : on fait de l'allemand parce qu'on a un parent allemand,
- sont associés à l'identité réelle par association inconsciente : par exemple, Espagne/Amérique du Sud, ou bien désir de faire de l'humanitaire en Afrique parce qu'on a eu une grand-mère à la Croix Rouge et qu'elle a été un puissant modèle identificatoire...
- sont associés à l'identité par le biais des représentations stéréotypées/fantasmatiques que l'on a d'eux : par exemple, les USA figurent un espace de liberté totale par opposition à la France, qui représente la famille, espace instituant mensonger refusant arbitrairement la vie. Ou par exemple, la représentation d'une Chine

cruelle et raffinée pour figurer/rejouer l'identité héritée d'une famille où la conjonction violence/esthétique remonte à loin. L'étranger pourra ainsi être vécu comme espace de vie possible par opposition à l'espace français assimilé inconsciemment à l'institutionnel inaugural qui la refuse :

« ... *a priori no future en France, enfin je le vois mal.* »

Une personne ayant une dimension identitaire mal intégrée pourra tenter inconsciemment de dénier par défense le conflit lié à cette origine : cette dernière sera ainsi affirmée par le rejet de tout ce qui est associé à son contraire :

« *Pour ça l'Amérique Latine m'attire pas du tout, j'ai peut-être pas trop de sang latin, je suis pas attirée par l'exotique là-bas, c'est peut-être mon caractère nordique un peu...* »

Ainsi, pour les personnes ayant une identité complexe et mal harmonisée, le monde pourra être utilisé comme une sorte d'échiquier inconscient pour rejouer les rapports de force entre les diverses dimensions identitaires dissociées, dans le but d'évoluer vers une identité plus intégrée et utilisable de façon créative.

À mesure qu'évolue la négociation identitaire, ce processus de figuration progresse de proche en proche, en utilisant des espaces géographiques et culturels en cercles concentriques de plus en plus larges autour du point d'ancrage instituant : la famille, l'ENS, la France, l'Europe, les pays riches, voire francophones (Québec), les pays lointains, parfois du Tiers-Monde mais dont on parle la langue, et enfin l'étranger à la fois radicalement étranger et déshérité, souvent avec une visée de réparation (humanitaire), ou d'une façon idéalisée et abstraite.

« *Hors Europe ça ne m'attire pas, j'ai envie de découvrir l'Europe, il y a des choses à faire, l'Italie... ça me suffit pour le moment. Quand j'aurai fait le tour, j'irai voir ailleurs. [...] L'Amérique du Nord pour voir comment c'est vraiment, on a une telle image d'eux ! J'aimerais aller au Québec, c'est très marrant qu'ils parlent français, qu'ils aient une identité française, c'est vraiment curieux, c'est bizarre... L'Amérique du Sud à cause de l'Espagnol [...] J'aimerais voir à quel point on est différent, j'aurais peut-être peur si on était très différent...* »

« *Je voulais faire de la coopé en Afrique, pourquoi l'Afrique, aucune idée [...] Si je veux partir c'est pour aider mais je sais pas, c'est obscur, un projet à long terme [...] Partir dans le Tiers-Monde est une idée très ancienne. Avant prof, je voulais devenir médecin humanitaire.* »

« *... pas d'a priori, ça m'est égal, même les pays du Tiers-Monde, ça dépend du projet que j'ai sur place [...] Actuellement, à part dans les tribus amazoniennes, et encore, avec leurs luttes politiques proches des nôtres, les modes de vie on s'adapte très vite, c'est pas si difficile, j'ai jamais l'impression de difficultés incalculables, on a plus chaud, plus froid, on mange ou on se soigne pas pareil, dans l'abstrait*

c'est pas gênant, dans le concret peut-être je criserai si je peux pas téléphoner à quelqu'un, peut-être j'aurais envie de me faire soigner autrement que par une médecine plus défavorisée, plus aléatoire, peut-être j'aurais des réflexes d'occidentale, mais a priori dans l'idéal, non. »

Souvent, l'oscillation entre les deux versions, symbolisée et désymbolisée, des significations, entraîne des déplacements. La réalisation du désir tient compte ainsi des dangers psychiques encourus dans l'enfance et des défenses mises en place, et se trouve donc moins risquée. Par exemple, lorsque la dialectique place/évolution, qui est le processus identitaire normal, est absolutisée en fixation/errance, la mobilité désirée pour s'affranchir de l'emprise familiale tend à se traduire non pas par des voyages et des rencontres réels, mais par le goût des langues et des littératures étrangères : l'altérité recherchée est moins angoissante dans le monde sans risque des livres que dans la réalité. En effet, le dépaysement réel ravive l'angoisse de la privation de place instituée qui est toujours l'autre aspect de l'emprise familiale.

« (L'Europe) ça va ouvrir les esprits, surtout pour les enfants et les ados, leur montrer les cultures tellement riches des autres pays, permettre de circuler librement, les échanges, mais tout en gardant sa culture [...] c'est génial de lire un bouquin dans la langue originale [...] c'est atroce, il y a des millions de langues que je voudrais apprendre, ça me frustre de lire un livre traduit [...] Je suis un peu sédentaire, je voudrais pas vivre à l'étranger, je crois [...] Si je suis prof dans le secondaire, je pauserai mes élèves à partir, aller voir ce qui est différent, ou ceux qui veulent pas partir comme moi, à lire des livres, c'est le meilleur moyen d'approcher une culture, il y a un parfum spécial, tout de suite on se retrouve là-bas... »

80

La négociation psychique, toujours très précise, trouve sous cette forme un compromis acceptable, et éventuellement une étape intermédiaire, entre l'évolution nécessaire et les cartes de départ.

REGARDS CROISÉS

Du point de vue sociologique, on observe pour les deux promotions d'élèves des trajectoires communes, associées à différents types de mobilité. Avant l'entrée dans l'enseignement supérieur on observe :

- une migration qui se fait plus à un niveau national, dans le sens province Paris, qu'en provenance de l'étranger. En effet le recrutement des élèves se fait surtout en province lors du passage en classe préparatoire. Ainsi à l'ENS, les élèves originaires de la région parisienne sont minoritaires et les élèves d'origine étrangère sont atypiques ;
- une mobilité linguistique réduite ;

- une mobilité sociale intergénérationnelle ascendante. On peut constater au sein de la famille une transmission des positions sociales. En effet les élèves sont issus en majorité de parents plutôt aisés, qui ont eux-mêmes bénéficié de l'ascension sociale intergénérationnelle. Pour les origines familiales, on constate des différences de niveau social entre les professions maternelles et paternelles, le niveau d'étude du père étant plus élevé que celui de la mère.

Dans le cadre de la formation à l'ENS une mobilité plus orientée vers l'international se développe. En particulier, les élèves et anciens élèves ont effectué beaucoup de séjours à l'étranger, mais ceux-ci sont plutôt de courte durée. Par contre les trajectoires des deux générations d'élèves se différencient sur le plan de la mobilité disciplinaire, avant l'entrée dans l'enseignement supérieur. Pour la promotion 1986, on constate la confirmation de l'orientation littéraire choisie dès le baccalauréat. Pour la promotion 1996, on constate une mobilité disciplinaire significative des sciences vers les lettres. Ces différents types de mobilité correspondent à un processus d'orientation de la trajectoire, à l'articulation du social et de l'individuel. En effet ces deux générations d'élèves ont à se positionner par rapport à un héritage familial, à une culture scolaire scientifique et/ou littéraire, à une formation dans l'enseignement supérieur, source de reproduction sociale.

Du point de vue psychanalytique, la mobilité observée représente une quête d'identité et le processus d'orientation de la trajectoire dépend surtout des relations conscientes et inconscientes que les Normaliens ont pu établir avec les institutions familiales et de formation dans l'enseignement supérieur et, en particulier, des significations héritées qui ont contribué à la constitution de leur identité individuelle et collective. Nous avons pu observer l'interaction constante entre les significations mentales conscientes et inconscientes, et les actes, les choix qui constituent la trajectoire. Nous avons mis en évidence l'inscription du processus de construction identitaire dans le cadre d'une évolution qui part des générations précédentes et se projette au-delà du passage par l'ENS. Celui-ci est un moment fort pour l'orientation de la trajectoire et le remaniement identitaire : nous avons ainsi observé comment s'effectue l'appropriation d'un héritage, que l'on réinvestit et transforme pour redéfinir sa propre identité dans le cadre d'une identité collective, celle de Normalien.

Le rapport à l'institutionnel qui structure chacun trouve ainsi, dans ce passage par l'ENS, une possibilité d'expression identitaire qui associe une histoire familiale, marquée par des mobilités qui lui sont propres, et une culture scolaire spécifique à la France. Parmi les ENS, celle de St-Cloud en particulier est depuis l'origine associée, dans les représentations et dans les faits, à une mobilité sociale et culturelle ascendante, ainsi qu'à la forte mobilité géographique dont son histoire est marquée.

Orientations bibliographiques complémentaires

- AULAGNIER Piera (1991). – *Un interprète en quête de sens*, Payot.
- BADIE Bertrand, SADOON Marc (dir.) (1996). – *L'autre*, Presses de Sciences Pa.
- BOURDIEU Pierre (1989). – *La noblesse d'État*, Les Éditions de Minuit.
- DUBAR Claude (1991). – *La socialisation construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin.
- KAËS René et coll. (1993). – *Transmission de la vie psychique*, Dunod.
- KARADY Victor (1979). – *Les ENS de la Rue d'Ulm et de Saint-Cloud et la formation des cadres de recherche scientifique (1942-1973)*, ATP-CNRS, rapport interne.
- LEGENDRE P. (1992). – *Les enfants du Texte, Étude sur la fonction parentale des États*, Fayard.
- LUC Jean-Noël, BARBÉ Alain (1982). – *Des Normaliens, Histoire de l'École normale supérieure de Saint-Cloud*, Presses Nationales des sciences politiques.
- SIBONY D. (1991). – *Entre-deux, l'origine en partage*, Le Seuil.
- SIRINELLI Jean-François (1998). – *Génération intellectuelle, Khâgneux et Normaliens dans l'entre-deux guerres*, Fayard.
- VASSE Denis (1995). – *Inceste et jalousie*, Éditions du Seuil.
- ZARATE Geneviève (2000, à paraître). – *Le premier séjour universitaire de R. Aron, de J.-P. Sartre et de P. Nizan (ENS Ulm, promotion 1926) : le vécu linguistique et culturel de l'étranger selon l'habitus normalien*, Cinquième Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, APRIEF.

ACTIONS DE FORMATION À L'ÉTRANGER DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ET OUVERTURE À L'AUTRE

ALBANE CAIN*

Résumé

L'article qui suit traite des actions de formation proposées aux enseignants ainsi que des échanges poste pour poste de professeurs de langues vivantes. Cet ensemble de propositions est examiné du double point de vue de l'ouverture à l'autre et des modalités de cette ouverture. Des constantes traversent ce corpus : la focalisation sur le métier d'enseignant de langue étrangère, l'actualisation des connaissances concernant le pays organisateur de stage et le perfectionnement de la langue étrangère pratiquée et enseignée. Les possibilités de décentrement et de contacts avec l'étranger initiées par l'enseignant en stage se révèlent rares. Ce dernier se trouve souvent en position de récepteur de connaissances.

Les échanges poste pour poste ont le grand mérite d'introduire la dimension du vécu, d'offrir les éléments à même de préparer l'enseignant à sa tâche de médiateur culturel. On constate que la préparation à cette formule exigeante sur le plan personnel, laisse à l'enseignant le soin d'inventer les modalités d'une véritable médiation culturelle.

83

Abstract

The following paper deals with the training actions proposed as well as the post to post exchanges available for language teachers. This set of proposals is analysed from the twofold viewpoint of the opening up to other people it implies, and the modes of this opening up. Permanent features go through this corpus: focusing on the job of teaching foreign languages, updating the knowledge as regards the country organizing the training session and perfecting the foreign language spoken and taught. The opportunities of decentering and of

* - Albane Cain, Université de Cergy-Pontoise.

contacts with the foreign country initiated by the training teacher prove to be rare. The latter is often rather in a position to receive the knowledge.

Post to post exchanges present the major advantages of introducing a real-life dimension and of offering the elements likely to prepare the teacher to his or her task as a cultural mediator. One realizes that the preparation to this demanding option on the personal level, leaves it to the teacher to invent the modes of a true cultural mediation.

Introduction et délimitation du corpus étudié

Le corpus de textes qui a fait l'objet de notre étude fait partie de l'ensemble des «Échanges et actions de formation à l'étranger» proposé aussi bien aux instituteurs et professeurs des écoles qu'aux professeurs du second degré de l'enseignement public en France, paru dans le numéro spécial du *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 7 du 6 novembre 1997 (désormais BO).

Pour des raisons de fréquence et d'homogénéité des publics, nous nous sommes limités à l'étude des propositions faites aux enseignants de langues du second degré (1).

Établissement de critères d'évaluation des actions de formation proposées à l'étranger

Les descriptifs du BO fournissent des données factuelles telles que les dates, la durée, le lieu des actions de formation, le nombre de participants, leur nature, le mode d'hébergement, les modalités de déroulement du séjour et les descriptifs des contenus proposés. Il nous a semblé important, à partir de ce panorama d'informations essentiellement factuelles, de se poser un certain nombre de questions concernant des points touchant la situation de l'enseignant de langues vivantes non maternelles. Ce dernier, dans la mesure où l'on entend que langue et culture sont les éléments constitutifs de l'identité d'un pays, se trouve investi

1 - Notre analyse s'inscrit dans le droit fil de l'article écrit en commun avec G. Zarate, intitulé: « De l'approche touristique à la démarche ethnologique » paru dans *Les Langues Modernes*, n° 2, juin, juillet 1997. Le souci que nous avons eu du rôle des stages dans l'ouverture à l'étranger a également fait l'objet d'une étude antérieure plus approfondie dans un article intitulé « The Role of Training Courses in Developing Openness to Otherness: from Tourism to Ethnography » paru dans *Language, Culture and Curriculum*, vol. 9, n° 1, 1996.

d'une fonction de médiation. Il lui faut faciliter l'accès autant à la langue qu'à la culture de l'autre. C'est donc du double point de vue de l'existence d'une ouverture à l'étranger d'une part et des modalités de cette ouverture d'autre part, que nous allons nous efforcer de repérer les formations proposées. Pour ce faire, nous avons donc dégagé une série de critères d'ordre qualitatif permettant une évaluation des actions de formation proposées :

- le caractère plus ou moins explicite d'une réflexion sur les aspects socioculturels de la communauté étrangère,
- la densité des contacts avec les natifs,
- le caractère fortuit, organisé ou obligatoire de ces contacts,
- la nature, la fonction, le statut, la place dans la société des médiateurs culturels en contact avec les stagiaires,
- le lieu du stage, son contexte universitaire ou non,
- la durée et les dates.

Il nous a semblé important à travers les indicateurs fournis de voir comment sont abordés ou traités :

- la notion de vécu,
- le contexte du stage,
- la confrontation avec la diversité sociale,
- le statut des natifs ou non-natifs avec lesquels le stagiaire est en contact.

À ce propos, il nous semble utile de rappeler les différents statuts de natifs qu'un stagiaire peut rencontrer quand il est confronté à l'autre dans un pays étranger. Chacun de ces statuts correspond à la fois à des rapports différents à l'altérité et par conséquent à des apports différents pour les stagiaires.

Il y a d'abord l'*intermédiaire*. On désigne ainsi tout natif de la culture auprès duquel le stagiaire peut recueillir un apport d'information. Vient ensuite le *vulgarisateur* dont la spécificité est de se poser la question de la transposition didactique des apports culturels étrangers. Ce rôle est généralement dévolu aux formateurs. C'est enfin le terme d'*informateur* qui désigne toute personne qui peut témoigner d'une expérience vécue de relation à l'autre et la transmettre avec un recul suffisant pour qu'elle puisse constituer un support de formation. Chacun de ces acteurs du rapport à l'autre a un rôle spécifique. Le premier apporte de l'*information*, le deuxième met en œuvre une *démarche réflexive*. À cette réflexion, s'ajoute pour le dernier la *dimension du vécu*.

Après un nécessaire descriptif des formations effectué langue par langue par souci de clarté, en gardant les critères mentionnés auparavant présents à l'esprit, nous tenterons d'analyser la qualité des apports proposés du point de vue de la médiation culturelle.

Types d'actions proposées

Les propositions faites aux enseignants de langue sont de deux types. Les candidats ont le choix entre (nous citons les intitulés exacts du BO) :

1. des séjours et actions de formation dans les domaines linguistique et culturel ;
2. des échanges poste pour poste de professeurs de langue.

L'intitulé n'est pas indifférent. Dans le premier cas, le rédacteur a privilégié la formation continue, dans la deuxième formule, il a mis la priorité sur l'activité professionnelle.

SÉJOURS ET ACTIONS DE FORMATION

Langues concernées

Ces séjours et actions de formation touchent les sept langues suivantes : anglais, allemand, arabe, espagnol, italien, portugais, russe. Nous les citons dans l'ordre du BO.

Types de stage et publics visés

Nous considérerons ultérieurement la distinction entre les types de stages du point de vue de l'altérité lorsque nous étudierons les contenus.

86

• **Anglais** : deux types de stage :

- stages d'université,
- stages de perfectionnement.

1. Les stages d'université sont situés aux États-Unis et au Canada. Ceux qui se déroulent aux États-Unis sont destinés aux professeurs des classes du second cycle et post baccalauréat (60 places). Les grades des enseignants sont précisés : agrégés et certifiés. Les stages ayant lieu au Canada sont ouverts aux professeurs toutes catégories enseignant dans un établissement public du second degré, enseignement général, technologique et professionnel (26 places). Tout se passe comme s'il existait une hiérarchie des destinations en adéquation avec la hiérarchie des grades.

2. Les stages de perfectionnement s'adressent à trois sortes de public :

- les enseignants toutes catégories, exerçant dans les lycées d'enseignement public sans distinction (159 places),
- les professeurs de collège (105 places),
- les enseignants de sections européennes des lycées, chargés de l'enseignement en langue étrangère d'une discipline non linguistique (15 places).

- **Allemand** : quatre types de stage :

- séminaire franco-allemand de formation mutuelle,
- séjour pédagogique dans des établissements scolaires allemands du second degré,
- stage de perfectionnement parfois qualifié de linguistique et culturel,
- stage de formation de formateurs.

On constate que l'éventail des stages est plus ouvert que pour l'anglais.

1. Le séminaire franco-allemand (15 enseignants allemands, 15 enseignants français) a la particularité de permettre un travail en commun à des enseignants binationaux, même si c'est pour une durée limitée à deux semaines.

2. Les stages de perfectionnement (89 places) s'adressent tous à des enseignants d'allemand toutes catégories confondues. En outre, 4 places sont prévues pour des enseignants en sections européennes.

3. Le séjour pédagogique (50 places) vise des enseignants de toutes disciplines ayant une bonne connaissance de l'allemand.

4. Le stage de formation de formateurs (20 places) s'adresse à un public spécifique, celui des formateurs académiques.

Les stages proposés aux enseignants d'allemand s'adressent à un public élargi. Certains ne sont pas destinés aux seuls enseignants de langue, d'autres incluent des enseignants allemands de français et français d'allemand. Une telle diversité des publics laisse présager, lorsque c'est le cas, un vécu pendant le temps du stage capable de permettre une confrontation de points de vue. Même si elle est génératrice d'éventuels conflits, cette dernière a le mérite de fournir au moins un point de départ à l'ouverture à l'autre.

- **Arabe**

Le stage de perfectionnement d'arabe concerne douze enseignants toutes catégories confondues. Un seul type de formation est proposé. Ceci peut s'expliquer par le statut minoritaire qui affecte l'arabe dans l'enseignement secondaire français. On retrouve ce même phénomène pour le portugais et le russe.

- **Espagnol**

Les stages de perfectionnement offrent 185 places aux enseignants d'espagnol toutes catégories confondues ainsi qu'aux stagiaires des Instituts universitaires de formation des maîtres. Deux places supplémentaires sont prévues pour les sections européennes.

Concernant cette langue, on constate qu'en dépit de son statut de langue à grande diffusion comme seconde langue dans l'enseignement secondaire français, il n'est proposé qu'un seul type de formation.

- **Italien** : deux types de stages :
 - séminaire de formation mutuelle (20 places),
 - stages de perfectionnement linguistique.

Le stage de perfectionnement d'italien est ouvert à tout enseignant donnant au moins six heures d'italien par semaine (50 places et 2 pour les sections européennes).

- **Portugais**

Le stage de perfectionnement de portugais est ouvert à tout enseignant de cette langue.

- **Russe**

Le stage de perfectionnement de russe est ouvert à tout enseignant de cette langue.

On constate que certaines langues sont plus sélectives que d'autres, l'anglais par exemple. Il s'agit peut-être d'une simple question de gestion de grands nombres. Ceci n'est toutefois pas le cas de l'espagnol. L'allemand est la langue qui présente la plus grande diversité d'actions.

Date et durée des actions

La durée moyenne des séjours proposés est de quatorze à quinze jours pour l'anglais, de douze à treize jours pour l'allemand, de vingt-deux jours pour l'arabe, de dix-neuf jours pour l'espagnol, de onze à douze jours pour l'italien, de dix-huit jours pour le portugais et enfin de quatre semaines pour le russe. Dans tous les cas nous sommes en présence de séjours que l'on peut qualifier de courts (moins d'un mois). La brièveté du séjour ne laisse envisager qu'un vécu temporaire, et peut par conséquent fausser la réalité des contacts. En effet, le stagiaire peut, par cette brièveté même, se trouver à l'abri de conflits et s'il est confronté à des incidents critiques, il peut être enclin à les minimiser et surtout à ne pas leur chercher un traitement réflexif quelconque.

En ce qui concerne les dates, un stage en avril et treize stages en juillet sont proposés pour l'anglais. L'allemand offre cinq stages en juillet et quatre en août. Pour cette même langue, les séjours pédagogiques sont situés en août, septembre et novembre. Le stage d'arabe a lieu en avril, ceux d'espagnol en juillet et août, celui de portugais en juillet ceux d'italien en juillet et août. Il n'y a pas de dates spécifiques pour le stage de russe. Il s'agit, on le comprend, de dates qui correspondent aux vacances scolaires françaises. Même si les vacances ne sont pas concentrées avec le même degré d'intensité en dehors de la France qu'à l'intérieur de l'hexagone, il ne semble pas que les deux mois les plus fré-

quement proposés, c'est-à-dire juillet et août, soient ceux qui offrent les meilleures possibilités de rencontre avec les natifs. On peut craindre en effet, qu'alliées à la brièveté des séjours, ces dates ne réduisent d'autant les occasions de contact et par voie de conséquence, les possibilités d'acquisition de compétences en culture étrangère.

Hébergement

Les modalités d'hébergement jouent un rôle déterminant dans le rapport à l'altérité que le stagiaire peut établir.

Pour l'anglais, les actions de formation privilégient le logement en résidence universitaire (trois cas) pour un cas d'hébergement en famille. Pour les stages de perfectionnement, la proportion entre les deux modes d'hébergement s'inverse : les hébergements en famille sont de loin majoritaires (dix sur quatorze). L'hébergement restant se fait en résidence universitaire.

L'allemand est celui qui propose la plus grande variété de modes d'hébergement et qui offre le plus grand choix aux stagiaires : à l'hôtel, chez un particulier ou plus précisément chez un collègue. Les deux derniers modes permettent au stagiaire de rencontrer des intermédiaires, et dans le dernier cas, des vulgarisateurs et des informateurs. La dimension de vécu même réduite est ici installée.

En Espagne, c'est la résidence universitaire qui domine (cinq propositions), contre deux en famille. Pour l'arabe, les familles sont exclues, de même que pour l'italien, le portugais et le russe. Tout se passe en résidence universitaire.

Cette distribution appelle quelques réflexions. On ne peut écarter les différentes réalités des terrains, en l'occurrence le mode d'habitat et les traditions d'accueil des pays concernés. Et si pour le Royaume-Uni on trouve le plus grand nombre d'hébergements en famille, la qualité du contact n'est pas nécessairement assurée, compte tenu du caractère essentiellement mercantile des hébergements en famille dans ce pays.

Si l'on met en rapport les dates et les modalités d'hébergement, la résidence universitaire ne présente pas non plus de grandes garanties de contact, c'est précisément à cause de sa disponibilité aux périodes de vacances que ce type d'établissement est choisi. Enfin l'hôtel n'est pas non plus le lieu le plus opportun pour la rencontre de médiateurs culturels quels que soient leurs statuts. Les occasions de contact impliquant de réels enjeux de communication ne vont donc être que faiblement favorisées par les différentes formules d'hébergement proposées. Leur caractère à la fois artificiel et essentiellement temporaire laisse peu de place à une découverte vécue de l'altérité. Or, c'est l'incident critique

inévitavelmente rencontré, lorsque l'on se situe à la fois dans la durée et la proximité, qui, travaillé, repensé, éclairé d'une approche réflexive sur le système de valeurs natif, permet la mise en place d'une compétence culturelle capable d'être transmise ultérieurement. Répétons-le, nous sommes bien conscients que l'organisation de telles formations ne peut faire fi de réalités objectives incontournables.

Responsabilité

Cette rubrique peut constituer elle aussi un indicateur non négligeable. Elle n'est pas toujours mentionnée, mais quand elle est présente, il n'est pas indifférent de savoir si le stage est initié par une autorité éducative française, par un institut de diffusion de la langue étrangère comme le *Goethe Institut* ou par une université, étrangère elle aussi, comme c'est le cas pour de nombreux stages de perfectionnement concernant l'anglais. Le stagiaire sera alors confronté à des modes de pensée et de recherche plus ou moins éloignés des modèles natifs auxquels il est habitué.

Contenu

Venons-en maintenant au contenu proprement dit des actions proposées. Sur un total de trente-cinq actions de formation proposées, toutes langues confondues, nous relevons deux stages universitaires, deux séminaires de formation mutuelle, un séjour pédagogique dans des établissements scolaires et un stage de formation de formateurs. Les autres formations sont des stages dits de perfectionnement qui, on le voit, dominent largement

90

■ Stages universitaires

Ces stages se déroulent en été dans des universités des États-Unis d'Amérique ou du Canada. Une attention particulière est accordée à la langue anglaise nord-américaine. D'autre part, ces stages ont un affichage culturel explicite. Il est question d'y traiter : « de questions politiques et d'actualité », « de la diversité culturelle et linguistique des États-Unis », « de la connaissance des réalités de l'Ouest canadien ».

La manière dont le traitement de ces questions est envisagée n'est pas indifférente ; il est question de « conférences, ateliers et visites ». Nous sommes donc davantage dans le domaine de transmission de connaissances, celui du vulgarisateur, que dans celui du vécu propre à l'informateur.

■ Stages de perfectionnement

Le dictionnaire Robert nous donne la définition suivante de perfectionnement : action de rendre meilleur. Il s'agit donc pour les enseignants d'amélioration d'ordre professionnel.

L'examen des énoncés des différents descriptifs permet d'éclairer ce que recouvre la rubrique « contenu ». Nous allons d'abord nous situer sur un plan quantitatif. La moyenne du nombre de lignes consacrées à la description des contenus si elle n'est pas un critère absolu constitue néanmoins un indicateur intéressant. Pour l'anglais, la moyenne des descriptifs de contenu est de six lignes, pour l'allemand et l'arabe de vingt, pour l'espagnol de vingt-trois, pour l'italien de vingt-huit, pour le portugais de vingt-cinq et de neuf pour le russe. Qualitativement, on constate à ce niveau, différentes façons de concevoir le contenu des actions de formation. Cela va d'une conception minimale pour l'anglais notamment, à l'énoncé d'un véritable programme caractérisé par l'encyclopédisme et un souci d'exhaustivité pour l'italien ou le portugais.

Examinons la brièveté des descriptifs de l'anglais. On constate trois points :

« 1. Réflexion méthodologique sur l'enseignement de l'anglais, langue étrangère.

2. Perfectionnement de l'anglais du stagiaire.

3. Mise à jour des connaissances en civilisation britannique. »

Plus ou moins directement, ces trois points ressortissent tous du domaine de la didactique des langues. Ils sont essentiellement focalisés sur le métier d'enseignant de langue, sur les possibilités d'actualiser des connaissances et la possibilité de pratiquer la langue enseignée, et ce, dans un cadre fixé d'avance. Notons que pour les stages qui ne se déroulent pas en Angleterre, une connaissance du pays est prévue : « Connaissance de l'Irlande : le pays, le peuple, les institutions, la littérature ». On est frappé par la concision des termes, la généralité et l'étendue du programme qui laissent présager une information livresque mais ne laissent entrevoir le vécu qu'avec de faibles possibilités.

Venons-en, à titre d'exemple, à l'examen d'un des contenus de formation en espagnol (cela peut tout aussi bien s'appliquer à l'italien qu'au portugais).

Les activités sont décrites de façon détaillée : « Le stage comportera une alternance de conférences, de cours, de travaux pratiques... ». Le stagiaire, on le voit, est en situation d'apprenant. Une variété de contacts est également envisagée : « de rencontres de personnalités (écrivains, journalistes, responsables politiques et décideurs économiques) ».

Il faut toutefois noter que ceux-ci relèvent exclusivement du fait des organisateurs et que, si l'on tient compte de la durée du séjour et de la densité des contacts proposés, il reste peu de temps au stagiaire pour qu'il puisse y insérer la possibilité de rencontres dont il pourrait avoir l'initiative.

On peut également lire le programme suivant : « des visites de musée (Prado, Reina Sofia) et d'entreprises ainsi qu'une excursion à Tolède ». On trouve là ce qu'on pourrait qualifier de tourisme intelligent.

À la suite de ces propositions d'activités apparaît une rubrique intitulée : « Plusieurs domaines seront couverts ». Ces domaines sont les suivants : le domaine linguistique, le domaine littéraire et artistique, la civilisation. Compte tenu de la charge de chacune de ces trois rubriques, on peut, là encore, faire l'hypothèse que le stagiaire a de fortes chances de se retrouver en position de récepteur d'un corps de connaissances. Un autre détail nous semble non négligeable. Il s'agit de la désignation des domaines : il est question d'une part de domaine littéraire et artistique et d'autre part de civilisation. Il s'agit de connaissances que l'on peut acquérir sans qu'aucun contact effectif avec quelque natif que ce soit n'ait lieu. Le stagiaire peut parfaitement se cantonner soit dans le domaine de la visite de sites dignes d'intérêt certes, mais inanimés ou fréquentés superficiellement par nombre de touristes non-natifs, tels que musées ou monuments, soit dans la fréquentation de théâtres ou de bibliothèques et ne jamais avoir à faire face à l'autre sur son territoire, avec ses coutumes et ses traditions en situation non simulée. On peut dans ce cas se poser la question des processus visant à rendre l'enseignant capable d'installer et d'accroître l'acquisition de compétences culturelles chez les élèves, dans la mesure où il n'aura pas eu à les expérimenter lui-même. Nous sommes dans deux univers distincts : celui qui tend à faire de l'enseignant un intermédiaire culturel complet n'est en fait qu'effleuré ; une dimension manque, celle du vécu.

■ Séminaires de formation mutuelle

Ils sont tous deux binationaux, mais diffèrent très largement selon la langue. En italien, le stagiaire assume une double position : celle de fournisseur et de récepteur d'informations. On peut lire : « Les professeurs doivent préparer un exposé individuel de quinze à vingt minutes sur l'un des quatre sujets des travaux individuels proposés. Cet exposé peut être fait en français ou en italien, au choix des professeurs. Pour illustrer l'exposé, les professeurs peuvent amener tout le matériel qu'ils souhaitent. »

On ne peut dans ce cas véritablement dire que les participants sont particulièrement décentrés par rapport à leur situation professionnelle habituelle. Le décentrement se situe là dans la nature binationale du public. Si l'orateur veut être compris, il lui faut nécessairement tenir compte de la nature spécifique de son public dont une partie n'a ni ses traditions d'enseignement, ni ses traditions de recherche.

En allemand, « Le travail se fait en tandems franco-allemands, en groupes unilingues de cinq personnes et en groupes bilingues de huit personnes animés par

les participants autour de thèmes qu'ils ont choisis et à partir de matériaux préparés par eux-mêmes. »

On sent poindre là une dimension que l'autre séminaire de formation mutuelle ne semble pas présenter : la discussion en groupe. L'enseignant n'est plus seul à décider de ce qu'il va exposer, le travail en commun binational ouvre délibérément des sujets de discussion qui permettent le passage vers la prise en compte du point de vue de l'autre, vers une compétence en culture étrangère, acquise précisément lors de ces discussions.

■ Séjours pédagogiques

Ils ont lieu dans des établissements scolaires allemands et sont destinés aux enseignants de toutes disciplines. Citons : « Le programme du séjour est établi en accord avec le chef d'établissement : les stagiaires assistent au cours de leur choix et participent aux activités de l'établissement. »

Nous sommes là en présence d'un élément nouveau : la tentative de mise en place d'un processus de décentrement, situé sur deux plans : la découverte d'un autre système scolaire et, pour le stagiaire qui n'enseigne pas l'allemand, la découverte de l'enseignement d'une autre discipline. Ces deux points obligent le stagiaire à envisager d'autres points de vue que celui d'enseignant français d'une part et d'enseignant de sa propre discipline d'autre part. En ce sens un premier palier d'accès à l'altérité est offert aux stagiaires.

■ Stages de formation de formateurs

Impulsés par le *Goethe Institut*, de tels stages s'adressent aux formateurs académiques. Les finalités sont donc légèrement différentes des stages destinés aux enseignants. L'accent est ici mis sur la psycholinguistique, la didactique, la pédagogie de type Freinet, la nécessaire évolution du rôle de l'enseignant comme le prouvent les thèmes retenus :

- « – les stratégies d'apprentissage en classe et au service du travail autonome de l'élève ;
- l'utilisation des technologies nouvelles en classe d'allemand : courrier électronique, Internet, etc. ;
- réflexions sur le rôle du professeur, un rôle en transformation ;
- les diverses formes sociales du travail en classe de langue. »

L'ouverture à l'autre, si elle est présente, passe ici par un détour, celui du courrier électronique.

ÉCHANGES POSTE POUR POSTE

Il n'est pas inintéressant de s'attarder sur les objectifs des échanges. Rappelons que le professeur enseigne sa langue maternelle à l'étranger, ce qui est une première étape de décentrement par rapport à sa pratique habituelle d'enseignement de langue étrangère non maternelle. La deuxième étape de décentrement est fournie par le lieu d'enseignement : un pays étranger. La troisième se présente sous la forme d'un public nouveau, étranger et par conséquent extérieur au système d'enseignement auquel le stagiaire appartient : « Dans les pays anglophones, des cours de civilisation française ou européenne peuvent être demandés au professeur français. »

C'est le terme « civilisation » qui est utilisé et, à ce propos, il n'est offert aucune formation. Voici ce qui est dit : « Les professeurs retenus pour un échange seront en principe réunis au courant des mois de mai ou juin (...) lors de journées d'information. »

L'information n'est pas formation et le stagiaire va être confronté à ce qui l'attend au quotidien de manière immédiate. Ses rencontres avec les différents intermédiaires, vulgarisateurs et informateurs devront faire l'objet d'une gestion et d'un travail pour que ses expériences constituent, une fois revenu, un capital transmissible à ses futurs élèves.

Plus loin, on lit : « Il n'est pas prévu de rencontre préparatoire pour les échanges avec l'Australie et l'Autriche. Seuls les enseignants d'allemand retenus pour un échange annuel ou trimestriel bénéficient de "journées préparatoires organisées alternativement en France et en Allemagne". » On s'étonne de constater que plus le pays est loin, moins il fait l'objet d'apport informatif.

Lorsque l'information est présente, il est possible d'en imaginer aisément le contenu si l'on examine ce qui échoit aux enseignants d'allemand effectuant un échange de six semaines : « Les échanges de six semaines qui se déroulent normalement entre les vacances de la Toussaint et celles de Noël ne sont précédés d'aucune rencontre préparatoire. Les participants reçoivent avant le début de l'année scolaire un dossier d'information sur le système scolaire allemand, la vie en Allemagne et les formalités à accomplir. »

On remarque qu'il est fait un sort à la vie en Allemagne entre deux informations de type administratif.

D'autres pays – États-Unis, Autriche, Royaume-Uni, Canada et Irlande – organisent : « divers regroupements sur place destinés à l'information des professeurs français ». Les mots « divers » et « information » laissent entrevoir le caractère général voire superficiel des renseignements fournis.

Si l'on examine les objectifs généraux, on trouve des finalités essentiellement orientées sur la profession telles que l'établissement de « correspondances scolaires, de voyages et d'échanges d'élèves, des appariements d'établissements et des projets d'action éducative ».

Sont également mentionnés des objectifs qui dépassent le strict niveau des personnes pour atteindre celui de la politique des langues: « la promotion des langues vivantes par des professeurs natifs du pays », ainsi que « la promotion du français à l'étranger ». Ceci ne va pas non plus sans poser également des problèmes de formation. On est donc dans le domaine de l'apprentissage sur le terrain sans maître.

Le fait d'exercer sa propre profession à l'étranger est d'ailleurs considéré comme formateur en soi: « Les objectifs des échanges poste pour poste sont les suivants: la formation des professeurs de langues vivantes et leur perfectionnement linguistique et professionnel. »

Pour être bref, on pourrait dire que du point de vue de l'enseignant, c'est sur le terrain qu'il affronte le rapport à l'autre. La durée plus longue du séjour, la vie quotidienne qu'il faut gérer, l'exercice de responsabilités, l'intégration même temporaire à un milieu professionnel différent et l'immersion dans laquelle l'enseignant doit se mouvoir, sont autant de facteurs aptes à développer sa plasticité d'accueil d'une culture autre.

La situation est différente du point de vue des élèves du pays d'accueil qui peuvent recueillir un apport d'information à propos du pays étranger auprès de l'enseignant parce qu'il est français. Ils ont également affaire à un vulgarisateur, la question de la transposition didactique des contenus culturels étant nécessairement au centre des préoccupations de ce dernier. Enfin, ils sont face à un informateur qui peut témoigner d'une expérience vécue de relation à l'autre. On peut juste se demander si ce vécu en train de se dérouler bénéficiera du recul suffisant pour constituer un support de formation. Si l'on considère le cas des élèves français, on peut faire l'hypothèse qu'une fois effectuée la prise de distance de leur enseignant par rapport au vécu, ceux-ci bénéficieront des triples qualités d'intermédiaire, de vulgarisateur, d'informateur de leur professeur de langue, revenu tantôt choqué, tantôt ravi, tantôt sceptique, mais à coup sûr enrichi d'une expérience d'altérité.

CONCLUSION

La majorité des actions proposées nous semble ressortir d'une conception franco-française tenant davantage compte d'un corps de connaissances à maîtriser et à transmettre que des enseignements que l'on peut tirer de la confrontation au vécu. Dans les formations longues qui, en fait, proposent d'exercer à l'étranger et où cette dernière dimension s'avère présente, les formations préparatoires apparaissent réduites au minimum. Point n'est besoin de dire qu'un exil, même s'il est volontaire, temporaire et n'implique la recherche ni d'un travail ni d'un logement à quelque chose de traumatisant. Or, on s'aperçoit qu'à la quasi absence de préparation s'ajoute un problème financier qui ne se pose

pas pour les actions de formation brèves. On peut en effet lire : « Voyage : il revient aux participants de choisir leur mode de transport, d'effectuer les réservations nécessaires et de faire l'avance des billets. Ultérieurement, les frais de voyage feront l'objet, selon le cas, d'un remboursement intégral, soit du versement d'une allocation forfaitaire. » On peut comprendre que ce mode de formation ne soit pas le plus populaire auprès des enseignants. Or, il semble bien qu'il soit le plus à même de préparer l'enseignant à sa tâche de médiateur culturel. Les éléments sont réunis, à lui de commencer le vrai travail de distanciation, de réflexion, de comparaison, de mise en contraste et de transmission. On peut donc dire que la formation à la médiation culturelle en est à ses débuts et que la modalité qui la favorise le plus – celle des échanges poste pour poste – est aussi celle qui exige le plus du stagiaire : long déplacement à l'étranger, perturbation familiale et travail dont les modalités sont à inventer aussi bien pendant le temps de l'exil qu'au retour.

ENTRETIEN

AVEC JEAN-PIERRE LAHEURTE*

RÉALISÉ PAR GENEVIÈVE ZARATE** ET JACQUELINE DUTTON***

Geneviève Zarate – *Comment expliquer la création de l'Agence EduFrance ? Quelles sont ses fonctions ?*

Jean-Pierre Laheurte – EduFrance a été créée dans une période de profond changement et de comportement des étudiants par rapport à la tradition universitaire française. Ceux-ci veulent aujourd'hui acquérir une formation ouverte à d'autres cultures, d'autres pays. Les programmes d'échanges européens ont largement contribué à ce changement. Aujourd'hui, les co-diplômes, les doubles diplômes offrent une certification provenant d'établissements de pays européens différents, c'est-à-dire une réelle formation de dimension internationale. Des étudiants originaires d'Asie, d'Amérique latine ou d'Afrique cherchent le label du diplôme venant d'un pays développé. La mondialisation des études est une réalité pour les 1 700 000 étudiants qui choisissent de faire une partie de leurs études dans un autre pays que le leur. Ils représentent un nouveau marché. La France, terre d'accueil traditionnelle pour les étudiants étrangers notamment francophones, perd de son influence, de son attrait. Des statistiques récentes montrent une décreue régulière depuis cinq ans. Sur les 136 000 étudiants étrangers qui fréquentaient nos établissements en 1995, ils ne sont plus que 121 000 actuellement.

L'agence EduFrance a été créée avec un double objectif :

- sensibiliser et mobiliser les établissements français pour accentuer leur internationalisation ;
- promouvoir l'enseignement supérieur français dans le monde.

* - Jean-Pierre Laheurte, Président de l'agence EduFrance. Entretien réalisé en novembre 1999.

** - Geneviève Zarate, École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud.

*** - Jacqueline Dutton, École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud ; Université de Melbourne (Australie).

Les établissements français ont eu à affronter durant quelques années l'augmentation massive du nombre d'étudiants. Cette période est à présent terminée, et les effectifs sont aujourd'hui stagnants, voire en réduction légère. Nos universités sont à présent en mesure de sortir de la gestion d'urgence. Elles ont pris conscience que leur capacité à attirer des étudiants étrangers, leur internationalisation étaient des conditions indispensables de crédibilité. Pour cela, il faut mettre en place une qualité d'accueil et de service, un soutien spécifique pour favoriser la réussite des étudiants étrangers dont des handicaps tels que la méconnaissance des circuits administratifs, la maîtrise de la langue donnent trop souvent aux étudiants étrangers le sentiment d'avoir à subir des conditions d'études difficiles en France.

La promotion de l'enseignement supérieur français doit aujourd'hui tenir compte de la demande des étudiants étrangers et de l'existence d'une forte compétition sur ce marché.

L'étudiant qui choisit d'aller dans un autre pays que le sien effectue son choix en fonction de la qualité d'un produit global, s'attend à bénéficier d'un hébergement ou d'un fort soutien pour trouver où obtenir ses cartes de séjour, de transport, etc., dès son arrivée. Il faut donc lui proposer une formation et des prestations supplémentaires, sinon il sera attiré par d'autres pays qui ont, dans ce domaine, une longue expérience et proposent des produits de qualité, clé en main. C'est donc avec les États-Unis, la Grande-Bretagne, l'Allemagne et l'Australie que la France entre en concurrence.

Jacqueline Dutton – *Les scientifiques qui viennent en France ont à l'esprit une idée de la culture et de la tradition françaises qui motive leur choix. Il y a une façon de traiter les sciences en France qui n'existe pas ailleurs, comme étant partie prenante d'un ensemble intellectuel.*

J.-P. L. – L'image de la France à l'étranger est extrêmement variable selon les pays. Les secteurs des lettres et sciences humaines en général, la culture au sens large, sont des secteurs reconnus à l'étranger pour leur qualité, au Japon par exemple. Deuxième élément, moins connu, la France est réputée pour avoir une recherche scientifique, assez exceptionnelle. Quand on vient en France, on doit être au top niveau dans un domaine scientifique où la France a eu des prix Nobel, par exemple, dans le domaine de la physique, des sciences de la vie, des sciences de la terre. On dispose en France de secteurs de recherche très réputés au plan international. Des jeunes qui veulent s'engager dans une voie de recherche viendront en France pour cela.

Pour vous donner un exemple, notre correspondant en Chine a demandé aux étudiants chinois les raisons pour lesquelles ils choisissent la France ou l'Allemagne pour faire leurs études. Leur réponse montre qu'on va en Allemagne pour faire des études d'ingénieur ou de technologie. C'est un pays réputé pour

cela. On va en France parce qu'on veut faire de la recherche fondamentale parce que c'est un pays connu pour sa recherche. La France est également attirante à travers les succès qu'elle obtient dans le domaine économique, grâce à ses grandes entreprises. Vous voyez arriver des étudiants qui veulent venir travailler dans le secteur du transport, parce que la France est particulièrement performante dans le domaine de transport aérien, du transport ferroviaire. Des étudiants vont venir dans le domaine de la distribution alimentaire, parce que nous sommes le premier pays du monde dans ce domaine. D'autres viennent pour le tourisme, parce qu'ils savent que la France est le premier pays du monde dans ce secteur. Les secteurs de l'architecture, de l'urbanisme, de la planification sont aussi réputés. Sans parler du design, de la mode, etc. Ce sont des secteurs pour lesquels nos performances attirent l'étranger.

G. Z. – *L'agence a démarré depuis un an. Depuis un an, que s'est-il passé ? Parmi les premiers adhérents à l'agence EduFrance, quels sont les secteurs qui se sont les plus rapidement ouverts à ce projet d'internationalisation ?*

J.-P. L. – L'agence a été créée en novembre 1998 avec sept adhérents. C'était le démarrage. Parmi ces adhérents, il y avait des universités, une école de commerce, un institut, une école privée. C'était relativement modeste. Très rapidement, on a vu arriver beaucoup d'écoles d'ingénieurs, de commerce, des Grandes Écoles françaises, Polytechnique, l'École normale supérieure. Les universités ont eu un temps de réponse un peu plus long, mais elles sont venues, et actuellement nous atteignons 125 adhérents, dont la moitié est des universités.

99

G. Z. – *Comment peut-on expliquer que les Grandes Écoles aient été les premières à venir ? Est-ce au regard de leur taille relativement modeste, de leur secteur d'activité, ou d'une tradition d'ouverture sur l'étranger qui ne se retrouve pas à l'université ?*

J.-P. L. – Je crois que les deux sont en cause. Il est plus facile de gérer l'accueil d'étudiants étrangers quand vous avez 15 % ou 20 % d'étudiants étrangers, soit quelques centaines, que lorsque vous en avez plusieurs milliers, comme c'est le cas à l'université. La petite taille facilite la gestion. La seconde raison est que les Écoles se trouvent confrontées directement à la crédibilité de leur réputation internationale. Je pense en particulier aux secteurs du commerce et du business. Actuellement, la stratégie des grandes écoles de commerce françaises, notamment parisiennes, pour rester compétitives est d'atteindre, dans quelques années, 50 % d'étrangers parmi leurs effectifs étudiant et enseignant. Pour eux, c'est une carte qui est vitale, plus encore que pour les universités. Elles y étaient déjà préparées. Certaines écoles avaient déjà mis en place des formations spé-

cifiques pour étudiants étrangers, avant que l'EduFrance n'apparaisse. Elles avaient donc des formations liées à des cursus bilingues ou des cursus en anglais. Elles ont vu en EduFrance un outil favorisant leur promotion, puisqu'elles ne peuvent pas être partout.

J. D. – *En Australie actuellement, il y a tendance dans les universités à promouvoir des échanges entre universités. Ce n'est pas seulement un département, une école de business, une faculté de droit qui fait des échanges, c'est l'université tout entière qui cherche à établir des échanges avec une autre université tout entière.*

J.-P. L. – En France, les établissements sont autonomes. Quand une école de commerce décide de faire de l'international, elle le fait à titre personnel, elle n'est pas intégrée dans une université. En revanche, dans les universités, tous les instituts qui sont liés à l'université entrent dans le cadre de cette université. Parmi les étudiants étrangers qui viennent en France, ceux qui viennent dans le cadre d'une bourse, qu'elle soit attribuée par le gouvernement français ou par leur gouvernement, viennent dans le cadre d'un accord bilatéral passé entre deux universités. Cela fonctionne depuis déjà pas mal d'années. EduFrance ne peut pas faire grande chose d'autre que d'aider, si besoin est. Sur une base de réciprocité, EduFrance n'intervient pas, sauf pour proposer des services. Dans les opérations passant par des bourses, on est sur la base, disons, d'un public captif. On va sélectionner des étudiants qualifiés qui vont venir en France parce que des moyens financiers leur sont attribués. Dans ce cas, EduFrance n'a pas à intervenir. Si on propose une bourse à une étudiante australienne pour venir en France, je pense qu'il y aura plus d'un candidat. La difficulté, c'est quand l'étudiant doit trouver un financement à ses études.

100

J. D. – *Y a-t-il des universités en réseaux ? Il existe un réseau qui s'appelle « Universitas 21 » qui comprend, par exemple, les universités de Melbourne, de Toronto et Hong Kong...*

J.-P. L. – Dans le cadre des échanges Erasmus et Socrates, il y a des réseaux d'universités européennes bien sûr. C'est d'ailleurs sur ces réseaux que je souhaite m'appuyer pour fabriquer des parcours européens, c'est-à-dire proposer, par exemple, à un étudiant australien qui vient en France, de faire également une partie de son séjour en Grande-Bretagne, en Espagne ou en Allemagne, au choix. C'est révolutionnaire en France... Ne sommes-nous pas un pays de révolution ?

G. Z. – *Qu'entendez-vous par formation bi-culturelle ?*

J.-P. L. – Je n'utiliserai pas cette expression, parce que je pense qu'elle n'est pas très adaptée. Je préfère lui substituer celle de parcours européen, ou de cursus européen. Cela peut intéresser un étudiant d'Asie, d'Océanie ou d'Amérique qui ne veut pas nécessairement faire des études en France, mais en Europe.

G. Z. – *C'est donc encore une idée embryonnaire...*

J.-P. L. – Il y a cinq établissements qui en proposent déjà. C'est un point de départ à développer...

G. Z. – *... dans quelles disciplines ?*

J.-P. L. – Dans le domaine de la gestion, de l'ingénierie, des mathématiques, du tourisme, dans le droit aussi.

G. Z. – *Quelle est la politique linguistique d'EduFrance ? La France renonce-t-elle à imposer aux étrangers la maîtrise de la langue française ? Je vous entends dire qu'on peut accéder aux études universitaires françaises en ayant comme bagage, l'anglais.*

J.-P. L. – C'est une bonne question. Actuellement, le français reste une langue très pratiquée, notamment dans certaines zones géographiques. Il existe un public francophone, capable de venir suivre en France des études en français. Mais, dans d'autres parties du monde, le français n'apparaît pas comme une langue intéressante pour la majorité des étudiants. On constate qu'en Asie, en Amérique latine, il y a une perte d'influence considérable de la langue française. Quand vous êtes jeune candidat à des études à l'étranger et que vous choisissez un pays, si vous n'avez pas déjà une connaissance de la langue, cela représente nécessairement un handicap. Un autre pays européen, l'Allemagne, s'est aperçu de ce handicap linguistique et a essayé de trouver des solutions. En France, jusqu'à présent, on ne s'y était pas intéressé, sauf peut-être dans certaines écoles de commerce. On s'est aperçu que, pour les étudiants étrangers qui venaient en France, il était plus facile de démarrer les études en utilisant leur langue maternelle, ou la langue véhiculaire qu'ils connaissaient, que de le faire en français. Pour EduFrance, la priorité n'est pas la langue, mais la qualité de l'enseignement qui est délivré en France. En proposant à l'étudiant étranger de débiter dans une autre langue que le français, on lui permet aussi de prendre son temps et d'apprendre le français ensuite. Bien entendu, notre volonté est d'encourager l'apprentissage de la langue française. Les établissements sont extrêmement attentifs à ce qu'un étudiant qui vient en France puisse faire ses études dans de bonnes conditions. L'établissement teste son niveau de français, et pour qu'il ne soit pas perdu en arrivant, toutes les formations qui

sont proposées en français nécessitent une relation spécifique entre le candidat et l'établissement qui va l'inviter à compléter pendant quelques mois son niveau de français.

J. D. – La plus grande différence entre les institutions australiennes et les institutions françaises concerne la dimension commerciale des institutions australiennes. C'est peut-être pourquoi, ce sont les écoles de commerce et d'ingénierie qui réussissent mieux à gérer les étudiants étrangers que les universités.

J.-P. L. – Actuellement, l'intérêt commercial n'est pas du tout pris en compte par la plupart des établissements universitaires français. Des pays comme les Pays-Bas, la Suède, proposent à leurs étudiants des bourses d'études qui leur permettent de financer leurs études ou d'accéder à une université dans leur pays ou à l'étranger, au choix. C'est-à-dire qu'au lieu de donner l'argent directement à l'établissement, ces gouvernements donnent l'argent aux étudiants. De ce fait, les établissements de ces pays ont besoin d'autres ressources pour pouvoir fonctionner. À ce moment-là, la dimension commerciale prend une grande importance puisqu'au fond, leur survie et leur existence dépendent de la venue des étudiants chez eux. La situation en France n'a jamais été celle-là, puisque les étudiants français viennent majoritairement dans les établissements universitaires français. Le gouvernement français finance les études dans un établissement universitaire, que l'étudiant soit français ou étranger. Ce financement constitue une sorte de « scholarship » naturel qui concerne les droits d'inscription, les droits de scolarité, qui sont automatiquement accordés par le gouvernement français. Mais de ce fait, l'étudiant n'a pas le sentiment que les études aient un coût en France et qu'il reçoit une aide. Les étudiants qui arrivent en France pensent que les études y sont gratuites, alors qu'il y a un financement de l'état qui n'est pas explicite pour un étudiant étranger. C'est un choix politique, le choix d'un pays qui ne veut pas seulement financer ses propres étudiants, mais qui est aussi prêt à financer les étudiants étrangers. C'est une vision très ouverte. Mais à l'étranger, dire sans explication que les études sont gratuites, laisse entendre qu'elles ne valent pas grand-chose. C'est une erreur de communication. EduFrance tente de redresser l'information en valorisant cette politique de financement choisie depuis le début par les gouvernements français, et ce quelle que soit la nationalité des étudiants.

Jusqu'à présent, les établissements français étaient dans une situation à la fois de dépendance et de tranquillité. Il leur suffisait de comptabiliser les étudiants, et ils recevaient une dotation. Pour les universités aussi, la dimension commerciale et concurrentielle les amène à innover. Mettre en place des services pour les étudiants étrangers est coûteux. Les universités ne peuvent le prendre sur leurs ressources propres, sans défavoriser les formations traditionnelles. Comme toute prestation complémentaire justifie un paiement, les universités s'inscrivent dans

cette logique de marketing qui justifie des services supplémentaires facultatifs payants.

J. D. – On m'a suggéré qu'EduFrance à été basée en partie sur le système de DETYA (Département d'Education, de Training et d'Affaires de la Jeunesse), c'est-à-dire sur le système des relations internationales et des échanges en Australie.

J.-P. L. – EduFrance est français et appartient à une association d'organismes européens qui s'appelle « ACA » (Association de la Coopération académique), dans laquelle apparaissent aussi le British Council, le DAAD, des établissements autrichien, suédois, etc. EduFrance appartient à ce réseau d'opérateurs de promotion. Les rôles des opérateurs de promotion ne sont pas les mêmes dans tous les pays. En Grande-Bretagne et en Allemagne, ce rôle va jusqu'à l'attribution de bourses par exemple, ce qui n'est pas le cas d'EduFrance. Notre rôle est ciblé sur la promotion de l'enseignement supérieur français. En second lieu, nous offrons des prestations qui vont intéresser les étudiants étrangers. En troisième lieu, nous aidons à concevoir l'ingénierie pédagogique que peuvent demander les établissements français, soit pour mettre en place des offres de formation, soit pour fabriquer des enseignements à distance, soit pour fabriquer des formations en direction de l'étranger. EduFrance est donc évidemment dans la même mouvance que tous ces organismes étrangers qui font la promotion, nous sommes présents sur les mêmes salons. Mais nous ne sommes pas un opérateur. Nous sommes une vingtaine de personnes, le British Council en emploie plusieurs milliers, le DAAD, 400...

103

G. Z. – Quelle est l'ingénierie pédagogique apportée par EduFrance? Ce qui semble tout à fait nouveau, ce sont des interactions inédites entre un organisme d'état et des institutions privées. On voit sur votre site Le Monde de l'Education, Le Figaro... On sent des mutations possibles qui peuvent être des épiphénomènes, mais qui peuvent aussi traverser de part en part l'enseignement supérieur et le transformer.

J.-P. L. – Je pense qu'il y a des mutations qui vont se faire, mais il y a aussi des traditions qui font la qualité de l'enseignement français et qui ne seront pas remises en cause. Parmi les mutations attendues: l'enseignement à distance, l'enseignement sur mesure, la capacité que vont avoir les étudiants de pouvoir accéder à des réseaux d'information et de savoirs qui seront transmis en direct. L'ouverture vers les entreprises, vers le monde économique, voilà qui est révolutionnaire. Cependant cela fait bien longtemps que les établissements français sont ouverts vers le monde économique. À l'université, il y a plus de 400 000 stages en France chaque année, pour 1 500 000 étudiants. Ce n'est pas mal. La

vraie nouveauté, c'est que l'établissement puisse offrir des formations ou des prestations complémentaires payantes. Certains Diplômes d'études supérieures spécialisées ont des coûts supplémentaires à cause des formations professionnelles qu'ils exigent. Dans le paysage français, il y a déjà des situations dans lesquelles des prestations ou des services supplémentaires ont été considérés comme devant être payants. Mais cela ne doit pas révolutionner le fondement même de l'enseignement supérieur français public où l'État prend en charge la quasi-totalité du coût. Il y a des étudiants qui ont besoin de davantage et qui le souhaitent. Si les établissements français ne le leur apportaient pas, on peut aisément imaginer – ce qui se passe ailleurs – que des organismes privés se mettent en place et proposent ce type de service.

G. Z. – *Ce volet est donc formulé en termes d'enseignement à distance et de soutien linguistique ?*

J.-P. L. – La prestation d'EduFrance est de fournir à l'étudiant un tutorat personnalisé, au moins durant la première année de ses études en France. Un soutien pour deux, trois, quatre étudiants étrangers qui sont dans une situation un peu difficile, parce qu'ils n'ont pas suivi un cursus ou parce qu'ils ne parlent pas français. Soit 100 heures de tutorat pour chaque étudiant. Deuxième élément, si l'étudiant n'a pas une connaissance affirmée de la langue française, il paraît souhaitable qu'il puisse avoir une formation, au moins 100 heures d'enseignement complémentaire, pour des études de français langue étrangère. On souhaite prendre en charge l'étudiant dès son arrivée en France : l'arrivée dans un aéroport, le transfert vers un hôtel, vers une gare, l'arrivée à son université, pour qu'il bénéficie d'un accueil. Autre élément qui est moins de notre ressort mais sur lequel nous insistons : qu'il y ait dans chaque établissement un espace d'accueil pour l'étudiant étranger, où il retrouve tous les services dont il a besoin : inscription administrative, carte de séjour, informations concernant son hébergement, offres culturelles et sportives, etc.

J. D. – *A-t-on prévu ces structures où cela existe-t-il déjà ?*

J.-P. L. – Cela existe déjà. Pas mal d'universités européennes le font. Paris ne le fait pas encore. Lille, Bordeaux, Montpellier, Grenoble, Lyon, Toulouse, les pôles universitaires européens font cela très bien. Ils accueillent des étudiants, leur font connaître des familles françaises,...

J. D. – *Dans plusieurs universités à l'étranger, c'est le rôle tenu par les associations d'étudiants étrangers. Cela fait partie de l'organisation universitaire, mais c'est aussi un lieu de rencontre. Par exemple, les étudiants français peuvent y aller pour rencontrer des étudiants locaux.*

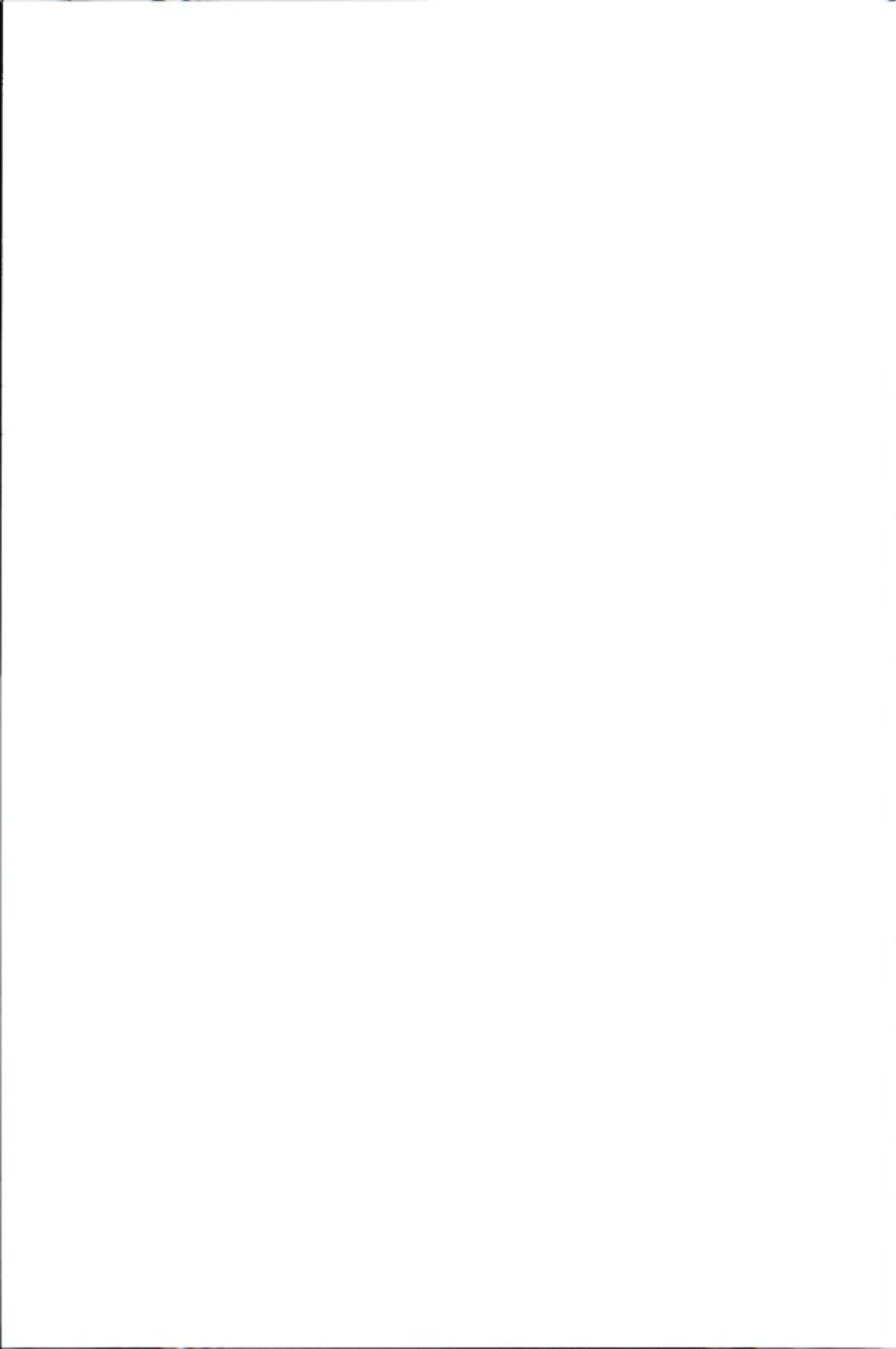
J.-P. L. – Ces manifestations, organisées par certains pôles universitaires européens, sont essentiellement gérées par les étudiants. Cela n'a pas encore été pris en compte par beaucoup d'établissements.

G. Z. – *EduFrance apparaît comme un organisme qui a deux niveaux de promotion très différents : celui des institutions et celui des individus. C'est une volonté durable ou temporaire ?*

J.-P. L. – Les établissements rencontrent des problèmes au niveau du contact avec les individus. Pour y remédier, nous préparons un document de candidature qui sera présenté sur notre site. Il sera aussi disponible dans les ambassades de France, dans les Alliances françaises, dans les bureaux EduFrance à l'étranger. Si un étudiant d'Australie veut aller en France, en consultant le site, il connaîtra le bureau EduFrance à Adélaïde ou à Sydney, ira au consulat ou à l'ambassade. Il remplira ce dossier de candidature, obtiendra les copies certifiées de ses diplômes, etc. Le bureau EduFrance doit l'aider dans ses démarches avant qu'il n'envoie sa candidature à l'établissement. EduFrance demande à l'établissement de lui répondre sous un mois. Si l'étudiant veut des prestations supplémentaires, par exemple hébergement, accueil, il le précise. EduFrance sert d'interface entre l'étudiant et l'université française et essaye de stimuler les établissements français.

J. D. – *Le rôle de l'étudiant et du professeur dans les universités françaises est si différent du contexte anglo-saxon qu'il ne correspond pas aux attentes des étudiants étrangers. Les étudiants devraient peut-être recevoir des informations sur le fonctionnement du système français. On peut assister toute l'année en France à un cours ou à un séminaire sans jamais avoir une conversation personnelle avec le professeur. Je ne sais pas si des étudiants australiens, par exemple, seraient prêts à payer des prestations supplémentaires, sans recevoir cette forme d'instruction.*

J.-P. L. – Cela n'est pas vrai partout et cela dépend des disciplines. Dans les travaux dirigés, il y a un contact entre l'étudiant et le professeur. En revanche, il n'y a souvent pas en France de tutorat. Nous avons mis en place des prestations spécifiques de tutorat pour offrir cette relation quand elle n'existe pas dans notre système éducatif. Cent heures de tutorat, cela veut dire qu'à un moment donné, l'étudiant étranger bénéficiera d'un contact, peut-être pas tout seul, mais à deux ou trois, avec un professeur, ou avec quelqu'un qui est très avancé dans la discipline. On a bien conscience de cette difficulté. Mais à l'avenir, le système ne reposera-t-il pas aussi sur l'auto-formation et sur les messages véhiculés par le canal des réseaux...



AUTOUR DES MOTS

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

MANAGEMENT INTERCULTUREL

Essai de définition

L'ambiguïté du terme *management* en contexte *interculturel* repose sur des représentations propres à chaque culture nationale ou socioprofessionnelle. Qu'y a-t-il de commun entre les représentations d'un ingénieur français, celles d'un psychosociologue hollandais, celles d'un chercheur canadien en communication ou celles d'un expert américain en gestion des organisations ? Entre *manus*, en latin « la main », et *maneggiare*, en italien « manier », qui a donné le terme d'équitation « exercer, dresser aux exercices du manège », comment situer un processus qui peut relever de règles techniques pour certains, de la connaissance des hommes pour d'autres, de la maîtrise de codes langagiers ou de gestion financière pour d'autres encore ?

107

Les termes international, multinational, mondialisation, globalisation animent notre paysage contemporain économique. L'unification des mœurs attendue de la mondialisation de l'économie, des progrès des nouvelles technologies de communication, des idées démocratiques et de l'éducation se heurte à des résistances que les entreprises multinationales, pourtant fortes de l'atout majeur constitué par leur culture d'entreprise, n'avaient pas prévues. La prise de conscience que la performance linguistique était une réponse insuffisante aux difficultés rencontrées dans la coopération entre groupes humains, favorisa l'émergence de la nécessité d'une prise en compte des problématiques culturelles relatives à la communication (interpersonnelle, individu/groupe, groupe/institution), à l'organisation (responsabilités, structure, planification) et à la gestion des ressources humaines (recrutement, mobilité). C'est ainsi que se développa, au cours des deux dernières décennies, la notion de *management interculturel* qui consiste à utiliser les spécificités nationales dans la gestion des sociétés, la conduite humaine et la communication.

Même si l'on rencontre encore de fervents partisans de l'approche universaliste qui érigent la science du management en science universelle et nient toute incidence de la culture, différents chercheurs contribuent dans leurs disciplines respectives à l'exploration des systèmes de valeurs collectives à travers lesquelles les sociétés se reconnaissent, se différencient et fonctionnent.

Quelques travaux de référence

- Dès la fin des années 50, l'anthropologue américain Edward T. Hall publie une série d'ouvrages sur la perception des différences culturelles : *Le langage silencieux* (1959), *La dimension cachée* (1966), *Au-delà de la culture* (1976), *La danse de la vie* (1983). Il y développe la notion de communication non verbale avec la description de variables qui reposent sur la conception du temps, la conception de l'espace et les modes de communication implicite ou explicite. Hall transposera ensuite son étude dans le champ de l'entreprise : en 1987, il publie un livre consacré à la communication professionnelle avec les Japonais et en 1990, un guide du comportement dans les affaires internationales, essai comparatif sur les Allemands, les Américains et les Français.
- De 1967 à 1978, le psychosociologue hollandais Geert Hofstede, dans le cadre de son activité de psychologue au sein du service du personnel d'IBM, entreprend une recherche sur les valeurs et attitudes des employés des filiales IBM de 72 pays différents. Au total, 116 000 questionnaires seront traités, ce qui constitue la plus grande banque de données jamais réalisée dans le domaine du *management interculturel*. À partir de cette banque de données, Hofstede retiendra quatre dimensions pour décrire les cultures : (1) la distance hiérarchique ; (2) l'individualisme opposé au collectivisme ; (3) l'indice de masculinité comparé à l'indice de féminité ; (4) le contrôle de l'incertitude.
- Sur les traces de Hofstede dont il fut l'élève, le chercheur franco-hollandais Fons Trompenaars tente, lui aussi, d'établir une grille de lecture des cultures ; ses paramètres s'inspirent à la fois des variables de Hall et des dimensions de Hofstede. Son travail à la direction des ressources humaines de Shell pendant sept ans lui permit d'effectuer une enquête sur 15 000 professionnels de 30 multinationales interrogés dans une cinquantaine de pays. Trompenaars publiera, à son tour, un ouvrage en 1993 où il décrit sept dimensions fondamentales qui définissent les rapports des individus entre eux : (1) l'universel ou le particulier ; (2) l'individuel ou le collectif ; (3) le contrôle de l'affectivité ; (4) le spécifique ou le diffus ; (5) le statut acquis ou attribué ; (6) la relation au temps ; (7) la relation à l'environnement.

- En France, un courant de recherche en sciences sociales va mettre en doute ces conceptions de grilles de lecture universalistes des cultures, en s'interrogeant sur les façons de faire face à la variété des hommes et aux principes de gestion d'entreprise supposés universels.

Sous l'égide de Philippe d'Iribarne, une équipe de chercheurs du CNRS, s'est intéressée à l'enracinement social et culturel de la vie des entreprises et des institutions économiques. Dans *La logique de l'honneur*, paru en 1989, d'Iribarne étudie trois établissements semblables de la même entreprise aux États-Unis, en France et aux Pays-Bas. À partir du fonctionnement de chaque usine et de sa gestion, les chercheurs ont pu mettre en évidence la composante de « culture nationale » liée à un héritage spécifique : histoire, philosophie particulière de la vie en société, règles relationnelles, tout un héritage qui éclaire les modes de vie ensemble, les formes de vie politique, jusqu'à la conception du sens du devoir. Dans un deuxième ouvrage, *Cultures et mondialisation*, paru en 1998, l'équipe poursuit ses travaux de recherche avec des études de cas précis qui permettent de poser des diagnostics dans des champs d'étude bien délimités.

Quelle est la place des enseignants et enseignants-chercheurs dans le domaine du *management interculturel* ?

Parallèlement à l'éclosion de cabinets de conseil en *management interculturel* qui font face à une demande croissante des entreprises et assurent des séminaires, allant de quelques heures à quelques jours, aux cadres de grands groupes internationaux, les écoles de commerce, les écoles d'ingénieurs et les universités par le biais de DESS, de DEA ou de filières LEA se sont intéressées à ce nouvel espace de recherche et d'enseignement. Si les écoles de commerce privilégient les formations aux *Affaires internationales*, les écoles d'ingénieurs souhaitent préparer leurs étudiants à un environnement de travail multiculturel.

C'est le cas des universités de technologie qui, depuis plusieurs années, s'efforcent de développer des actions de formation au sein de leurs départements de sciences humaines.

Les universités de technologie sont au nombre de trois en France : l'UTC à Compiègne, l'UTT à Troyes et l'UTBM à Belfort-Montbéliard.

L'UTC et l'UTBM organisent des « mineurs d'études européennes », ensemble de cinq unités de valeur qui soulignent une compétence spécifique de l'étudiant dans sa formation initiale d'ingénieur ; deux langues sont obligatoires en complément d'unités de valeur sur les institutions européennes, les enjeux internationaux, le comportement culturel et les relations humaines au niveau international ; un stage obligatoire est effectué dans un pays d'Europe.

À l'UTC, le DEA « Internationalisation de l'entreprise » propose un module de « management interculturel », assorti de modules sur la « communication d'entreprise », la « communication interculturelle » et « l'apprentissage des langues dans une perspective interculturelle ».

L'UTBM a ouvert en octobre 1999 un DESS « Affaires industrielles et internationales » qui comporte dans son module central un enseignement sur « interculturelité et gestion de la confiance en projet complexe ». Ce DESS bénéficie de l'appui du service des relations internationales de l'université pour la recherche du stage obligatoire de six mois dans une entreprise d'Asie du sud-est, d'Europe centrale ou d'Europe orientale.

L'UTT, la plus jeune des trois universités de technologie, met progressivement en place une formation à la communication interculturelle reposant sur les enseignements de langue et culture, la communication interculturelle en milieu de travail et les stages à l'étranger, en collaboration avec le bureau des stages du service des relations internationales.

Toutes ces formations reposent sur une approche pluridisciplinaire ; linguistique, civilisation, droit, économie, gestion, communication et psychologie y sont représentées et se complètent pour aborder les problématiques liées aux différences culturelles.

La mission de ces équipes pluridisciplinaires est une réponse à la demande croissante de formation liée aux situations interculturelles dans le monde du travail. Sans contredire les grandes études quantitatives produites par les experts du *management interculturel*, les enseignants peuvent jouer un rôle important dans ce nouvel espace de recherche et d'enseignement : ils apportent leurs compétences, leur analyse critique et leur regard sur les questions d'identité culturelle, l'expatriation et la coopération d'équipes de travail multiculturelles, et contribuent à ce que le *management interculturel* ne soit pas seulement une construction économique, technique ou politique, mais aussi une démarche d'inspiration humaniste qui vise un savoir communiquer et être ensemble.

BIBLIOGRAPHIE

- HALL E.T. (1959). – *Le langage silencieux*, Paris, éditions du Seuil, Points Essais (rééd. 1984).
HALL E.T. (1966). – *La dimension cachée*, Paris, éditions du Seuil, Points Essais (rééd. 1978).
HALL E.T. (1976). – *Au-delà de la culture*, Paris, éditions du Seuil, Points Essais (rééd. 1987).
HALL E.T. (1983). – *La danse de la vie*, Paris, éditions du Seuil, Points Essais (rééd. 1992).
HALL E.T. & M.R. (1987). – *Comprendre les Japonais*, Paris, éditions du Seuil (rééd. 1994).
HALL E.T. & M.R. (1990). – *Guide du comportement dans les affaires internationales*, Allemagne, États-Unis, France, Paris, éditions du Seuil.

HOFSTEDE G. (1991). – *Vivre dans un monde multiculturel, Comprendre nos programmations mentales*, Paris, Les éditions d'Organisation.

IRIBARNE P. d'(1989). – *La logique de l'honneur*, Paris, éditions du Seuil.

IRIBARNE P. d'(1998). – *Culture et mondialisation, Gérer par-delà les frontières*, Paris, éditions du Seuil.

TROMPENAARS F. (1993). – *L'entreprise multiculturelle*, Paris, Maxima, Laurent du Mesnil éditeur.

Christine GEOFFROY
Université de technologie de Troyes

L'ÉDUCATION COSMOPOLITE EN ALLEMAGNE¹

Cosmopolitisme : les références classiques

Ce sont les intellectuels du XVIII^e siècle, tels que Lessing, Herder et Kant qui ont contribué de manière décisive à développer l'idée d'une éducation cosmopolite (« *Weltbürgertum* » ou « *Weltbürgerliche Bildung* »). Déjà les titres de certaines de leurs œuvres révèlent cette orientation : *L'éducation du genre humain* (Lessing, 1780), *Lettres sur le progrès de l'humanité* (Herder, 1793/97), *Vers la paix perpétuelle* (Kant, 1791).

Coexistent deux conceptions du cosmopolitisme : l'une politico-juridique, l'autre pédagogique. La première peut être esquissée à travers l'œuvre de Kant citée plus haut. Kant considérait une société constituée des différentes nations comme la seule possibilité d'atteindre une paix perpétuelle, un droit civique universel (« *Weltbürgerrecht* »), sorte de droit suprême. Celui-ci devait inclure un droit de visite universel : tout citoyen devait avoir la possibilité de venir, dans un climat de paix, rendre visite aux autres et de commercer avec eux. Kant blâma les états impérialistes pour leur comportement injuste et peu hospitalier envers les habitants des pays découverts, qui « ne comptaient pas pour eux ».

Goethe peut servir d'exemple pour la deuxième conception qu'on ne peut cependant pas considérer comme indépendante de la première. Il connaissait les idées développées entre autres par Lessing et Herder, fondées sur une alliance humaniste invincible qui réunirait toutes les époques et tous les peuples. Dans son roman de formation *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister* (1825/29, livre troisième,

1 - La période abordée dans cette contribution commence avec les intellectuels allemands de la fin du siècle des Lumières et va jusqu'aux « netizens » de cette fin de siècle.

chapitre 9), Goethe décrit le cosmopolite (« *Weltbürger* ») comme une personne qui mène une vie bourgeoise, mais qui a tellement internalisé cette manière de vivre qu'une existence bourgeoise idéale serait possible partout dans le monde. En ce sens, il s'agit d'une idylle et d'une utopie. Le cosmopolite est autonome dans sa manière de penser, de sorte qu'il s'élève au-dessus de son époque et qu'il considère le monde entier comme sa patrie. Sa culture est indépendante d'un lieu et d'une époque. Il a dépassé la pensée nationaliste, il vit davantage pour les autres et moins pour lui-même : « Ma patrie se trouve là où je suis utile ». Pour acquérir une culture cosmopolite il faut séjourner dans d'autres pays, ce qui nécessite à son tour de connaître des langues étrangères. L'apport du théoricien des langues, Wilhelm von Humboldt, qui souligne que la connaissance des langues modernes permet d'adopter une nouvelle attitude envers le monde, est important dans ce contexte.

Cosmopolitisme et éducation nationale

Selon les études de Coulmas, l'idée du cosmopolitisme pouvait tout à fait coexister avec l'idée d'une éducation nationale, à la fin du XVIII^e siècle : en s'intéressant aux particularités des nations tout en acceptant l'unité cosmopolite de l'humanité, l'homme universel réunissait les éléments de différentes cultures.

Par suite des événements politiques en Allemagne au début du XIX^e siècle (les guerres napoléoniennes, le congrès de Vienne et la Restauration, le particularisme, l'impuissance politique des libéraux), le nationalisme, c'est-à-dire la question d'une identité politique et nationale, devint plus important. Cela entraîna une dévalorisation de l'enseignement des langues étrangères. Ainsi on rejeta le français pour des raisons évidentes, pendant les guerres napoléoniennes. Les écrits d'Arndt, journaliste très influent d'orientation nationaliste, montrent que les autres langues étrangères étaient également concernées, en particulier celles, selon Arndt, qu'on entendait le plus parler en Allemagne, à savoir le polonais (à cause des immigrés de la Ruhr) et l'italien.

Les connotations négatives liées au cosmopolitisme

C'est au cours des tentatives visant à définir le caractère allemand et de la discussion sur une éducation nationale qu'est née ce que Gogolin a appelé « l'attitude monolangagière » (« *monolingualer Habitus* ») de l'éducation allemande, une attitude qui, selon lui, ne disparaît que maintenant, à la fin du XX^e siècle. Le sens du mot « cosmopolite » changea considérablement. On s'en servit comme insulte, ou au minimum assorti d'une pointe de pitié. À partir de 1813 jusque dans les années 40, on peut trouver un vocabulaire marqué dans les écrits pédagogiques pour désigner les enfants issus des classes supérieures qui étaient élevés dans plusieurs langues, du

fait de la profession de leur père ou parce qu'ils recevaient une éducation « de voyage » : on parla d'enfants « neutralisés », de « caméléons » (Arndt, 1813, 24-37), qui ont « des âmes en bouillie et dont l'esprit ressemble à un corps sans os » (Mager, 1846/1986, 100). L'âge adulte leur fait perdre leur identité, selon ces auteurs. On justifia cette dévalorisation de l'éducation multilingue par un souci de bien-être : une telle éducation serait contre nature. Ainsi fut supprimée l'ancienne opinion populaire selon laquelle les enfants jeunes sont particulièrement doués pour les langues. Il faut cependant citer une deuxième argumentation qui existe parallèlement dans le camp des pédagogues et qui avance des arguments sociaux : seules les classes supérieures ont la possibilité d'une éducation cosmopolite et multilingue. Tout pédagogue qui soutient cette thèse favorise l'inégalité sociale. Il est donc plus important d'organiser une éducation de base monolingue. Cette façon de penser se trouve par exemple chez le philosophe F. Schleiermacher et le pédagogue C.F. W. Mager. Il ne faut pas oublier que l'injure cosmopolite s'associait à un antisémitisme très répandu.

La Guerre de 70 et la Première Guerre mondiale déclenchèrent une nouvelle vague nationaliste. Après la Première Guerre mondiale, la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle revendiqua une éducation à la tolérance. Il y eut les premiers programmes d'échange scolaire. Les pédagogues progressistes de gauche, comme Paul Oestreich, reprirent pourtant la critique de l'éducation cosmopolite, parce qu'ils l'associaient au capitalisme. Oestreich demanda qu'on rétablisse d'abord l'idée de la tolérance dans son propre pays. Selon lui, les voyages n'ont à aucun moment contribué à la paix.

L'évolution depuis 1945

Après la Seconde Guerre mondiale et pendant des années, il n'était pas question d'élargir sa connaissance du monde en voyageant, et donc d'acquérir un point de vue cosmopolite de manière active en faisant soi-même l'expérience des différentes cultures. Durant la « rééducation » dans les zones occidentales, l'éducation à la tolérance était orientée vers le système de valeurs américain, tout en exigeant qu'on s'exerce à la « *debating culture* » de la démocratie britannique dans les cours d'anglais de niveau supérieur. À la fin des années 60, on continue de développer les idées classiques d'une éducation cosmopolite. Plusieurs initiatives sont prises dans l'enseignement : l'échange scolaire, la pédagogie tiers-mondiste, la formation écologique, l'éducation politique, l'éducation à la paix, l'enseignement des langues au niveau supérieur sont développés. Dans les années 70 est née la pédagogie interculturelle comme réponse à l'immigration qu'a connue l'Allemagne, pays membre de la CEE.

En RDA, on accusa le cosmopolitisme d'être lié à l'attitude réactionnaire d'une bourgeoisie impérialiste, aux antipodes de l'Internationale socialiste.

La fin des années 90

On peut observer que l'expression « éducation cosmopolite » ne fait pas partie des mots clés des manuels de l'éducation politique (par ex., Sander, 1997). Par contre, dans la langue de tous les jours, le mot « cosmopolite » se prête merveilleusement à la commercialisation. On le trouve dans les messages publicitaires des créateurs de mode, des agences de voyage et des entreprises de télécommunication. En ce qui concerne le secteur scolaire, on en discute les fondements dans plusieurs matières, ainsi que dans les disciplines pédagogiques différentes, en termes de « société multiculturelle » et de « *globales Lernen* » (« apprentissage universel »).

L'Allemagne, une société multiculturelle ?

En prenant acte du débat mené à tous les niveaux, on en arrive à la conclusion que la pensée cosmopolite ne signifie pas seulement, aujourd'hui, savoir vivre n'importe où et d'être utile (Goethe), mais aussi d'adopter une attitude sensée envers tout ce qui vous est étranger dans votre entourage (par ex., Hunfeld, 1998). Le concept du cosmopolitisme ne concerne donc pas seulement le comportement à l'étranger, mais aussi l'attitude envers les immigrés en Allemagne. Selon le politologue Oberndörfer, l'identité dont l'Allemagne aurait besoin est celle d'une « république ouverte », dominée, non pas par un patriotisme national, mais par un patriotisme constitutionnel.

Globales Lernen [global education]

La mondialisation (« *Globalisierung* ») des marchés et le développement de l'Internet ont fait naître une nouvelle dimension appelée « *globales Lernen* » (« apprentissage universel »). Ce concept est souvent mis en rapport avec les méthodes d'enseignement qui font appel à la participation et à l'activité de l'élève. Comme dans d'autres pays, il s'agit de remplir deux tâches : d'une part, établir une relation entre le contact réel et le contact virtuel avec l'autre (par exemple à l'aide de projets Internet multilatéraux ou d'échanges par courrier électronique dans l'enseignement des langues). Il faut apprendre à vivre avec cette multipolarité et accepter que les rapports avec l'étranger soient souvent peu clairs. D'autre part, il s'agit de faire le rapprochement entre un point de vue universel et l'entourage local (« *think global, act local* »).

Dans ce cadre, l'enseignement de l'anglais a une fonction particulière. En apprenant cette nouvelle *lingua franca*, les élèves peuvent prendre conscience des changements que la mondialisation impose à la langue même. D'une part, les connaissances qu'ils acquièrent dans leur vie quotidienne comprennent beaucoup de mots anglais : une grande partie de la publicité est en anglais ou combine allemand et anglais. D'autre part, l'« international English » demande qu'on révise les normes traditionnelles de la prononciation et du vocabulaire.

Les intellectuels des cercles d'Internet se servent eux-mêmes explicitement du terme cosmopolite. Ils s'appellent les « *netizens* », issus d'une nation digitale et universelle. Ils se considèrent comme cosmopolites ; leurs enfants vont aux écoles internationales ; quand ils s'engagent dans d'autres pays, ils attendent que l'offre soit partout structurée de façon identique. Selon un sondage de la revue *Wired* (12/1997), ils s'identifient aux partisans rationalistes des libertés civiques, aux adeptes du libre-échange et regardent l'Internet de manière positive : selon eux, il est partie prenante du système éducatif. Dans le débat sur la société d'information, on parle d'une scission de la société en une élite *online* - à laquelle appartient sans doute les *netizens*, ces nouveaux cosmopolites - et un prolétariat *offline*. Cela rappelle la critique faite au XIX^e siècle concernant les cosmopolites associés aux classes sociales supérieures. Les choses se compliquent en Allemagne comme dans les autres pays européens, dans la mesure où l'on encourage le développement d'une identité de citoyen européen qui se situe entre la responsabilité au niveau local et une conscience mondialiste.

Étant donné que cet article parle de l'enseignement scolaire, il convient, pour terminer, de donner la parole à un élève. Senad Babajic, élève de la *Ernst-Reuter-Oberschule* à Berlin, met la question du cosmopolitisme en rapport avec sa propre biographie. Il est né à Sarajevo, est allé à l'école à Téhéran, à Porec (en Croatie), à Berlin. En tant que touriste, il a visité toute une série de pays en Europe et les autres continents, exception faite de l'Australie. Il parle anglais, allemand et apprend le français. Pour caractériser un sentiment d'appartenance cosmopolite, il cite d'abord la connaissance des langues étrangères, puis le sentiment de se sentir chez lui, quelle que soit l'école, ensuite la conviction d'être capable de travailler n'importe où dans le monde plus tard, et enfin de surfer sur le Net. Mais Babajic sait distinguer entre ses désirs et la réalité. Il parle d'amis qui souhaiteraient abolir toutes les frontières. En même temps, il n'ignore pas qu'en grandissant, on adopte un point de vue pragmatique, qui corrige de telles utopies et que, pour trouver un emploi, il faut toujours avoir des relations. L'idéal cosmopolite ne suffit pas à l'immigré sans contact.

BIBLIOGRAPHIE

- ARNDT Ernst Moritz (1813). – *Über Volkshaß und über den Gebrauch einer fremden Sprache*. Leipzig, Fleischer.
- BRUMLIK Micha (1992). – « Nationale Erziehung oder weltbuergerliche Bildung? », *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 29, Beiheft, Weinheim.
- COULMAS Peter Weltbürger (1990). – *Geschichte einer Menschheitssehnsucht*, Reinbek, Rowohlt.
- GOGOLIN Ingrid (1994). – *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Habilitationsschrift Hamburg.
- HUNFELD Hans (1998). – *Die Normalität des Fremden*, Waldsteinberg, Popp.
- KIEL Ewald (1998). – *Globales Lernen. Zur Entwicklung interkultureller Kompetenz*, München, Oldenbourg.
- MAGER Karl W. E. (1986). – *Gesammelte Werke*, Band 4, ed. Heinrich Kronen, Hohengehren, Schneider.
- OESTREICH Paul (1947). – *Die Schule zur Volkskultur*, Rudolstadt 2.
- OBERNDÖRFER Dieter (1994). – *Der Wahn des Nationalen. Die Alternative der offenen Republik*, Freiburg, Herder.
- SANDER Wolfgang (ed.) (1997). – *Handbuch Politische Bildung*, Schwalbach, Wochenschau Verlag.
- SCHLEIERMACHER Friedrich (1966). – *Pädagogische Schriften* (ed. Erich Weniger), tome 1, Düsseldorf, Küpper 2.

Katz John, *The digital citizen*. <http://www.wired.com/archive> 3.05 et archive 5.12 [lu nov. 23, 1999]

Informations Internet concernant « globales Lernen » : geisz@globaleslernen.de Essai d'élève : <http://www.berliner-morgenpost.de/bm/schuelerzeitung/ereuteros/Text12.html> [lu nov 20, 1999]

Angelika KUBANEK
Katholische Universität Eichstätt

MONDIALISATION ET ÉDUCATION

Aperçu et définition du terme « mondialisation »

Le terme « mondialisation » en tant que concept renvoie « à la fois à la compression du monde et à l'intensification de la conscience du monde comme totalité » (Robertson, 1992, p. 8). Le premier aspect, la mondialisation en tant que compression du monde, est mis en exemple par le développement des transports internationaux et de la communication de masse internationale, par les organisations multinationales et par les économies et les politiques internationales. Le deuxième aspect, la mondialisation en tant qu'intensification de la conscience du monde comme totalité, est étroitement relié au premier, mais inclut également des questions supplémentaires telles que la prise de conscience de problèmes mondiaux et l'émergence d'identités et de citoyennetés à l'échelle mondiale. Ces deux aspects convergent dans la définition de la mondialisation donnée par Giddens (1989, p. 520) comme « le rééchelonnement du temps et des distances dans nos vies ».

Le terme « mondialisation » est issu du monde politique et économique dans les années 70, mais depuis la deuxième moitié des années 1980, il est devenu un terme communément utilisé dans le milieu plus étendu des intellectuels, des médias, des affaires et autres cercles. Cela signifie que la « mondialisation est la propriété intellectuelle d'aucun champ particulier » (Jameson, 1998, p. xi), et elle est ainsi fécondée par l'approche interne des différents domaines académiques. À l'intérieur et à travers ces domaines, il existe une multiplicité riche de compréhensions, définitions et interprétations du terme, construite à partir d'une large variété de savoirs théoriques et d'approches méthodologiques. Cette myriade de perspectives sur la mondialisation nécessite d'être reconnue lors de toute discussion sur ce thème.

117

Questions actuelles concernant la mondialisation dans le champ éducatif

La mondialisation affecte les systèmes éducatifs autant que n'importe quelle autre sphère de la vie sociale, et les éducateurs auront à repenser et redéfinir leur rôle et celui de l'éducation dans une aire globale (Giroux, 1996, p. 44). Dans ce contexte, les quatre points suivants sont d'un intérêt particulier.

Mondialisation et « localismes » (nationalismes)

En termes généraux, les interprétations de la relation entre mondialisation et « localismes » (ou, dans un sens plus large, nationalisme ou régionalisme) peuvent être divisées en deux catégories. La première catégorie de ces interprétations est celle

selon laquelle la relation entre mondialisation et localisme (nationalisme) est conflictuelle. Ici, la tension entre les deux pôles est accentuée. Cette approche est illustrée par la citation suivante (Delors et *al.*, 1996, p. 18) : « Les gens de nos jours ont le sentiment bizarre d'être déchirés entre une mondialisation dont ils peuvent voir les manifestations et quelquefois endurer les effets, et leur recherche de racines, points de référence et sentiments d'appartenance. »

Selon de telles interprétations, la mondialisation est perçue comme une menace pour les cultures nationales ou locales. En termes de politique éducative, une réponse courante à cette menace est de renforcer l'éducation pour une identité nationale, et ceci est une politique apparente actuellement dans beaucoup de pays asiatiques, comme par exemple au Japon, en Corée du Sud et à Singapore.

La seconde catégorie de ces interprétations est celle selon laquelle la relation entre mondialisation et localisme (nationalisme) est davantage réciproque et complémentaire que conflictuelle. L'interprétation de Robertson (1992, p. 53) de la mondialisation comme « un double processus de masse comprenant l'interpénétration de l'universalisation des particularismes et la particularisation de l'universalisme » illustre ce point de vue. Cette perspective conceptualise la mondialisation non comme un processus monolithique, externe et continu, mais plus comme un processus dynamique et changeant dans lequel les cultures et les identités nationales et régionales ont un rôle à part entière à jouer. La conceptualisation de la mondialisation et du localisme (nationalisme) en tant que processus compatibles conduit à l'observation de Featherstone (1995, p. 86) selon laquelle une conséquence de la mondialisation « n'est pas de produire de l'homogénéité mais de nous familiariser à une plus grande diversité, à l'étendue croissante des cultures locales ». Dans ce cas, le rôle de l'éducation n'est pas de « protéger » les étudiants contre une menace extérieure en renforçant une éducation prônant l'identité nationale, mais de promouvoir les apprentissages interculturels.

Mondialisation et apprentissage interculturel

Pour y parvenir, ce type d'éducation inclut, comme minimum de base, les trois aspects suivants : des savoirs, des compétences et des manières de penser et de voir. Le savoir nécessaire comprend la connaissance des questions internationales et mondiales, la connaissance des autres pays et la connaissance des relations entre pays et régions. Les disciplines traditionnelles, histoire, géographie et économie, réunies avec des disciplines plus récentes telles que l'éducation à l'environnement et à la citoyenneté, sont plus à même de fournir la base de ces savoirs. Les compétences nécessaires incluent une compétence dans les langues en interrelation, une compétence culturelle et une compétence en communication. Ici, l'enseignement des langues étrangères (voir Byram, 1997) et des technologies de l'information jouent un

rôle vital. Les manières de penser et de voir impliquent de passer par une prise de conscience du monde, par les concepts de soi et d'altérité dans le monde, et par des valeurs et attitudes à l'échelon international. C'est la partie la plus sensible de la mondialisation dans le champ éducatif, et le domaine qui soulève la plus forte controverse. Une réponse possible à cette difficile question est d'adopter et encourager une démarche de réflexion critique lorsque l'on aborde le sujet des valeurs et des attitudes.

Mondialisation et situations d'apprentissage/cultures d'apprentissage

Au XXI^e siècle, le premier rôle de l'école ne sera plus de fournir aux élèves l'ensemble des savoirs qui leur sera nécessaire pour le reste de leur vie. Dans la société de l'information globale, une telle entreprise n'est plus possible. À l'inverse, la responsabilité majeure de l'éducateur est (ou sera) de développer chez les élèves les compétences nécessaires pour faire face à la masse d'informations à niveau mondial. Une telle compétence demande d'être capable d'accéder, de sélectionner, de résumer, d'analyser de façon critique, d'interpréter et de comprendre l'information provenant d'une grande variété de sources.

En poussant plus loin, il existe un argument selon lequel la mondialisation sur le plan éducatif nécessitera bien plus que simplement repenser les contenus d'apprentissage et les méthodes d'enseignement. L'argument est de dire que la mondialisation apportera une restructuration drastique des systèmes éducatifs eux-mêmes qui sont, pour l'instant, tenus pour. En particulier, l'accélération des technologies de communication va amener à une re-conceptualisation du temps (éducation tout au long de la vie) et des distances (élargissement de l'accès à l'éducation). Bien que l'éducation continuée et à distance soit actuellement perçue comme des « extensions » des écoles et universités institutionnalisées et « traditionnelles », l'idée est qu'à travers le vecteur des technologies de communication, ces formes d'éducation pourraient en fin de compte « remplacer » les systèmes traditionnels (Kenway, 1998).

119

Mondialisation et identités/citoyennetés

La relation entre la mondialisation et les questions d'identités et de citoyennetés est complexe. Traditionnellement, les systèmes éducatifs nationaux avaient pour but de former des citoyens nationaux avec des identités nationales. Cependant, un effet de la mondialisation est que des « communautés imaginaires » (Anderson, 1983) se sont développées au-delà de la nation vers des sphères internationales et mondiales. Comme l'affirme Soysal (1998, p. 189) : « L'époque d'après-guerre se caractérise par une reconfiguration de la citoyenneté d'une forme spécifique basée sur la nation à une forme universelle basée sur la personne humaine. »

Si on accepte que la mondialisation soit un processus interne aussi bien qu'externe (Spybey, 1996, p. 5), alors celle-ci pose un sérieux défi au statu quo des systèmes éducatifs habitués à former seulement des citoyennetés et des identités nationales. La mondialisation apporte la possibilité de construire des identités et des citoyennetés supplémentaires au niveau mondial. Ces dernières, comme par exemple être membre de la race humaine ou citoyen du monde, peuvent coexister avec une identité et une citoyenneté nationale. Comme le dit Hobsbawm (1996, p. 1067): « Le concept d'une seule identité ethnique, culturelle ou autre, exclusive et inchangée, est le dangereux effet d'un lavage de cerveau. Les identités mentales humaines ne sont pas comme des chaussures dont on ne peut porter qu'une paire à la fois. »

Si l'on accepte ce concept d'identités multiples et de citoyennetés flexibles, alors la mondialisation enrichit, plutôt qu'elle ne détruit, les identités et citoyennetés actuellement valorisées dans les systèmes éducatifs nationaux.

Thèmes connectés

La mondialisation étant un concept très large, aux multiples interprétations, elle renvoie à une grande variété de thèmes en éducation. Pour autant que les matières spécifiques généralement enseignées à l'école soient concernées, celles plus directement liées à la mondialisation sont probablement les sciences sociales et l'étude des langues étrangères. En ce qui concerne les thèmes transdisciplinaires, les domaines de l'éducation globale, l'éducation à la paix, l'éducation à l'environnement, l'éducation à la citoyenneté, etc. sont profondément connectés à la mondialisation. À un niveau plus fondamental, la mondialisation affecte et est affectée par des questions telles que l'éducation multiculturelle, la construction de curriculum selon une politique générale et la philosophie de l'éducation.

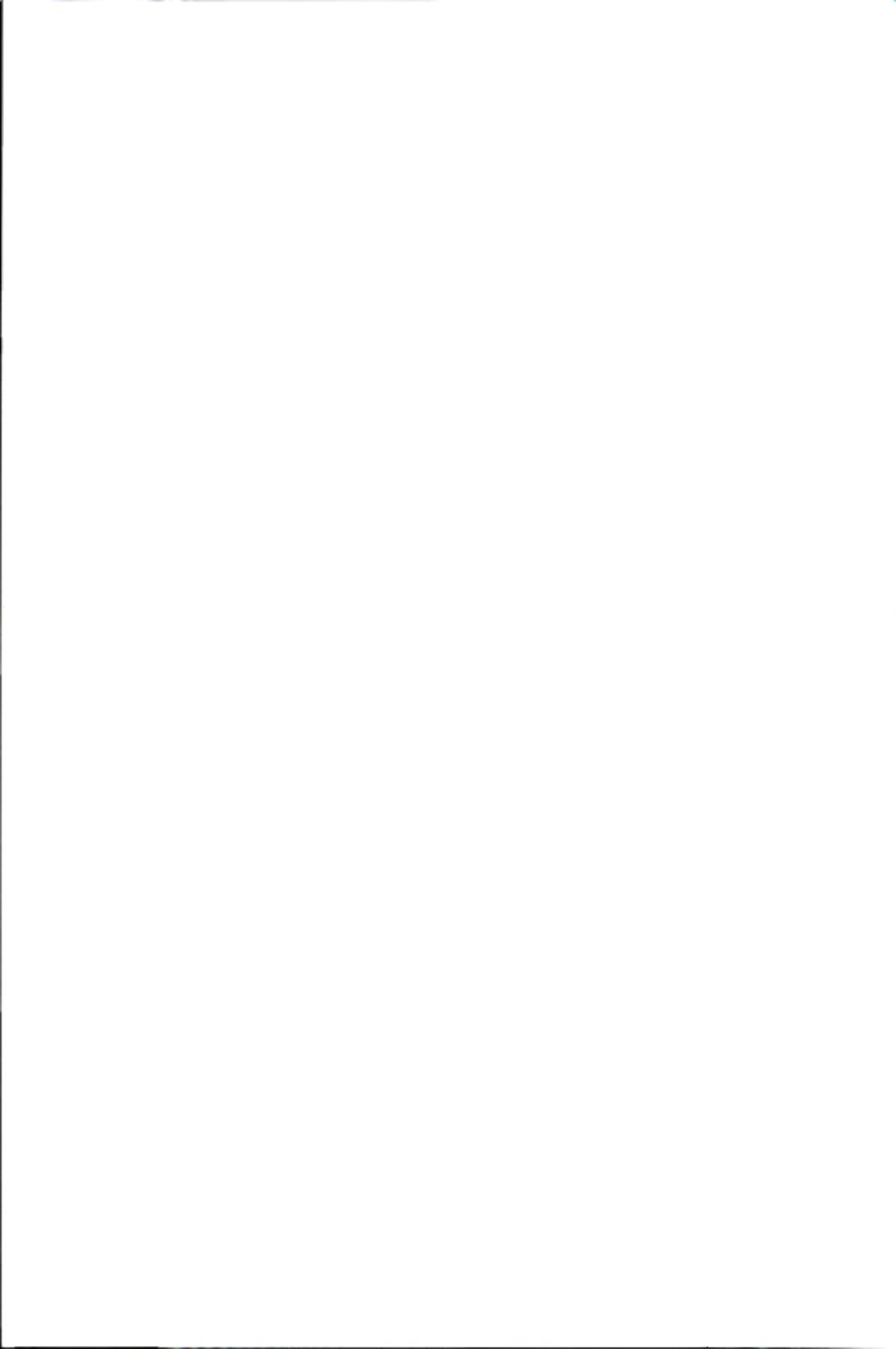
BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON B. (1983). – *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso.
- BYRAM M. (1997). – *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DELORS J. et al. (1996). – *L'éducation: un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris: UNESCO.
- FEATHERSTONE M. (1995). – *Undoing Culture: Globalization, Postmodernism and Identity*, London, Sage.

- GIDDENS A. (1989). – *Sociology*, Cambridge, Polity Press.
- GIROUX H. (1996). – « Is there a place for cultural studies in colleges of education? », in H. GIROUX, C. LANKSHEAR P. MCLAREN & M. PETERS, *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*, London, Routledge.
- JAMESON F. (1998). – préface, in F. Jameson & M. Miyoshi (eds) *The Cultures of Globalization*, Durham & London, Duke University Press.
- HOBBSBAWM E. (1996). – Language, culture and national identity, *Social Research*, 63, 4, pp. 1065-1080.
- KENWAY J. (1998). – Pulp Fictions? Education, Markets, and the Information Superhighway, in D. Carlson & M. Apple (eds) *Power/Knowledge/Pedagogy*, Boulder, Westview Press.
- ROBERTSON R. (1992). – *Globalization: Social Theory and Global Culture*, London, Sage.
- SOYSAL Y. (1998). – Toward a Postnational Model of Membership, in G. Shafir (ed.) *The Citizenship Debates*, Minneapolis, University of Minnesota Press
- SPYBEY T. (1996). – *Globalization and World Society*, Cambridge, Polity Press.

Lynne PARMENTER
Fukushima University, Japan

(Traduction en français: Fabienne Tanon, ENS Fontenay/St Cloud)



COMMENT PENSER LES FORMATIONS D'INSERTION DANS LA CONJONCTURE SOCIO-ÉCONOMIQUE ACTUELLE ?

Odile PAVIET SALOMON*, DOMINIQUE BIENAIMÉ**

Résumé

Depuis 1973, la notion de crise a lentement cédé la place à celle de mutation économique, et la suprématie de l'emploi comme forme particulière de travail s'affaiblit. La notion d'insertion s'est développée parallèlement pour en nommer les conséquences sociales et proposer des solutions plus ou moins adaptées. La formation est l'une d'elles, mais les résultats sont loin d'être satisfaisants. Ils pourraient pourtant le devenir, à condition de mettre en œuvre une ingénierie adaptée qui dans une logique de parcours, vise l'intégration et non l'insertion, et s'organise autour de quatre phases indispensables : expertise, conception, mise en actes, évaluation et suivi. Cela implique une nouvelle professionnalité des formateurs et une formation spécifique qui permette aux personnes travaillant dans ce champ de devenir des formateurs experts dans un domaine particulier, mais à part entière de la formation.

Abstract

Since 1973, the notion of crisis has gradually given way to the notion of economic change and the supremacy of employment as a particular form of work is weakening. The notion of social adjustment has developed at the same time, to name its social consequences and propose some more or less well adapted solutions. Professional training is one of them, but the results are far from satisfactory. They could however become so, provided one implements an adapted engineering which aims at integration instead of adjustment, in a logic of progress, and which is organised around four indispensable

* - Odile Paviet Salomon, Directrice de TANDEM (organisme de formation et de conseil).

** - Dominique Bienaimé, Conseillère d'orientation et chargée de mission au rectorat de Lyon.

stages: expertise, conception, actualization and follow-up. This implies a new professionalism of the trainers and a specific training which might allow the persons working in this field to become expert trainers in a particular field, but within the training.

Depuis les années 70, la notion d'insertion a souvent été à l'ordre du jour sans jamais avoir été clairement définie. Une imprécision qui autorise tous les discours et favorise par ailleurs la banalisation d'une réalité : l'existence de plusieurs millions de chômeurs. En France, les solutions proposées pour lutter contre le chômage s'appuient sur des conceptions héritées de la période des « trente glorieuses », avec un modèle de l'emploi salarié à plein temps et à durée indéterminée. Dans une recherche de troisième cycle (1) – support de cet article – nous avons analysé cinq ans d'expérience comme conceptrices et animatrices de formations d'insertion dans la région Rhône-Alpes, dans une approche à la fois réflexive et propositionnelle. Il s'agissait en effet, d'une part, de repérer quels éléments du contexte actuel de ces formations pouvaient favoriser pour les demandeurs d'emploi une intégration durable ; d'autre part, de penser les conditions de mise en œuvre de formations d'insertion susceptibles d'ouvrir de nouvelles perspectives aux demandeurs d'emploi, dans une situation de mutation socio-économique. C'est ce point de vue que nous développons dans cet article. Après avoir présenté rapidement les fondements des politiques de lutte contre le chômage dans un contexte d'injonction sociale à travailler, nous questionnons ce qui sous-tend les termes d'insertion et d'intégration. Une proposition de modélisation des formations d'insertion nous amène ensuite à nous interroger sur la professionnalisation des formateurs intervenant dans ce champ.

124

Travail, emploi : où en sommes-nous ?

À partir du XIX^e siècle, le travail est défini par les sociologues comme une activité humaine qui, coordonnée à d'autres, vise à produire ce qui est utile. La notion moderne de travail assimilée à emploi « désigne originellement une prestation destinée à d'autres, possédant une utilité ou valeur d'usage pour eux et donnant droit de ce fait à une certaine récompense ou compensation de leur part » (2). L'emploi

1 - Bienaimé D., Paviet Salomon O., *Enjeux et extensions possibles des formations d'insertion pour les chômeurs de longue durée : la nécessaire évolution d'une logique d'insertion à une logique d'intégration*, thèse de 3^e cycle soutenue à l'Université Lyon 2, octobre 1998.

2 - Gorz A., 1991.

est fourni par la sphère publique et vise une production qui n'est pas destinée à des individus privés, mais à une collectivité. Ainsi le terme de travail, assimilé à emploi, fait essentiellement référence à un acte économique de production, et l'acte acquiert une valeur sociale, une validité attestée par la passibilité de l'échanger contre une quantité déterminée d'un quelconque autre travail. Ces échanges sont mesurables et donnent lieu à des comparaisons entre individus.

C'est donc en tant qu'il est une forme particulière de travail que l'emploi apparaît comme le support essentiel de l'intégration sociale et de la réalisation de soi (3). C'est sur cette représentation, toujours en vigueur, que s'appuient les politiques de l'emploi, en même temps qu'elles la renforcent en multipliant les mesures. En effet, pour faire face à la pénurie d'emplois, deux solutions principales ont été adoptées : la création d'emplois aidés par l'État et la mise en place de stages d'insertion. Au fil du temps, il s'est avéré que ces derniers ne visent pas à développer de nouvelles compétences professionnelles, mais tout au plus à occuper les chômeurs tout en les incitant à trouver seuls un emploi que la société ne peut plus leur fournir. De fait, même s'il est maintenant « largement reconnu que les mutations du travail sont partielles de changements sociaux irréversibles dont la crise de l'emploi est, au moins pour partie, la conséquence » (4), les mesures contre le chômage ont peu évolué : indemnités financières, stages « d'orientation » sans visée qualifiante, stages « qualifiants » sans débouchés (5). Mais, ces dispositifs s'appuient sur des postulats contestables : selon le premier, l'économie marchande ne peut insérer des personnes qu'à partir du moment où celles-ci sont préparées à l'emploi ; or les chômeurs concernés ont pour la plupart déjà eu un emploi, parfois pendant plus de vingt ans. Le deuxième postulat s'appuie sur le mythe du retour au plein emploi sous la forme de contrats à durée indéterminée. Pourtant les entreprises, dans un souci d'ajustement à la demande, ont de plus en plus souvent recours à des contrats à durée déterminée ou au travail intérimaire (6). De fait ces mesures se sont développées « dans un contexte d'urgence politique et administrative qui n'a cessé de croître en rapport avec la visibilité publique de plus en plus forte de ce problème particulier, et sa transformation en enjeu politique saillant » (7).

Nous sommes aujourd'hui dans une période de transition où le travail demeure un support essentiel de structuration sociale, mais où parallèlement d'autres formes de

3 - Cette partie s'inspire de l'analyse de D. Méda, *Le travail*, 1995.

4 - Boisard P. et al., 1997.

5 - Par exemple, les nombreux stages dits « de secrétariat petit niveau ».

6 - Le contrat à durée déterminée est devenu la forme dominante d'embauche et les missions intérimaires progressent de 30 % par an depuis 1994 : *Revue personnel ANDCP*, n° 382, 1997.

7 - Garraud P., 1995.

socialisation doivent se créer et se développer. Cela expliquerait-il que les mesures mises en place ne font référence qu'à des objectifs à court et moyen termes et en aucun cas, à une vision prospective de la société ? Nous aurions tendance à le penser car « l'exclusion reste impensable dans les cadres de la société salariale industrielle, autrement que sous les formes d'un destin fait aux individus » (8). Ainsi devant le nombre de personnes en situation d'inutilité sociale (9), s'est développée la notion d'insertion. Mais dans la mesure où l'accès à l'emploi est supposé en être le support, s'agit-il d'insertion ou d'intégration ?

Insertion ou intégration dans les formations d'insertion ?

La différence entre les deux mots est minime d'un point de vue étymologique, si ce n'est que l'insertion renvoie à l'idée d'introduction par la force et que l'intégration fait davantage référence à la globalité, à un mélange dans un souci de cohésion harmonieuse. L'insertion gomme la différence, l'intégration la prend en compte.

Dans le service public de l'emploi c'est d'insertion qu'il est question. En effet les politiques de l'emploi ne visent pas à favoriser pour les chômeurs une reprise d'activité qui prendrait en compte leurs différences, mais à les fondre dans la masse des travailleurs. Il ne s'agit pas d'envisager des problèmes liés à des personnes, mais de traiter massivement un phénomène social qui prend de l'ampleur. Les objectifs les plus fréquemment affichés dans les cahiers des charges sont : la construction d'un projet professionnel, la « redynamisation », la réalisation d'un bilan personnel et professionnel, la connaissance des « techniques de recherche d'emploi », rarement la recherche d'emploi elle-même... C'est bien la dimension occupationnelle de l'insertion qui est concernée par ces formations, dont la dénomination se révèle ainsi exacte.

Pourtant « ce qui est le plus frappant lorsqu'on prend un peu de recul par rapport au fonctionnement du système, ce n'est pas la multitude des réformes, c'est plutôt la permanence de ce compromis alors que le contexte économique et social s'est profondément transformé depuis un quart de siècle » (10). La formation est souvent présentée comme une solution magique aux problèmes de l'emploi. Mais dans la pratique les modules sont peu individualisés et les contacts avec les entreprises peu nombreux et mal ciblés. « Le système institutionnel de formation professionnelle a

8 - Autès M., 1995.

9 - Le terme est de R. Castel (1995).

10 - Merle V., « Formation professionnelle : un nouveau compromis social à construire », *Éducation Permanente*, n° 129, 1997.

donc largement tendance à multiplier les réponses, les mesures et les financements, mais les « bonnes questions », qui partent et aboutissent aux situations de travail n'arrivent souvent pas à être posées » (11).

Devant ces multiples constats d'échecs nous avons fait le choix de pratiques spécifiques adaptées aux caractéristiques des personnes concernées en vue d'une véritable intégration. La formation doit aider les chômeurs à reconstruire une unité identitaire par la réappropriation d'un statut dans le champ social et économique – éventuellement à travers l'emploi – à sortir d'une situation de marginalité involontaire, à limiter l'écart entre des normes sociales parfois nouvelles et des pratiques individuelles, à trouver à nouveau une place dans une société en évolution constante. La question posée aux formations est donc la suivante : compte tenu de la disparition progressive mais inéluctable de l'emploi salarié à durée indéterminée, comment utiliser l'existant – les emplois à durée déterminée, le travail intérimaire – pour faciliter une diversification des représentations du travail qui permettra l'émergence de nouveaux comportements de recherche ou de création de travail ?

Ainsi dans une visée de diversification des représentations, l'emploi précaire doit être considéré dans une perspective de parcours et non comme un pis-aller. La notion de parcours favorise par ailleurs la conception selon laquelle la reprise d'activité est un processus long, composé d'étapes qui ne s'effectueront sans doute pas dans la même entreprise. Passer d'une représentation d'un emploi précaire à la représentation d'un parcours, c'est aussi passer d'une représentation de l'emploi à une représentation du travail. Dans cette optique toute période d'activité professionnelle, quelles qu'en soient les modalités, devient un élément parmi d'autres d'un projet de vie, et le dispositif de formation doit prendre en compte cette dimension : chaque formé doit pouvoir tester son projet, ses modes de prospection... sur des lieux différents et avec des interlocuteurs divers (chefs d'entreprise, professionnels, responsables de formation). Accepter ce nouveau mode d'employabilité permet de ne plus être demandeur d'emploi mais offreur de compétences.

Les conditions nécessaires pour que de telles actions puissent être élaborées et mises en place sont de plusieurs ordres : des conditions institutionnelles tout d'abord. Les contradictions au sein du service public de l'emploi, entre les différents services, et entre les objectifs et les moyens proposés, sont réelles et doivent être prises en compte. Mais cinq ans d'expérience de terrain nous ont permis de prouver que certains principes formatifs favorisent une meilleure pertinence des formations d'insertion : une durée suffisante, une meilleure cohérence entre caractéristiques des actions proposées et choix des formés, une synergie entre acteurs, des modes d'organisation et des techniques spécifiques. Il est également nécessaire de porter une attention

11 - Boisard P. et al., *ibid.*, 1997.

toute particulière à la formation des personnels, notamment en ce qui concerne une connaissance approfondie des publics d'insertion et les représentations qui sous-tendent leurs pratiques.

Expertise, conception, mise en acte, évaluation et suivi : des étapes indispensables pour viser l'intégration

Travailler dans une logique d'intégration nécessite la prise en compte des dimensions institutionnelle, individuelle et groupale. La diversification des représentations de soi et des représentations professionnelles, la possibilité de verbaliser un vécu, des incertitudes, le soutien d'un dispositif de groupe sont incontestablement des atouts. Mais ils doivent être associés dans le cadre d'une ingénierie de formation spécifique. L'expérimentation que nous avons effectuée nous a permis de repérer une organisation des formations d'intégration autour de quatre phases : l'expertise, la conception, la mise en acte, l'évaluation et le suivi. Sans être spécifiques à ces formations, elles sont absolument indispensables pour atteindre l'objectif visé, et ce d'autant plus qu'elles sont identifiées et prises en charge par le formateur qui anime l'action. Pour la simplicité de l'exposé nous parlerons dans ce cas de formateur expert : selon les contextes, il peut s'agir du formateur qui coordonne la formation, ou d'une équipe intervenant au sein d'un organisme de formation.

L'expertise

Elle conditionne la réussite de l'action au double plan qualitatif et quantitatif et s'appuie sur l'analyse d'expériences antérieures. Elle consiste à clarifier la demande du maître d'ouvrage, c'est-à-dire à repérer et à énoncer les enjeux liés à la mise en place d'une action et les différents éléments qui la composent. Cette phase prend en compte et hiérarchise des demandes et des attentes parfois antinomiques. L'identification de la demande est complexe. Qui est le demandeur ? L'État, les acteurs politiques au pouvoir à un moment donné, l'une ou l'autre des institutions du service public de l'emploi, l'organisme de formation qui cherche à conquérir ou à conserver une place sur un marché, les demandeurs d'emploi ? Par ailleurs les acteurs impliqués ont des statuts et des pouvoirs différents. La phase d'expertise ne consiste pas à faire une liste exhaustive des demandes exprimées mais à établir des liens entre ces demandes et les objectifs du maître d'ouvrage. Compte tenu du mode de mise en œuvre des formations d'insertion – où les formés n'ont aucune place – cette étape se construit à travers un dialogue entre le formateur expert et le service public de l'emploi. Le plus souvent elle peut être assimilée à une activité de réseau, car l'armature institutionnelle des formations est souvent composée des mêmes acteurs. La principale difficulté du formateur n'est donc pas de les identifier, mais de faire reconnaître son expertise dans le cadre de l'insertion à partir de modes d'organisation et

de techniques spécifiques et validées. Cette phase d'expertise permet de présager de la qualité et de la pertinence des formations futures.

La conception

Cette étape vise à baliser le cheminement de la formation *a priori*; un « traçage » réajustable à tout moment, mais qui sert de guide au formateur expert en ce qu'il définit les différentes étapes à franchir et détermine pour une part les choix pédagogiques, les dispositifs, les modes d'évaluation, mais aussi la durée et l'organisation temporelle de l'action, en veillant à une certaine souplesse. Ce type d'organisation permet la mise en œuvre d'une ingénierie de formation telle que la définit A. de Peretti, constituée d'une variété d'outils qui permette de faire face à une situation ou à un besoin spécifique ou nouveau. Le fonctionnement doit être souple mais pas improvisé: c'est aussi à cela que sert une expertise préalable.

Dans les formations d'insertion deux points demandent une attention plus grande: l'examen du cahier des charges et les spécificités du public. En effet, dans le contexte actuel, c'est à un véritable déchiffrement du cahier des charges qu'il faut se livrer. Celui-ci doit théoriquement spécifier les caractéristiques des personnes en formation, « la formulation opératoire des objectifs de formation à atteindre, les critères d'organisation et de fonctionnement de l'action, les modes de contrôle et d'évaluation prévus, ainsi que les coûts » (12). Or, les caractéristiques des publics dits d'insertion sont mal définies, les objectifs restent flous sinon impossibles à atteindre, les moyens ne sont pas toujours précisés et les modes d'évaluation proposés par le service public de l'emploi sont souvent uniquement quantitatifs. De plus, les cahiers des charges omettent souvent un chapitre pourtant parlant, « celui des intentions, du sens, de la finalité de la formation, dont le sésame est une question apparemment simple: en vue de quoi cette formation est-elle mise en place? » (13) Rédiger une proposition standardisée est facile et malheureusement encore trop courant. Mais ce type de réponse est rarement pertinent dans le cadre de l'insertion, compte tenu de la complexité des situations traitées et de la multitude des enjeux. Le deuxième point auquel il faut porter une attention toute particulière dans la phase de conception est un repérage le plus précis possible des besoins et des attentes – explicites et implicites – des futurs participants à l'action. Pour cela le formateur doit faire référence à des expériences professionnelles antérieures, sans pourtant oublier l'unicité de chaque groupe et de chaque situation de formation. C'est une des raisons pour lesquelles nous préconisons sa participation au choix des stagiaires. Celle-ci favorise le choix d'outils et de méthodes adaptés aux particularités des participants.

12 - Heyraud C., 1996.

13 - Heyraud C., *ibid.*, 1996.

La mise en acte

À ce niveau, une synergie entre les acteurs est absolument indispensable, et le formateur expert doit veiller à ce que la place de chacun soit clairement identifiée dans le dispositif. L'existence d'une ingénierie de formation spécifique favorise à la fois l'adaptabilité du formateur à une situation complexe et celle du formé face à une situation nouvelle. Elle permet au premier de disposer d'une marge de liberté plus grande et au second de donner sens à la situation à laquelle il participe de fait, quel que soit son degré d'implication au départ. En effet toute formation peut être déstabilisante. Par ailleurs la visée d'intégration implique de la part des formés des prises de décision parfois difficiles, et le formateur d'insertion doit être vigilant sur trois points : la nécessité absolue d'une première phase de reconstruction identitaire pour que le formé puisse prendre conscience des motifs de ses choix et de ses actions ; la clarification des objectifs de formation ; l'exigence d'une attitude ouverte vis-à-vis du formé : lui demander de verbaliser des choix précis lorsqu'il n'y est pas prêt peut provoquer des attitudes de refus, voire de recul par rapport à l'élaboration de son projet. Car prendre des décisions implique non seulement la capacité cognitive à résoudre des problèmes et à traiter de l'information, mais aussi la capacité à faire face à l'incertitude. C'est la raison pour laquelle le formateur doit veiller à individualiser la démarche d'accompagnement, à établir un plan d'action pour faire face au moins partiellement à ces difficultés, à identifier les alternatives possibles et à éliminer certaines, enfin à engager la mise en œuvre du projet.

En ce qui concerne la reconstruction d'une représentation de soi « positive », le dispositif de groupe est essentiel dans la mesure où il favorise les interactions, au niveau du groupe de formation tout d'abord, puis dans un contexte social plus large. Par son intermédiaire, les formés se découvrent des qualités, des compétences, des modes de fonctionnement relationnels, dont ils n'avaient pas forcément pris conscience, ou qu'ils avaient oubliés.

L'évaluation

La complexité du contexte de l'insertion rend indispensable une évaluation tout au long du dispositif. Deux aspects nous semblent plus particulièrement importants : la phase de suivi et l'évaluation finale de l'action, à la fois d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Dans ses appels d'offre la DDTE (14) précise qu'un suivi est prévu à trois mois. Il s'agit d'une démarche statistique à travers laquelle le service public de l'emploi demande à l'organisme de formation le nombre de personnes reclassées à la sortie de l'action et trois mois après. Sont dites reclassées les personnes ayant trouvé un emploi sous quelque forme – et pour quelque durée – que ce soit, ou béné-

14 - Direction départementale du travail et de l'emploi.

ficiant d'une formation. Cette évaluation (15) – qui souvent s'effectue uniquement par téléphone dans le seul but de satisfaire au cahier des charges – ne prend pas en compte toutes les perspectives envisagées par les formés : ainsi une formation par correspondance pour évoluer professionnellement n'est pas reconnue par le service public de l'emploi comme une solution. Par contre, une personne qui pour des raisons d'urgence financière accepte un contrat à durée déterminée de trois mois est considérée comme reclassée, même si au bout de ce laps de temps sa situation redevient strictement identique à celle qui précédait la formation.

Pourtant cette période de suivi est essentielle ; les formés se retrouvent parfois dans une situation similaire à celle qui a précédé l'entrée en formation, ils ont des démarches à poursuivre, de nouveaux contacts à prendre. S'ils se trouvent à nouveau isolés certains se démobilisent rapidement. La mise en place d'un réel suivi évite une rupture trop brutale et participe au maintien des acquis comportementaux et représentationnels développés durant la formation, en particulier pour les personnes qui se trouvent à nouveau confrontées à une période de chômage. C'est pourquoi nous avons expérimenté une forme de suivi qui procède à la fois du désétayage progressif et de l'ancrage des étapes identifiées et choisies durant la formation. Il est agencé sous forme de rencontres successives, d'abord toutes les semaines, puis tous les quinze jours et s'effectue par demi-journées. Il s'agit pour chacun de faire le point sur ses démarches, d'échanger des informations, d'améliorer avec d'autres la réalisation de documents concernant sa recherche d'emploi. Il permet au formateur-expert d'aider les personnes à poursuivre un réel processus d'intégration, mais également d'effectuer une évaluation qualitative de son action, afin de la faire progresser et d'en améliorer la pertinence.

Les formations d'intégration : proposition de modélisation

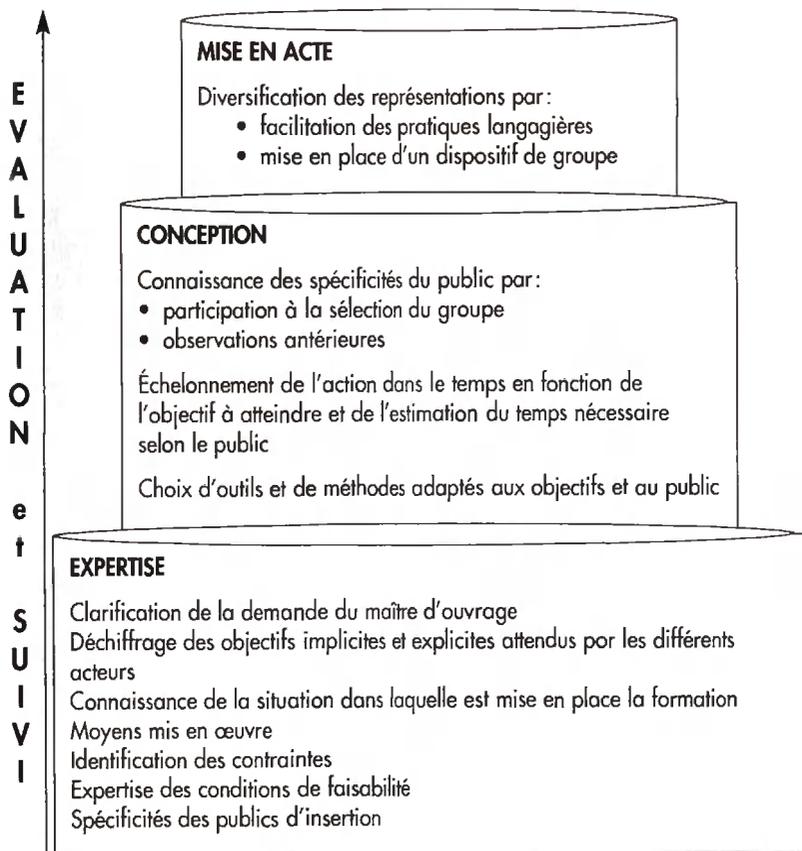
Nos années d'expérience comme conceptrices et animatrices de formations d'insertion nous ont permis de mettre en évidence plusieurs faits :

- la réussite des actions d'insertion dans une visée intégrative repose sur deux principes fondateurs : celui de l'existence d'un cadre précis – cadre théorique, méthodologique, et spatio-temporel – et celui d'une démarche globalisante qui favorise les échanges entre les formés, les différents agents du service public de l'emploi, et le formateur ;
- la mise en œuvre de ces formations nécessite une forme d'ingénierie spécifique qui exige la succession et la mise en lien de différentes étapes par le formateur-expert responsable du bon déroulement de l'action ;

15 - Importante pour l'organisme de formation puisque c'est elle qui, pour une large part, prédisposera les services pour l'emploi, à lui confier de nouvelles actions.

- cette forme de planification de l'action n'est pertinente que si les pratiques mises en œuvre par le formateur prennent en compte prioritairement les modes d'organisation et les techniques que nous avons préconisés, à savoir le dispositif de groupe, une organisation temporelle discontinue, la diversification des représentations et l'utilisation des pratiques langagières.

Ces principes sont résumés dans le schéma ci-après, qui met en évidence les différentes étapes de la mise en œuvre des formations d'insertion-intégration telles que nous les concevons.



Ces étapes sont indissociables. Elles s'intègrent dans une perspective globale, et il est important que le formateur puisse intervenir sur toutes les phases. Ainsi il sera davantage prêt à prendre en considération les différentes demandes et donc à proposer des éléments de réponse à des objectifs qui auront été négociés avec tous les partenaires. Sans être un « super formateur » qui seul supporterait le dispositif de bout en bout, le formateur-expert doit pouvoir, au même titre que l'ingénieur (16) identifier les demandes, étudier les conditions de faisabilité, concevoir le dispositif de formation, des outils pédagogiques adaptés, prendre en compte les coûts et les délais impartis, repérer et interroger les interlocuteurs les plus à même de répondre à sa demande. Il peut déléguer certaines tâches, mais c'est lui qui orchestre l'ensemble du dispositif. Pour ce faire, il doit bénéficier d'une formation de formateur adaptée et pertinente par rapport à ces objectifs.

Une nouvelle professionnalité pour les formateurs

Avec l'augmentation du chômage et la multiplication des mesures, le champ de l'insertion est devenu un secteur d'activité en développement. Ainsi beaucoup de formateurs animent des formations d'insertion sans jamais avoir été formés, ni à ce domaine d'intervention ni à la spécificité des publics. Or toute situation de formation est singulière, et cette dimension est plus importante encore dans le champ de l'insertion : un champ mal défini, amalgamant sans analyse préalable des personnes dont le seul point commun est de se trouver privées d'emploi, et dans lequel nombre d'acteurs interviennent : acteurs institutionnels des services de l'État ou des services déconcentrés, travailleurs sociaux, formateurs, responsables d'organismes de formation, animateurs et chargés de mission aux titres aussi divers que leurs missions sont incertaines. C'est dans ce cadre pour le moins complexe que doivent évoluer des « formateurs d'insertion » qui ont pour mission impossible d'intégrer des gens que par ailleurs, beaucoup considèrent comme inemployable.

Les compétences souhaitables pour exercer des fonctions de formation ont été repérées à travers divers référentiels professionnels ou de formation initiale, il est donc inutile de les lister ici. Cependant certaines d'entre elles sont plus particulièrement essentielles dans le cadre de l'insertion. Ainsi l'adaptabilité vis-à-vis d'une situation est d'autant plus importante dans ces formations qu'un fonctionnement souple des sessions est indispensable, compte tenu de l'importance de la dimension d'écoute et des caractéristiques identitaires des formés. Le formateur doit être attentif à saisir toute velléité d'expression de leur vécu, et peut être amené pour cela à modifier

16 - Le métier d'ingénieur de formation n'existe pas actuellement. La convention collective des organismes de formation identifie comme statut le plus proche celui de « concepteur de formation ».

complètement le déroulement d'une séance. Par ailleurs, peut-être plus que dans d'autres types de formation, il doit saisir toute opportunité de faire passer des informations qui permettront aux demandeurs d'emploi de mieux appréhender la situation qu'ils vivent, les modifications et les exigences du marché du travail. L'adaptabilité n'exclut nullement le maintien du cadre formatif et la poursuite des objectifs négociés, elle se situe dans une tension permanente entre une capacité d'empathie et une rigidité qui exclurait toute forme de régulation du groupe, et ferait obstacle au développement des pratiques langagières et à la diversification des représentations. Cette recherche d'équilibre nécessite la mise en place de dispositifs et d'outils permettant l'expression des peurs, des ressentiments, des joies, des contraintes, des représentations... Une expression susceptible de remettre en cause les certitudes et les représentations du formateur, qui doit être préparé à cette éventualité. Une bonne connaissance de soi et une réflexion sur le rôle du formateur dans ce type d'action est donc indispensable pour toute personne qui envisage d'intervenir dans ce champ. La capacité à se remettre en cause est également essentielle dans la mesure où elle autorise les formés à exprimer leurs demandes que le formateur pourra accepter comme telles. En effet, lorsque les stagiaires n'ont pas de demande de formation et ne sont pas volontaires pour participer à l'action, il faut éclaircir leurs autres demandes et les prendre en compte ; certaines ne pourront pas trouver de réponse directe dans le cadre de la formation, et il est important que le formateur le signifie clairement.

La capacité à gérer les situations de crise et de rupture est également importante et doit être développée à plusieurs niveaux : d'une part ces formations, même si ce n'est pas leur visée, peuvent avoir une portée thérapeutique. Le formateur doit l'accepter pour y faire face sans peur autant céder à la tentation de la psychanalyse sauvage. Il doit également apprendre à gérer l'incertitude liée à la réalisation de tout projet, et accepter de laisser les formés dans une situation en devenir : il est fréquent que les personnes entreprennent durant la formation des démarches dont il ne connaîtra jamais l'aboutissement. Enfin il doit posséder une connaissance approfondie des spécificités des publics d'insertion ainsi que du contexte institutionnel dans lequel les actions sont mises en place, des attributions des différents services pour l'emploi, des conditions de financement et de rémunération des stagiaires.

Un impératif : une formation de formateurs spécifique

Nous nous sommes demandé ce que devrait être une formation de formateurs adaptée à une pratique d'intervention dans le champ de l'insertion. En effet la relation formateur-formé se situe alors dans un contexte social, économique, politique, et non uniquement pédagogique, et il est indispensable d'aller au-delà des notions d'orientation et de bilan auxquelles se limitent parfois les formations actuelles. Par ailleurs,

la reconnaissance d'une formation spécifique est essentielle : les personnes qui animent ces actions sont souvent considérées comme des formateurs « bas niveau de qualification ». Pourtant leur travail nécessite une forme d'expertise telle que nous l'avons définie, et à laquelle les formations de formateurs actuelles préparent fort peu. C'est dans cette perspective que nous proposons ici des éléments de réponse. Nous avons d'abord pensé construire une formation complémentaire qui permettrait à des personnes ayant bénéficié d'une formation de formateur d'enrichir leur portefeuille de compétences. Malheureusement force est de constater que la plupart des formateurs travaillant dans ce domaine n'ont bénéficié d'aucune formation, ni générale ni spécifique, et sont peu préparés à gérer ce type d'action. Il nous paraît donc plus judicieux d'élaborer un dispositif innovant qui leur soit réservé.

Celui-ci concerne des personnes possédant au moins trois mois d'expérience dans le domaine de l'insertion et en poste au moment de la formation. Il s'appuie sur une formation expérientielle : c'est à partir du vécu des personnes en situation de travail que les contenus sont proposés, dans un va-et-vient constant entre l'analyse théorique et l'expérience sur le terrain, dans le cadre d'une alternance de type interactif. Le contenu global est prévu avant la formation, en lien avec les compétences à acquérir, mais non programmé. En effet, c'est au fur et à mesure des acquis, des expériences et des difficultés rencontrées en situation de travail que des concepts théoriques sont apportés aux participants afin d'éclairer leur pratique.

Comment mettre en œuvre un tel dispositif ? La durée de l'action est de deux ans ; les sessions de formation ont lieu en moyenne trois jours par mois. En effet, les contraintes de travail dans le secteur de l'insertion permettent rarement aux personnes de se libérer plus longtemps. De plus, trois à quatre séminaires peuvent être envisagés durant des week-ends, afin d'approfondir certains éléments de contenu. L'ensemble de la formation serait donc d'environ 300 heures par an sur deux ans. Afin de favoriser la diversité des échanges et des expériences, il nous semble souhaitable de constituer un groupe hétérogène et de travailler avec des formateurs intervenant avec des publics et sur des dispositifs différents. Chaque session est organisée selon la demande des participants. Pour ce faire, une semaine avant le regroupement, ceux-ci envoient au responsable de la formation des études de cas ou des demandes spécifiques en lien avec leur pratique. C'est en fonction de ces différentes demandes et en s'appuyant sur le récit qu'en font les formés en début de session que les contenus théoriques sont introduits et peuvent être interrogés. Ainsi les situations difficiles peuvent être analysées non pas pour les normaliser, mais pour éviter qu'elles ne se renouvellent. Ce qui n'exclut naturellement pas l'analyse des expériences réussies, pour en repérer les éléments et envisager leur transférabilité à d'autres situations.

Parallèlement à la participation aux sessions centrées sur des thèmes, il est important que les participants formalisent par écrit leurs pratiques professionnelles, et ceci dans une double perspective : communiquer et partager leurs expériences d'une part, évaluer leur parcours de formateur, d'autre part. Cette formalisation – individuelle – est l'objet d'un travail de groupe qui doit aider chacun à progresser dans sa démarche. Les groupes sont constitués en fonction de problématiques proches, qui peuvent concerner des outils, un dispositif original, une réflexion autour d'un point théorique, des propositions d'optimisation de méthodes ou de dispositifs existants, une analyse d'expérience réussie... Afin de favoriser la mise en œuvre de ce travail des séquences de méthodologie de l'écriture sont proposées aux participants.

Les contenus de cette formation sont exposés dans le schéma en fin d'article, qui fait référence à la modélisation d'une ingénierie de formation spécifique exposée précédemment.

En quoi cette formation est-elle innovante ? D'une part, elle s'adresse uniquement à des formateurs intervenant dans le champ de l'insertion, ce qui permet de prendre réellement en compte leurs besoins spécifiques ; d'autre part, ceux-ci deviendront des intermédiaires qui favoriseront la diversification des représentations des chômeurs sur une perspective de travail et non d'emploi. C'est parce qu'eux-mêmes auront pu diversifier leurs représentations à la fois de l'insertion et de l'activité professionnelle comme support d'intégration, qu'ils seront à même d'aider les demandeurs d'emploi à envisager leurs expériences professionnelles comme un parcours. Enfin, cette action privilégie des choix théoriques, des modes d'organisation et des techniques dont nous avons pu prouver la pertinence. Leur maîtrise permettra au formateur de devenir expert, c'est-à-dire de mettre en œuvre une ingénierie de formation adaptée à un objectif d'intégration à travers les quatre phases : expertise, conception, mise en acte, évaluation et suivi.

Conclusion

On peut se demander pourquoi, devant la multiplication des dispositifs d'insertion, il existe si peu de formations de formateurs spécifiques. Deux types de facteurs expliquent cette désaffection dommageable. Les uns sont en lien avec la notion de client. Comme tout service, la formation se vend. Mais si nombreux sont ceux qui veulent devenir « formateurs », pour les motifs les plus divers, rares sont ceux qui choisissent réellement d'intervenir dans le champ de l'insertion par conviction personnelle : c'est plus souvent le hasard, la nécessité ou la saisie d'une opportunité d'emploi qui est à l'origine de leur « insertion professionnelle ». Durant cinq ans nous avons rencontré les profils les plus divers : diplômés d'économie, de droit, de français, de psychologie, de sociologie, une visiteuse médicale, un ancien curé, des secrétaires, des édu-

cateurs spécialisés, un responsable hôtelier, une aide soignante... Les profils sont aussi variés que les formations d'origine et les expériences professionnelles. Mais par ailleurs cet état des lieux – quelle que soit la valeur personnelle et professionnelle des formateurs – évoque une certaine forme de mépris du service public de l'emploi pour les publics concernés, pourtant nombreux mais peu prestigieux : à public « bas niveau de qualification », on propose des formateurs « bas niveau de qualification ». Et l'on peut se demander s'il n'existe pas un lien entre la situation souvent précaire de ces derniers et celle de certains formés, ceux que C. Nicole Drancourt nomme les instables, c'est-à-dire des jeunes qui ont beaucoup travaillé en dix ans, peu connu le chômage, mais multiplié le nombre d'emplois et de démissions. Quoi qu'il en soit, la distorsion entre d'une part, des évolutions inéluctables du travail et de l'emploi encore considérés comme supports du lien social, d'autre part la crise économique et le maintien global du nombre de chômeurs, implique une réflexion sur la formation des acteurs chargés de l'intégration.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

BOISARD P., COHEN D., ELBAUM M., GAULLIER X., LAVILLE J.-L., MICHTENBERGER Y., MÉDA D., MOTHE D., PERRET B. (1997). – *Le travail, quel avenir ?* Paris, Éditions Gallimard Folio, Coll. Actuel, 345 pages.

GOFFMAN E. (1974). – *Les rites d'interaction*, Éditions de Minuit, 230 pages.

GORZ A. (1991). – *Capitalisme, socialisme et écologie*, Paris, Édition Galilée, Coll. Débat, 237 pages.

MÉDA D. (1995). – *Le travail*, Paris, Éditions Alto Aubier, 358 pages.

Revue

AUTÈS M. (1995). – « Genèse d'une nouvelle question sociale », *Éducatons*.

CASTEL R. (1995). – « Les naufragés de la société salariale », *Éducatons*.

GARRAUD P. (1995). – « La mise en œuvre des politiques de lutte contre le chômage par la formation : les contraintes du service public de l'emploi en France », *Revue sociologie du travail*, XXXVII.

HEYRAUD C. (1996). – « À l'interface de la démarche qualité et de l'ingénierie de formation : le cahier des charges », *Éducation permanente*, n° 126.

MERLE V. (1991). – « Les paradoxes de l'orientation professionnelle », *Éducation permanente*, n° 108.

GÉRER UN GROUPE

- Savoir gérer et animer un groupe
- Gérer les situations de crise et de rupture
- Mettre en place des dispositifs de médiation
- Veiller au risque de manipulation
- Savoir faire face à des situations difficiles (soledad, alcoolisme...)
- Orienter vers des structures

FAVORISER LES PRATIQUES LANGAGIÈRES

- Mettre en place un cadre permettant la prise de risques liée à la verbalisation
- Favoriser l'expression écrite
- Savoir prendre en compte et utiliser les différentes formes de discours

DIVERSIFIER LES REPRÉSENTATIONS

- Aborder la notion de représentation
- Faire émerger les représentations
- Favoriser le conflit cognitif
- Aider les formés à diversifier leurs représentations en mettant en place des dispositifs d'étaiyage

AIDER À L'ÉLABORATION DU PROJET PROFESSIONNEL

- Aborder la notion de projet
- Identifier les conditions nécessaires à sa construction
- Savoir faire un bilan professionnel
- Repérer les différentes stratégies de réalisation du projet
- Où et comment s'informer sur les métiers ?
- Connaître les enjeux et limites des techniques de recherche d'emploi

METTRE EN ŒUVRE UNE INGÉNIERIE DE FORMATION

- Identifier les liens entre les acteurs
- Expertiser, concevoir, réaliser et évaluer une action de formation
- Préparer et exploiter les périodes de stage en entreprise
- Connaître et choisir les différents types d'outils utilisés en formation
- Créer des outils et les évaluer

CONNAÎTRE LES FUTURS PARTICIPANTS

- Informer, sélectionner, présenter un dispositif aux formés
- Connaître les différentes techniques d'entretiens
- Aider les personnes à verbaliser leurs attentes
- Travailler en partenariat avec les services publics de l'emploi

AMÉNAGER LE TEMPS

- Savoir gérer et s'adapter au temps imparti
- Adapter l'alternance entre travail collectif et démarche individuelles aux besoins de chaque groupe

ANALYSER LA DEMANDE

- Déchiffrer le cahier des charges
- Identifier le parcours institutionnel de l'appel d'offre à la mise en œuvre de la formation
- Identifier les contraintes et les conditions de faisabilité
- Identifier le demandeur
- Clarifier les objectifs
- Élaborer une première proposition

EXPLORER LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL

- Identifier les différents acteurs et leur rôle respectif
- Connaître le fonctionnement du service public de l'emploi
- Connaître les dispositifs d'insertion et les mesures liées à l'emploi
- Négocier les objectifs et des moyens adaptés

CONNAÎTRE LE CONTEXTE SOCIO-ÉCONOMIQUE

- Différencier le travail et l'emploi
- Connaître les compétences demandées par les entreprises
- Connaître les nouveaux modes d'organisation du travail
- Explorer un bassin d'emploi local

IDENTIFIER LES SPÉCIFICITÉS DES PUBLICS D'INSERTION

- Aborder les notions d'insertion et d'intégration
- Connaître leurs caractéristiques communes
- Connaître les caractéristiques de publics spécifiques (demandeurs d'emploi de longue durée, jeunes, illettrés...)
- Prendre en compte l'éloignement du marché de l'emploi et ses conséquences en termes de comportements

CLARIFIER SON PROJET DE FORMATION DANS LE CHAMP DE L'INSERTION

- Savoir remettre en cause ses propres représentations
- Analyser son parcours professionnel
- Clarifier le rôle du formateur d'insertion
- Analyser les différentes conceptions de la formation et se positionner par rapport à elles
- Apprendre à travailler en groupe

LA FORMATION DES PROFESSEURS D'ÉCOLE ALTERNANCE ET PRAGMATIQUE

DOMINIQUE VIOLET*

Résumé

D'une certaine manière, on peut considérer que les Instituts universitaires de formation des maîtres développent une pédagogie de l'alternance. Quelquefois en stage et souvent en cours, les futurs professeurs d'école s'interrogent sur l'efficacité d'une préparation professionnelle où les contradictions sont nombreuses.

Partant de la complexité de situations exemplaires du quotidien de la formation, l'approche paradoxale offre une interprétation qui incite à relativiser les modalités de l'alternance dans ce cadre professionnel. Dans la mesure où les stratégies de doubles contraintes ne semblent pas toujours très lucides de la part des professeurs d'IUFM, la formation des professeurs d'école se présente parfois trop en décalage par rapport aux circonstances contextuelles. Mais à côté de cette lecture dramatique, les contradictions apparaissent sous un angle plus tragique lorsqu'elles participent à la construction d'une pragmatique pédagogique.

Abstract

In a way, it can be said that the IUFM's (Teacher Training University Institutes) develop a training based on a combination of course with work experience. Sometimes during their work experience, and often during the course, the future teachers wonder about the efficiency of a professional preparation which presents many contradictions.

Starting from the complexity of exemplary everyday situations during the training, the paradoxical approach offers an interpretation which incites people to question the modes of this combination of course with work experience in this professional framework. In so far as the double-constraint strategies do not always seem to be very clear on the part of the IUFM trainers, there is sometimes a great discrepancy

* - Dominique Violet, IUFM d'Aquitaine.

between primary school teacher training and the contextual circumstances. And yet, beside this dramatic approach, the contradictions appear in a more tragic light when they are part of the building of teaching pragmatics.

Introduction

Nous pouvons admettre assez facilement que les métiers de l'enseignement n'échappent pas à l'hypothèse selon laquelle la maîtrise professionnelle nécessite des apprentissages théoriques et pratiques. *De facto*, l'organisation de la formation des maîtres pose un véritable dilemme : faut-il adhérer à une tendance empiriste qui préconise de soumettre le futur enseignant à l'épreuve du terrain avant de lui proposer un enseignement technique et théorique approprié au domaine de l'éducation ? Faut-il opter pour une tendance gestaltiste qui suggère de dispenser les bases théoriques et techniques avant de passer à l'action ?

Plutôt que choisir arbitrairement l'une ou l'autre de ces deux approches, Piaget (1) montre qu'il est préférable de penser que la construction des connaissances s'opère dans la boucle « Réussir et comprendre ». Comme inspirée par l'épistémologie génétique, la formation en IUFM tente de s'organiser pour que les professeurs stagiaires puissent tisser des liens étroits et solides entre la réussite en acte et la théorisation de différentes méthodes pédagogiques et didactiques. Dans cet esprit, mais avec un accent gestaltiste assez marqué, quelques stages de pratique (accompagnée ou non) font impérativement suite à un travail d'ingénierie pédagogique cher à A. de Peretti (2). Ainsi, conformément à l'idée selon laquelle il ne suffit pas d'écouter un virtuose pour apprendre à jouer du piano (3), les futurs maîtres découvrent le quotidien de la classe.

Cette découverte nous intéresse au premier chef car c'est par ce biais que la cohérence d'un dispositif pédagogique très élaboré – que l'on peut qualifier d'alterné ou « en alternance » (4) – se met apparemment à vaciller. Initialement prévue pour

1 - Dans certains cas l'action précède la compréhension, dans d'autres la compréhension devance l'action ; en outre, il n'est pas exclu d'envisager que la conjonction entre réussir et comprendre est plus ou moins différée selon les personnes et les contextes : cf. J. Piaget, 1974, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.

2 - Un peu à la manière dont on pratique en laboratoire, il est passible d'expérimenter, de construire, de simuler et de répéter des techniques pour enseigner.

3 - Cf. Alain, *Propos sur l'éducation suivis de pédagogie infantine*, Paris, PUF, 1995 (3^e éd.).

4 - Cf. D. Violet, *Formations d'enseignants et alternances*, Paris, L'Harmattan, 1997, chapitre I.

sceller les liens entre théorie et pratique, il semble que l'expérience de la classe engendre le phénomène inverse pour de nombreux enseignants stagiaires. Cela autorise à formuler au moins deux hypothèses quant à la pertinence d'une formation prévue pour préparer les futurs enseignants à affronter les imprévus de la classe. Inspirée de la contrariété manifeste de certains stagiaires, la première hypothèse s'énonce ainsi : fortement imprégnée par le gestaltisme, la formation en IUFM incite les futurs maîtres à reproduire une praxéologie qui contrarie la construction d'une authentique pragmatique pédagogique adéquate à la complexité des situations scolaires. D'un point de vue plus constructif et constructiviste, la seconde hypothèse est la suivante : l'échec de la mise en œuvre « réelle » d'une praxéologie apprise et enseignée en laboratoire est propice à l'élaboration d'une pragmatique en action qui s'affine, s'élucide et se formalise durant une véritable formation par alternance avec production de savoirs (le mémoire professionnel, par exemple).

Afin d'étayer ces deux hypothèses quasi contradictoires et pourtant très proches, nous commencerons par nous appuyer sur quelques propos de professeurs des écoles stagiaires ayant découvert le quotidien de la classe après plusieurs mois de préparation en IUFM. Ainsi, nous pourrons mettre en exergue le problème de l'articulation entre la technique dispensée en IUFM et la pratique de la classe. Partant de ces propos exemplaires, nous nous efforcerons ensuite d'affiner les liens et séparations entre les notions de praxéologie et de pragmatique. En nous inspirant notamment des travaux de Piaget, Le Moigne et Varela, d'une part nous esquisserons les caractéristiques d'une conception praxéologique propice au développement d'une formation saturée en ingénierie technologique, d'autre part nous ébaucherons progressivement les contours d'une pragmatique sensible élaborée en action mais néanmoins compatible avec des cadres praxéologiques.

141

Enfin, après avoir tenté d'entrevoir la complexité des pratiques pédagogiques comme l'enchevêtrement des techniques de l'ingénieur et de l'ingéniosité sensible du praticien, nous insisterons sur la pertinence de la production de savoir, c'est-à-dire au mémoire professionnel qui sert de support à l'évaluation finale de la formation par alternance des maîtres.

ÉCHOS DU QUOTIDIEN DE LA FORMATION DES PROFESSEURS D'ÉCOLE STAGIAIRES

En guise de préambule aux propos tenus par quelques professeurs stagiaires, il convient de présenter de façon succincte les étapes de leur parcours en IUFM. Après avoir satisfait aux épreuves d'admission, les futurs professeurs d'école – comme ceux de collège et de lycée – suivent deux années de formation professionnelle. Au terme de la première année, largement consacrée à des enseignements dits

« fondamentaux », la réussite au concours donne accès à la « stagiairisation ». Durant cette étape d'un an, les « stagiaires » se perfectionnent sur le plan des méthodes et techniques d'enseignement ; dans le même temps, ils s'exercent à la pratique de la classe (stage court en janvier, stage long en mai) (5). Tout cela donne lieu à la rédaction d'un mémoire professionnel dont l'évaluation contribue à la décision de titularisation définitive. Lorsque celle-ci est acquise, dès la rentrée suivante les nouveaux maîtres prennent en charge une classe.

Sans entrer davantage dans le détail, on comprend que l'objectif des IUFM consiste à éviter que les classes soient confiées à des « novices ». On peut donc assimiler la titularisation à la reconnaissance d'une certaine expertise (6) acquise au cours d'une formation qui propose des activités théoriques et pratiques. Malgré une organisation qui alterne la théorie et la pratique, la formation ne semble pas satisfaire pleinement les attentes des stagiaires – plus tout à fait novices puisqu'ils ont déjà été formés pendant un an, mais pas encore reconnus comme « experts » puisqu'ils ne sont pas encore titulaires. Ainsi que cela peut transparaître des propos qui suivent, malgré les préparations techniques et théoriques réalisées pendant les cours dispensés à l'IUFM, de nombreux stagiaires se trouvent démunis lorsqu'il s'agit de prendre les « commandes » d'une classe.

« Ce que vous nous avez appris ne sert guère pour faire la classe. Ce dont j'aurais eu besoin c'est de savoir comment faire avec les élèves turbulents... Moi, il a fallu que je mette des notes ; je peux vous dire que ce que l'on a fait en théorie sur l'évaluation ne m'a pas vraiment aidé, ça m'a plutôt gêné lorsque j'ai essayé de faire une évaluation formative... En fait, pour moi le plus dur c'est de s'occuper de tout le monde en même temps ; et ce qu'on a fait en pédagogie différenciée je n'ai pas pu l'appliquer car je ne le maîtrisais pas bien et je n'ai pas eu le temps de l'adapter aux leçons que j'avais préparées dans les disciplines... Je n'ai pas eu le temps de faire tout ce qui était prévu... j'aimerais qu'on me dise comment faire pour y aller en confiance la prochaine fois... »

« Ce qui est dur c'est qu'on ne connaît pas les élèves, leurs habitudes... on n'a pas le temps de tout repérer en si peu de temps... j'ai vu que j'avais mis des trucs en place au début complètement nul mais je n'ai pas pu changer... Ce qui nous manque c'est la méthode pour gérer la classe. Ce qu'il nous faut c'est des méthodes pratiques qu'on puisse appliquer directement parce que quand on est en classe on n'a pas le temps de se plonger dans la théorie... C'est vrai, moi j'ai eu un élève qui perturbait la classe et qui est devenu mal pali, et bien je ne savais pas comment faire.

5 - C'est au retour de ces stages que nous avons pu recueillir quelques impressions exemplaires du ressenti de l'« aventure » en classe.

6 - Cf. D. Violet, *op. cit.*

Je l'ai mis à la porte mais ça n'a rien changé. Après je l'ai mis au piquet à côté du bureau pour le surveiller. Finalement c'est le directeur qui l'a pris dans sa classe. Là j'aurais aimé avoir un truc, une solution, une technique pour l'arrêter moi-même. Pas une théorie. »

Sans pouvoir se livrer ici à une analyse très fine des extraits d'entretiens qui précèdent, il apparaît toutefois assez clairement que les stagiaires interrogés souhaitent surtout acquérir des moyens « efficaces » pour réguler les débordements de la relation pédagogique (7). Face à la fiabilité relative des méthodes d'ingénierie pédagogiques (appprises et expérimentées en « laboratoire »), certains propos laissent même filtrer l'esquisse d'un reproche à l'égard des formateurs IUFM qui n'ont pas su ou pu dispenser les « bons » modèles pour faire la classe (8). Il n'est pas exagéré de penser que ces formateurs deviennent parfois les boucs émissaires (9) de stagiaires mis à mal lors des stages.

Dans la mesure où les modèles d'ingénierie pédagogiques préalablement enseignés ne semblent pas permettre aux stagiaires d'anticiper la résolution des aléas du quotidien de la classe, nous pouvons donc considérer – et cela en parfaite cohérence avec notre première hypothèse selon laquelle les méthodes conventionnelles se présentent comme un frein potentiel à l'émergence d'une pragmatique authentique – qu'il n'est guère possible d'enseigner complètement comment enseigner. De ce point de vue, la problématique de la formation au fameux métier impossible (Freud) se trouve plongée dans un paradigme où la complexité se conjecture à la lumière du paradoxe. Ainsi va-t-il être possible de concevoir une pragmatique en action intègre qui dépasse les limites d'une conception simplement praxéologique de l'enseignement.

7 - Cf. F. Lerbet-Séréni, *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris, L'Harmattan, 1998.

8 - « *J'aimerais qu'on me dise comment faire pour y aller en confiance la prochaine fois...* » (cf. *supra* in propos de stagiaires). Cela fait écho avec le ressenti de maîtres chevronnés que nous avons interrogés lors d'un module de formation continue. Ce module est organisé pendant que les stagiaires effectuent leur stage « en responsabilité » en lieu et place des maîtres chevronnés alors accueillis à l'IUFM : « *Ils arrivent avec beaucoup de stress, ils ont prévu ou on leur a demandé de prévoir énormément de chose à faire, bien plus que ce que nous faisons. Du coup ils nous donnent un peu d'inquiétude, et nous ne pouvons pas faire grand-chose pour eux en une journée (temps de passation des consignes).* »

9 - Cf. R. Girard, *Des choses cachées depuis la création du monde*, Paris, Seuil, 1978.

VERS UNE PRAGMATIQUE COMPLEXE

Pour exprimer de façon plus savante la tendance forte qui se dégage du quotidien de la formation initiale des maîtres, on peut dire que les professeurs stagiaires apparaissent en quête d'une praxéologie, c'est-à-dire d'une logique d'actions reproductibles, pour résoudre des problèmes pédagogiques divers. Assurément trop complexes pour être radicalement expliqués et résolus par une telle logique, ces problèmes méritent que chaque expert de la relation éducative sache aussi utiliser les leviers de la sensibilité. Autant dire que c'est au cœur même de l'action pédagogique que semble pouvoir émerger une véritable pragmatique de l'enseignement.

Partant des subtilités contenues dans les fondements étymologiques du terme praxéologie, nous nous inspirerons prudemment de plusieurs références conceptuelles, plus ou moins actuelles (Apostel, Piaget, Le Moigne, Varela), afin d'argumenter en faveur d'une pragmatique construite dans l'action et pourtant soucieuse de répondre à des contraintes praxéologiques.

Praxéologie de la reproduction et de l'invention

L'ambiguïté du mot praxéologie est sans doute inhérente au double ancrage étymologique que constituent *praxis* et *poïesis*. De façon grossière, la première impulse l'idée de reproduction ou de copie d'un modèle déjà là, la seconde ouvre la pratique à l'invention, à la poésie, au génie. En affinant l'approche, il devient possible d'entrevoir comment la *praxis* alimente les stratégies du spécialiste tandis que la *poïesis* caractérise celles de l'expert rusé.

Dans le prolongement de *praxis*, on peut admettre que la praxéologie concerne l'efficacité des pratiques, c'est-à-dire à leur rendement : « *Somme toute, tout ce qui est censé fonder la praxéologie doit produire des lois permettant l'inférence de l'action efficace à partir de telle ou telle condition, en oubliant de s'interroger sur le sens du concept d'efficacité puisqu'il est postulé par avance : l'efficace est l'optimum* », écrit J.-L. Le Moigne (10). Ainsi, au travers du prisme proposé par Le Moigne, la formation du praxéologue suppose l'apprentissage de solutions ayant déjà fait leurs preuves dans des circonstances analogues à celle que l'on connaît ou que l'on s'attend à rencontrer. En outre, il ne faut pas écarter la possibilité d'apprendre à construire de nouvelles solutions avant d'engager l'action.

10 - Cf. J.-L. Le Moigne, « Sur la notion de praxéologie », in *Recherche scientifique et praxéologique dans le champ des pratiques éducatives*, 1994, tome I, Congrès AFIRSE, p. 113.

Avec l'idée de construction anticipée de l'action, la facette inventive (*poïesis*) contenue dans le mot praxéologie commence à poindre. Mais, toujours centrée sur une logique du type la logique du « si, alors » (11), la dimension programmatrice contenue dans la *praxis* occulte la puissance de l'invention poétique. En effet, que l'on utilise fidèlement un modèle d'action ou que l'on adapte par anticipation une ou plusieurs pratiques déjà éprouvées, l'intention praxéologique reste focalisée sur la résolution de problèmes supposés connus et isolables. D'une certaine manière, cette position tend à maintenir l'acteur spécialiste en praxéologie à l'écart de son action, des acteurs et du contexte afin de satisfaire aux lois de l'action. Ainsi peut-on envisager d'élaborer et de tester en « laboratoire » une pratique devant ensuite être appliquée sur le terrain. Par exemple, dans le cadre de la formation en IUFM, les futurs enseignants peuvent « jouer » entre eux des scènes de classe avant d'effectuer leur stage.

Nous pouvons certainement concevoir qu'une simulation puisse parfois faciliter la pratique effective ultérieure. Au demeurant, si l'on se reporte aux propos exposés en amont, il semble opportun de rester lucide du risque d'aliénation encouru par les enseignants stagiaires enclins à assimiler trop naïvement la formation en IUFM à la réalité (12) de la classe: « *J'aimerais qu'on me dise comment faire pour y aller en confiance la prochaine fois...* » (cf. *supra* les propos de stagiaires). Face à une telle demande, il est souvent difficile de résister à l'envie de revenir sur la « pierre » du laboratoire pour affiner et expérimenter à nouveau la méthode ou pour en changer. Mais il s'avère généralement que le renforcement praxéologique, espéré par les stagiaires et donné par leurs formateurs, n'est guère opérant sur le terrain. Cela est tout à fait fertile à l'accroissement du risque d'aliénation noté précédemment.

Sans négliger le perfectionnement professionnel acquis par simple apprentissage de techniques praxéologiques, compatibles avec une organisation programmée des pratiques d'enseignement, la complexité des situations éducatives semble mériter une démarche pédagogique enrichie de l'ingéniosité du praticien construisant sa pragmatique en action.

11 - « Le butoir, insurmontable, selon moi, du mot praxéologie est le suivant: essayer de prendre l'action humaine comme un objet de connaissance et chercher à établir des lois de l'action humaine (mieux, des hypothèses théorisant des comportements) afin que je puisse me trouver en situation reproductible du type: si telle condition, alors telle action, alors tel bon comportement. », J.-L. Le Moigne, *ibidem*.

12 - Cf. D. Winnicott, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975.

Esquisses constructivistes de la pragmatique

Il est fréquent que l'on associe le mot pragmatique à l'idée d'une action construite au plus près des circonstances contextuelles. Par exemple, l'homme pragmatique est réputé pour son bon sens et sa vitesse d'intervention : il décide et agit sans avoir recours à un long travail de théorisation en vue d'une hypothétique explication du problème à résoudre. En cohérence avec ce point de vue trivial, il n'est pas rare que les adjectifs pragmatique et empirique soient donnés pour synonymes.

Sous l'impulsion de Piaget, Léo Apostel a tenté de donner une version plus savante en empruntant le prisme de la linguistique. Au moment de sa réflexion (1967), Apostel considère que la pragmatique n'est pas une pratique très élaborée car elle ne s'explique avec aucun modèle algébrique. Dans l'ambiance structuro-constructiviste de l'époque, la pragmatique ne peut devenir une véritable science de l'action que si elle satisfait à l'épreuve de la logique formelle : « ... la pragmatique elle-même pré-suppose une théorie générale de l'action ou praxéologie ; enfin cette théorie de l'action peut et doit utiliser des données syntaxiques et sémantiques parce qu'elle peut et doit être structurelle » (13). Ainsi, faute de pouvoir formaliser pleinement le phénomène subtil de l'action incarnée par l'acteur (14), la pragmatique conserve une forte connotation empirique. Cela va incliner les sciences de l'éducation, entre autres, à éviter les considérations phénoménologiques (15) et à confirmer la praxéologie comme seule véritable théorie fondamentale de l'action éducative, au sens large.

Sans négliger l'approche bio-cognitive de Piaget, mais en s'orientant davantage vers les sciences de l'artificiel chères à H. A. Simon (16) et vers le constructivisme de G. Vico, J.-L. Le Moigne invite à pointer les limites d'une action radicalement contenue, voire programmée, par la théorie. Cela permet d'ébaucher la critique selon laquelle une logique de l'action, réduite à l'exécution d'une stricte praxéologie, tend à priver l'auteur de son génie et de sa sensibilité. Autrement dit, les sciences de l'ingénieur, assimilées aux technologies les plus avancées, n'épuisent pas la complexité et le génie de la personne qui les invente, les développe et les utilise. En conséquence, malgré les progrès incontestables auxquelles elles ont largement contribué,

13 - Cf. Léo Apostel, « Syntaxique, sémantique et pragmatique », in Jean Piaget, *Logique et connaissance scientifique*, Paris, PUF, 1967, p. 295.

14 - G. Lerbet s'applique à montrer comment l'épistémologie génétique est parvenue à faire l'économie de l'autoréférence (cf. G. Lerbet, *l'autonomie masquée*, Paris, l'Harmattan, 1998).

15 - Cf. J. Piaget, *Sagesse et illusion de la philosophie*, Paris, PUF, 1996 (3^e éd.).

16 - Cf. H. A. Simon, *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, Paris, Dunod, 1991.

on peut dire que ces sciences (17), assurément très imprégnées de cartésianisme puis de positivisme, on incline à privilégier la logique technologique au dépend de l'ingéniosité. Lucide de cela, Le Moigne rappelle que « le discours de et sur la technique nous introduit à une épistémologie des sciences de l'ingénierie qui nous incite aujourd'hui à renouveler dans leur intelligible complexité les épistémologies constructivistes : des épistémologies qui légitiment enfin l'acte de concevoir et de conjindre : les sciences de l'ingénierie sont sciences de la conception ; concevoir c'est chercher ce qui n'existe pas et pourtant le trouver ; c'est réfléchir sur nos pratiques ; c'est transformer praxis en poïèse » (18).

Afin d'entrer davantage en sympathie avec le paradigme de la complexité paradoxale, il semble fructueux d'entrevoir une double transformation, une double transmutation, pour dire comme les alchimistes, entre *praxis* et *poïesis* : *praxis* se transmute en *poïesis* comme *poïesis* se transmute en *praxis*. Cet enchevêtrement, bien illustré par l'indénouable anneau de Moebius, suppose de penser un acteur conjointement ingénieur et ingénieux ; alors l'efficience de la pragmatique, c'est-à-dire la dimension satisfaisante (19) de l'action, s'enrichit du jeu fonctionnel entre une logique de l'action – focalisée sur une ingénierie cartésienne – et une logique en action imbibée de l'ingéniosité sensible de l'acteur. Mais pour concevoir que la pragmatique puisse s'inscrire dans l'ingénieur ingénieux, il convient préalablement d'ouvrir les cadres méthodologiques de l'action au paradigme phénoménologique – longtemps repousser loin des « frontières » scientifiques (20) par les pressions convergentes de la logique aristotélicienne et de la philosophie positive.

Perspective phénoménologique pour une pragmatique en action : ouverture varelienne

147

Dans l'esprit phénoménologique, les travaux de Varela sur l'« éaction » (21) permettent d'envisager une pragmatique qui s'élabore en « instantanée » de l'action, pour ainsi dire. En utilisant le mot « éaction », Varela souligne qu'il veut ainsi « pré-

17 - « L'ingénierie artificielle est une discipline qui peut légitimement prétendre à la succession de la technologie, si cette dernière persiste à s'enfermer dans le champ clos des problèmes de conception bien structurés », écrit J.-L. Le Moigne dans *Le constructivisme*, 1995, tome 2, Paris, ESF, p. 264.

18 - Cf. J.-L. Le Moigne, *ibid.*, p. 265.

19 - Cf. H. A. Simon, *op. cit.*

20 - Cf. J. Piaget, 1996, *op. cit.*

21 - Cela suppose donc de prendre ses distances par rapport à l'idée d'anticipation comme *supremum cognitif* (Piaget) : cf. F. Varela, *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*, Paris, Seuil, 1989.

server la proximité entre action et acteur » (22). Prise dans ses grandes lignes la position de Varela incline à libérer la construction et l'invention cognitives de l'emprise des représentations. De façon un peu abrupte, cela signifie que la connaissance s'amorce au-delà, à distance, en suspension d'un système de représentations mentales déjà là. En écho avec le point de vue phénoménologique d'Husserl, tout se passe alors comme si l'action émerge et s'organise alors que la personne atteint l'époché transcendante (23). Bien que l'acteur agisse et re-agisse sans avoir une grande lucidité immédiate de ses actions (24), sa pragmatique en action ne procède pas d'un radical vide théorique ou représentationnel. Ici le vide est vacuitaire, c'est-à-dire que nous sommes en présence/absence de fondements. Cela signifie qu'une pragmatique « énative » résonne avec les fondements logiques de l'action (praxéologie), mais n'est pas déterminée par ceux-ci : elle procède d'une « mise à distance » phénoménologique de ces fondements.

En débordant de toute part l'incidence déterministe de l'approche « représentationniste » – qui consiste notamment à penser la construction cognitive à partir d'un déjà là plus ou moins manifeste – l'évation varelienne incline à concevoir une poïésis qui dépasse la simple computation d'images ou de symthème (25). Ainsi peut-on considérer la sensibilité d'un acteur authentique et congruent (C. Rogers) qui fait autorité sur son action vécue sans pour autant l'anticiper de façon radicale.

Ancrée sur des bases bio-cognitives qui nous permettent de ne pas réduire trop rapidement la sensibilité à une pensée sensori-motrice primaire (cf. Piaget), l'évation varelienne résonne avec le point de vue anthropologique cher à M. Maffesoli (26). Ici comme là, sans se séparer radicalement des cadres de la logique formelle caractéristique des sciences de l'ingénieur et de la praxéologie, le vivant s'appuie sur sa sensibilité pour agir de façon ingénieuse, voire rusée. Avec un regard paradoxal, on peut même conjecturer qu'une « bonne » maîtrise des techniques praxéologiques favorise la « raison sensible » (cf. Maffesoli). Autrement dit, plus l'acteur intègre les

22 - Cf. *op. cit.*, p. 91.

23 - « ... grâce à cette époque s'ouvre pour le philosophe une nouvelle sorte d'expérience, une nouvelle sorte de pensée, une nouvelle sorte de théorisation dans laquelle, siégeant au-dessus de son être naturel et au-dessus du monde naturel, il ne perd rien de son être ni de ses vérités objectives, ni rien non plus en général des acquis spirituels de sa vie dans le monde... », écrit E. Husserl dans *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendante*, Paris Gallimard, 1976, p. 172.

24 - Cela rappelle les caractéristiques de la connaissance sensori-motrice expérimentée par F. Varela dans « Connaissances et représentations », *Bulletin d'information des cadres*, n° 27, 1995, Paris, EDF GDF, pp. 78 à 89.

25 - Cf. R. Alleau, *La science des symboles*, Paris, Payot, 1996.

26 - Cf. M. Maffesoli, *Éloge de la raison sensible*, Paris, Grasset, 1996.

lois de son action, plus il est en mesure d'agir sans y penser. Par exemple, lorsque le footballeur professionnel marque un but extraordinaire, il est probable qu'il connaît sur le bout du doigt la technique de la reprise de volée ; mais il ne la récite pas dans sa tête, ni avant ni pendant la réalisation du geste sublime qui envoie le ballon dans le but. Dans le domaine éducatif qui nous préoccupe, cela s'illustre assez bien avec le propos de quelques stagiaires pour lesquels l'aventure du stage a dépassé les limites de la praxéologie enseignée à l'IUFM : « *J'ai fait comme je le sentais et puis je me suis servi de ce qu'on avait fait ici et ça s'est plutôt bien passé, je suis rassuré pour le stage long.* »

Si certains stagiaires parviennent à conjindre sensibilité et praxéologie, d'autres se heurtent de plein fouet au dilemme suivant : soit inventer et faire comme on sent (*poïesis*), soit reproduire (*praxis*) les modèles techniques et théories appris dans un contexte virtuel (pendant les travaux dirigés en IUFM, par exemple). Ainsi que nous avons pu l'entrevoir précédemment au travers des propos recueillis, le piège se referme quelle que soit l'option choisie : la non application des modèles n'est pas compatible avec les exigences de la formation ; l'application stricte des modèles est inadéquate pour satisfaire la « réalité » de la classe. Appréhendées de façon aristotélicienne, ces positions antagonistes sont fertiles au développement de comportements analogues à ceux que les psychothérapeutes systémiciens désignent par « transactions schizophréniques » (27).

Outre que l'on peut effectivement considérer le caractère dramatique d'une telle situation de formation (cf. notre première hypothèse), il est possible d'adhérer à une interprétation plus humaniste qui permet de penser que l'individu gagne des points en autonomie lorsqu'il rencontre des injonctions antagonistes ou contradictoires. Par exemple, l'anthropologue G. Bateson (28) montre que les mères balinaises procèdent ainsi pour éduquer leurs enfants. Dans cet esprit, notre deuxième hypothèse prend une certaine validité : c'est parce que la praxéologie échoue qu'elle est fertile à la construction d'une pragmatique en action.

Considérer l'échec praxéologique comme une « garantie » de la relation pédagogique, voilà une conception tragique de la formation et du métier d'enseignant. La tragédie de l'enseignement semble pouvoir se jouer grâce à la ruse et au génie d'une pragmatique éactive pour laquelle *praxis* et *poïesis* se révèlent compatibles. Mais comme la vertu, la ruse et le génie ne s'enseignent pas : au mieux ils s'apprennent au fil d'une formation par alternance qui favorise l'enchevêtrement pratiques/théories.

27 - Cf. P. Watzlawick, *Changement paradoxique et psychothérapie*, Paris Seuil, 1988.

28 - Cf. G. Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, 1981.

L'ALTERNANCE COMME PARCOURS DE FORMATION POUR UNE PRAGMATIQUE PÉDAGOGIQUE

En parfaite harmonie à une simple approche praxéologique de la pédagogie, la formation des enseignants pourrait être conçue dans l'esprit des sciences de l'ingénieur. Avec un regard plus complexe et plus « humanisant », pour ainsi dire, les IUFM aspirent assurément à des considérations pédagogiques plus pragmatiques. Conformément à ce qui précède, cela signifie que les techniques avancées de l'ingénieur se conjuguent avec la subtile ingéniosité que ce dernier développe lorsqu'il est en prise directe avec le quotidien (de la classe). Pour permettre cette « conjugaison », ainsi que nous l'avons déjà noté en amont, la formation en IUFM prévoit, d'une part des cours et travaux dirigés pendant lesquels les stagiaires peuvent apprendre et expérimenter entre eux des techniques pour enseigner, d'autre part des stages en classe destinés à exercer le « tour de main ».

Au-delà de l'insatisfaction apparemment éprouvée par des professeurs d'école stagiaires, il serait sans doute possible d'examiner plus en détail les modalités d'une formation dont les caractéristiques rappellent grossièrement celles de l'alternance. Plutôt que d'entamer une telle procédure qui risquerait de désigner implicitement des boucs émissaires, notre intention ultime consiste à mettre en exergue quelques caractéristiques de l'alternance afin de contribuer modestement à la critique fertile des pratiques de formation en IUFM.

Alors qu'elle fait partie des modalités de formation les plus anciennes, l'alternance est parfois présentée comme une « technique » nouvelle pour enseigner et apprendre. Ainsi que j'ai pu le souligner ailleurs (29), toute formation dite par ou en alternance est concernée par le dytique théorie/pratique. Un regard plus avertit montre que certains dispositifs pédagogiques procèdent surtout par juxtaposition, tandis que d'autres se préoccupent de coordonner théorie et pratique. Avec un peu de recul, il semble possible d'appréhender la complexité de l'alternance pédagogique sous l'angle d'un paradoxe qui exprime l'enchevêtrement théorie/pratique. Mais avant d'élucider cette complexité pédagogique, un bref détour par le plan cognitif va permettre d'esquisser la puissance d'une conjecture qui pointe l'enchevêtrement entre l'action pratique et sa conceptualisation.

Arguments cognitifs

Avec les termes piagétiens, cela signifie que « Réussir et comprendre » (30) émerge de conserve: le sujet agit sans se focaliser sur l'action mais en pensant com-

29 - Cf. D. Violet, 1997, *op. cit.*

30 - Cf. J. Piaget, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974.

ment celle-ci se théorise (c'est le cas du mécanicien qui desserre minutieusement les écrous de la culasse en pensant au plan du moteur) ; le sujet théorise ou formalise en même temps qu'il se « plonge » dans l'action, au sens large (par exemple, c'est le cas de l'architecte qui conçoit sur son pantographe un objet qu'il met virtuellement en action ; c'est aussi le cas du chercheur qui se met à distance de ses formules pour « toucher la réalité »). Avec un regard paradoxal empreint de phénoménologie, on peut dire que plus la théorie est absente, plus elle est présente ; de même, plus l'action est présente plus l'action est absente : plus l'acteur est plongé dans son action et plus il peut s'en détacher pour comprendre conceptuellement ; plus le « conceptualisateur » est plongé dans la théorie et plus il peut s'en détacher pour agir plus ou moins virtuellement. En bref, de façon métaphorique, l'acteur comme le concepteur « sont » et ne « sont » pas là où ils semblent « être ».

Partant du postulat selon lequel cette interprétation paradoxale de l'organisation « bio-cognitive » (31) est compatible avec un gain en compréhension et en action, donc en professionnalité, il s'agit dorénavant de s'intéresser aux modalités pédagogiques fertiles à l'enchevêtrement théorie/pratique par le sujet apprenant.

Paradoxalité de l'accompagnement en alternance

Avec une approche moderne et « classique » de l'alternance, pour ainsi dire, il peut paraître cohérent que l'accompagnement pédagogique se conforme aux priorités accordées à la théorie ou à la pratique. Par exemple, le maître accompagne son élève à réussir une action en lui montrant comment celle-ci s'exécute. Ainsi, avec un esprit de « réparation » (32) directe, on peut s'attendre à ce qu'un problème de théorisation appelle plus de théorisation, un problème de pratique appelle plus de pratique. Caractéristique de ce Watzlawick désigne comme un changement I, cette approche peut parfois laisser croire que la qualité de la formation va s'accroître si l'on sépare les tâches des formateurs. Cette hypothèse débouche sur la distinction entre les pédagogues spécialistes de la théorie (professeurs de CFA, professeurs d'IUFM, ... par exemple) et d'autres spécialistes de la pratique (maîtres de stage, par exemple).

C'est avec une approche plus archaïque que l'on peut saisir la complexité paradoxale d'une alternance qui autorise l'apprenant à construire par et pour lui-même les relations entre théorie et pratiques. D'un point de vue résolument constructiviste, le formateur rusé et lucide ne limite pas sa « guidance » à la circonstance. À l'instar d'Hermès qui invite le pèlerin égaré dans le désert à chercher son chemin en

31 - Cf. G. Lerbet, *Biocognition et alternance*, Paris, L'Harmattan, 1992.

32 - Cf. P. Caillé, *Un et un font trois*, Paris, ESF, 1991.

regardant les étoiles, le formateur de l'alternance sait et peut répondre théoriquement à une attente pratique et réciproquement. Autant dire que, à la manière du psychothérapeute systémicien expert en recadrage, ce formateur pragmatique peut lucidement intervenir de façon biaisée, « utopique » (33) ou paradoxale afin de ne pas empêcher ses futurs émules d'articuler par eux-mêmes, et pour eux-mêmes, théorie et pratique, c'est-à-dire d'ébaucher leur propre pragmatique.

Trois indices majeurs pour un parcours de formation à la pragmatique

Si l'insatisfaction des stagiaires peut être retenue comme un premier indice d'une intervention biaisée propice à la construction d'une pragmatique d'enseignement, cela ne suffit pas pour confirmer la pertinence et l'originalité de l'alternance comme parcours de formation professionnelle. Dans l'état actuel de l'avancement de nos travaux, deux autres indices majeurs semblent pouvoir être mis en exergue. Le deuxième indice réside dans la production d'un mémoire contenant la formalisation des liens et séparations entre théories et pratiques pédagogiques. Conçu comme un véritable chef-d'œuvre, ce mémoire révèle simultanément *poiesis* et *praxis*; la lecture du savoir ainsi produit doit permettre à l'évaluateur d'apprécier simultanément l'originalité et la conformité d'une pragmatique élaborée en action et conceptualisée par le stagiaire.

Le troisième indice implique la lucidité, *a posteriori*, du formateur qui développe un accompagnement paradoxal. Il est difficile de contester que le formateur peut, à son insu, c'est-à-dire de façon instinctive ou intuitive (Bergson), réussir un recadrage tout à fait opérant pour un ou plusieurs stagiaires. Toutefois, l'élucidation de sa pragmatique devient nécessaire afin de se dégager de l'explication tautologique (ça marche parce que ça marche) et de pouvoir ainsi envisager d'éventuels reproductions ou changements ultérieurs (34). Dans la mesure où les formateurs élucident en formalisant par une production de savoir leur pragmatique d'accompagnement de stagiaires qui élucident en formalisant par une production de savoir leur pragmatique

33 - Cf. P. Watzlawick, *Changements paradoxaux et psychothérapie*, Paris, Seuil, 1989.

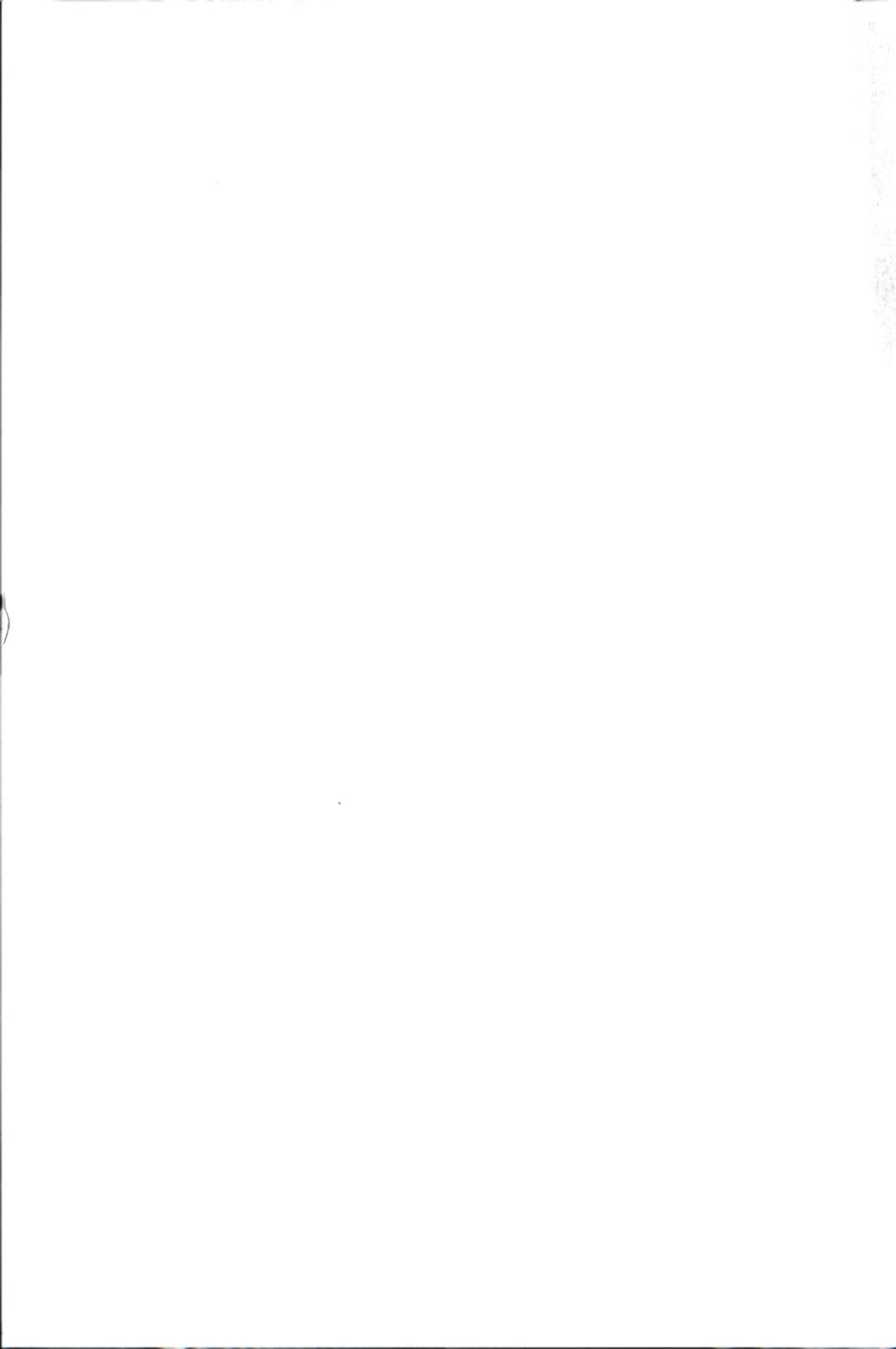
34 - À la manière du psychanalyste qui doit avoir fait sa propre analyse avant d'accompagner l'autre à faire le voyage, le formateur de l'alternance doit être en situation de production afin de mieux accompagner ceux qui se forment en produisant leur savoir et leur ignorance de leur pratique. « Il faut apprendre en même temps ce que l'on comprend et ce que l'on ne comprend pas » écrit Michel Serres dans *Le tiers instruit* (1991, p. 94). Cela signifie finalement que l'alternance par production de savoir devient une véritable formation à la pragmatique lorsque formateur et formé se forment en élucidant respectivement et simultanément leur pragmatique.

pédagogique, on peut considérer que l'alternance développe sa pleine puissance formative. Ainsi, les professeurs de professeurs, pour ainsi dire, pourront construire, changer et comprendre les ruses de leur métier impossible : enseigner une pragmatique non-enseignable de l'enseignement. Dans le même temps, les stagiaires pourront accepter de vivre tragiquement les paradoxes de leur futur métier impossible.

Conclusion

En guise de conclusion, nous sommes tentés de mettre davantage en exergue l'ambiance paradoxale et tragique qui semble envahir le domaine de la formation par alternance en général, et celle des maîtres en particulier. En cohérence avec la seconde hypothèse énoncée en introduction, nous pouvons finalement considérer que la formation des maîtres devient fertile à la construction d'une pragmatique en pédagogie lorsqu'elle contrarie ceux qui se forment. « Les instituteurs se doutent-ils qu'ils n'ont enseigné dans un sens plein, que ceux qu'ils ont contrariés... ? », écrit M. Serres (*op. cit.*, 1991, p. 27). Dans cet esprit, il semble convenable de penser que l'apprentissage du métier d'enseignant se réalise pleinement lorsque le stagiaire accepte à la fois la nécessité et l'incomplétude des méthodes praxéologiques. Ainsi les imperfections et les imprévus peuvent contribuer à la construction d'une pragmatique professionnelle toujours à reconstruire. Tout cela suppose que l'on se libère d'une conception dramatique – qui espère vaincre par anticipation les aléas de l'action complètement réussie (35) – et que l'on pose un regard tragique (Maffesoli) sur la problématique de la formation et de l'éducation. Dès lors, il devient acceptable de ne pas pouvoir enseigner tout ce que l'on souhaite voir apprendre par ceux qui aspirent à devenir plus expert, plus pragmatique... plus autonome dans leur métier.

35 - « Si tu veux obtenir tel résultat, agis de préférence de telle façon », écrit R. Daval pour caractériser la démarche praxéologique, dans *Logique de l'action individuelle*, Paris, PUF, 1981, p. 189.



LECTURES

NOTES CRITIQUES

BIENAIMÉ Dominique, PAVIET SALOMON Odile (1999). – *Ingénierie et qualité dans les formations d'insertion. Un outil d'intégration au service des demandeurs d'emploi*. Paris : L'Harmattan, 272 p.

Voici un livre à deux voix, original, documenté et courageux sur un triple sujet : l'ingénierie de formation, la qualité en formation et les formations d'insertion qui ne font qu'un seul sujet par la volonté et l'engagement des deux auteurs. Dominique Bienaimé, psychologue et conseillère d'orientation, s'appuie sur une expérience de plusieurs années en formation d'adultes pour des publics de demandeurs d'emploi ou d'enseignants, et intervient actuellement en formation des emplois jeunes. Odile Paviet Salomon, sociologue et responsable de la conception et de la mise en œuvre de dispositifs de formation pour les personnels de santé et d'éducation, s'appuie aussi sur une expérience de mise en œuvre et d'évaluation d'actions d'insertion pour des personnes bénéficiant du RMI et pour des personnes illettrées, ainsi que sur son intervention en formation de formateurs pour le recrutement de jeunes en recherche d'emploi.

155

Leur réflexion commune prend sa source dans les travaux de recherche qu'elles ont menés sur le terrain, pour l'une à propos d'élèves en difficulté, pour l'autre à propos de chômeurs de longue durée. Elles se présentent elles-mêmes comme « simultanément praticiennes et chercheuses », et tiennent à assumer la double perspective de leur ouvrage : « praxéologique », c'est-à-dire visant à structurer la réalité des formations d'insertion pour y rendre l'action possible ; et « d'intelligibilité » c'est-à-dire cherchant à mettre en évidence, en proposant une modélisation adaptée, le fait que la mise en œuvre d'une ingénierie adéquate favorise l'intégration sociale et professionnelle des demandeurs d'emploi, au moyen de formations d'insertion innovantes et de qualité qui refusent de s'auto-limiter à n'être que de simples « sas occupationnels » sans débouchés.

La visée humaniste qui caractérise la démarche de formation préconisée et modélisée par les deux auteurs veut prendre en considération les individus en tant que personnes globales. Les formés, précisent-elles, sont soumis en effet, à une très forte « pression institutionnelle », et à ce qu'elles appellent l'« injonction sociale paradoxale » (p. 17), à savoir l'obligation de trouver un emploi dans une conjoncture socio-économique de crise. Il s'agit donc de « créer une marge de liberté » et d'initiative, pour les formateurs comme pour les formés, en donnant la parole au sein de groupes d'analyse ou de négociation, en donnant du temps pour se situer avec plus de rigueur et d'exigence dans la durée, l'enjeu étant d'aider à retrouver une identité, d'aider à retrouver, grâce à la verbalisation et à l'écriture appelées « pratiques langagières », la confiance en soi et le « potentiel » nécessaires pour une intégration durable dans la société.

Des marges de liberté peuvent s'ouvrir, selon les auteurs (p. 146), dans le cadre restrictif actuel des formations d'insertion ; cela entraîne une expertise, une élaboration, une mise en œuvre et une évaluation des formations fort différentes de ce qui se pratique le plus souvent à l'heure actuelle ; en tout cas, cela ne peut qu'introduire à la fois de la rigueur et des innovations, du fait d'une meilleure implication du formateur dans ses pratiques, et d'une incitation plus grande à « devenir expert » dans la mise en œuvre d'actions et de situations qu'on lui laisse la liberté de gérer. La toile de fond des formations d'insertion ordinaires, sorte de tonneau des Danaïdes, investissement terriblement coûteux et encore plus terriblement inefficace de notre société, est ainsi brossée avec une hardiesse et un réalisme criants. Le livre entier se présente en réalité comme une espèce de *manifeste*. Il s'inscrit fortement en faux contre certain « type de pratiques » consistant essentiellement en une transmission de savoir-faire standardisés, sans analyse approfondie de la situation des formés, pour remplir des stages « petits niveaux », aux débouchés quasi nuls et sans aucune visée d'intégration. À l'encontre de ces pratiques, c'est une ingénierie de formation, elle-même paradoxale, qui est développée pour répondre à l'injonction paradoxale faite aux demandeurs d'emploi et aux chômeurs de longue durée, dont l'amalgame en une seule et même catégorie de personnes provoque la protestation des deux formatrices.

Car, en cherchant justement à « rendre le sujet auteur et acteur – au sens où il conçoit et réalise une action – d'une formation où tout est décidé à l'avance par d'autres » (p. 32), les auteurs en sont arrivés à favoriser « le passage d'une représentation de l'emploi stable à la représentation d'un parcours professionnel » (p. 227), ou encore le passage de la perception d'une situation achevée et stable (travail et chômage) à la prise en charge dans la durée d'un processus toujours évolutif et perfectible. Et c'est précisément là que leur démarche originale d'ingénierie des formations d'insertion a rencontré les études sur la qualité en formation. En effet, l'apport principal des démarches qualité, grâce à une

vision systémique des situations, et à l'identification de toutes les personnes qui sont engagées, y compris les acteurs les plus discrets (avec une mention toute particulière ici pour les formés), consiste en une analyse et une expression en des termes différents et nouveaux de difficultés connues mais non encore résolues. C'est en définitive surtout l'analyse des rôles joués par chacun en termes de clients et de fournisseurs qui provoque les discussions, les négociations et les transactions qui vont permettre d'aboutir à « un compromis accepté de tous ».

De manière étonnante, alors que les 34 dernières pages seulement des 227 pages du livre entier peuvent apparaître explicitement consacrées à la démarche qualité en formation, on perçoit en les lisant, que c'est en fait l'ensemble du travail qui s'est conçu et réalisé « en qualité totale ». Qu'il s'agisse de la référence aux sciences de l'ingénieur, lesquelles visent à « rationaliser l'organisation d'objets ou de systèmes » en s'appropriant les méthodes les plus novatrices et en se moquant des barrières qui séparent les disciplines, ou qu'il s'agisse des emprunts à la psychologie sociale clinique et à la psychopédagogie de la médiation, lesquels font apparaître, selon les moments de la formation, le formateur comme « médiateur-mère qui sécurise et donne du sens », ou comme « médiateur-père, catalyseur de l'action et empêchement de chômer en rond », c'est une vision systémique rigoureuse d'un fonctionnement possible, et effectivement expérimenté par deux personnalités dynamiques et militantes, pour des formations d'insertion de qualité que nous sommes ainsi invités à partager.

Les auteurs n'ont négligé aucune source d'information ou de réflexion, faisant se côtoyer et alterner des citations qui renvoient à des ouvrages généraux de référence, à des revues scientifiques ou techniques spécialisées, ou encore à des revues militantes, ou même à des conférences non publiées. La bibliographie est remarquablement diversifiée de ce point de vue, tandis que les notes en bas de page sont parfois inutilement répétitives, quand elles rappellent plus de dix fois le titre complet du même article dont sont extraites des citations successives. Comment toutefois ne pas souscrire à l'appréciation élogieuse et pertinente d'A. de Peretti dans la préface (p. 10) : « Nos auteurs font la preuve bouclée... » – avec la « boucle de la qualité » de la norme ISO 9004-2 visant le projet et en décrivant les caractéristiques et les niveaux d'exigence (p. 196) – « ... qu'on ne peut plus désormais séparer le monde industriel du monde de l'éducation, ni la Cité du développement original de chacun de ses membres » ! La lecture de cet ouvrage est ainsi à recommander non seulement à toutes les personnes intéressées de près ou de loin par les dispositifs de formation d'insertion, mais aussi à tous les pédagogues et formateurs qui militent pour promouvoir des dispositifs de formation initiale ou continue plus souples et humains, plus interactifs et moins standardisés.

Joëlle DELATTRE
Université de Lille 3

CROS Françoise (éd.) (1998). – *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris: L'Harmattan, 255 p.

L'ouvrage, essentiellement consacré à la recherche de traces de compétences contribuant à la construction de l'identité professionnelle dans les mémoires professionnels ou leur élaboration, est complété par une heureuse réflexion sur le tutorat.

Le premier chapitre est fait de trois contributions proposant d'analyser le processus d'élaboration du mémoire et la construction identitaire qu'elle engage pour les stagiaires.

F. Cros étudie la façon dont le mémoire professionnel façonne de nouvelles démarches cognitives pour la formation professionnelle. Pour ce faire, elle analyse les carnets de bord de huit PE stagiaires portant sur des thèmes différents. Le va-et-vient entre théorie et pratique, caractéristique, pour l'auteur, de l'identité enseignante, n'est guère respecté dans les produits, terrain et théorie apparaissent séparés. Au total, le mémoire professionnel apparaît comme une production écrite sous forme d'argumentaire développant des capacités de planification et d'intégration d'actions hétérogènes (classe, formation, lectures, rencontres variées, etc.).

P. Giamarchi repère quatre types de compétences présentes dans les mémoires, compétence cognitive, métacognitive, langagière et métalangagière. Elles aident le stagiaire à bâtir un espace d'autonomie en le mettant en capacité d'engager une réflexion sur sa pratique et la réguler. À ce titre, le mémoire professionnel peut être considéré comme une formation préparatoire à l'auto-formation.

Pour que le mémoire professionnel soit authentiquement formateur et ouvre sur une construction identitaire professionnelle, R. Guibert fixe trois exigences aux apprenants concernés. Tout d'abord, il leur faut comprendre et intégrer les dimensions communicatives et épistémiques de la lecture. Il leur faut aussi construire un travail hybride fait d'un tissage entre données du terrain (infratexte), discours divers (intertexte) et réflexions personnelles (métatexte). Enfin, il faut se montrer capable de procéder à des déplacements énonciatifs. Elle constate que les stagiaires d'IUFM rencontrent de sérieuses difficultés à satisfaire à ces conditions.

Le chapitre deux, fort de trois contributions étudie les indices et définitions de la dynamique identitaire. Analysant, à l'aide des outils de la linguistique pragmatique, douze mémoires professionnels, O. Galatanu repère trois types d'élabo-

ration de l'exercice. Le premier part d'un questionnement personnel qui, utilisant des référents théoriques, se transforme en auto-prescription d'un savoir-faire professionnel. Le deuxième construit la démarche pédagogique à partir de références théoriques. Le troisième part d'un savoir disciplinaire pour décrire des pratiques enseignantes de ce savoir. Au plan des représentations de la professionnalité, trois classes de représentation s'établissent : soit l'acte d'enseignement est focalisé sur la gestion de l'inédit, soit l'acte d'enseignement est une application de modèles observés ou prescrits, soit l'acte d'enseignement est focalisé sur l'inédit mais sa résolution passe par une programmation personnalisée, les modèles proposés sont remplacés par des modèles élaborés en amont de l'acte.

Dans sa contribution, M. Guigue étudie l'usage des Instructions Officielles. Elles reflètent, à son avis, la trace d'une forme de socialisation qui se constitue par la prise en compte des textes juridiques régissant l'institution. Les IO apparaissent comme une pièce maîtresse dans l'argumentation des mémoires professionnels. Les fonctions dévolues sont diverses : source et guide pour la réflexion et l'action, cadre préalable de celle-ci, élément atténuant la responsabilité du stagiaire. L'auteur conclut que l'utilisation des IO n'est pas un acte d'allégeance du stagiaire mais l'indice de la construction d'une expérience professionnelle réfléchie, permettant de comprendre et d'intégrer l'institution, sans en être réduit à l'état d'exécutant.

C'est à partir du schéma de transformation de l'expérience en savoir de Kolb que P. M. Mesnier a abordé les mémoires professionnels. Il repère trois genres étroitement liés à la discipline académique des auteurs : le genre descriptif-prescriptif, le genre expérimental et le genre réalisation d'un projet. Seul ce dernier embrasserait l'ensemble du processus de construction du savoir proposé par Kolb.

159

Le dernier chapitre traite de l'accompagnement du mémoire appelé dans le cas présent tutorat. Trois formateurs tuteurs de mémoires voient, dans cet exercice, une dimension formative et une dimension prédictive. M.-L. Chaix clôt l'ouvrage par une réflexion sur le tutorat qu'elle inscrit dans la problématique plus large de la place de la recherche dans la formation professionnelle. Définition de la fonction tutorale, choix du tuteur, attentes à l'égard du tuteur sont largement tributaires de la conception en cours du mémoire. Cette dernière est, elle-même, liée aux débats portant sur la pertinence de la recherche pour la professionnalisation enseignante.

L'ouvrage est dense, pluriel, d'une grande richesse méthodologique et doit être recommandé à quiconque s'intéresse au mémoire professionnel. Il appelle donc un certain nombre de questions.

Les auteurs ont fait le choix de prendre le mémoire professionnel au pied de la lettre, c'est-à-dire qu'ils considèrent que l'auteur est sincère et transparent. Cette posture est parfaitement légitime, mais il resterait, à côté, à analyser les stratégies des producteurs, à repérer la métis des stagiaires pour répondre à un exercice qui participe de leur évaluation ; peut-être découvrirait-on que le mémoire professionnel conduit à créer des compétences inattendues ?

Le mémoire professionnel est conçu comme un outil de socialisation professionnelle pour un nouveau modèle enseignant, l'enseignant réflexif. L'étude des produits et des processus cognitifs mis en jeu est-elle suffisante pour laisser penser que s'initie et s'installe un processus réflexif durable ? Ne conviendrait-il pas d'élargir l'étude à l'expérience mémoire professionnel dans ses dimensions cognitives et affectives ? Un vécu négatif de l'exercice, même si ce dernier a requis la mise en jeu de compétences attendues, aboutirait-il à la construction identitaire espérée ?

Le mémoire professionnel aide-t-il à la construction de compétences ou révèle-t-il des compétences déjà construites ? Les dimensions épistémique et communicative de l'écriture ne sont pas aperçues par les stagiaires, les déplacements énonciatifs non maîtrisés et la composition du texte, par nature hybride, défaillante, or ce sont là des caractéristiques incontournables de l'écriture réflexive. Est-ce alors le mémoire professionnel en tant qu'exercice écrit qui fabrique les compétences ? Ne conviendrait-il pas de poser ce problème dans la situation globale de formation avant de répondre positivement ou négativement ?

Enfin, le rapport de 1996 était beaucoup moins optimiste quant à l'intérêt du mémoire professionnel pour la préparation professionnelle des enseignants, il serait intéressant de connaître les raisons de ce changement de tonalité.

Florent GOMEZ
IUFM d'Aquitaine

FERNAGU OUDET Solveig (1999). – *Voyage au cœur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher* (préface de Michel Develay). Paris: L'Harmattan, 187 P.

La préface de Michel Develay au livre de Solveig Fernagu Oudet le présente comme « une introduction et un prolongement » au *Praticien réflexif* de Donald Schön, « dans le domaine de la formation professionnelle des enseignants ». Il n'est pas sûr que cela en soit la valorisation la plus pertinente. Commençons cependant par l'analyser sous cet angle. Il apparaît alors comme un ouvrage de vulgarisation de la théorie de la pratique réflexive à travers ses interprétations

francophones, telle celle de François V. Tochon (*L'enseignant expert*, 1993). Cette étude de seconde main est complétée par un effort pour resituer les concepts de Schön dans un héritage culturel français d'analyse des pratiques, qui se centre pour l'essentiel sur l'acquisition d'une « attitude réflexive ». Ce courant est illustré notamment par G. Ferry (*Le trajet de la formation*, 1983). Il « exclut que la pratique puisse être formatrice par elle-même, si elle ne fait pas l'objet d'une lecture à l'aide d'un référent théorique », mais « aussi que l'on puisse accorder une valeur formatrice à une activité théoricienne qui vagabonderait trop loin de la pratique ».

Ce « travail d'allées et venues entre la théorie et la pratique permet d'être le plus près possible des réalités du terrain et de faire émerger les problèmes qui découlent de la théorie. » « La pratique problématisée devient alors un champ de production d'un savoir qui a un statut différent du savoir théorique de référence » (pp. 84-85). L'accès du lecteur français non initié à la théorie de Schön est sans doute ainsi facilité par des repères qui lui sont déjà familiers, qu'il s'agisse de penseurs de la pédagogie, français ou étrangers, mais francophones, proches de Schön conceptuellement, comme Marguerite Altet, Philippe Perrenoud ou Michaël Huberman, ou de pédagogues plus anciens, tel Fernand Oury, ou de recherches sociologiques très connues en France, qui analysent la pratique sous d'autres formes que celles de la pédagogie, par exemple *Esquisse d'une théorie de la pratique* de Pierre Bourdieu.

Si une telle entreprise a le mérite de rendre plus aisée la compréhension d'une œuvre issue d'une tradition anglo-saxonne pragmatique très éloignée de la culture française, il est douteux, par contre, qu'elle fasse bien saisir les apports les plus spécifiques de Schön, par exemple la nature de la « réflexion-en-action », qui se traduit par une restructuration immédiate de la situation. Encore moins permet-elle d'appréhender les controverses anciennes sur ce en quoi consistent les processus de réflexion et celles qui renaissent actuellement par rapport aux dérives des politiques éducatives auxquelles conduit la référence généralisée à la pratique réflexive. Les oppositions sont gommées entre une telle définition de la réflexion dans l'action, déjà présente bien antérieurement à Schön dans le courant pragmatique, par exemple chez John Dewey, et la conception de la réflexion comme discursivité, qui ne peut exister qu'à distance de l'action et postérieurement, chez des philosophes comme Hannah Arendt ou Paul Ricoeur, pourtant cité ici à l'appui d'une analyse de l'action non différenciée de celle de Schön.

De même « les allers et venues entre théorie et pratique » dans la démarche d'analyse préconisée par Gilles Ferry, peuvent sans doute être comparés au comportement du praticien réflexif de Schön, mais sans s'y assimiler. Ils restent dans la ligne d'une réflexion discursive, puisqu'il n'est jamais dit que l'analyse

se fait dans l'action. Elle est, au contraire, tout autant opposée à la démarche de l'expérience, réduite à apprendre en faisant, qu'à celle de la transmission théorique des savoirs. Tous les possibles semblent pouvoir être conciliés, mais peut-il s'agir, dans ce cas, d'autre chose que d'une juxtaposition de références liées par association d'idées ou même, simplement de mots, et non par une articulation cohérente? Le prix à payer pour une compréhension apparemment plus facile - ou facilitée - n'est-il pas justement de passer à côté de ce qui fait l'originalité du concept de pratique réflexive chez Schön et de ce qui mériterait d'être discuté, voire remis en question si on se réclame d'autres philosophies, telle l'herméneutique (Ricoeur)?

Cette analyse non critique rend, en outre, incompréhensibles les levées de boucliers actuelles contre les dérives auxquelles la tendance à une référence généralisée à la pratique réflexive conduit les récentes évolutions des politiques éducatives dans les pays anglo-saxons, Royaume-Uni, États-Unis, Australie. Le retour de la formation au terrain, conforme au point de départ de la théorie de Schön qui est la critique de l'enseignement universitaire, tout autant que la quête des pratiques les plus efficaces possibles, qui en constituent le noyau dur, dans la tradition anglo-saxonne de l'expertise et de la production d'« enseignants experts », conduit à des résultats exactement inverses de ceux qui sont revendiqués dans la théorie: enseignants mis en situation d'être plus contrôlés, moins autonomes et moins créatifs intellectuellement, technicisation du métier qui approfondit encore la coupure entre théorie et pratique. Les articles de John Coldron et Robin Smith et de Brian Clarke et Philip Chambers, dans le numéro spécial de *Curriculum Studies*, « Conceptualizing reflective practice through partnerships: European perspectives » (Vol. 7, n° 2, guest editor: D. Zay), font des analyses de textes et de pratiques très éclairantes par rapport à cet état de choses.

Peut-être rendrait-on mieux justice à Solveig Fernagu Oudet en présentant son travail comme celui, très honnête, d'une praticienne, cherchant à remonter aux sources de ses acquis en tant qu'enseignante, puis coordinatrice pédagogique de dispositifs de formation continue. Butinant deci delà dans ses lectures passées et présentes, elle éclaire sa propre expérience par des références qui ne trouvent leur cohérence que par rapport à cette expérience. En ce sens, ce qu'elle donne à voir, plutôt qu'une contribution à l'élaboration d'une théorie de la pratique réflexive, c'est l'itinéraire original et unique d'une praticienne vers une attitude réflexive, et, devenue par là capable d'en transmettre les processus à d'autres.

Danielle ZAY
Université de Lille 3

HÜBERMAN A. Michaël, VANDENBERG Roland (dir.) (1995). – *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, Cambridge (Mass.): Cambridge University Press, 362 p.

Le stress enseignant ne fait pas l'objet d'étude en France. Voilà une raison suffisante pour réserver un accueil chaleureux à un livre récent, issu d'un colloque organisé par Michaël Hüberman à Marbach, en Allemagne, sur le thème : « *Teacher burnout* ». Comprendre le stress chez l'enseignant à travers différents angles d'approche théoriques et empiriques puis en faire la prévention, telle est l'ambition de l'ouvrage. L'introduction écrite par M. Hüberman déroule la problématique et propose un modèle empirique causal déjouant les évidences inhérentes au métier enseignant.

Trois parties organisent les vingt contributions qui sont autant de chapitres. Survolons ces parties. La première regroupe six articles. C'est une revue de littérature internationale qui confronte d'une manière qualifiée d'intrigante des perspectives nord-américaines et européennes. Un modèle empirique validé est exposé par Barbara Byrne. La seconde partie rassemble douze articles. Faute de pouvoir mettre en relief la richesse de ceux-ci, B. Farber (pp. 159-166) met en scène un modèle virtuel d'un groupe féminin. Une simulation expérimentale est conduite mettant en œuvre des variables constantes que l'on retrouve chez P. Woods. Enfin C. Maslach (pp. 211-221) synthétise les progrès et les limites de la compréhension du *burnout*.

La troisième partie illumine tout l'ensemble à partir d'une question : le métier d'enseignant est-il plus enclin que d'autres métiers à susciter un mal de vivre professionnel ? (P. de Heus et R. F.W. Diekstra). Enfin un agenda de recherche est mis en place (C. Maslach). Détaillons quelques contributions prises dans ces trois parties.

163

■ Dans la première, on peut distinguer trois orientations théoriques du *burnout* :

- L'approche *clinique* proposée par Freudenberger. Les symptômes nécessitent des soins cliniques, un traitement médical. L'usure est le résultat d'un travail trop intense, négligeant les propres intérêts de l'individu.
- L'approche *socio-psychologique* (Maslach et Jakson) porte sur les conditions de travail qui conduisent à l'épuisement. La surcharge de travail et son aspect mécanique peuvent conduire une personne à ressentir une fatigue mentale. Trois aspects du *burnout* sont relevés : 1. l'épuisement émotionnel et affectif ; 2. l'accomplissement à travers le travail ; 3. la dépersonnalisation (Maslach). Cherniss explique les trois catégories de Maslach et Jakson comme une réaction à un travail monotone. La diminution des activités personnelles fabriquerait du stress, de la frustration et *in fine* aggraverait la souffrance.

- L'approche *historico-sociale* de Sarason (1983) met l'accent sur l'impact de la société globale qui agirait en négatif. La montée de l'individualisme serait une réponse explicative du symptôme. Il note l'emprisonnement ressenti par l'acteur, dans un métier de service.

À ces trois orientations théoriques, Byrne a rajouté un modèle empirique validé où le *climat de la classe* devient une variable. L'impact de cette variable joue fortement sur l'épuisement émotionnel et affectif ainsi que sur la dépersonnalisation. La discipline scolaire accroît la sensibilité émotionnelle de l'enseignant et développe des attitudes négatives envers les élèves. Classe apathique, violence verbale et l'incapacité à se contrôler sont reconnues comme les facteurs les plus stressants du métier d'enseignant.

La *prise de décision* est une autre variable majeure. L'incapacité des décisions, au quotidien, est de première importance car elle altère l'image de soi et change le regard que les autres portent sur l'enseignant.

Autre variable majeure, le *conflit intérieur* résultant de la conjugaison de la quantité et de la qualité du travail à donner chaque jour. Cette variable est liée d'une part aux contraintes du temps scolaire, d'autre part aux exigences globales d'une classe selon le niveau et enfin aux besoins individuels des élèves. Les problèmes disciplinaires auxquels s'ajoutent des remarques négatives émanant de l'administration ou des parents d'élèves : représentent des facteurs externes constitutifs du conflit intérieur de l'enseignant. Autre variable : la *surcharge de travail*. C'est, avec le conflit intérieur, une des composantes importantes de la structure causale du *burnout*. Des distinctions sont mises à jour selon les niveaux d'enseignement (maternelle, élémentaire, secondaire). Tandis que le conflit enraye l'épuisement émotionnel et affectif chez les maîtres de l'école maternelle et élémentaire, le conflit accroît la dépersonnalisation des professeurs du secondaire. Sur la base de ces résultats, un modèle théorique est vivement souhaité.

■ Dans la deuxième partie sont évoqués les progrès et les limites dans la compréhension du *burnout*. Ainsi Farber et Maslach, s'accordent à identifier les variables indépendantes : sexe, âge, statut social issu du mariage. Les variables dépendantes sont organisées en une échelle de trois catégories quasiment constantes au fil de l'ouvrage. Les dernières études longitudinales montrent que le conflit personnel conjugué au manque de soutien des collègues et de la hiérarchie apparaît comme étant un facteur essentiel du *burnout*. Une construction multidimensionnelle au niveau conceptuel est envisagée. Beaucoup de facettes, de variables individuelles et sociales s'organisent autour des trois indicateurs du MBI de C. Maslach.

■ La dernière partie part d'une interrogation : les enseignants sont-ils plus enclins que d'autres à être dépressifs ? Cette question en soulève une seconde : comment comparer le travail de l'enseignant (dans la situation-classe) avec un autre métier ? Oui, le métier d'enseignant est plus enclin que d'autres métiers de services sociaux à fabriquer du stress. Les professeurs se montreraient plus fragiles au niveau émotionnel et affectif que leurs homologues de l'école élémentaire, selon P. de Heus et René F.W. Diekstra. Cette remarque n'est pas anodine puisqu'elle est considérée par Shirom comme étant le trait caractérisant le mal de vivre le métier d'enseignant.

Faire de la prévention consiste à envisager le *burnout* comme un élément de vie et de travail dans les écoles. Un agenda pallie les difficultés à résoudre. Ne plus accepter les symptômes comme une fatalité est un déjà là. Déplacer le problème vers une dimension collective revient à considérer l'école en tant qu'identité collective dans une intention visant à une protection de l'identité individuelle, limitant la souffrance, selon l'auteur.

Conclusion

Une approche clinique et sociologique nous amène à admettre le manque d'unité d'ensemble. Le *burnout* est un concept à l'aspect théoriquement faible. En revanche, l'aspect empirique voire virtuel est richement décrit et exposé. Le problème de la construction de la validité d'un modèle est nécessaire pour confirmer ou infirmer les résultats que les articles proposent, ceci, afin de construire « une » théorie dont le monde professionnel enseignant a besoin. Le livre riche de ses références bibliographiques (35 pages) auxquelles s'ajoute un index de 13 pages représente une banque de données particulièrement fructueuse sur le sujet.

La méthode biographique est une piste féconde de recueil de données. Les trois indicateurs de Maslach et Jackson conviennent pour identifier ce que M. Hüberman nomme une crise professionnelle. La difficulté d'une unité théorique vient du fait de la diversité des approches, visant à expliciter des troubles médicaux. Le sujet d'étude loin d'être tari, mérite d'être encore étudié dans les aboutissements vers lesquels le *burnout* peut mener. Ce livre est dépositaire, en quelque sorte, d'une réflexion variée sur un moment difficile du métier d'enseignant, sujet trop peu exploré en France, alors que ce moment traverse les identités professionnelles. Tout cela nous amène à souhaiter fortement sa prompte traduction en français.

Christiane CAMANA,
Université Paris V

COMPTE RENDU

CHAPRON Françoise (1999).— *Les CDI des lycées et collèges*. Paris : PUF, 237 p.

Françoise Chapron, actuellement maître de conférence en sciences de l'éducation à l'IUFM de Rouen, est aussi une ancienne présidente de la FADBEN (Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale). Cette appartenance de l'auteur à la fois au milieu universitaire et au milieu des documentalistes de CDI, donne au livre son caractère autant savant que militant. Le bilan des CDI qui est dressé ici est d'ailleurs dédié aux documentalistes qui ont en charge de « construire un métier difficile, mais passionnant ». Il est le fruit original de l'histoire conjointe d'une profession et d'un espace d'apprentissage.

Le premier épisode de cette longue conquête aboutit en effet à la création des CDI dans le cadre de la rénovation pédagogique d'après 68. Les étapes suivantes conduisent à une « pédagogisation » toujours croissante. Elle est marquée par l'ambitieuse circulaire de 1986, qui assigne au documentaliste quatre rôles : de formation des élèves à la recherche documentaire, de liaison avec l'activité pédagogique de l'établissement, de participation à l'ouverture de l'établissement, de responsabilité du centre de ressources multimédia.

Le CAPES de documentation en 1990, très attendu, permet une reconnaissance professionnelle et une élévation du niveau de compétence. Il ne donne pas au documentaliste, qui n'enseigne pas une discipline d'enseignement, la reconnaissance de la fonction d'enseignant à part entière. Ce malaise explique les deux identités possibles pour le documentaliste. Gestionnaire ou professeur ? Le choix a engendré un clivage au cœur de la profession que la nouvelle appellation de « professeurs documentalistes » tente d'estomper.

Une caractéristique de ce métier, c'est aussi l'accroissement vertigineux des missions et des enjeux dont il est investi. Le CDI est au carrefour de l'information et de la communication. Il est un lieu d'apprentissage de la lecture du texte et de l'image sur tous les supports. Il est un lieu d'apprentissage de la recherche documentaire. Il est un lieu de préparation des élèves à la société de l'information. Il est un lieu de remédiation aux inégalités pour les élèves en difficulté. Bref, le documentaliste contribue ainsi à « former l'homme, le travailleur, le citoyen » selon les perspectives de la loi d'orientation.

Le livre de F. Chapron se fait bien l'écho d'une profession aux tâches foisonnantes et enthousiasmantes. Elles y sont décrites dans leurs détails et leurs subtilités qui évitent le plus souvent un tableau caricatural. Pour l'auteur, elles impliquent maintenant, sous peine d'asphyxie, un cadrage institutionnel et des mesures concrètes d'envergure.

Catherine BOURDONCLE
CLEMI

NOUS AVONS REÇU

BÉTRIX KÖLHER Dominique, BLANCHET Alex (1999). – *Enseigner sur mesure. Éclairage sur les pratiques d'évaluation formative et de différenciation*. Lausanne: URSP, 192 p.

AUGUSTIN Jean-Pierre, GILLET Jean-Claude (2000). – *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*. Paris: L'Harmattan, 188 p.

BARBIER Jean-Marie, GALATANU Olga (dir.) (2000). – *Signification, sens, formation*. Paris: PUF, 192 p.

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, FABLET Dominique (éd.) (2000). – *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*. Paris: L'Harmattan, 291 p.

CROS Françoise (éd.) (1999). – *Le mémoire professionnel en, formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris: L'Harmattan, 255 p.

ELIARD Michel (2000).- *La fin de l'Ecole*. Paris: PUF, 136 p.

FORQUIN J.-C. (dir.) (2000). – *Sociologie de l'éducation. Nouvelles approches, nouveaux objets*. Paris: INRP, 433 p.

FROMENT Mireille, CAILLOT Michel, ROGER Michel (dir.) (2000). – *30 ans de Sciences de l'Éducation à Paris V*. Paris: PUF, 196 p.

LADERRIERE Pierre (1999). – *L'enseignement: une réforme impossible? Analyse comparée*. Paris: L'Harmattan, 390 p.

PAPADOUDI Hélène (2000). – *Technologie et éducation. Contribution à l'analyse des politiques publiques*. Paris: PUF, 240 p.



ACTUALITÉS

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

RENCONTRES ET COLLOQUES

5^E BIENNALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

La Biennale de l'éducation qui s'est tenue du 12 au 15 avril 2000 à la Sorbonne (Paris) a réuni plus de 400 contributions, qui présentaient des recherches, des innovations, des réflexions ou des réalisations techniques et pratiques. Les communications ont été regroupées en 30 thèmes autour desquels des débats préparatoires, via le NET, se sont installés avec plus ou moins d'intensité.

L'analyse sémantique du corpus des résumés effectuée par Philippe Dessus montre que, quelles que soient les Biennales, depuis 1992 et à l'exception de l'année 1998, le thème de la formation apparaît toujours en tête des occurrences. On peut même suggérer que dans les contributions la « formation » semble une préoccupation plus forte que « l'apprentissage ». La formation d'adultes concerne au total 154 contributions. Nous voyons donc là un champ de recherches et d'innovations qui est loin d'être anecdotique et qui attire à lui toutes les questions : celles concernant la diversité des publics, les types et les styles de formation, les politiques qui les portent, les évolutions ou recompositions qu'entraînent les médias, les technologies, l'élargissent des espaces (nationaux, internationaux).

La question plus précise de la professionnalisation est traitée dans 59 communications. Il s'agit là de la professionnalisation des enseignants, des travailleurs sociaux, des professions de la santé mais aussi de celles des ingénieurs en formation ou des universitaires. Qu'explorent ces communications ? De nouvelles pratiques (la modernisation d'anciennes professions), de nouveaux savoirs (qui modifient les pratiques professionnelles dans leur capacité d'expertise et d'action) ?

À l'égard des savoirs en général, on observera la séparation ou la relation entre les *savoirs pratiques* (ce qu'on pourrait appeler les « habiletés ») ou les techniques qu'il

faut maîtriser, et qui peuvent devenir des automatismes, pour la réalisation d'une tâche) et les *savoirs de la pratique* qui invitent à interroger l'action et la connaissance qu'on en tire pour transférer sur d'autres tâches, d'autres actions, voire pour théoriser l'action.

L'évolution technologique, les transformations économiques et sociales dans un espace en recomposition (où les techniques de l'information et de la communication accélèrent les échanges, les comparaisons, voire les différenciations), sont ou seront la toile de fond des observations aujourd'hui.

Apparaissent de nouveaux objets de recherche et surgissent des pratiques qui innovent pour s'adapter à de nouvelles données. Parmi ceux-ci ou celles-ci, l'importance accordée :

- aux relations sociales et à leur possible déconstruction dans ces univers en mutation ;
- à l'urbanisation et à la mobilité géographique subie ou volontaire ;
- à l'individualisation des modes de vie et à son contraire, dans les mises en forme de plus en plus collectives des appareils de production et de consommation ; variété donc qui au total permet la production d'échanges particulièrement fructueux.

Sans prétendre à l'intégration de toutes les communications, on signalera :

- la variété des objets : construction des connaissances et interaction sociale, médecine, travail social, enseignement supérieur, formation d'ingénieurs, de formateurs ou de personnels d'encadrement, mais aussi différenciation des filles et des garçons ou des villes et des campagnes, changement d'échelle géographique et d'échelle économique, etc. ;
- la variété des modes d'approches, des problématiques, des méthodologies ;
- la variété des « focus », au sens photographique du terme, qui permettent que soient rapprochées des communications très variées, qui vont travailler des points très précis ou larges dans des espaces politiques, géographiques, économiques, culturels qui recomposent les problématiques qu'il s'agisse des représentations, des rôles, des apprentissages ou des situations-problèmes ou encore des méta-questions qui portent sur des concepts ou sur la « connaissance des enseignants » ou leur incompétence, ou encore sur des modèles ou des propositions d'actions ;
- la variété des communicants également puisque certains, comme l'y invitent les Biennales, se situent plus comme acteurs-innovateurs, praticiens réflexifs, d'autres plus comme chercheurs-analyseurs de pratiques et ainsi comme contributeurs à l'évolution des modes d'approches des pratiques.

Évelyne BURGHIÈRE
INRP

PROCHAINES RENCONTRES

AUTOUR DE LA THÉORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES

Ce colloque international organisé par le Laboratoire de didactique et d'anthropologie des enseignements scientifiques et techniques de Bordeaux se tiendra à l'Université Victor Segalen, Bordeaux 2 du 26 au 28 juin 2000.

Organisation : DAEST, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 3 ter place de la Victoire, 33076 Bordeaux cedex. Tél. 00 33 (0)5 57 57 19 26 ; e-mail : DAEST@u-bordeaux2.fr

CONGRÈS DE L'ASSOCIATION MONDIALE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (AMSE)

Le 13^e congrès international de l'AMSE se tiendra à Sherbrooke (Québec) Canada, du 26 au 30 juin 2000.

Le thème du congrès est « La recherche en éducation au service du développement des sociétés ».

Pour tous renseignements : Pauline Hamelin. Tél. : 819.821.7412 ; fax : 819.821.7428 ; e-mail : phamelin@courrier.usherb.ca

ATEE : LA FORMATION PERMANENTE DES ENSEIGNANTS ET LA COOPÉRATION GLOBALE

L'ATEE (*Association for Teacher Education in Europe*) organisé à l'Université de Barcelone son 25^e congrès annuel, du 28 août au 2 septembre 2000.

Inscription au congrès : CDLCAT, Secrétariat du XXV^e Congrès de l'ATEE, Agnès Creus / Josefina Grané, Rambla de Catalunya, 8, 08007 Barcelona. Tél. : + 34 93 317 04 28 - Fax : + 34 93 412 89 07.

Internet : <http://www.cdllcat.es> - e-mail : secretaria@cdllcat.ictnet.es

171

TEACHING AS LEARNING IN "OPEN CONTEXTS"

"NORTH" AND "SOUTH" PRACTICES

Conférence européenne sur la recherche en éducation organisée par l'EERA (*European Educational Research Association*) en septembre 2000 à Edimbourg (Écosse).

Contacts : Professor Bob Moon and Dr Anna Chronaki, School of Education, The Open University, Walton Hall, Milton Keynes, MK7 6AA, United Kingdom.

e-mail : R.E.Moon@open.ac.uk
A.Chronika@open.ac.uk

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

HISTOIRE, ÉTAT DES LIEUX, PERSPECTIVES

Le congrès 2000 de la SSRE (Société suisse pour la recherche en éducation) aura lieu à Genève du 20 au 22 septembre 2000.

Pour tous renseignements : Congrès 2000, Section des sciences de l'éducation, Université de Genève, 40 bd du Pont d'Arve, CH 1205, Genève.

Tél. : + 41.22.705.9315 (secrétariat); fax: +41.22.705.9319;

e-mail: congres2000.ssre@pse.unige.ch Internet: <http://agora.unige.ch/cong2000>

LES PRATIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

COLLOQUE INTERNATIONAL AECSE ORGANISÉ PAR LE CREFI

Le colloque international AECSE organisé par le CREFI (Centre de recherches en éducation, formation et insertion, Université de Toulouse-le-Mirail) en partenariat avec l'ENFA de Toulouse, le LEMME de l'Université Paul Sabatier et l'IUFM de Toulouse aura lieu les 2, 3 et 4 octobre 2000 à Toulouse.

Contact : CPRS tél. : 05 61 50 44 68 – Fax : 05 61 50 37 14

Internet: <http://www.univ-tlse2.fr/agenda>

L'obligation des résultats en éducation

Colloque international organisé dans le cadre des Entretiens Jacques Cartier 2000 par le Laboratoire de recherche et d'intervention sur les politiques et les professions en éducation (LABRIPROF) de l'université de Montréal et l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES) du 4 au 6 octobre 2000 à Montréal.

Pour tous renseignements : AFIDES, 500 bd Crémazie Est, Montréal, QC H2P 1E7 Canada.

Tél. : (514) 383-7335 – Fax : (514) 384-2139

Site Internet de l'AFIDES : www.afides.qc.ca

e-mail : afides@grics.qc.ca

Appel à communication

LES INTERACTIONS ENTRE FORMATION ET ÉVALUATION

ACTEURS, OUTILS, POLITIQUES ET PROJETS

14^e colloque international de l'ADMEE-EUROPE organisé par le département des Sciences de l'éducation de l'Université de Provence les 11, 12, 13 janvier 2001 à Aix-en-Provence.

Les résumés des propositions de communication doivent parvenir au comité d'organisation au plus tard le 30 juin 2000 par mail à vial@romarin.univ-aix.fr ou sur disquette compatible word mac (format RTF).

Pour tous renseignements : Colloque ADMEE-Université de Provence, 1 avenue de Verdun, 13410 Lambesc. Email: educaix@romarin.univ-aix.fr
Tél. : 33 (0) 4 42 57 17 17. Fax: 33 (0) 4 42 57 17 07.
Internet: <http://www.educaix.com>

Appel à CONTRIBUTION

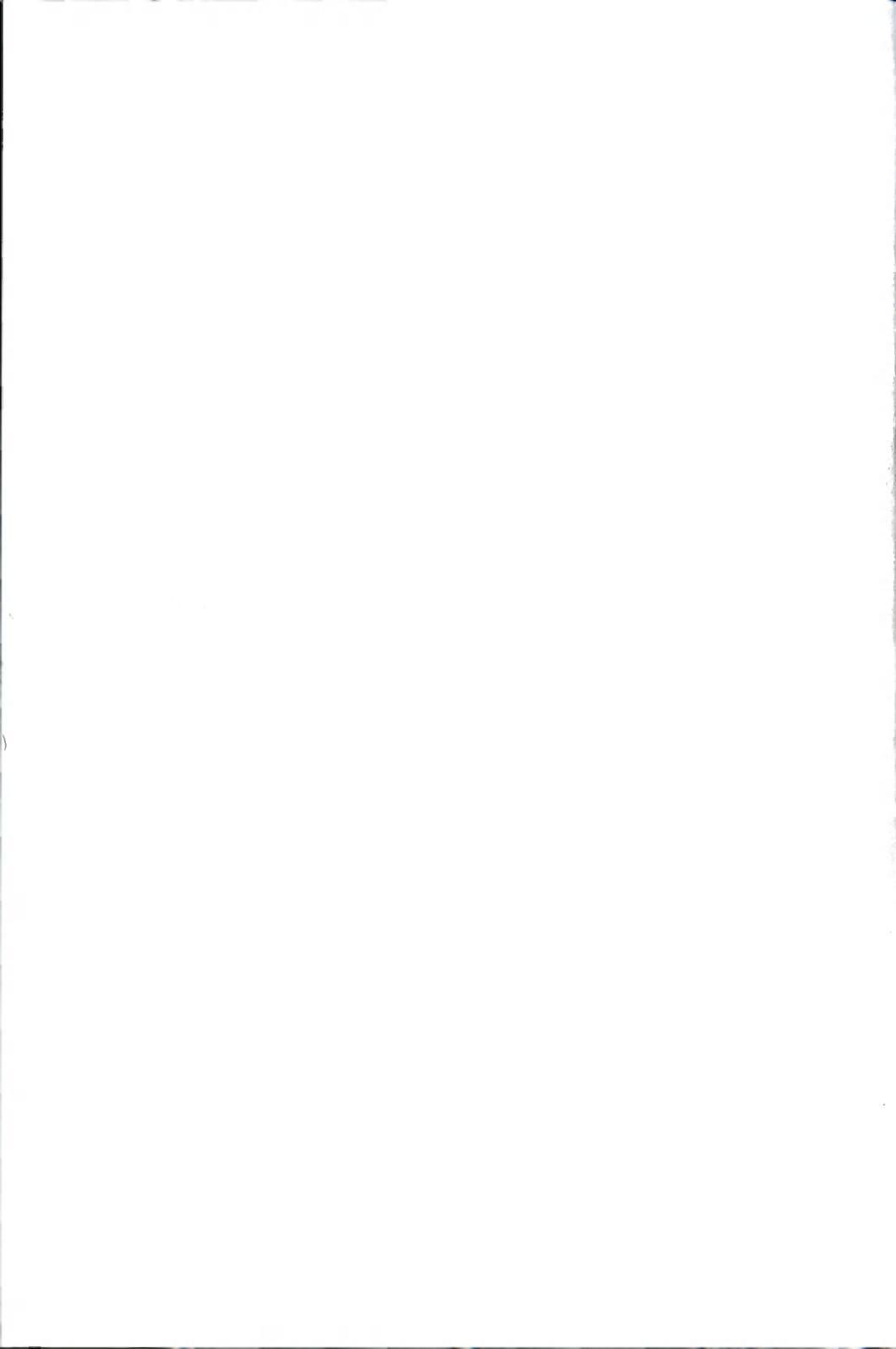
UNE SOCIÉTÉ MONDE ?

XVI^e congrès de l'Association internationale des sociologues de langue française (AISLF) organisé à l'Université de Laval (Québec) du 3 au 7 juillet 2000.

Appel à contribution pour les séminaires :

- « L'éducation dans une société monde : civisme, identité et cosmopolitisme » ;
- « L'enseignement de la sociologie de l'éducation et sa place dans la formation des personnels de l'éducation » ;
- « Constitution de réseaux de recherche » ;
- « Actualité de la sociologie de l'éducation ».

Pour tous renseignements : Secrétariat du congrès de l'AISLF, Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Pavillon Charles-de Koninck, Université Laval, Sainte-Foy (Québec), Canada G1K 7PA. Tél. : (418) 656-2716. Fax : (418) 656-7390
E-mail: AISLF2000@soc.ulaval.ca
Internet: www.fss.ulaval.ca/aistlf/



BON DE COMMANDE

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

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 10 (1991) RR010			
N° 11 (1992) RR011			
N° 12 (1992) RR012			
N° 13 (1993) RR013			
N° 14 (1993) RR014			
N° 15 (1994) RR015			
N° 16 (1994) RR016			
N° 17 (1994) RR017			
N° 18 (1995) RR018			
N° 19 (1995) RR019			
N° 20 (1995) RR020			
N° 21 (1996) RR021			
N° 22 (1996) RR022			
N° 23 (1996) RR023			
N° 24 (1996) RR024			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
N° 32 (1999) RR032			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2000)

France (TVA 5,5 %) : **75 F. ttc** (11,43 euros) - Corse, DOM : 72,58 F.

Guyane, TOM : 71,09 F. - **Étranger** : **78 F.**

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

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

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

BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur s'il est différent :

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

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

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 2000

France (TVA 5,5 %) : 212 F ttc (32,32 euros)

Corse, DOM : 205,17 F ttc (31,28 euros)

Guyane, TOM : 200,95 F ttc (30,63 euros)

Étranger : 270 F (41,16 euros)

Abonnements couplés

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

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP. Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait) "... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."

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

RECHERCHE **et** FORMATION

pour les professions de l'éducation

Mobilité internationale et formation

Dimensions culturelles
et enjeux professionnels

INRP

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",
Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : Philippe MEIRIEU, Directeur de l'INRP

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur, Lille III

D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction, INRP

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences, Rennes II

A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargé de mission, INRP

R. BOURDONCLE : rubrique *Lectures*. Professeur, Lille III

É. BURGUIÈRE : rubrique *Actualités*. Maître de conférences, INRP

A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Maître de conférences, Nantes.

F. JACQUET-FRANCILLON : rubrique *Autour des mots*. Maître de conférences, Lille III

J. LEBEAUME : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences, Orléans

N. MOSCONI : rubrique *Études et recherches*. Professeur, Paris X

R. SIROTA : rubrique *Études et recherches*. Professeur des Universités, INRP

M. TOURNIER : rubrique *Actualités*. Chercheur, INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

M. ALTET : Professeur, Université de Nantes

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

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

G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII

A. BOUVIER : Directeur de l'IUFM de Lyon

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

A.-M. CHARTIER : Maître de conférences, INRP

L. DEMAÏLLY : Professeur des Universités, IUFM de Lille

M. DEVELAY : Professeur, Université de Lyon II

R. FENEYROU : Professeur, IUFM Nord-Pas-de-Calais

J. GUGLIELMI : Directeur de l'IUFM de Caen

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

M. HUBERMAN : Professeur, à l'ISPPF, Lausanne (Suisse)

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

L. LEGRAND : Professeur émérite, Université de Strasbourg

N. LESELBAUM : Maître de conférences, Université de Paris X

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

L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen

M. METOUDI : Professeur, IUFM de Paris

A. NOVOÁ : Professeur, Université de Lisbonne (Portugal)

L. PAQUAY : Professeur, Université catholique de Louvain (Belgique)

A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire, INRP

S. STECH : Professeur, Université Charles de Prague (Tchécoslovaquie)

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

F. VANISCOTTE : Chargé de mission Europe, INRP

J. WEISS : Directeur de l'IRDP, Neuchâtel (Suisse)

D. ZAY : Professeur, Université de Lille III

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

AU SOMMAIRE DES NUMÉROS DISPONIBLES

- N° 9 -** 1991. *Le journal de classe*. Entretien avec Jean Cardinet.
Autour des mots : le journal de formation et de recherche.
- N° 10 -** 1991. *Tendances nouvelles de la formation des enseignants* :
Autour des mots : la formation des enseignants.
- N° 11 -** 1992. *Théorie et pratique*. Entretien avec Gérard Molgloive.
Autour des mots : théorie et pratique.
- N° 12 -** 1992. *Le mémoire professionnel*. Entretien avec Henri Desraches.
Autour des mots : le mémoire professionnel.
- N° 13 -** 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ?* Entretien avec V. Isambert-Jamoti.
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, formation continue.
- N° 14 -** 1993. *La direction d'établissement scolaire*.
Entretien avec André Hussenet. Autour du mot : chef.
- N° 15 -** 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*
Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur et université.
- N° 16 -** 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation*.
Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17 -** 1994. *Recherche et développement professionnel*.
Point de vue : Jean-Marie Van der Maren et Jean Guy Blais.
Autour des mots : recherche et développement professionnel.
- N° 18 -** 1995. *Les enseignants et l'Europe*.
Entretien avec Antonio Ruberti. Autour des mots : Les enseignants et l'Europe.
- N° 19 -** 1995. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation*.
Note de synthèse : Une revue des travaux sur la formation des formateurs 1970/1989.
Autour du mot : Professionnalité.
- N° 20 -** 1995. *Images publiques des enseignants*. Entretien avec D. Monjardet et Cl. Herzlich.
Autour des mots : « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant ».
- N° 21 -** 1996. *Images des enseignants dans les médias*.
Entretien avec Marguerite Gentzbittel. Note de synthèse : retour sur le micro-enseignement.
- N° 22 -** 1996. *La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises*.
Entretien avec Harry Judge.
- N° 23 -** 1996. *Pratiques de formation initiale et continue des enseignants*.
Entretien avec Francine Dugast-Portès. Autour du mot : Institution.
- N° 24 -** 1997. *Conscience éthique et pratiques professionnelles*.
Entretien avec Jean-Pierre Rosenczweig. Autour des mots : Éthique ou morale ?
- N° 25 -** 1997. *L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle*.
Entretien avec Mireille Cifali. Autour des mots : Didactique, discipline scolaire, pédagogie.
- N° 26 -** 1997. *Les nouvelles technologies : permanence ou changement*.
Entretien avec Monique Linard. Autour des mots : Des technologies "nouvelles" en éducation.
- N° 27 -** 1998. *Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation*.
Entretien avec Arlette Farge. Autour du mot : Pratique.
- N° 28 -** 1998. *Éducation à la santé : rôle et formation des personnels d'éducation*.
Entretien avec J.-P. Deschamps, B. Pissarro, L. Gaudreau. Autour des mots : Éducation sanitaire, promotion, prévention, éducation à la santé.
- N° 29 -** 1998. *Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs*.
Table ronde organisée par M.-L. Choix et O. Bardel-Denonain. Autour du mot : Ingénieur.
- N° 30 -** 1999. *La gestion des compétences dans l'Éducation nationale*. Questions/Réponses : La parole aux syndicats. Autour des mots : Gestion et compétences.
- N° 31 -** 1999. *Innovation et formation des enseignants*. Entretien avec Michel Callon. Autour des mots : L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens.
- N° 32 -** 1999. *Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après...*
Regards croisés sur les MAFPEN de Jean Guglielmi.

ÉDITORIAL

ARTICLES

Élizabeth MURPHY-LEJEUNE – *Mobilité internationale et adaptation interculturelle : les étudiants voyageurs européens*

Geof AIRD – *L'année à l'étranger : une mise en question de l'identité*

Marie-Thérèse VASSEUR – *Apprendre à être professeur de langue étrangère dans un pays étranger : déplacement, imaginaire et réflexivité*

Ariel CORDIER, Christina GAUTHERON-BOUTCHATSKY – *Mobilité et processus identitaire : deux regards sur les trajectoires de normaliens de l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud*

Albane CAIN – *Actions de formation à l'étranger des enseignants de langues et ouverture à l'autre*

ENTRETIEN avec Jean-Pierre LAHEURTE (EduFrance)
réalisé par Geneviève ZARATE
et Jacqueline DUTTON

AUTOUR DES MOTS

- *Management interculturel*
de Christine GEOFFROY
- *L'éducation cosmopolite en Allemagne*
d'Angelika KUBANEK
- *Mondialisation et éducation*
de Lynne PARMENTER

*

* *

Odile PAVIET SALOMON, Dominique BIENAIMÉ – *Comment penser les formations d'insertion dans la conjoncture socio-économique actuelle ?*

Dominique VIOLET – *La formation des professeurs d'école : alternance et pragmatique*

Mobilité internationale et formation

Dimensions culturelles et enjeux professionnels

INRP

**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

Service des publications

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05

Tél. 01 46 34 91 56

www.inrp.fr



9 782734 206712

ISBN 2-7342-0671-4 • ISSN : 0988-1824