Avant-propos
La mobilité :
un concept mobile mais désormais valorisant
Jean PRUVOST

Présentation
Jean-Michel ROBERT

Les étudiants « Erasmus » saisis par l'Europe ?
Catherine CARLO

Les vécus des étudiants Erasmus
pendant leur séjour à l'étranger :
un apprentissage expérientiel
Maddalena DE CARLO et Laura DIAMANTI

Retour analytique sur une expérience pédagogique
ou plaidoyer pour des cours d'histoire de la culture
et des idées françaises à destination des étudiants Erasmus
Camille GUYON-LECOQ

Lexiculture et noms propres
terrain miné pour étudiants Erasmus
Jean-Michel ROBERT

Balaise dans la civilisation
ou balaise dans la culture ?
Philippe NORMAND

Réflexions sur une compétence difficile à cerner :
le savoir-être. Tentative de déclinaison
à la lumière du concept de reconnaissance
Maddalena DE CARLO

9 782252 038925
ISBN 978-2-252-03892-5
ISSN 0071-190X

éla
52e année

janvier-mars 2013
études de linguistique appliquée revue de didactologie des langues-cultures
169

169
janvier-mars 2013

Public Erasmus : vers une mobilité culturelle

coordonné par Jean-Michel Robert

éla
études de
linguistique appliquée
revue de didactologie
des langues-cultures
et de lexiculturologie

Didier Érudition
Klincksieck

WINDISCH, U. (1989). « Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. L'exemple du raisonnement et du parler quotidiens ». Dans D. Jodelet (dir.) Les représentations sociales. Paris : PUF, p. 169-183.

LES VÉCUS DES ÉTUDIANTS ERASMUS PENDANT LEUR SÉJOUR À L'ÉTRANGER : UN APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL[1]

Résumé : Au cours des dernières années, de nombreuses recherches se sont penchées sur les finalités explicites du projet Erasmus, sur les résultats véritablement atteints et sur les risques de réduction de cette expérience de mobilité dans l'espace européen à un simple stage linguistique. Si d'une part le séjour à l'étranger peut apparaître comme un puissant moyen de décentration culturelle, d'autre part le considérer comme un processus naturel, activé automatiquement par la fréquentation de l'autre, serait nier les implications affectives liées aux sens de dépaysement et d'isolement vécus par l'étudiant voyageur dans le pays étranger et à son retour chez lui.
À ce propos des travaux récents ont suggéré des « dispositifs d'accompagnement » à la mobilité (Anquetil 2006) de façon à développer, parallèlement aux savoirs disciplinaires et aux postures intellectuelles, des capacités d'adaptation aux divers contextes culturels.
Cette étude se situe dans cet axe de recherche : les réponses d'étudiants[2] interrogés relativement à leur expérience de mobilité, nous ont permis de dégager des pistes sur les vécus interculturels et les besoins sociaux expérimentés lors d'un séjour Erasmus.

INTRODUCTION

À partir des années 1990, avec la mise au point d'un Cadre Commun de Référence Européen pour les Langues en premier lieu et, par la suite, avec la Déclaration de Bologne, les pays membres et les institutions communautaires de l'Union Européenne se sont efforcés de créer un « espace européen pour l'enseignement supérieur ». Dans ce but, la mobilité des étudiants et des pro-

1. Bien que la présente étude soit née de la collaboration de deux auteurs, il nous faudra préciser que Maddalena De Carlo est l'auteur des parties suivantes : Introduction, Conclusion, § 1, 2 et 5; et Laura Diamanti des § 3 et 4.
2. Cette enquête a été menée dans le cadre d'un Projet de recherche national (2008-2010), financé par le Ministère de l'Université et coordonné par Mme Maria Grazia Margarito de l'Université de Turin ayant comme objet : *Culture e istituzioni a confronto nella comunicazione turistica*.

fesseurs constitue l'une des activités principales pour l'harmonisation des systèmes d'enseignement et pour la construction d'une citoyenneté européenne.

Au cours des dernières années de nombreuses recherches[3] se sont interrogées sur les finalités déclarées du programme Erasmus, sur les résultats effectivement atteints et sur les risques de réduire cette expérience de mobilité au sein de l'espace européen à un simple stage linguistique : le séjour de l'étudiant à l'étranger pourrait par contre constituer un moyen efficace de décentration culturelle et de transformation de l'identité personnelle, linguistique et culturelle.

Considérer un tel processus comme « naturel », activé automatiquement par la fréquentation de l'autre, semble nier les implications affectives liées à ce qui a été défini comme un choc culturel entraînant un sentiment d'isolement et de dépaysement éprouvé par l'étudiant Erasmus, aussi bien dans le pays étranger qu'au moment de son retour chez lui.

Nombres d'universités ont adopté des « dispositifs d'accompagnement » à la mobilité (Anquetil, 2006) de manière à développer non seulement des attitudes intellectuelles et des savoirs disciplinaires, mais aussi des capacités d'adaptation à des contextes culturels différents et une compétence de communication plurilingue.

L'étude que nous présentons se situe dans ce courant de recherches ; les données ici exposées sont le résultat d'une enquête menée auprès d'étudiants Erasmus, concernant leur vécu interculturel et leurs besoins linguistico-culturels, dans la perspective future de mettre au point un protocole de formation s'adressant aux futurs étudiants Erasmus, qui prenne en compte aussi certaines compétences prévues par le Cadre de Référence Européen pour les Langues :

- savoirs et savoir-faire linguistiques ;
- savoirs et savoir-faire interculturels ;
- savoir-être, dans le sens d'être capables de resituer et redéfinir ses propres points de repères au cours de l'expérience de l'altérité ;
- savoir apprendre, dans le sens d'apprendre à partir de l'expérience, mais aussi de suivre consciemment son propre processus d'apprentissage.

1. UNE PRATIQUE ANCIENNE[4]

Dès le Moyen Âge, grâce au latin comme langue commune, l'Université a constitué l'une des rares institutions supranationales et cosmopolites : une

3. Nous en citons ici quelques-unes : Ogay, 2000 ; Zarate, 2000 ; Kohler-Bally, 2001 ; Murphy-Lejeune, 2003 ; Papatsiba, 2003 ; Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier, Penz, 2003 ; Anquetil, 2006 ; Dervin, 2004 et 2007.

4. Cette brève histoire de la mobilité universitaire est basée sur l'article de G. Villata, B. Nascimbene, C. Sanna, « Università ed Europa : un felice connubio attraverso i secoli (con qualche ombra...) », *Annali di Storia delle Università italiane*, 10, 2006. http://www.cisui.unibo.it/annali/10/testi/02Villata-Nascimbene-Sanna_frameset.htm (consulté la dernière fois le 23 mai 2011).

communauté internationale d'hommes de sciences voyageait d'une institution à l'autre, bénéficiant d'une certaine liberté intellectuelle aussi bien par rapport à l'Église que par rapport à l'Empire et aux autorités municipales (Le Goff, 1957).

L'Église envoyait les représentants du haut clergé vers les universités étrangères les plus prestigieuses ; pour sa part l'autorité impériale, dès le XIIe siècle, portait aussi un intérêt croissant à la promotion et la diffusion d'une culture affranchie de la tutelle cléricale. Certaines universités, telles que celles de Bologne et de Paris, étaient à l'époque déjà fréquentées par des savants en provenance de l'Europe entière.

À partir de la deuxième moitié du XIIIe siècle et, par la suite, au cours de la Renaissance, on assiste à des mesures protectionnistes de la part des souverains, visant à limiter la liberté de mouvements des étudiants.

Après la Réforme, les conflits religieux au sein de l'Europe constituent une raison ultérieure de limitation de la mobilité, malgré certaines exceptions en termes d'ouverture et de tolérance, comme dans le cas des universités de Padoue, Bologne, Sienne, Montpellier, Orléans.

À partir du XVIIIe siècle, bien que la naissance des États nationaux ait facilité la création de nombreuses universités locales, la mobilité universitaire connaît un certain temps d'arrêt ; c'est le *Grand Tour* qui représente alors, mais seulement pour les classes dominantes, une occasion de perfectionner leur formation par le voyage. Parallèlement les intellectuels de domaines différents préfèrent fréquenter les cours européennes plutôt que les universités pour échanger leurs connaissances linguistiques, artistiques et culturelles. Au XIXe siècle, les États ont tendance à renforcer leurs monopoles culturels, en exigeant une scolarité auprès des universités locales pour pouvoir obtenir l'autorisation d'exercer les professions libérales sur le territoire.

C'est seulement après la deuxième guerre mondiale que la mobilité universitaire reçoit une nouvelle impulsion, les premiers signes d'une volonté renouvelée de collaboration entre les universités européennes se manifestent dans les accords en matière de reconnaissance des diplômes à partir des années 1960. Puis, à la suite des échanges entre étudiants européens dans le cadre de projets pilotes de 1981 à 1986, le programme Erasmus (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students) est lancé en 1987 ; la première année compte la participation de 3 244 étudiants provenant de 11 pays. L'objectif au départ était de garantir à 10 % au moins des étudiants de l'enseignement supérieur de passer une période d'études dans un autre pays européen.

Successivement, les déclarations de la Sorbonne en 1998, et de Bologne en 1999, soulignent l'exigence de renforcer numériquement la mobilité européenne et de nombreuses recommandations confirment cette orientation au cours des années suivantes.

L'an 2006 se termine avec un bilan de plus d'un million d'étudiants en mobilité sur toute l'Europe et, en 2009, on considère que le nombre d'étu-

diants ayant bénéficié d'un séjour de formation à l'étranger au sein du projet a atteint environ deux millions, avec une moyenne de 180 000 étudiants par an[5]. L'an 2007 est celui de la naissance d'un nouveau Programme « *Lifelong Learning Programme (LLP)* », Programme pour l'Apprentissage Permanent, un projet qui a pris la place du programme Socrates et qui prévoit parmi ses actions, celle de la mobilité estudiantine nommée LLP/Erasmus.

Ces données encourageantes doivent cependant être évaluées dans leur complexité ; en effet, le nombre d'étudiants ayant eu la possibilité de passer un séjour à l'étranger grâce au programme Erasmus, en 2006, ne représente que 0,3 % de la population estudiantine entre 16 et 29 ans[6]. Il serait alors indispensable de reconcevoir le système d'accès aux études et à la formation supérieure, aussi bien dans le contexte européen qu'extra-européen[7] ; la citoyenneté européenne[8] en effet ne peut devenir un alibi à l'appui de politiques internationales fondées sur la défense des droits d'un seul continent, mais devrait représenter un modèle de démocratie des savoirs et d'égalité des chances, à élargir au plus grand nombre possible de pays. À ce propos il nous faudra souligner :

1. La nécessité de mettre tous les étudiants dans les conditions de bénéficier d'un séjour à l'étranger, en intégrant et en augmentant les fonds consacrés aux bourses Erasmus. Les enquêtes réalisées (Ballatore, 2007) à ce propos prouvent en fait l'existence d'un rapport direct entre appartenance sociale, moyens économiques, niveau d'instruction des parents et typologie de public en mobilité.

2. La nécessité de revoir les directions des déplacements qui présentent un déséquilibre évident entre pays du nord et du sud du monde, les premiers offrant à leurs étudiants un large support institutionnel et aux étudiants étrangers des pays émergents la possibilité d'une formation que les universités locales ne peuvent pas fournir. Cette mobilité forcée est cependant exclue des aides économiques du réseau européen et finit ainsi par augmenter les inégalités dans l'accès au savoir. Comme le remarquent Houllier-Guibert et Terrier[9] : « Les flux d'étudiants internationaux se concentrent vers les pays

5. À ce nombre il faut ajouter plus de 200 000 professeurs en mobilité de 1997 à 2009.
6. Données recueillies consultant les sites : European Commission Education & Training <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm> ; Erasmus Student Network, <http://www.esn.org/> ; Guida ESN Italia <http://www.esnroma3.com/guida-esn/guida-esn.pdf>.
7. Voir à ce propos: *Le livre Vert sur les obstacles à la mobilité*, Commission Européenne (1997) Éducation – Formation – Recherche : *Les obstacles à la mobilité transnationale* (http://www.europa.eu.int/comm/education/lvert/lvfr.pdf).
8. Nous faisons ici référence au concept de « citoyenneté mondiale » élaboré par David Burrows : « *World Citizenship is a broad and rich idea. It is also a very old idea. It has existed as long as the concept of liberal education, and is closely related to it. Liberal education is, literally, liberating education. It frees us from narrow cognitive constraints by developing intellectual powers and intellectual agility. It is this freedom that both enables us to be effective world citizens and makes us aware of the obligation to be world citizens. I urge all who care about the future of liberal education to think of the urgency and necessity to educate* world citizens ». Contribution présentée à l'*American Council on Education Regional Conference on New Directions in International Education*, Beloit, Wisconsin, octobre 2004.
9. *La mobilité internationale pour études : un moteur de reproduction des élites ?* http://www.cafe-geo.net/article.php3?id_article=1706

industrialisés et plus particulièrement vers l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale : six pays accueillent à eux seuls 66 % du total des étudiants internationaux ».

Il faut donc éviter toute sorte de triomphalisme et, surtout, prendre en compte de façon plus analytique le type de public qui prend effectivement part au programme, dans le but de développer des politiques visant une véritable démocratisation de la mobilité.

2. L'ÉTUDIANT EN MOBILITÉ : UN *NOUVEL ÉTRANGER*

Avant de présenter les résultats de notre enquête, situons-la dans le domaine de recherche tel que l'a synthétisé Dervin (2004 : 26 et suivantes).

Les principaux thèmes pris en examen dans les études analysées sont :

– les diverses typologies d'étudiants concernés,
– les problèmes qui se sont vérifiés lors du séjour,
– les apprentissages acquis lors du séjour,
– les rapports avec les « natifs »,
– les propositions didactiques visant à développer une compétence interculturelle.

Dervin remarque certaines convergences qui traversent les analyses :

– le statut particulier de l'étudiant en mobilité en tant que « nouvel étranger », avec des caractéristiques singulières qui le situent entre le touriste et le migrant ;
– le genre de proximité qui se crée entre les étudiants Erasmus, et la tendance à former des « tribus » plutôt instables, aussi bien nationales que bi/plurinationales, construites sur l'appartenance à une minorité ;
– la tendance à souligner de la part des étudiants concernés la valeur « existentielle » de la période Erasmus, au détriment d'autres valeurs capitalisées.

L'une des premières recherches visant à définir le profil de l'étudiant Erasmus, celle de Murphy-Lejeune (2001)[10], se fonde sur le concept de « nouvel étranger » inspiré des études en sociologie de l'étranger inaugurée par Simmel (1908) au début du siècle dernier. C'est à partir de cette époque en effet que se succèdent les travaux en sociologie sur la représentation sociale de l'étranger et le système de relation instauré avec les groupes d'accueil. Les réflexions communes aux différentes recherches[11] semblent se

10. E. Murphy-Lejeune, *L'Étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier, 2003. Les paragraphes suivants sont inspirés de cet ouvrage.
11. Nous en citons ici quelques-unes, pour un approfondissement voir R. Cipollini (2002) : G. Simmel, « Exkurs über den Fremden », dans *Soziologie*, Berlin, De Gruyter, 1908 ; tr. it., « Excursus sullo straniero », dans Simmel, *Sociologia*, Ed. di Comunità, 1989. W. Sombart, « Gli stranieri », dans *Der Moderne Kapitalismus*, Berlin, Duncker & Humblot, 1916 ; tr. it., *Il capitalismo moderno* (A. Cavalli [dir.]), Turin, Utet, 1967. M. M. Wood, *The Stranger. A Study in Social Relationships*, New York, Columbia University Press, 1934. A. Schutz, « The Stranger : An Essay in Social Psychology », *American Journal of Sociology*, 49, 1944, p. 499-507 ; tr. it., « Lo

concentrer sur la représentation de l'étranger comme métaphore de l'homme moderne, sur la relation asymétrique entre étranger et autochtone, sur l'ambivalence du rôle social de l'étranger et sur sa perception conflictuelle de la part des autochtones, partagés entre curiosité et refus.

À l'intérieur de ce cadre général, Murphy-Lejeune identifie quatre grands domaines d'analyse :

– le domaine spatial,
– le domaine temporel,
– le domaine social,
– le domaine relationnel et symbolique.

À notre tour, nous faisons l'hypothèse que ces domaines peuvent constituer un cadre d'interprétation des données recueillies.

2. 1. L'espace et le temps

Wood (1934) identifie précisément dans l'« attribut de mobilité » la caractéristique principale de l'étranger. L'étranger est celui qui en premier lieu s'est déplacé dans l'espace, a laissé un espace connu pour explorer un espace inconnu. À ce propos Simmel avait remarqué que ce déplacement est caractérisé par une tension entre deux pôles qui ne sont pas seulement géographiques, mais aussi linguistiques, sociaux, culturels. Il se produit alors un renversement paradoxal, dû à la nouvelle configuration de la distance et du voisinage : ce qui était considéré comme étant proche, ressemblant, compréhensible et partageable, s'est éloigné dans l'espace, tandis que ce qui est proche du point de vue de l'espace est au contraire étranger, donc lointain.

Grâce à ce renversement de la proximité et de l'éloignement, les frontières perdent de leur immuabilité et deviennent mobiles et transgressable. La mobilité oblige nécessairement à reconcevoir l'espace.

Même la dimension temporelle est traversée par un conflit : elle est caractérisée en effet par la fracture avec le passé ; l'étranger se retrouve dans un présent sans histoire, avec un futur incertain, partagé entre rester pour se créer un futur et rentrer chez soi pour renouer le présent avec son passé.

2. 2. Les relations sociales et la position symbolique

Le bouleversement des coordonnées spatio-temporelles se répercute aussi sur le statut social de l'étranger : il ne partage ni une mémoire, ni un horizon commun avec le groupe au sein duquel il cohabite. Cette situation de déchirure et d'incertitude est transmise aussi à la communauté au sein de laquelle l'étranger tente de s'insérer : son arrivée représente une intrusion, son départ

straniero. Saggio di psicologia sociale », dans A. Izzo (dir.), 1969, 1979. R. K. Merton, « Insiders and Outsiders : A Chapter on the Sociology of Science », *America Journal of Sociology*, n° 78, 1972, p. 9-47 ; tr. it. dans S. Tabboni (dir.), 1986, p. 211-253. Lofland, *A World of Strangers. Order and Action in Urban Public Space*, New York, Basic Books, 1973. N. Elias, 1977, « A Theoretical Essay on Established and Outsiders Relations », dans N. Elias, J.L. Scotson, 1994, p. XV-LII. L.

une négation des rapports qui se sont établis. En même temps, sa force déstabilisante pour l'équilibre spatio-temporel touche aussi la communauté d'où il s'est éloigné : à son retour il risque de ne pas reconnaître et de ne pas être reconnu, de ne pas pouvoir combler la distance qui le sépare de ce qui était auparavant *son* monde.

Nombre d'œuvres littéraires, ayant pour sujet des histoires de migration ont mis l'accent sur ce risque de perte d'appartenance et de reconnaissance, implicite dans les expériences de déplacement forcé.

Ces caractéristiques – l'ambivalence sociale, l'instabilité temporaire et spatiale, la nature transitoire des relations – font en sorte que les rapports sociaux et affectifs que l'étranger se construit sont considérés comme temporaires, voire peu fiables, et conduisent le groupe d'accueil à percevoir l'étranger plus sur le plan de la généralité, du « type » qu'il incarne, plutôt que dans sa subjectivité.

Si, d'une part ces quatre domaines d'analyse nous permettent de considérer les étudiants en mobilité comme de « nouveaux étrangers », et donc d'identifier des catégories descriptives pour procéder à une étude analytique ; de l'autre, certains aspects méritent à notre avis, d'être relus selon une perspective différente.

Tout d'abord, on n'oubliera pas que l'analyse de Simmel remonte au début du siècle dernier ; plus de cent ans plus tard, la mobilité au sein de l'Europe[12] et du monde a énormément augmenté, aussi bien pour des raisons professionnelles, encouragée par les politiques d'ouverture commerciale, que pour des raisons de survie, rendue nécessaire par des conditions de vie de plus en plus difficiles. Les effets du phénomène sont tels que Jacques Attali (2006), dans son essai *Une brève histoire de l'avenir*, préfigure qu'au cours du prochain quart de siècle cinquante millions de personnes environ vivront dans un pays différent de leur pays natal ou de celui de leurs parents.

Ensuite, dans l'analyse de Simmel, la polarité étranger/autochtone présente les traits d'une rencontre/conflit entre deux réalités intrinsèquement homogènes et dont la nature hétérogène n'apparaîtrait qu'au moment du contact. Or, il faut souligner qu'aucun groupe social ne porte en soi une force de cohésion capable de produire une représentation univoque dans le rapport à l'altérité. De même, l'individu qui quitte son pays natal déclinera de façon différente sa façon de rentrer en contact avec le nouvel espace social et affectif selon les motivations, les attentes, les moyens matériels et culturels à sa disposition, et selon l'attachement plus ou moins fort qu'il éprouve envers le monde qu'il a quitté.

Il s'agira alors de savoir interpréter la déclinaison singulière que les catégories de Simmel, reprises ensuite par Murphy-Lejeune, assument au moment où le sujet mobile est un étudiant Erasmus.

12. Une Europe élargie avec 27 pays membres, 23 langues officielles, 60 communautés autochtones et plusieurs langues régionales.

3. MOBILITÉ ESTUDIANTINE ET CONSTRUCTION DE LA CITOYENNETÉ MONDIALE

Toute société en général est formée par un ensemble complexe d'individus, d'identités singulières qui cohabitent ou partagent un espace géographique donné, dans lequel ils vivent, se déplacent, interagissent et où ils ont en commun certaines valeurs symboliques qu'ils expriment au travers de coutumes, rituels et manifestations linguistico-culturelles. L'étudiant en mobilité, qui se donne pour but d'entrer en contact avec une collectivité différente de celle d'où il provient, a comme ambition primaire de satisfaire ses besoins communicatifs et vise à s'approprier un système de valeurs dans le but de s'y intégrer. Dans son rôle d'acteur social (Conseil de l'Europe : 2002 ; C. Kramsch, D. Lévy G. Zarate [coord.] : 2007), il s'immerge dans un espace réel plurilingue et pluriculturel et s'ouvre à de nouvelles et différentes dimensions : il entre ainsi en contact avec des événements, des phénomènes, des situations qui lui imposent d'une part l'acquisition de compétences interculturelles spécifiques, tandis que de l'autre ils l'enrichissent du point de vue socioculturel et personnel. Voilà pourquoi l'expérience de mobilité est limitée en apparence à la durée du séjour à l'étranger ; en réalité elle perdure dans l'esprit de celui qui l'a vécue, avec des répercussions psychologiques et affectives sur la personnalité et sur le rôle socioprofessionnel par rapport à la société dans laquelle il aura à s'orienter par la suite.

Les recherches conduites dans ce domaine tracent un profil de la condition typique de l'étudiant Erasmus : son ambivalence ne se joue pas au niveau mis en relief par Simmel par rapport à l'étranger, mais elle s'explique par le fait qu'à une soif authentique de connaissance et de curiosité vers le nouveau ne correspondent pas toujours les capacités et les compétences indispensables pour atteindre ses objectifs et pour s'insérer socialement. Sa préparation académique lors de l'expérience ne progresse pas forcément par rapport à sa formation dans le pays d'origine ; cependant, à son retour, l'étudiant réussit quand même à en tirer un certain profit, en montrant une conscience majeure de ses compétences et surtout une capacité de les appliquer dans le monde socioprofessionnel. Il apprend à prendre une certaine distance par rapport à la réalité avec laquelle il se mesure, il apprend également à acquérir une certaine autonomie et à savoir s'adapter aux circonstances tout en élargissant ses perspectives personnelles et en construisant un curriculum culturel et professionnel international.

D'autre part, bien qu'il sache identifier la diversité dans ses formes multiples, il n'est pas toujours capable de faire la médiation avec d'autres cultures ; il sera donc indispensable de mettre au point des formes d'accompagnement, pour faire en sorte que ces potentialités puissent devenir concrètes.

4. L'ENQUÊTE

C'est dans ce but que nous avons mené notre enquête ; il s'agit d'une recherche qualitative conduite sur un échantillon représenté par trois différentes catégories d'étudiants : Erasmus (*ingoing-outgoing*) de l'université de Cassino, Erasmus (*ingoing*) de l'université de Macerata et, enfin, les participants à la Session d'Intercompréhension intitulée « *El tour do mondo en noranta zile* », qui a eu lieu sur la plateforme GALANET[13] du 17 février au 25 juin 2010, avec la collaboration de dix *équipes* provenant d'universités situées dans différentes régions du monde. En ce qui concerne la méthode utilisée, il s'agit d'une recherche descriptive d'après un protocole de procédures qui prévoit : « l'analyse d'un problème, la formulation d'une hypothèse, la sélection des outils, le recueil des données et leur analyse et interprétation » (Lucisano, Salerni 2002 :102).

L'outil d'observation mis au point est un questionnaire fondé sur les domaines d'analyse cités plus haut, et inspiré du modèle d'analyse de Murphy-Lejeune, en particulier pour ce qui concerne le domaine social et relationnel, les deux autres – le temps et l'espace – n'étant pas à notre avis pertinents, car définis à un niveau institutionnel. Le questionnaire est constitué de six sections au total, dont les quatre premières concernent les thèmes suivants : les motivations de la demande d'une bourse Erasmus ; les attentes sur la destination, sur l'organisation de l'université d'accueil et sur les relations interpersonnelles avant le départ ; le degré de satisfaction atteint ; le rapport avec les autres (en relation avec des événements qui auraient pu surprendre de façon positive ou bien décevoir), d'éventuels comportements discriminatoires dont les étudiants auraient été l'objet ou qu'ils auraient eux-mêmes éprouvé envers les gens du pays d'accueil ; les changements personnels par rapport à la représentation de la culture et des habitants du pays d'accueil et du propre pays d'origine.

Dans les deux autres sections du questionnaire les étudiants devaient indiquer les déplacements effectués lors de leur séjour, les destinations choisies ainsi que les sources de renseignements. Enfin, il leur a été demandé d'exprimer des conseils éventuels sur les compétences nécessaires à l'étudiant Erasmus sur le point de partir.

Sur un total de soixante-deux questionnaires recueillis, après un premier tri, nous en avons sélectionné vingt-six[14]. L'échantillon pris en examen est donc constitué par des étudiants d'un âge compris entre vingt et trente ans, ayant séjourné dans différents pays du monde : Bulgarie, Chine, France, Allemagne, Irlande, Italie, Roumanie, Espagne et en provenance du Canada,

13. GALANET <http://www.galanet.eu/>, est une plateforme réalisée dans le cadre d'un projet européen Socrates Lingua (2001-2004) et destinée aux étudiants, lycéens et adultes, maîtrisant au moins une langue romane de référence, qui permet aux locuteurs de différentes langues romanes la pratique de l'intercompréhension. Le partenariat est composé de 8 universités européennes et compte aujourd'hui 5 langues de communication : espagnol, français, italien, portugais, roumain. D'autres universités situées dans des pays romanophones du monde entier (Amérique Latine, Afrique francophone, Nouvelle-Calédonie entre autres) participent régulièrement aux sessions.

14. Les autres questionnaires n'ont pas pu être pris en considération puisqu'ils se référaient à des expériences de mobilité en dehors du projet Erasmus.

de France, de Nouvelle Calédonie, d'Allemagne, d'Italie, de Pologne, de la République Tchèque, de Roumanie, d'Espagne[15].

4. 1. Les résultats

Rappelons les domaines analysés :

a. motivations ;
b. attentes ;
c. rapport avec les autres ;
d. représentation de soi et des autres avant et après le séjour ;
e. changements personnels : les bénéfices du déplacement ;
f. conseils pour améliorer la qualité de cette expérience.

Les réponses des étudiants interviewés présentent une certaine homogénéité en ce qui concerne les motivations, indépendamment de leur provenance et de la destination de leur choix : intérêt pour la langue, pour la culture, pour les voyages en général, volonté d'avoir une expérience à l'étranger, curiosité vers le nouveau, désir de développer une maturation personnelle.

La motivation purement académique ne semble plus être la principale, il faut tenir compte aussi du fait que les étudiants interviewés fréquentent en majorité des filières universitaires en sciences humaines : langues et littératures, science de l'éducation. Il serait intéressant de savoir si dans les domaines scientifiques l'aspect disciplinaire acquiert un relief plus important.

Les destinations aussi semblent être plutôt fortuites ; parfois ce ne sont pas les étudiants qui ont choisi le pays d'accueil et encore moins la ville de destination, on pourrait en déduire que le fait même de vivre l'expérience d'un séjour à l'étranger constitue en soi une motivation suffisante.

En ce qui concerne les attentes et leur satisfaction éventuelle, il faut faire une distinction entre étudiants italiens *outgoing* et étudiants étrangers *ingoing* et, parmi ces derniers, effectuer une distinction ultérieure selon les nationalités.

Les étudiants italiens affirment n'avoir eu que des surprises positives et rentrent en Italie avec un esprit très critique à l'égard du manque d'organisation de leur pays d'origine. En ce qui concerne les rapports interpersonnels, quoique reconnaissant à leurs compatriotes des qualités humaines indiscutables, ils mettent souvent en relief leur côté provincial et la mentalité plutôt fermée envers les cultures différentes, dont ces sujets prennent conscience grâce à la comparaison avec leurs expériences à l'étranger. Certaines caractéristiques de nombreux pays européens, telles que le cosmopolitisme et la diversification culturelle et religieuse ainsi que les stimuli intellectuels et humains qu'elles entraînent sont souvent citées avec admiration.

15. Plus précisément : 1 canadien, 1 tchèque, 7 italiens, 4 français (dont une étudiante de Nouvelle-Calédonie), 8 polonais, 1 roumain, 2 espagnols, 2 allemands.

Les étudiants étrangers en Italie diffèrent dans leurs jugements selon la nationalité d'origine ; un groupe d'étudiants polonais, par exemple, se plaint du manque d'organisation aussi bien dans la vie quotidienne qu'à l'administration de l'université : difficultés à obtenir les renseignements nécessaires et manque de crédibilité dans les engagements pris. Certains d'entre eux affirment qu'ils ont a posteriori revalorisé leur pays d'origine car ils reconnaissent avoir idéalisé avant leur départ les autres pays européens.

Les étudiants d'autres nationalités sont plus indulgents avec l'Italie, ils soulignent surtout l'atmosphère positive qu'on y respire dans le rapport avec les habitants du lieu, et pas simplement dans le contexte universitaire. La beauté des lieux et la découverte de l'histoire et de l'art italiens sont largement citées.

En ce qui concerne en particulier les rapports interpersonnels, à part une certaine désillusion exprimée par certains étudiants polonais sur le fait que les rapports d'amitié se soient limités surtout aux autres étudiants Erasmus, la quasi totalité des étudiants *ingoing* et *outgoing* affirment avoir eu des expériences très positives et se déclarent incapables de reporter des épisodes dans lesquels il y aurait eu le moindre soupçon d'hostilité à leur égard.

Nombre d'entre eux citent le fait que ce séjour a représenté une occasion pour réfléchir sur leur propre culture, sur leurs coutumes, pour relativiser leurs propres convictions et abattre les préjugés non seulement envers le pays d'accueil, mais aussi et surtout envers de nombreuses autres cultures représentées par les étudiants Erasmus en provenance de différentes parties du monde.

Ainsi, par exemple, une étudiante italienne ayant séjourné en Espagne s'est rendue compte après cette expérience que dans son pays l'apparence, la tenue, la mode, assument une importance méconnue ailleurs ; d'autre part, une étudiante allemande en Italie a réussi à démystifier le préjugé italien sur l'abus d'alcool de la part de ses compatriotes.

Bref, l'expérience Erasmus est la source d'un changement profond de soi, de la vision de son monde propre et du monde d'autrui.

Il est intéressant de remarquer que les exemples de dépaysement éprouvés par les étudiants concernent surtout les comportements quotidiens : presque tous les étudiants polonais expriment leur désarroi face à une habitude comme la *sieste* espagnole, qu'ils considèrent tout à fait incompréhensible ; une étudiante italienne a été étonnée de constater que dans une famille anglaise le dîner n'est pas une occasion de retrouvailles familiales, mais un moment où chaque membre de la famille mange dans un endroit différent, dans la cuisine, devant la télé, dans sa chambre ; beaucoup d'entre eux expriment leur difficulté à s'adapter à la cuisine locale.

Ces exemples confirment le fait que lors d'une cohabitation ce sont les petits gestes qui créent une distance majeure, et qui devraient donc faire l'objet d'une réflexion.

Comme on a pu le déduire à partir des informations recueillies, la quasi totalité des étudiants expriment comme motivation principale l'intérêt pour une expérience de vie dans un pays dont ils étudient la langue, avec des attentes qui se traduisent souvent en un profond désir d'observer, d'analyser et de comprendre également les cultures. Il s'agit pour certains d'un sentiment de curiosité et d'un goût de l'aventure qui se concrétisent dans la perspective de s'approprier des éléments caractéristiques de l'identité socioculturelle du pays d'accueil. On apprend des interviewés que leurs opinions personnelles sur la façon d'interpréter les attitudes et les comportements des natifs ont progressivement changé lors de leur séjour, modifiant en particulier les lieux communs, voire les préjugés, avec lesquels, normalement, les communautés différentes se définissent réciproquement. Cela est apparu avec une certaine évidence dans les réponses relatives aux changements personnels : dans leurs réflexions, nombre d'entre eux ont déclaré avoir développé aussi bien une conscience interculturelle majeure qu'un plus grand respect envers les sociétés et les cultures différentes.

Enfin, parmi les suggestions proposées dans la rubrique « conseils à donner à ceux qui veulent entreprendre une expérience de mobilité », on note la récurrence d'incitations à développer des compétences communicatives et interculturelles qui apparaissent comme indispensables pour les rapports interpersonnels. Les interviewés considèrent comme important le fait d'avoir une connaissance de base du style de vie du pays d'accueil, parfois associée à la capacité d'adaptation, pour pouvoir faire face de manière adéquate aux imprévus éventuels liés à la vie quotidienne ; certains ont indiqué le caractère indispensable d'une préparation quant à l'organisation du système scolaire du pays d'accueil. Les questionnaires ont aussi mis en relief les sensations courantes moins explicites, non déclarées ouvertement : presque tous les étudiants ont fait percer, de manière plus ou moins consciente, leur aspiration à s'intégrer socialement, non seulement en fonction de leurs études et de leur formation académique personnelle, mais aussi en rentrant en rapport avec une réalité sociale différente dans le but d'instaurer de nouvelles relations. Ces suggestions rejoignent en effet les facteurs identifiés par Byram pour rendre compte du développement de la compétence communicative interculturelle : savoir, savoir-comprendre, savoir-être, savoir faire et savoir s'engager (Byram, 1997).

En ce qui concerne leur bilan sur le séjour, on remarque que lorsqu'on demande à un étudiant de raconter son séjour Erasmus, en général celui-ci affirme avec enthousiasme qu'il s'est agit d'une expérience inoubliable, dense d'événements, d'aventures et d'épisodes dont il est revenu changé : la période la plus difficile en général est la période initiale, car elle requiert un effort d'organisation de sa mobilité. À cela s'ajoute, la bourse une fois obtenue et une fois arrivé sur place, la perception d'un sentiment de dépaysement et de désorientation et, parfois, de solitude, qui a pour conséquence inévitable l'exigence de s'insérer au plus vite dans le milieu d'accueil, aussi bien pour les études que pour la socialisation. Tout cela conduit à une sorte de parcours de formation caractérisé par l'observation participante, et à l'identification de tout élément relevant d'attitudes ou de comportements, liés à la vie quotidienne et aux coutumes « locales ». En choisissant d'entreprendre un séjour Erasmus, donc, on se prépare à un processus d'apprentissage, de reconstruction, de restructuration et de développement de ses propres normes pragmatiques et socioculturelles.

5. L'ÉTUDIANT MOBILE : UNE FIGURE DE LA *SURMODERNITÉ*

En revenant aux quatre domaines d'analyse définis par Murphy-Lejeune – espace-temps, relations socio-affectives et position symbolique – et compte tenu des enquêtes conduites auprès du public Erasmus, la question se pose de comprendre si et, éventuellement avec quels caractères spécifiques, l'étudiant voyageur vit son départ sous le signe du conflit et de l'ambivalence. On pourrait, à ce propos, avancer l'hypothèse selon laquelle l'éloignement de leur propre milieu serait vécu par les protagonistes plus comme une libération et une conquête que comme une déchirure.

La suspension temporelle, l'exploration d'un nouvel espace, la disposition sociale en dehors de tout schéma préconstitué, représentent pour les étudiants voyageurs une source de séduction plutôt que d'insécurité, il semblerait même qu'une sorte de renversement se produise : toutes les raisons de dépaysement et de malaise, provoquées par le statut d'étranger, se transforment pour l'étudiant en mobilité en autant d'occasions d'évolution et de croissance.

Ce phénomène s'explique à notre avis par trois raisons principales.

La première dérive de la typologie singulière d'étranger représentée par la population estudiantine : un public relativement privilégié, dont la mobilité est volontaire et choisie et dont l'impact sur la population du pays d'accueil s'associe principalement à des représentations sociales positives. La période de vie à l'étranger peut constituer alors une espèce d'entraînement à la vraie vie, entraînement grâce auquel l'étudiant expérimente la première forme d'autonomie loin de sa famille, avec la sécurité d'un retour et d'une reconnaissance finale ; des caractéristiques tout à fait éloignées du sentiment d'insécurité éprouvé par d'autres types de migrants. Dans ce sens, le rôle de l'expérience Erasmus ressemble à celui d'une expérience initiatique se rapprochant du type ludique. Le jeu en effet a été considéré par psychologues et psychanalystes de l'enfance comme une activité fondamentale pour la croissance individuelle, dans laquelle on met à l'épreuve, dans une situation protégée, ses propres capacités de faire face aux risques et aux dangers, de mettre à profit ses propres ressources intellectuelles et affectives, de trouver des solutions à des situations à problèmes[16].

En outre, pour l'étudiant en mobilité, le séjour à l'étranger représente une forme de participation à la réussite sociale, et un enrichissement de son

16. D. W. Winnicott, *Gioco e Realtà*, Rome : Armando Armando, 1974 (éd. or. *Playing and Reality*, Londres : Penguin, 1971).

capital symbolique. L'enthousiasme exprimé par certains étudiants dans les différentes enquêtes conduites auprès d'eux, prouve, au-delà des aspects positifs réels, une certaine dose d'idéalisation de l'expérience de la part des protagonistes qui ont tendance à refouler les difficultés éventuelles, en vertu de la représentation sociale et du discours institutionnel construits autour des voyages d'études à l'étranger.

La dernière raison dépend du fait que ces nouveaux étrangers semblent incarner, dans sa forme optimale, une particularité de notre temps que Dervin appelle la « surmodernité ». À partir des recherches de Bauman (2004) sur la société liquide, Dervin relève que les rapports sociaux et affectifs construits par les étudiants lors de leurs séjours à l'étranger, correspondent au nouveau modèle de socialité qui s'est imposé dans le monde contemporain : « communautés garde-robes », comme les appelle Bauman[17], qui se réunissent pour un bref laps de temps, autour de projets bien définis, mais prêtes à se dissoudre à la même vitesse dès que les conditions pour l'agrégation disparaissent. D'après Dervin, ce phénomène dépend d'une « hyper-étrangéisation des mondes contemporains, changement paradigmatique de la notion d'étrangeté qui est étendue à tout être humain et qui intègre par exemple l'étrangeté à soi-même analysée par Julia Kristeva (1991) » (2008 : 47).

L'étudiant en mobilité, incarnerait alors un modèle de socialité propre à notre temps.

6. CONCLUSIONS

Les données recueillies au cours de cette enquête, bien que limitées à notre domaine d'intervention, peuvent tout de même nous conduire à des conclusions positives et encourageantes sur la mobilité estudiantine, à condition qu'elles soient analysées de manière critique.

Tout d'abord, comme nous l'avions annoncé plus haut, le discours rétrospectif des étudiants tend de manière évidente à survaloriser l'expérience du séjour à l'étranger, finissant par coïncider dans sa représentation idéalisée avec les discours institutionnels.

Ensuite, il s'agit de comprendre dans quelle mesure l'expérience Erasmus peut contribuer à la construction d'une citoyenneté européenne et mondiale. Une tentative de réponse à ces interrogations ne peut que se situer à différents niveaux.

Un premier niveau concerne les problèmes liés aux réalités quotidiennes du séjour, qui ne sauraient être négligés au risque de faire échouer le projet dans son ensemble. C'est dans ce but que la Commission Européenne a élaboré en 1997 le *Livre Vert sur les obstacles à la mobilité*, consacré surtout à mettre en relief les difficultés pratiques. Or il est important de rappeler que même les aspects les plus courants de la quotidienneté, ne sont pas dépourvus de valeurs symboliques. Ainsi, l'avons-nous vu, les étudiants se déclarent plus surpris face à des comportements pour eux inhabituels, relevant de tâches ordinaires, qu'à l'égard de différences de taille dans les croyances et les convictions. Comme nous l'avions remarqué, en effet, un premier pas vers l'acceptation de l'autre consiste à reconnaître la relativité de sa propre vision du monde, ainsi qu'à comprendre qu'à l'intérieur de chaque système culturel, les mêmes réalités peuvent être organisées et distribuées de façon différente ou acquérir une valeur plus ou moins importante. La prise de conscience de ce phénomène pourrait alors mener à un processus de relativisation de son propre découpage du monde, vécu à un premier degré comme universel et naturel (De Carlo, 1998 ; Lévy, 1987).

17. Bauman (*ibid.* : 31) : « *Cloakroom communities are patched together for the duration of the spectacle and promptly dismantled again once the spectators collect their coats from the hooks in the cloakroom* », cité par Dervin, 2007.

Les recherches sur la mobilité universitaire montrent cependant qu'il est nécessaire d'aller au-delà de ce premier niveau de survie et, même si les étudiants interviewés placent les questions pratiques à un niveau élevé dans la liste des priorités, ils expriment en même temps la conscience du fait que le séjour à l'étranger représente une expérience intense et transformatrice, qui concerne la personne dans sa complexité.

À un autre niveau, plus profond, il s'agit alors de reconnaître que l'altérité est la substance de toute identité et que, comme le rappelle Dervin (2004), « l'interculturel, ce n'est pas seulement la rencontre entre un membre d'une culture nationale et un autre, mais, c'est toute rencontre avec l'Autre. [...] l'Interculturel, c'est de l'interpersonnel. [...], tout acte communicatif est donc un acte interculturel. Si le voyageur est conscient de tout cela, c'est un grand pas vers l'acceptation de chaque autre dans sa diversité (qu'il soit de même nationalité ou pas) ».

Compte tenu du fait que ce savoir-être, en grande partie de nature implicite et affective (Dervin, 2004), relève de la sphère privée de la personne (De Carlo, 2008) il serait utile, à notre avis, de s'inspirer de la notion d'apprentissage expérientiel élaborée dans le cadre de l'éducation des adultes et ainsi définie par Jarvis « un processus continu qui cherche à donner un sens à l'expérience quotidienne se déroulant à la jonction de la conscience humaine avec le temps, l'espace, la société et leurs multiples relations » (1991 : 11, cité par Balleux, 2000).

Ce processus place au centre de son fonctionnement une démarche réflexive qui permettrait :

– le retour sur l'expérience,
– la prise en compte des perceptions,
– la réévalution de l'expérience sur la base des nouvelles connaissances intégrées au cadre conceptuel du sujet (cf. Balleux, 2000 : 274).

On considère donc nécessaire de mettre au point des formes spécifiques d'accompagnement pour développer une approche critique et réflexive (Guilherme, 2002) dans les situations de mobilité. Certaines études de terrain (Anquetil, 2006 ; Nanaki, 2009) ont montré qu'il est possible de construire

une compétence interculturelle par le biais d'une action sociale en situation de mobilité.

Reste la difficulté à définir des modalités pour évaluer les bénéfices et les résultats obtenus, du fait qu'ils se situent non seulement sur le plan des savoirs académiques, mais aussi en rapport avec la maturation personnelle et l'acquisition d'authentiques « compétences de vie » (Phipps et Gonzalez, 2004, p. 2)[18], considérées comme un capital culturel précieux par le monde de l'entreprise[19] et qui peuvent donc être mobilisées dans la vie professionnelle.

Maddalena De Carlo
Università di Cassino

Laura Diamanti
Università di Macerata

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris : Anthropos.

ANQUETIL, M. 2006. *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*. Bern : Peter Lang.

ATTALI, J. 2006. *Une brève histoire de l'avenir*. Paris : Fayard.

BALLATORE, M. 2007. *L'Expérience de mobilité des étudiants ERASMUS : Les usages inégalitaires d'un programme d'« échange ». Une comparaison Angleterre/France/Italie*, Thèse de Doctorat en Sociologie, Université Aix-Marseille I, UFR Civilisations et Humanités, Università degli studi di Torino, Dipartimento di Scienze Sociali.

BALLEUX, A. 2000. « Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche », *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 2, p. 263-286. <http://id.erudit.org/iderudit/000123ar>.

BAUMAN, Z. 2004. *Identity*. Cambridge : Polity Press.

BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters : Clevedon.

BYRAM, M., ZARATE, G. 1997. *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg : Council of Europe.

CIPOLLINI, R. (coord.). 2002. *Stranieri. Percezione dello straniero e pregiudizio etnico*. Rome : Franco Angeli.

COMMISSION EUROPÉENNE 1997. *Livre Vert sur les obstacles à la mobilité*. Éducation – Formation – Recherche : Les obstacles à la mobilité transnationale. <http://www.europa.eu.int/comm/education/lvert/lvfr.pdf>.

18. Cité in *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle* par Evelyne Glaser, Manuela Guilherme, María del Carmen Méndez García et Terry Mughan, Graz : Éditions du Conseil de l'Europe, 2007.

19. « Ces compétences de troisième dimension ("*soft skills*"), orientées vers les interactions humaines et faisant appel à l'intelligence émotionnelle, sont considérées comme complémentaires à la formation académique (compétences techniques socioprofessionnelles) » (Nanaki, 2010 : 113).

CONSIGLIO D'EUROPA. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue : apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milan : La Nuova Italia. *das línguas-culturas estrangeiras*, Universidade do Minho, Braga 4-5 de Abril.

DE CARLO, M. 1998. *L'Interculturel*. Paris : CLE International.

—. 2008. « Réflexions sur une compétence difficile à cerner : le savoir-être. Tentative de déclinaison à la lumière du concept de reconnaissance » intervention au *Colóquio de didáctica das línguas-culturas : Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem*

DERVIN, F. 2004. « Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures », *Moderna Språk*, Vol. XCVIII : 1. 68-77.

—. *Métamorphoses identitairesen situation de mobilité*. Turun Yliopiston Julkaisuja Annales Universitatis Turkuensis Humaniora, *Sarja - Ser. B Osa - Tom. 307*.

DERVIN, F., DIRBA, M. 2008. « Figures of strangeness : blending perspectives from mobile academics », dans M. BYRAM, F. DERVIN (coord.), *Student, staff and Academic Mobility in Higher Education*. Cambridge Scholars, p. 237-260.

GLASER, E., GUILHERME, M., MÉNDEZ GARCÍA, C., MUGHAN, T. 2007. *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle*. Graz : Éditions du Conseil de l'Europe.

GUILHERME, M. 2002. *Critical Citizens for an Intercultural World : Foreign Language. Education as Cultural Politics*. Clevedon : Multilingual Matters.

HOULLIER-GUIBERT, CH.-E., TERRIER, E. *La mobilité internationale pour études : un moteur de reproduction des élites ?* <http://www.cafe-geo.net/article.php3?id_article=1706>.

JARVIS. 1987. *Adult Education in the Social Context*. Londres : Croom Helm.

KOHLER-BALLY, P. 2001. *Mobilité et plurilinguisme. Le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*. Éd. Universitaires Fribourg.

KRAMSCH, C., LÉVY, D., ZARATE, G. (dir.), 2007. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.

LE GOFF, J. 1957. *Les Intellectuels au Moyen Âge*. Paris : Le Seuil.

LÉVY, D. 1987. « Les chassés-croisés du savoir culturel en langue maternelle et en langue étrangère et la formation de l'unité du sujet culturel », *Repères*, 3.

LUCISANO, P., SALERNI, A. 2002. *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Urbino : Carocci.

MAALOUF, A. 1998. *Les Identités meurtrières*. Paris : Grasset.

MURPHY-LEJEUNE, E. 2003. *L'Étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.

NANAKI, A., 2009. *Pratiques associatives des étudiants en mobilité : un vecteur de développement de compétences communicatives langagières et générales. (Le cas de l'association des étudiants internationaux Autour du Monde à Nantes)*. Thèse de Doctorat. Université de Nantes.

OGAY, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles*. Collection Transversales. Bern : Peter Lang.

PAPATSIBA, V. 2003. *Des étudiants européens : « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Bern : Peter Lang.

PHIPPS, A., GONZALEZ M. 2004. *Modern Languages : Learning and Teaching in an Intercultural Field*. Londres : Sage.

SIMMEL, G. 1908. « Exkurs über den Fremden », dans *Soziologie*, Berlin : De Gruyter (tr. it., « Excursus sullo straniero », dans *Sociologia*, Ed. di Comunità, 1989).

VILLATA, G., NASCIMBENE, B., SANNA, C. 2006. « Università ed Europa : un felice connubio attraverso i secoli (con qualche ombra...) », *Annali di Storia delle Università italiane*, 10.

<http://www.cisui.unibo.it/annali/10/testi/02Villata-Nascimbene-Sanna_frameset.htm>.

WINNICOTT D. W. 1974. *Gioco e Realtà*, Rome : Armando Armando (éd. or. *Playing and Reality*, Londres : Penguin, 1971).

ZARATE, G. (dir.). 2000. « Mobilité internationale et formation. Dimensions culturelles et enjeux professionnels », *Recherche et formation pour les professionnels de l'éducation*, 33, Paris : INRP.

ZARATE, G. GOHARD-RADENKOVIC, A. LUSSIER, D. PENZ, H. 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Centre européen pour les langues vivantes. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

RETOUR ANALYTIQUE SUR UNE EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE OU PLAIDOYER POUR DES COURS D'HISTOIRE DE LA CULTURE ET DES IDÉES FRANÇAISES À DESTINATION DES ÉTUDIANTS ERASMUS

Résumé : Convaincue par une enquête menée auprès de nos étudiants Erasmus que l'obstacle majeur à une authentique appropriation culturelle est la discordance entre l'image qu'ils se font de la culture française et l'expérience qu'ils font de cette culture lors de leur séjour, nous avons mené, dans cette circonstance d'enseignement exceptionnelle que fut, en 2009, un blocage universitaire partiel, une expérience pédagogique qui nous a donné l'occasion de préciser l'idée que, pour aider efficacement les étudiants Erasmus à prendre conscience des efforts qu'ils doivent faire pour combler leurs lacunes en matière culturelle, un enseignement d'Histoire de la culture et des idées françaises ne devait pas seulement proposer une approche critique des stéréotypes ou substituer des savoirs à des pseudo-savoirs, mais aussi, et presque contradictoirement, se donner pour but d'enseigner de manière systématique tout à la fois les « lieux communs » et une méthode de lecture spécifique qui les aide à s'orienter dans cette prose d'idées contemporaine saturée de culture incorporée, de lieux (culturels) communs, qu'est la grande presse. L'article propose des réflexions sur des pratiques mais aussi des exemples de méthode, l'un sur le sujet de la grève des enseignants-chercheurs, d'une fable de La Fontaine à un article de Philippe d'Iribarne, l'autre sur l'idée de « Modernité », d'une page de Fontenelle à deux articles de Claude Imbert et Jacques Julliard.

INTRODUCTION

Une situation pédagogique exceptionnelle en 2009 nous a engagée à donner à un enseignement d'Histoire de la culture et des idées françaises que nous pratiquons depuis une dizaine d'années, un tour plus systématique. Nous en proposons ici quelques linéaments, non à titre de modèle qui pourrait ou devrait se substituer aux cours classiques de « civilisation française » en FLE, mais comme des propositions pédagogiques propres à aider les étudiants Erasmus à accéder plus facilement aux vecteurs de la culture contem-

RÉFLEXIONS SUR UNE COMPÉTENCE DIFFICILE À CERNER : LE SAVOIR-ÊTRE

Tentative de déclinaison à la lumière du concept de reconnaissance

*Résumé : Cette contribution complète l'étude présentée dans ce même numéro (*cf. *De Carlo et Diamanti), concernant le vécu interculturel et les besoins linguistico-culturels d'étudiants ERASMUS. L'auteure propose en particulier des réflexions concernant une des compétences générales présentes dans le Cadre Européen de Référence pour les Langues : le savoir-être, interprétée dans ce contexte particulier comme la capacité « de resituer et redéfinir ses propres points de repère au cours de l'expérience de l'altérité ». Plusieurs auteurs ont souligné la difficulté à cerner cette compétence relevant de la sphère intime de l'individu : comment relever ce défi éthique qu'est la formation de l'individu, sans que cela se traduise par des préceptes moralisateurs ? D'autre part, si tout apprentissage linguistique met les individus face à la diversité et à l'altérité, l'expérience de mobilité constitue sans doute le moment privilégié où les représentations et convictions de chacun sont mises « à l'épreuve de l'étranger ». Le concept de reconnaissance, élaboré par le philosophe Paul Ricœur, peut constituer une précieuse réflexion sur la compétence de savoir-être, car il représente d'une part la possibilité de construire l'existence de soi par l'autre ; d'autre part il dépasse la sphère individuelle pour investir la sphère publique, vu qu'en éducation on a toujours affaire à des individus, mais aussi à des communautés, à des cultures et aux institutions qui les expriment.*

INTRODUCTION

Un des objectifs des concepteurs du Cadre européen commun de référence était de décrire « aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer » (2000 : 9). Or, toute expression linguistique s'inscrit dans des événements communicatifs où les logiques conversationnelles dépendent davantage des exigences du contexte et du statut des participants que des contraintes linguistiques proprement dites ; d'autre part dans un échange langagier chaque participant est appelé également à se mettre en jeu en tant qu'individu unique,

prenant sur soi une partie de la responsabilité de la réussite de l'échange. C'est la prise en compte de cette dialectique entre agir individuel et agir social constituant tout acte de langage, qui a amené les auteurs du Cadre à intégrer dans le chapitre 5 des compétences générales et des compétences langagières nécessaires à l'utilisateur ou à l'apprenant pour participer à des échanges communicatifs. Dans cette contribution, je voudrais mener une réflexion sur une de ces compétences générales : le savoir-être.

Plusieurs auteurs ont déjà souligné la difficulté à cerner cette compétence relevant de la sphère intime de l'individu (Gautheron-Boutchatsky et Kok-Escalle, 2004; Anquetil, 2006) : pourrait-on apprendre/enseigner à être comme le souhaitait Edgar Faure déjà dans les années 70 dans son Rapport à l'Unesco sur le développement de l'éducation ? D'autre part, les institutions éducatives ne sont-elles pas amenées, de par leur vocation, à s'occuper de la formation des individus en tant que personnes et en tant que membres de communautés de plus en plus élargies ? D'autant plus que dans le cadre d'une éducation interculturelle, la perception de soi, la conscience de son identité propre et en devenir, de même que la compréhension, l'acceptation, le respect de l'autre demeurent des valeurs et des objectifs incontournables qui engagent le sujet dans sa totalité.

Cependant, ces objectifs peuvent être poursuivis à condition de développer d'une part la sensibilité individuelle des apprenants grâce à une action éducative et, d'autre part, à condition de prendre en compte les contextes politiques et sociaux dans lesquels cette action se déploie[1]. À ce propos, le concept de reconnaissance tel qu'il a été élaboré par le philosophe Paul Ricœur peut constituer, à mon avis, une précieuse réflexion sur la compétence de savoir-être. En effet, une des constantes de la pensée de Paul Ricœur a été de réfléchir à tous les aspects de la condition humaine, reliant la pensée philosophique aux problèmes politiques du moment. Ainsi, le concept de reconnaissance représente d'une part la possibilité de construire l'existence de soi par l'autre; d'autre part il dépasse la sphère individuelle pour investir la sphère publique. Ce concept a été d'ailleurs développé dans différents domaines : philosophique, psychologique, politique et juridique. Cette transversalité le rend, à mon avis, particulièrement intéressant pour notre domaine, vu qu'en éducation, et en éducation en langues à plus forte raison, on a toujours affaire à des individus, des communautés, des cultures et aux institutions qui les expriment et par lesquelles ils s'expriment.

1. LES DÉFINITIONS DU CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES

Sans avoir la prétention de mener une étude approfondie sur les différents usages de cette notion de compétence et de savoir-être en particulier, dans de

1. Voir à ce propos dans ce même numéro « L'étudiant mobile : une figure de la surmodernité » (M. De Carlo et L. Diamant, cinquième partie).

multiples contextes, je partirai tout de même de la définition proposée par le Cadre européen commun de référence pour les Langues qui, dans son édition 2000, énonce :

> Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.
> Les compétences générales ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.
> Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre. [...]
> Les savoir-être, sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier.
> Il est à noter que ces traits de personnalité, ces manières d'être, ces dispositions, se trouvent souvent pris en compte dans les considérations relatives à l'apprentissage et à l'enseignement des langues. C'est en cela aussi que, même s'ils constituent un ensemble difficile à cerner et à désigner, ils doivent trouver leur place dans un Cadre de référence. D'autant plus si on les catégorise comme relevant des compétences générales individuelles et donc comme, d'une part, constitutifs aussi des capacités de l'acteur social et comme, d'autre part, acquérables ou modifiables dans l'usage et l'apprentissage mêmes (par exemple, d'une ou de plusieurs langues), la formation à ces manières d'être peut devenir un objectif. (Cadre : 15-16)

En regardant de plus près cette première définition de savoir-être nous pouvons donc remarquer que les auteurs du Cadre mettent en évidence :

– qu'il s'agit d'une compétence relevant en premier lieu de facteurs psychologiques tels que la personnalité, le caractère, l'identité;
– que ces facteurs occupent une place importante dans l'apprentissage en général et dans l'apprentissage des langues en particulier;
– que ces facteurs sont en évolution permanente et peuvent donc être modifiés;
– que ces facteurs se trouvent imbriqués dans une relation dynamique avec d'autres facteurs de types social et culturel, puisque tout individu forme sa personnalité à l'intérieur d'un groupe et n'est pas un élément isolé;
– que, du fait de sa complexité, il s'agit d'une compétence difficile à cerner;
– mais également qu'il s'agit d'une compétence incontournable si l'objectif est celui de la communication pleine, et non seulement instrumentale, entre les individus à l'intérieur des différences linguistique et culturelles.

Dans le chapitre 5, consacré à la description des « Compétences de l'utilisateur/apprenant », le savoir-être est ainsi défini, de façon plus détaillée :

> L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité.

Cela recouvre :

1. les attitudes, telles que le niveau de l'utilisateur/apprenant en termes
- d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations
- de volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels
- de volonté et de capacité de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles

2. les motivations
- internes/externes
- instrumentales/intégratives
- désir de communiquer, besoin humain de communiquer

3. les valeurs comme, par exemple, l'éthique et la morale

4. les croyances, par exemple religieuses, idéologiques, philosophiques

5. les styles cognitifs (convergent/divergent ; holistique/analytique/synthétique)

6. les traits de la personnalité, par exemple :
- introverti/extraverti
- pro actif/réactif
- sens de la culpabilité ou pas
- (absence de) peur ou embarras
- rigide/souple
- ouverture/étroitesse d'esprit
- spontané/retenu
- intelligent ou pas
- soigneux/négligent
- bonne mémoire ou pas
- industrieux/paresseux
- ambitieux ou pas
- conscient de soi ou pas
- confiant en soi ou pas
- (in)dépendant
- degré d'amour-propre
- etc.

Je ne pourrai pas analyser dans le détail la totalité des facteurs énumérés, mais il est évident à une première lecture qu'ils relèvent de domaines très hétérogènes, et que la plupart ne se prêtent pas à être enseignés et, encore moins évalués. D'ailleurs ce sont les auteurs eux-mêmes du Cadre qui, conscients de ces contradictions, expriment les préoccupations suivantes :

> Les facteurs personnels et comportementaux n'affectent pas seulement le rôle des utilisateurs/apprenants d'une langue dans des actes de communication mais aussi leur capacité d'apprendre. Beaucoup considèrent que le **développement d'une « personnalité interculturelle »** formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important.

Des questions se posent, de type éthique et pédagogique, telles que

> – Dans quelle mesure le développement de la personnalité peut-il être un objectif éducatif explicite ?
> – Comment réconcilier le relativisme culturel avec l'intégrité morale et éthique ?
> – Quels traits de la personnalité **a.** facilitent, **b.** entravent l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde ?
> – Comment aider les apprenants à exploiter leurs forces et à surmonter leurs faiblesses ?
> – Comment réconcilier la diversité des personnalités avec les contraintes que subissent et qu'imposent les systèmes éducatifs

Pour ensuite, conclure :

> Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas
> – les caractéristiques personnelles, s'il y en a, que les apprenants auront besoin de développer, ou devront développer, ou seront encouragés à développer, ou dont ils devront disposer ou dont ils auront à faire preuve,
> – comment, le cas échéant, les caractéristiques de l'apprenant seront prises en compte et selon quelles dispositions pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de la langue. (p. 84-85)

Comme on peut le remarquer, ces recommandations laissent aux utilisateurs la liberté de choisir comment opérer dans la pratique en fonction des contextes, car les caractéristiques personnelles de l'apprenant pourront être considérées tour à tour comme des besoins qu'il devra satisfaire pour mener à bien la communication, du point de vue d'une approche didactique à développer pour y répondre, ou comme un objet d'évaluation.

Consciente des difficultés évoquées et accueillant ces mises en garde, j'expliciterai ici ma position. En premier lieu, pour éviter toute dérive prescriptive, si je parle de savoir-être, ce sera comme prise en compte nécessaire et inévitable de tous les facteurs cognitifs, affectifs, culturels, sociaux qui entrent en jeu dans tout processus d'enseignement/apprentissage et d'autant plus dans une expérience de mobilité. Cela revient à dire que non seulement enseignants et étudiants, mais aussi tous les acteurs de la situation éducative de mobilité seront amenés à réfléchir sur leur manière d'être dans leur rapport au savoir, car comme le souligne Françoise Hatchuel, ce rapport implique la personne dans sa sphère la plus secrète : « Que représente le savoir pour chacun d'entre nous ? Que pensons-nous, ressentons-nous, vivons-nous lorsque nous apprenons, essayons d'apprendre, enseignons, produisons un savoir ? À quoi nous renvoie notre apprentissage ? Désir, blocages, résistances, avidité, sentiment d'étrangeté » (2005 : 14). D'autre part, ce rapport se construit aussi « à l'intérieur des activités sociales [...] [par] une cognition "située" et "distribuée" dans des contextes sociaux, institutionnels et interactifs » (Mondala & Pekarek Doehler, 2000). C'est alors notre relation avec l'extérieur qui est mise en jeu : « Le savoir présente quatre caractéristiques : proche du savoir-faire, il n'existe que par l'action qu'il permet ; sous la forme d'un discours, il s'inscrit dans une réalité sociale et culturelle et devient source de pratiques sociales ; réflexif, il implique la conscience de savoir ; enfin, il ne s'exerce que dans l'interaction, voire collectivement » (*idem* : 19). Alors, si l'éducation est disposée à relever ce défi éthique qu'est la formation de l'individu, nous devrions pouvoir parler de savoir-être comme d'une compétence qui,

si elle ne peut être enseignée de façon formelle, peut du moins être développée, sans que cela ne se traduise par des préceptes moralisateurs ou par un discours de bonnes intentions.

C'est dans ce but que les parcours de la reconnaissance, élaborés par le philosophe Paul Ricœur, peuvent représenter, à mon avis, un apport non négligeable à nos considérations, car ils conjuguent le moment de l'autoréflexion avec la dimension politique. Ils s'adaptent donc de façon particulière à la situation d'apprentissage représentée par le séjour à l'étranger, où ces différentes dimensions se déclinent dans le rapport à la diversité.

2. POURQUOI LA PHILOSOPHIE ?

Avant d'entrer dans le cœur du sujet, je voudrais expliquer en peu de mots la raison pour laquelle je fais appel à la philosophie en particulier. J'ai déjà eu l'occasion de citer (De Carlo, 2006) un philosophe italien (Rovatti, 1996) selon lequel la philosophie contemporaine serait caractérisée par :

– un trait pragmatique qui donne la priorité à l'agir ;
– un caractère de finitude, qui limite l'emprise d'une approche métaphysique ;
– la primauté du trait linguistique, dans la mesure où notre connaissance de la réalité ne peut que passer par le langage.

Or il me semble que ces caractéristiques de la pensée philosophique contemporaine se rapprochent de certaines positions assumées ces dernières années dans le domaine de la didactique des langues-cultures. En premier lieu, le trait pragmatique implique nécessairement une éthique : en effet, le fait d'agir naît toujours d'un positionnement et d'une assomption de responsabilité. Ce n'est pas un hasard si Robert Galisson (1988), au terme de sa riche production concernant l'éducation et la formation a conçu l'idée d'une compétence éthique. Cette mise en jeu de l'action ébranle la suprématie de la raison, conçue comme pure activité mentale, comme unique garantie de la connaissance et jette un pont entre sentiment et réflexion, sensation et représentation, sensibilité et intellect.

Puis intervient le deuxième trait, auquel fait référence Rovatti, le caractère de finitude et l'impossibilité qui s'ensuit d'affirmer des vérités une fois pour toutes, indépendamment des contextes dans lesquels elles sont formulées et des sujets qui les élaborent. Cela nous ramène au long débat sur la validité des méthodologies préétablies, sur le refus des modèles « applicationnistes », sur la complexité des situations d'apprentissage-enseignement, sur les fondements épistémologiques de la « didactologie générale des langues et des cultures » et sur la nécessité d'adopter une approche interprétative.

Enfin, le troisième trait est celui qui est relatif à la nature linguistique de ce que nous connaissons, dans le sens qu'une fois abandonnée l'idée d'une correspondance totale entre les mots et les choses, la réalité n'est plus donnée en tant que telle, mais comme un *a posteriori*, comme production linguistique de sujets qui racontent leur expérience. Ce dernier trait recouvre

une importance fondamentale pour ceux qui ont choisi, comme nous, le langage, la compréhension de son fonctionnement, l'analyse de son pouvoir, la possibilité de sa transmission, non seulement comme objet d'étude, mais aussi comme outil méthodologique et matière d'enseignement.

3. SAVOIR-ÊTRE ET RECONNAISSANCE : UNE PHÉNOMÉNOLOGIE DE L'HOMME CAPABLE

Pour revenir à mon propos initial, j'essaierai d'expliciter pourquoi, à mon avis, le concept de reconnaissance pourrait se révéler opératoire dans un cadre scolaire où pour des raisons historiques, sociales et économiques, des élèves de différentes langues/cultures sont, de plus en plus, amenés à se rencontrer et à vivre ensemble.

Il n'est pas question de parcourir dans ce contexte l'extraordinaire richesse du projet philosophique de Paul Ricœur ; à l'intérieur de la vaste étendue de sa pensée, je me suis inspirée de quelques concepts-clés qui jalonnent un *Parcours de la reconnaissance* (2004a). C'est ainsi que j'ai dégagé trois raisons principales qui pourraient répondre à mon interrogation sur le rôle du concept de reconnaissance.

En premier lieu, parce qu'on peut considérer la reconnaissance comme un savoir-être interculturel. En effet, la reconnaissance telle qu'elle a été développée par Ricœur est un concept qui implique une activité réflexive du sujet qui se reconnaît soi-même mais qui demande en même temps à être reconnu, interpellant immédiatement la présence de l'autre. C'est un concept à vocation intrinsèquement dialogique, dont le stade final se réalise justement par la reconnaissance mutuelle.

Ensuite, parce qu'on peut considérer la reconnaissance comme une compétence, puisque Ricœur l'inscrit à l'intérieur d'une phénoménologie de l'homme capable, de l'homme qui se reconnaît dans ses capacités, de l'homme qui dit « je peux ». La troisième raison, déjà évoquée, qui se situe à un autre niveau par rapport aux deux précédentes, concerne l'inévitable investissement de ce concept dans la sphère publique. Ceci permet de prendre en compte également tous ces facteurs qui ne peuvent être gérés uniquement par les individus, comme les rapports sociaux, statutaires, institutionnels.

Revenons maintenant à cette « phénoménologie de l'homme capable ». Dans quels domaines s'exercent ses capacités ? Quels sont leurs traits distinctifs ? Le premier trait est celui du pouvoir dire : l'homme capable est l'homme qui a le droit de parole ; le deuxième est celui du pouvoir agir ; enfin, le dernier trait est celui de pouvoir raconter et se raconter, là où l'identité personnelle se projette comme identité narrative. La reconnaissance de soi, ainsi que la possibilité d'être reconnu, sont donc liées à la possibilité de prendre en charge sa parole, ses actions, son histoire. Il s'agit de droits et à la fois de responsabilités. Car, en effet, dans le discours de Ricœur, l'homme capable est celui auquel on reconnaît ses propres responsabilités : il s'approprie par sa parole et par son action, il en est le « possesseur » et, de plus, il

peut porter les conséquences de ses actes. Mais, on le répète, cette reconnaissance ne peut se limiter à la sphère individuelle, puisque c'est dans sa totalité que l'individu demande à être reconnu.

C'est là qu'entre en jeu la reconnaissance mutuelle et en liaison avec celle-ci, une autre forme de capacité. Il s'agit de capacités revendiquées par les collectivités : en faisant appel aux notions d'*agency* ou de *capabilité*, élaborées par le lauréat du prix Nobel d'économie Amartya Sen, Ricœur réconcilie l'action individuelle et le bien-être de la collectivité en associant « l'idée de liberté à celle de choix d'une vie d'une part, à celle de responsabilité collective d'autre part » (2004a : 211).

Que ce soit à un niveau individuel ou collectif, les traits distinctifs de l'homme capable se présentent donc comme des compétences relationnelles, comme des pouvoir/savoir dire/faire/être où identité et altérité ne sauraient être disjointes : « dire, en effet, ne va pas sans la présupposition et l'attente d'un pouvoir être entendu [...] ; la capacité de faire arriver des événements dans le monde physique et social aussi se déploie en régime d'interaction, où l'autre peut tenir tour à tour le rôle d'obstacle, d'aide ou de coopérant. [...]. Enfin, le raconter, comme le dire, demande une oreille, un pouvoir-entendre, un recevoir » (Ricœur 2005 : 365).

J'essayerai maintenant de faire ressortir la pertinence de ces réflexions dans un contexte d'intervention, qui est le nôtre.

Je reprendrai donc les trois domaines d'exercice de l'homme capable : l'expression de sa parole, la narration de son histoire, l'action dans la vie publique.

3. 1. Reconnaissance de la capacité de dire et plurilinguisme

En premier lieu, il est possible d'envisager à mon avis un parallélisme entre l'idéal d'une éducation plurilingue et la reconnaissance de la capacité de dire. Comme l'histoire de la construction des états nationaux l'a montré, et la France à cet égard est un cas paradigmatique, les langues ont toujours été de hauts lieux d'exercice et d'imposition du pouvoir. Henriette Walter rapporte que, dans les années 60, les enfants qui parlaient breton à l'école étaient mis en pénitence et devaient écrire en français : « Je ne parlerai plus jamais en breton », cinquante ou cent fois. Au nom d'un monolinguisme artificiel, on niait ainsi aux individus la possibilité de s'exprimer dans la richesse de leur répertoire linguistique. C'était le pouvoir dire qui leur était nié, qui ne leur était pas reconnu. Aujourd'hui on risque de perpétrer la même négation vis-à-vis des langues minoritaires ou des langues moins valorisées sur le marché, ainsi que des langues apportées à l'école par les enfants migrants.

Reconnaître à tout idiome sa dignité et à tout locuteur le droit de pratiquer les variétés linguistiques dont il dispose, s'ouvrir à la langue de l'autre, accepter de l'inclure dans son propre répertoire linguistique constituent le fondement pour une éducation plurilingue et interculturelle. À ce propos, Krumm (2007) reporte l'expérience du « portrait de langues », qu'il propose

aux enfants bi/plurilingues pour représenter leur monde linguistique. Il s'agit de figures sur lesquelles les enfants peuvent dessiner leurs langues attribuant une couleur et une partie du corps aux différentes langues constituant leur répertoire linguistique :

> Ce portrait de langues permet de révéler la fonction identitaire des langues et la fonction d'interaction linguistique.
> Le plus souvent, c'est la première langue qui occupe la plus grande partie colorée avec des couleurs chaudes comme le rouge ou l'orange, souvent situées dans la région du cœur. D'après les questions et les échanges entre les partenaires, il apparaît clairement que les enfants sont conscients de dresser ce portrait de langues non pas en fonction de la maîtrise réelle ou de la fréquence d'utilisation des langues, mais à partir de la signification que les langues ont pour eux » (2007 : 112).

D'autres actions pédagogiques pourraient être entreprises pour atteindre les objectifs évoqués :

– À partir des études comparatives (y compris des dialectes), observer les caractéristiques des différentes langues présentes dans la classe, même à des niveaux élémentaires (les différents alphabets, les différents sons, les différentes origines mais aussi les traits communs) ;

– chercher les mots voyageurs qui à certaines époques, pour des raisons spécifiques, migrent d'une langue à l'autre ;

– encourager l'intercompréhension entre langues apparentées ;

– stimuler les phénomènes de transfert interlinguistique ;

– réfléchir sur le fonctionnement général de la communication, commun à tous les systèmes linguistiques ;

– faire comprendre l'importance des traductions dans la formation des langues et des cultures nationales ;

– proposer, à côté des langues étrangères les plus demandées, l'enseignement de langues très présentes dans certains contextes, du fait de la présence de populations migrantes.

Celles-ci ne représentent que quelques pistes de travail qu'on pourrait mener avec les étudiants en mobilité avant leur séjour à l'étranger afin d'élargir leurs répertoires linguistiques[2].

3. 2. Reconnaissance de la capacité de se raconter : l'identité narrative

> « Il n'est pas de récit éthiquement neutre »
> *Soi-même comme un autre* (1990 : 139)

Le deuxième domaine d'exercice des capacités, dans lequel le concept de reconnaissance peut nous aider à cerner la compétence de savoir-être, est celui du pouvoir raconter et se raconter, là où l'identité personnelle se projette comme identité narrative. Déjà dans son essai *Soi-même comme un autre*, (1990) que j'ai eu l'occasion de citer (De Carlo, 1998), Ricœur

2. Pour d'autres activités d'accompagnement, voir De Carlo, Diamanti dans ce même numéro.

se penche sur le concept d'identité narrative : de même que dans la narration littéraire, la mise en intrigue des personnages permet une « synthèse de l'hétérogène », une mise en intrigue de sa propre expérience permet la construction de l'identité individuelle. Elle opère une médiation « entre deux sortes d'identité, l'identité immuable de *l'idem*, du même, et l'identité mobile de l'*ipse*, du soi, considérée dans sa condition historique » (2004a : 153).

L'identité narrative permet un rapport dialectique du soi et d'un autre que soi, en tant que soi en devenir. Ricœur insiste ici sur « l'opération configurante »[3] du récit dans la reconnaissance de soi, comme valeur fondatrice dans la construction de l'identité par ses caractéristiques relationnelles et évolutives. « Comme l'analyse littéraire de l'autobiographie le vérifie, l'histoire d'une vie ne cesse d'être refigurée par toutes les histoires véridiques ou fictives qu'un sujet se raconte sur lui-même. Cette refiguration fait de la vie elle-même un tissu d'histoires racontées » (1985 : 87). En effet, dans les témoignages des migrants qui ont eu la possibilité d'exprimer leur malaise dans les pays d'accueil, un élément souvent cité est le sentiment d'exclusion dû à l'impossibilité de pouvoir partager des narrations : d'une part, le sentiment de vivre ou d'avoir vécu des histoires qui n'intéressent personne ; d'autre part, la sensation d'être condamnés à une narration forcée où ils doivent jouer le rôle de réfugié politique, de rescapé des guerres tribales, de désespéré qui fuit la famine, sans avoir la possibilité de choisir comment se raconter. Selon Ricœur, au contraire, le récit n'est pas un produit clos et immuable, il se prête à modification : « Apprendre à se raconter, c'est aussi apprendre à se raconter autrement » (2004a : 152).

Dans une visée plus strictement éducative et interculturelle, se pose la question du rôle de la narration dans ce processus de reconnaissance de soi et de l'autre. De nombreuses recherches (Bertaux, 1976 ; Lévy, 2001 ; Demetrio, 2003 ; Cognigni, 2007) montrent comment les approches biographiques se sont répandues dans différents domaines : formation des adultes, psychothérapie, médecine, médiation linguistique et culturelle, éducation. Il s'agirait dans la classe de langue, où progressivement les langues en présence sont passées de deux (la maternelle[4] et l'étrangère) à plusieurs, de développer des stratégies auto-narratives et de promouvoir des activités de co-construction narrative (Cognigni, 2007). Ainsi, par des biographies linguistiques et

3. Une précieuse contribution, corroborant l'idée selon laquelle la narration exprime une modalité de représentation du monde et de nous dans le monde est offerte également par les études de l'*Infant Research*. Selon ces recherches, entre deux et sept mois se constitue chez l'enfant un sens préconscient et pré-conceptuel du Soi, le Soi nucléaire, doté de caractéristiques telles que cohésion, intentionnalité, affectivité et continuité dans le temps, c'est-à-dire continuité historique. Dans les phases les plus précoces du développement de l'enfant, existent donc des capacités rudimentaires de mémorisation des événements. Cette forme archaïque de mémoire présente les mêmes paramètres que la structure narrative : unité, cohérence interne, présence de soi et de l'autre, développement, attentes et conclusions ; à savoir les éléments prototypiques d'une représentation narrative de notre existence dans le monde, qui précède la verbalisation et constitue le sens de continuité dans le temps de notre identité. (D. N. Stern, *The Interpersonal world of the Infant*, New York, 1985).

4. A condition qu'on puisse considérer une classe comme parfaitement monolingue ou linguistiquement homogène, même sans la présence d'élèves étrangers.

culturelles, les apprenants seraient amenés à réfléchir sur leur vécu vis-à-vis de la langue maternelle, de la langue étrangère, des langues présentes dans la classe et des cultures qu'elles représentent et véhiculent. Ces récits offriraient d'une part la possibilité aux participants de choisir l'identité par laquelle se faire reconnaître des autres ; et d'autre part ils permettraient de renégocier les images de soi et des autres en fonction des contextes et des circonstances. Ils pourraient ainsi se révéler comme de puissants instruments de structuration individuelle et de rencontre de l'autre : le désir de raconter, de se raconter et d'écouter des histoires répondant à l'exigence primaire pour l'homme de construire du sens et de se situer dans des événements qui seraient sinon incompréhensibles. Une fois à l'étranger cette espèce de journal de bord s'enrichirait de toutes les variétés linguistiques présentes dans la nouvelle réalité, ainsi que des représentations et des images qu'elles mobilisent chez l'étudiant, stimulant ainsi une véritable observation participante et une activité d'auto-formation.

Je rappelle à ce propos, l'initiative « Histoire de l'autre » réalisée en 2003 par des professeurs israéliens et palestiniens qui ont traité les mêmes événements historiques, notamment la déclaration Balfour, la guerre de 1948 et l'Intifada de 1987 chacun de son propre point de vue mais pour la raconter aux élèves des collèges et des lycées de l'autre culture. J'ajouterai également que pour nous, enseignants de langues, il est particulièrement intéressant de remarquer que Ricœur envisage dans la traduction un autre paradigme de la reconnaissance, à côté de la mémoire et de la narration : « ... de même que dans l'acte de raconter, on peut traduire autrement, sans espoir de combler l'écart entre équivalence et adéquation totale. Hospitalité langagière donc, où le plaisir d'habiter la langue de l'autre est compensé par le plaisir de recevoir chez soi, dans sa propre demeure d'accueil, la parole de l'étranger » (2004b : 20).

La traduction et la narration se proposent donc comme de possibles médiations entre identité et altérité : la traduction comme possibilité de communiquer au-delà de la diversité linguistique, la narration et l'échange de mémoires comme possibilité de raconter et se raconter autrement, comme possibilité de faire acquérir au passé de nouvelles significations. D'autres expériences intéressantes, qu'on pourrait proposer comme activités préparatoires pour les étudiants en mobilité, ont été menées dans le cadre d'échanges scolaires en ligne : les participants ont proposé à leurs partenaires étrangers des textes de lecture (littéraires, sociologiques, historiques...) qui à leur avis représentaient les valeurs partagées à l'intérieur de leur propre culture, pour que les autres interagissent avec ces représentations et pour que tous négocient ensemble les images de soi et des autres (O'Dowd, 2007).

3. 3. De l'espace individuel à l'espace collectif : le droit, la politique et la reconnaissance mutuelle

Prenant en compte l'ampleur de cette problématique de la reconnaissance, je voudrais conclure en rappelant qu'elle ne peut se réduire à une relation privée, entre individus. Trop souvent on tend à charger les enseignants

de devoirs et responsabilités qui incombent à la société dans son ensemble, à l'école en tant qu'institution, aux familles. Ce que les enseignants peuvent faire dans leurs classes demeure forcément très limité, si en dehors de cet espace protégé, il n'existe pas, ou peu, de formes de reconnaissance de l'altérité sur le plan politique et juridique.

Les parcours tracés par Paul Ricœur prennent en compte cette dimension publique quand il inscrit l'homme dans la capacité d'agir dans un contexte collectif de reconnaissance mutuelle. Et, encore une fois, ce concept se révèle, à mon avis, opératoire pour une discipline d'intervention comme la nôtre, caractérisée, comme je l'ai souligné plus haut, par son trait pragmatique. En effet, si l'enseignement et l'apprentissage se réalisent à l'intérieur d'une relation unique entre individus, ils s'inscrivent également dans un cadre institutionnel, idéologique et de rapports de pouvoir. La conscience de cette double dimension entraîne des conséquences sur le plan pédagogique ainsi que sur le plan politique. Ainsi, s'il est possible d'*apprendre à être* par une éducation de la reconnaissance de soi et de l'autre/par l'autre ; cette action de formation des individus n'aurait aucune retombée dans la vie sociale si les diversités individuelles, linguistiques, culturelles, religieuses ne trouvaient pas de formes institutionnelles de reconnaissance, leur assurant de fait le droit de citoyenneté. En cela les institutions universitaires et éducatives en général ont un rôle central à jouer, en mettant en œuvre des dispositifs non seulement de reconnaissance administrative de diplômes [5], mais aussi et surtout des curriculums qui développent dès le plus jeune âge la conscience de la diversité linguistique et culturelle, le respect de toute forme d'expression humaine, la divulgation des enjeux politiques et économiques mobilisés dans le « marché » des langues et dans la « guerre des langues ».

Et ce n'est que le premier pas car, comme le soulignent les auteurs du *Manifeste européen pour la multiple appartenance culturelle* (2007) :

> Encore conviendra-t-on que cette première et indispensable reconnaissance, pour être nécessaire, ne saurait être suffisante car il n'y aura pas de société cohésive possible si, en dépit d'une citoyenneté pleinement et entièrement reconnue au plan juridique, certains individus, du fait de leurs origines ethniques, de leur religion, de leurs tenues vestimentaires, de leur mode de vie, étaient considérés comme des citoyens de second rang ne jouissant pas totalement de tous leurs droits sociaux, droits culturels et droits civils.

Dans le domaine linguistique, une contradiction semblable a été soulignée par Määttä (2008)[6] en ce qui concerne les discours institutionnels tenus sur la défense du plurilinguisme en Europe. Bien que ce concept apparaisse dans un grand nombre de documents officiels, il ne trouve que rarement sa réalisation en véritables « règles », c'est-à-dire des lois prévoyant des contrôles et des sanctions. À ce propos, dans un récent essai sur le rapport entre vie

5. Ce qui n'est pas du tout évident, même à l'intérieur de l'espace européen.
6. S. Määttä, « Langue et identité européenne ou "locuteur idéal" trilingue », dans P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (dir.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve, 2008.

sociale et norme juridique, le juriste italien Stefano Rodotà[7] (2006) souligne combien dans le monde contemporain l'étendue des matières soumises à réglementation juridique a considérablement augmenté. Autrefois plusieurs institutions telles que la famille, l'église, l'école constituaient autant de « tribunaux » devant lesquels le comportement individuel était mis à l'épreuve. De ce point de vue, l'irruption de la norme juridique dans des sphères de plus en plus larges, représente non pas une limitation des libertés individuelles, mais une protection de la personne à l'égard d'autorités rigides comme la morale religieuse ou le conformisme social. Cependant, le premier problème qui se pose est celui des limites de cet accroissement de l'intervention de la loi, en d'autres mots : jusqu'à quel point la norme peut-elle régler la vie des individus ? L'auteur porte l'exemple du refus opposé par les SDF new-yorkais à se faire loger dans des hospices publics pendant la vague de froid de 1985, sous la justification de « Nous avons nos droits ! ».

Un deuxième problème, et c'est qui nous intéresse particulièrement dans notre discours sur la reconnaissance, est de savoir comment peut-on partager un espace commun, sans déclencher de conflits, si les règles qui le gouvernent, sous une apparence de neutralité, ne reflètent que les intérêts, les représentations, les mentalités, les valeurs d'une partie et non pas de la totalité d'une société. Comme Charles Taylor (1992) l'avait déjà dénoncé sur le plan politique, dans la dichotomie entre sphère privée (espace toléré mais caché, non reconnu) et sphère publique (espace reconnu mais sous condition, selon la formule péremptoire « Ici, c'est comme ça »), c'est tout le droit de citoyenneté qui est remis en question.

Et encore une fois nous retrouvons une communion d'idées entre réflexion politique, – philosophique et juridique quand Rodotà dans son essai affirme :

> La garantie d'un « espace public d'apparition » dans une ligne qui unit Hannah Arendt et Paul Ricœur, n'est pas concevable sans « un espace privé de décision ». De même, la contemplation solitaire du soi et la relation je/tu exigent une considération constante des autres et de la vie en commun. L'indivisibilité des droits civils, politiques, sociaux et, récemment, des droits de la personne liés aux innovations scientifiques et technologiques, exprime exactement ce besoin de recomposition de la personne. Le paraître ne peut être séparé de l'être. Bref, le droit et la politique ne peuvent être séparés de la vie, même s'ils doivent renoncer à s'en emparer complètement.[8] (2006 : 55)

CONCLUSION

D'une part, l'expression même de « savoir-être » pourrait être considérée comme une injonction paradoxale[9], du fait de sa volonté de normaliser ce qui,

7. Stefano Rodotà est professeur de Droit civil à l'Université de Rome « La Sapienza », il a participé a de nombreuses commissions européennes et il est un des auteurs de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne.
8. Traduit par nos soins
9. Il s'agit d'une injonction dont les présupposés sont en contradiction logique avec son contenu, comme par exemple dans la célèbre maxime paradoxale « sois spontané ! » (cf. P. Watzlawick, D. D. Jackson et J. Beavin, *Pragmatics of Human Communication*. New York : Norton, 1967)

par définition, ne peut l'être ; d'autre part, l'intégration de cette compétence aux compétences générales du locuteur/apprenant témoigne de la conscience de la part des concepteurs du Cadre de la nécessité d'un engagement total de la personne pour la réalisation d'une communication complète. De plus, il s'agit d'une compétence incontournable lors d'une expérience de mobilité. D'ailleurs, cette contradiction caractérise toute instance éducative qui se propose de favoriser l'épanouissement de l'individu et de lui assurer sa liberté d'expression tout en construisant une communauté qui partage des valeurs, qui noue des liens de solidarité et où le bien commun est antéposé au bien individuel.

La difficulté de la tâche devrait-elle nous faire abandonner le projet dans son ensemble ? Cela reviendrait à abdiquer à la fonction primaire de l'action éducative. Dans la tentative de répondre à cette interrogation, j'ai proposé de prendre en considération le concept de reconnaissance élaboré par Paul Ricœur. En premier lieu, ce concept décrit un mouvement dialogique qui, à partir de l'auto-reconnaissance, s'ouvre à l'autre, pour aboutir à la reconnaissance mutuelle ; ensuite, cette reconnaissance se réalise par le langage et la possibilité de dire, en particulier de raconter et de se raconter ; enfin, ce concept prend en compte la dimension publique de la vie des individus, dimension incontournable dans une réflexion sur le savoir/pouvoir être.

Savoir-être, en effet, devrait signifier apprendre à se donner les moyens, tous les moyens, individuels et sociaux pour que chaque être vivant puisse « vivre sa propre vie, et pas celle de quelqu'un d'autre »[10].

Maddalena DE CARLO
Università di Cassino

BIBLIOGRAPHIE

ANQUETIL, M. 2006. *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*. Berne : Peter Lang.
BERTAUX, D. 1997. *Les récits de vie*. Paris : Nathan.
COGNINI, E. 2007. *Vivere la migrazione tra e con le lingue : funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*, Wizarts, Porto S. Elpidio.
CONSEIL DE L'EUROPE, 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg.
CONSEIL DE L'EUROPE, 2007. *Projet de Manifeste européen pour la multiple appartenance culturelle*, présenté dans le cadre du projet « Identités culturelles, valeurs partagées et citoyenneté », Strasbourg.
COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. 1997. *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

10. M. Nussbaum, « Aristotelian Social Democracy », dans R. B. Douglas, G. M. Mara et H.S. Richardson (éd), *Liberalism and the Good*, Londres, Routledge, 1990, cité par A. Sen (1990 : 32)

DE CARLO, M. 1998. *L'Interculturel*. Paris : CLE International.
—. 1999. « Narration littéraire, dimension interculturelle et identification », *Études de Linguistique Appliquée* n° 115.
—. 2006. « L'erba del vicino è sempre più verde ? Divagazioni sull'interdisciplinarità », dans D. Londei, D. Miller, P. Puccini (coord.), *Insegnare le lingue/culture oggi : il contributo dell'interdisciplinarita. Quaderni del CeSLiC*. Bologne : Asterisco, p. 255-266.
DEMETRIO, D. 1996. *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milan : Cortina.
GALISSON, R. 1988. « À la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention », *Études de Linguistique Appliquée* 109, p. 83 *sq*.
GAUTHERON-BOUTCHASK, Ch., KOK-ESCALLE, M.-Ch. 2004. « Du passeport linguistique à la carte d'identité du passeur », dans G. Zarate et A. Gohard-Radenkovic (dir.), *Les Cahiers du CIEP*, « La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte ».
HATCHUEL, F. 2005. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
KRUMM, H. J. 2007. « Plurilinguisme et subjectivité : « Portraits de langues », par les enfants plurilingues », dans Geneviève Zarate, Danielle Lévy, Claire Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
LÉVY, D. 2001. « La formazione interdisciplinare tra ricerca e autobiografia : per un nuovo docente di lingue-culture », dans D. Lévy (dir.), *I nuovi laboratori della formazione degli insegnanti di lingue : aperture disciplinari e metodologiche*. Ancone : Nuove Ricerche.
MÄÄTTÄ, S. 2008. « Langue et identité européenne ou "locuteur idéal" trilingue », dans P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (dir.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve.
MONDALA, L. , PEKAREK DOEHLER, S. 2000. « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], 12 | mis en ligne le 9 novembre 2010, consulté le 27 octobre 2011. URL : http://aile.revues.org/947
O'DOWD, R. 2007. *Online Intercultural Exchange*. Clevedon : Multilingual Matters.
PEACE RESEARCH INSTITUTE OF THE MIDDLE EAST, 2003. *Histoire de l'Autre*. Paris : Liana Levi.
RICŒUR, P. 1985. *Temps et récit. Tome III : Le temps raconté*. Paris : Le Seuil.
—. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
—. 2004a. *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
—. 2004b. *Sur la traduction*. Paris : Bayard.
RODOTÀ, S. 2006. *La vita e le regole. Tra diritto e non diritto*. Milan : Feltrinelli.
ROVATTI, P. A. 1996. *Introduzione alla filosofia contemporanea*. Milan : Bompiani.
SEN, A. 1999. *L'économie est une science morale*. Paris : La Découverte.
TAYLOR, Ch. 1997. *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris : Flammarion (éd. or. 1992).
WATZLAWICK, D., JACKSON, D., BEAVIN, J. 1967. *Pragmatics of Human Communication*. New York : Norton.