

L'EUROPE ENSEIGNANTE ET ÉTUDIANTE

LES CAHIERS DE L'ÉCOLE

Numéro 4

ÉCOLE DOCTORALE « CONNAISSANCE, LANGAGE, MODELISATION »
UNIVERSITE PARIS-X NANTERRE

Séminaire interdisciplinaire du 13 janvier 2006

COMITE DE LECTURE

KREUTZER (Michel) : professeur, Ethologie

LEEMAN (Danielle) : professeur, Sciences du langage

PAIN (Jacques) : professeur, Sciences de l'éducation

TABLE DES COLLABORATEURS

DEMIER (Francis), professeur d'Histoire

FAVE-BONNET (Marie-Françoise), professeur en Sciences de l'éducation

LADMIRAL (Jean-René), professeur de Philosophie

PAIN (Jacques), professeur en Sciences de l'éducation

SERBANESCU-LESTRADE (Karin), doctorante en Sciences de l'éducation

ULMA (Dominique), formatrice, docteur en Sciences de l'éducation

MISE EN PAGE

MOURLEVAT (François) : doctorant en Sciences de l'éducation

SOMMAIRE

L'EUROPE ENSEIGNANTE ET ETUDIANTE

L'Europe enseignante et étudiante. Jacques PAIN	4
Les Enjeux du processus de Bologne. Marie-Françoise FAVE-BONNET.....	5
La Mise en place du processus de Bologne en France et en Allemagne : la perspective des acteurs des institutions. Karin SERBANESCU-LESTRADE.....	14
La Maison de l'Europe contemporaine à Paris X. Francis DEMIER.....	22
Le Programme Erasmus en IUFM : le prix des mobilités transnationales. Dominique ULMA	27
Violences à l'école : problématique épistémologique et sémantique d'une recherche comparative Allemagne-Angleterre-France. Jacques PAIN.....	46
D'une « langue » l'autre : la médiation traduction. Jean-René LADMIRAL	56

L'EUROPE ENSEIGNANTE ET ETUDIANTE

Dans le contexte de la mondialisation, qui à moyen terme remodelera les structures et les cultures des civilisations actuelles, voire redistribuera radicalement les influences politiques, que seront l'Europe, ses écoles, ses universités ? Qui seront ses étudiants ? Quelles seront les grandes préoccupations universitaires des cinquante ans à venir ?

La formation et la recherche, la pédagogie, se seront-elles mutuellement renforcées, repensées ? L'ouverture sur la société, ses besoins, le développement de nouvelles professions suscitant de nouvelles recherches et d'autres conceptions des liens de l'intellectuel et de l'industriel, seront-ils à l'ordre du jour, et sont-ils déjà perceptibles ?

Où en seront les langues, la mixité sociale, les savoirs « noyaux », dans des sociétés recomposées ? La mobilité à l'international fait désormais partie de la formation des doctorants, étoffant et diversifiant leur bagage scientifique et culturel, valorisant ainsi leur curriculum vitae pour leur insertion professionnelle.

Mais qu'est-ce que « la mobilité » ? Quelles sont les possibilités de séjours à l'étranger ? Comment accéder à l'information, constituer un dossier, obtenir le financement nécessaire ?

Jacques PAIN, coordinateur du Module transversal.

Pain.jacques@wanadoo.fr

LES ENJEUX DU PROCESSUS DE BOLOGNE

MARIE-FRANÇOISE FAVE-BONNET

PROFESSEURE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ NANTERRE PARIS-X

Présentation

Cette intervention tire ses données et son analyse des recherches sur l'enseignement supérieur que je mène depuis plus de 15 ans (par exemple EVALUE¹, TUNING², CNCRE³...). J'anime à Nanterre une petite équipe sur l'enseignement supérieur qui travaille sur l'évaluation dans l'enseignement supérieur, les pratiques pédagogiques, les enseignants-chercheurs, l'harmonisation européenne des diplômes, etc. : huit thésard(e)s, deux post-doc, un doctorant étranger... la tour de Babel...⁴

D'autre part, depuis septembre 2004, j'ai été nommée « promoteur de Bologne »⁵, ce qui me permet d'être au cœur du processus en cours. Je signale enfin à ceux qui s'intéressent aux recherches sur l'enseignement supérieur qu'il existe un réseau, le RESUP, qui organise régulièrement des journées d'étude, des journées « jeunes chercheurs » et des colloques.⁶

Un premier temps consistera à faire un rapide historique du Processus de Bologne, de ses développements (Berlin, Bergen, etc.) et de ses outils (ECTS, Europass, etc.). Un deuxième temps consistera à analyser quelques conséquences pédagogiques du processus de Bologne : « lisibilité », semestrialisation, crédits, orientation et sélection, « garantie de la qualité », etc.

Introduction

La déclaration de Bologne (1999) engage les pays de la Communauté européenne à une harmonisation des structures des enseignements supérieurs pour 2010 en trois niveaux de sortie (+3, +5, +8) traduite en France sous le sigle LMD (licence, master, doctorat). Mais le processus de Bologne est bien plus qu'une harmonisation de sortie : c'est aussi un projet de rénovation

¹ Le projet EVALUE (1998) est une recherche comparative sur l'évaluation et l'auto-évaluation des universités en Europe, qui a associé onze équipes de recherche dans huit pays (Allemagne, Espagne, Finlande, France, Italie, Norvège, Portugal, Royaume-Uni) et une quarantaine de chercheurs de différentes disciplines. Elle a été subventionnée par la Commission Européenne (DG XII, 1995-1998) et coordonnée par Pierre Dubois (Laboratoire Travail et Mobilités, Université Nanterre Paris-X). Nous avons travaillé sur l'évaluation de la recherche, des enseignements, des enseignants, de la relation formation-emploi, et du gouvernement des universités. Après un état des lieux du développement de l'évaluation dans les huit pays, nous avons réalisé trente et une études de cas d'universités (une cinquantaine d'entretiens par universités, études documentaires, etc.) avec le même protocole, ce qui a permis de réaliser des rapports de synthèse thématiques.

² « Tuning Educational Structures in Europe » depuis 2001, projet financé par la Commission Européenne pour étudier la mise en place de l'harmonisation européenne des diplômes. Projet regroupant plus d'une centaine d'universités en Europe (15 pays dans TUNING I, 40 dans TUNING III). Huit rencontres de deux jours dans différents pays. Enquêtes sur les compétences attendues à l'issue des licences et des masters, contribution sur les ECTS, les contenus de formation, etc. www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm

³ Coordination de l'appel d'offre CNCRE 1998 : QUESTIONS D'ÉDUCATION : « Pratiques et dispositifs pédagogiques, dans l'enseignement supérieur, en direction des étudiants en difficulté. »

⁴ Une marocaine, une mexicaine, une ukrainienne, une roumaine, un algérien, une chinoise, une japonaise, etc.

⁵ Les promoteurs de Bologne, nommés par la commission européenne (quinze pour la France) ont pour mission d'aider les établissements d'enseignement supérieur à la mise en place des recommandations de Bologne.

⁶ Le prochain aura lieu en mai à Bordeaux, sur les étudiants.

pédagogique ambitieux. C'est aussi un enjeu important pour les universités en Europe et en France, et pour la qualité pédagogique. C'est ce que je voudrais montrer dans cette intervention.

Les enjeux européens

L'harmonisation européenne des diplômes s'inscrit dans un processus plus large, celui de la construction de l'Europe :

- Communauté du charbon et de l'acier entre la France et l'Allemagne en 1950,
- Développement d'un espace économique des cinq, qui a abouti à une Europe des quinze et à l'euro en 2000,
- Début de construction d'une Europe sociale et politique,
- Parallèlement, se construit une Europe de la culture, de la formation et de la recherche par les programmes d'échanges entre étudiants et enseignants (Socrates, Erasmus, etc.), et la mise en place de gros programmes de recherche européens depuis quinze ans. C'est dans ce domaine que s'inscrit le Processus de Bologne.

En ce qui me concerne...

Il s'agit donc, dans ce processus, de promouvoir les valeurs qui ont construit les universités en Europe :

- quête désintéressée des savoirs,
- formation de haut niveau des étudiants,
- apprentissage de l'esprit critique,
- haut niveau de culture générale,
- etc.

et non celles qui se développent actuellement dans certains pays, c'est-à-dire la mise en concurrence entre pays et établissements, le « marché » des étudiants, les pôles d'excellence pour ceux qui peuvent payer des frais d'inscriptions très élevés (et les établissements de seconde zone pour les autres...). Bref, tout ce qui caractérise le néo-libéralisme...

Harmonisation ne signifie pas uniformisation

Les questions d'éducation restent sous la responsabilité de chaque État-nation.

L'objectif est de permettre les échanges étudiants et de gagner en « lisibilité » et en qualité.

Comme l'a montré Renaut (1995), les universités sont traversées par des modèles différents :

- le modèle anglo-saxon (concurrentiel et libéral),
- le modèle allemand (articulant fortement enseignement et recherche selon le modèle humboldien),
- le modèle français (plus centralisé), etc.

L'enjeu est celui de la qualité... mais aussi de la survie

La plupart des pays européens se sont engagés dans cette réforme au nom de la nécessaire amélioration pédagogique de leurs formations. En effet, dans un contexte de concurrence entre les universités, tant sur le plan national qu'international, et sur fond de stagnation (voire de baisse) des effectifs étudiants, la qualité pédagogique devient un enjeu majeur de survie.

I. Le processus de BOLOGNE

1. La déclaration de la Sorbonne « *Vers l'harmonisation européenne des cursus* », a précédé d'un an la déclaration de Bologne. Signée en mai 1998 par les ministres de l'Education de la France, l'Allemagne, l'Italie et du Royaume-Uni, elle fonde le processus de Bologne et porte sur trois points majeurs :

- Mobilité : Faciliter la mobilité des étudiants dans l'espace européen et leur intégration sur le marché du travail européen, ainsi que la mobilité des enseignants.
- Lisibilité et harmonisation : Rendre « lisibles » les systèmes nationaux et tenter de les harmoniser pour faciliter les échanges.
- Poursuite d'études : Favoriser la reprise ou la poursuite d'études dans la même université ou non, dans un établissement d'enseignement supérieur ou dans le cadre de la mobilité à l'échelle européenne.

2. La déclaration de Bologne de 1999

Elle va un peu plus loin :

- Réformer les structures de l'Enseignement supérieur pour rendre les établissements comparables.
- Lancer un plan d'action jusqu'en 2010.
- Assurer la compétitivité de l'Europe à l'échelle mondiale.
- Inviter les institutions européennes à participer au processus.

En effet, vingt-neuf pays sont signataires, ce qui va bien au-delà de l'Europe des quinze : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse. Aujourd'hui, en 2006, il y a plus de quarante-cinq signataires...

3. Le texte de la déclaration de Bologne

Il est intéressant d'examiner ce texte :

[...]

En affirmant notre adhésion aux principes généraux de la Déclaration de la Sorbonne, nous nous engageons à coordonner nos politiques pour atteindre, à court terme et en tout cas avant la fin de la première décennie du nouveau millénaire, les objectifs suivants, qui sont pour nous d'intérêt primordial pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur et la promotion de ce système européen à l'échelon mondial :

- Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par le biais du « Supplément au diplôme », afin de favoriser l'intégration des citoyens européens sur le

marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial ;

- Mise en place d'un système de crédits – comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les établissements d'enseignement supérieur concernés ;

- Promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation, en portant une attention particulière à :

- pour les étudiants, l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés,

- pour les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs, la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires ;

- Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables ;

- Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'étude, de formation et de recherche.

Comme on peut le constater, il s'agit d'un projet ambitieux, tant du point de vue politique que pédagogique.

4. L'évolution du processus

Depuis Bologne, d'autres rencontres ont eu lieu : Prague, Graz, Lisbonne, etc.

A Berlin, en 2003, les ministres ont voulu accélérer le calendrier :

- « En 2005, toutes les institutions doivent avoir introduit les deux cycles, utiliser l'ECTS et délivrer le DS (le supplément de diplôme) à leurs étudiants »

- Jusqu'en 2010, les établissements doivent inclure : l'assurance qualité, la promotion de la mobilité, un cadre de qualification commun, la formation tout au long de la vie, un cadre des études doctorales, la cohésion sociale

- Pour aider les établissements, les quelques conseillers ECTS (cinq pour la France) sont remplacés par les Promoteurs de Bologne (quinze pour la France)

A Bergen, en 2005, les ministres insistent à nouveau sur l'assurance qualité, le cadre des qualifications, la dimension sociale, les problèmes d'accès et d'admission : *« accès signifie le droit d'être considéré pour une admission, ce n'est pas une admission automatique ; les étudiants ont accès en principe aux masters à partir d'une Licence (Bachelors ou équivalent), aucun quota ne devrait être imposé par les gouvernements ; les établissements peuvent définir des critères qualitatifs d'accès (des capacités d'accueil limitées peuvent exister) ».*

On voit bien, avec cet exemple concernant l'accès aux études, que le « modèle » français d'accès à l'université par tous bacheliers est loin des pratiques de l'ensemble des universités européennes.

5. La mise en place en France : la « déclinaison française »

Les gouvernements se servent du processus de Bologne pour faire passer leurs priorités.

Pour la France, il s'agissait de conserver le cadre national des diplômes et le contrôle de leurs qualités par le ministère, tout en développant l'autonomie des établissements. Le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a donc d'abord promulgué un certain nombre de décrets sur la licence, le master, les études doctorales, etc. en avril 2002.

La France s'est donc mobilisée tardivement, mais elle a « basculé » vite dans ce que le ministère a appelé le « LMD » : la mise en œuvre a été liée aux contrats quadriennaux ⁷, et la note du 14 novembre 2002 précise les critères d'évaluation et les modalités organisationnelles et pratiques de l'offre de formation que doivent proposer les établissements pour être habilités à délivrer des diplômes.

II. Les « outils » du processus de Bologne

À partir de la déclaration de Bologne, les différentes conférences ont eu pour objectifs de préciser et d'infléchir les différents aspects de la déclaration, mais aussi de se mettre d'accord sur des outils communs qu'on peut présenter en l'état, début 2006.

1. Le système ECTS

Ce que l'on appelle communément « les ECTS » en France (pour parler des crédits ECTS) montre que le sens même du « système » n'est pas toujours compris : en effet, l'ECTS (European Credit Transfer System) est un système pour faciliter la mobilité et la reconnaissance académique. Si les crédits sont essentiels⁸, la « lisibilité » doit être assurée par un « catalogue de cours » (une brochure décrivant la formation et les compétences attendues) et un « supplément de diplôme » (point 1 de la déclaration de Bologne) assortie d'une échelle de notation (« grade ECTS ») afin de pouvoir comprendre le niveau de l'étudiant par rapport à la filière.

Les grades ECTS

Les résultats de l'étudiant sont sanctionnés par une note locale ou nationale. Un exemple de bonne pratique consiste à ajouter un **grade** ECTS, en particulier en cas de transfert de crédits. **L'échelle de notation ECTS** classe les étudiants sur une base statistique. C'est pourquoi les données statistiques concernant les résultats des étudiants sont une condition préalable à l'application du système de notation ECTS. Les grades sont attribués aux étudiants ayant réussi, selon l'échelle de réussite suivante :

⁷ Les contrats quadriennaux conclus entre chaque établissement et l'Etat tous les quatre ans permettent d'obtenir des financements sur projets. Le contrat concerne l'ensemble des activités de l'établissement (recherche, enseignements, etc.).

⁸ Rappel : un an = 60 crédits = 1500 à 1800 heures de travail, un crédit = 25 à 30 h de travail.

Échelle ECTS	% d'étudiants admis qui obtiennent la note
A	10 %
B	25 %
C	30 %
D	25 %
E	10 %
FX	INSUFFISANT : un travail supplémentaire est nécessaire pour l'octroi d'un crédit
F	INSUFFISANT : un travail supplémentaire considérable est nécessaire

Ce mécanisme qui permet le passage d'un système de notation à un autre sans se substituer au système de notation en vigueur localement.

Le supplément au diplôme (diploma supplement)

Il est délivré automatiquement en Europe, à la demande de l'étudiant en France. Quelques universités seulement sont en train de le mettre en place en France. Plusieurs grandes écoles le délivrent depuis plusieurs années. Il doit comporter :

Un préambule obligatoire (commun en Europe)

1. informations sur le titulaire du diplôme,
2. informations sur le diplôme,
3. niveau de qualification,
4. contenu et résultats obtenus (c'est le point spécifique pour chaque étudiant),
5. fonction de la qualification,
6. informations complémentaires,
7. certification du supplément,
8. système national d'enseignement supérieur

2. Les cursus communs

Un cursus commun doit conduire à une **qualification issue d'une formation établie par au moins deux établissements d'enseignement supérieur** sur la base d'un programme d'études développé ou enseigné en commun par ces établissements, en coopération éventuelle avec d'autres établissements. C'est ce qu'on appelle en France les « masters conjoints ».

3. L'EUROPASS

C'est le dernier né des outils. Le portfolio Europass permet de réunir :

- Le CV européen
- Le passeport européen des langues
- Le supplément de diplôme
- Le supplément au certificat (en Fr. Com. Nat. Certif. ex-CNCP)
- L'Europass Mobilité (ex Europass-Formation)

4. Labels et financements

Pour un certain nombre d'outils, la Commission européenne (via les agences Socrates Leonardo Da Vinci) délivre des labels et donne des financements :

- Catalogues de cours
- Masters conjoints (= label Erasmus Mundus)
- Label SD, label ECTS

III. Les enjeux pédagogiques

Au regard de ces quelques années de recul et des enquêtes menées dans différents pays, on peut commencer à voir où sont les enjeux et les difficultés.

1. La « lisibilité »

Un des objectifs premiers de la déclaration de Bologne – un système de diplômes facilement lisibles et comparables – est loin d'être réalisé. Le rapport de l'IGAEN (2005) est sévère⁹ : « La lisibilité des formations ne s'est pas nettement améliorée. La remise en ordre des formations, constatée par les inspecteurs, peut être appréciée dans une approche globale, mais elle recouvre et masque un foisonnement d'enseignements, de parcours, de spécialités, de mentions qui répondent à une autre ambition, celle de personnaliser les parcours, et traduisent le souci des débouchés professionnels. L'appel à la créativité a porté ses fruits, mais se perçoit malheureusement plus dans le domaine quantitatif, avec une véritable inflation de diplômes, que dans le domaine qualitatif, avec peu de formations innovantes. Le nombre de diplômes aurait été doublé selon le coordonnateur des chargés de mission scientifiques et pédagogiques de la direction de l'enseignement supérieur. L'origine en est, pour beaucoup, la multiplicité des spécialités de master habilitées par le ministère, de préférence aux seules mentions, parfois même contre la volonté des universités, dans le but paradoxal de faciliter l'identification des diplômes par les étudiants ! »

Ce type de foisonnement se retrouve dans tous les pays, chaque professeur voulant « avoir » son diplôme... En Italie, la multiplication des matières entraîne un émiettement des crédits ; par ailleurs, une même matière d'enseignement qui figure dans deux *lauree* différentes peut valoir un nombre de crédits différents (Boffo, Dubois, Moscati, 2004).

Notons que l'introduction des « domaines » et des « mentions » dans la déclinaison française, avec l'objectif d'une plus grande lisibilité rendent opaque nos formations pour nos collègues et les étudiants étrangers. « À l'explosion du nombre de formations s'ajoute la diversité des dénominations. Celle-ci est sensible au niveau des domaines, dont le périmètre couvert est différent d'un établissement à l'autre » (IGAEN, 2005).

2. La semestrialisation

Même si elle est antérieure au processus de Bologne, la semestrialisation a pour conséquence de réduire les périodes d'apprentissage, surtout en France où le calendrier n'a pas été bougé. Aucune recherche, aucune évaluation n'a été faite sur la temporalité de l'apprentissage... Or si l'acquisition de connaissances qui ne sollicite que la mémoire peut être réduite en temps, l'acquisition de compétences nécessite du temps.

⁹ L'enquête porte sur dix-sept grandes universités de province.

La semestrialisation telle qu'elle se pratique depuis longtemps dans plusieurs pays européens¹⁰ a du sens dans le cas d'une véritable modularisation des cursus... Un module est un ensemble cohérent d'activités (cours, lectures, stages, etc.) centrées sur une (ou des) compétence(s) à acquérir, évalué globalement et sanctionné par des crédits. On est loin de cette conception en France où nos « UE » sont loin d'être un ensemble cohérent, et sont plus une addition d'éléments, les « EC » sans lien entre eux.

3. Les crédits ECTS

À quoi servent-ils s'ils ne sont pas calculés sur la charge de travail de l'étudiant ? En effet, le nombre d'heures de cours n'a pas de sens comme « monnaie » commune : sans même parler de l'enseignement à distance, l'étudiant n'apprend pas seulement en écoutant un cours ! Là encore, la mise en œuvre en France s'est faite dans la facilité, c'est-à-dire en attribuant des crédits selon le nombre d'heures d'enseignement : « dans la majorité des cas, les ECTS ont été définis uniquement en fonction des volumes horaires d'enseignement. L'approche traditionnelle de l'appréciation de l'importance d'une formation par le volume des enseignements est encore majoritaire, sauf dans les formations professionnelles et les masters qui contiennent des stages et travaux de recherche » (IGAEN, 2005).

4. L'orientation et la sélection

Alors que la déclinaison française insiste sur la notion de « parcours » pour les étudiants, la mise en œuvre n'a pas touché à la sélection à l'entrée de la 5e année (M1 /M2) au milieu du master, et n'a pas profondément travaillé sur un problème spécifiquement français, l'orientation en premier cycle. Il manque en effet à ce jour une différenciation des objectifs entre la licence (formation générale) et le master (formation spécialisée).

5. L'évaluation de la qualité des formations

Un des axes forts du processus de Bologne est l'amélioration de la qualité des formations (*quality assurance*). Celle-ci passe par leur évaluation : évaluation des enseignements (pour dire vite : ce qui se passe en cours), évaluation des formations (ce que le cursus, le programme « produit »), évaluation des établissements et du système d'enseignement supérieur en général.

L'évaluation des enseignements et des formations fait partie des activités pédagogiques des universitaires qui désirent faire le point pour améliorer la qualité de leurs enseignements.

Or on est loin du compte. Si les ministères commencent à harmoniser les procédures d'évaluation des établissements et des systèmes (en particulier au sein de l'ENQA), l'évaluation des enseignements et des formations peine à se mettre en œuvre, concrètement, dans les départements. On a pu voir les grandes différences de mise en œuvre en Europe entre les pays où existe une longue pratique de l'évaluation (Fave-Bonnet, 2003), et il est difficile de mesurer où se situent les résistances : culture nationale, culture universitaire ou cultures disciplinaires (Fave-Bonnet, 2005).

Comme pour la mise en place du système ECTS, l'observation des pratiques réelles (ou l'absence de mise en œuvre de ces évaluations) montre l'écart entre les déclarations et la réalité. Quelques questions simples (par qui ? comment ? pourquoi ?) permettraient de voir si ces évaluations ont pour objectif l'amélioration de la qualité pédagogique des formations (c'est à dire un objectif « formatif »), ou si elles restent de l'ordre du contrôle, ou de la soumission à l'autorité ministérielle...

¹⁰ Comme le montre les enquêtes de Tuning.

En guise de conclusion...

Le tableau brossé ici peut paraître sombre. Mais il convient aussi de rappeler que le processus de Bologne est, comme son nom l'indique, un processus, qui ne fait que commencer. L'analyse des « bonnes pratiques » des établissements ou des collègues, et la volonté réelle de se saisir de cette réforme pour améliorer la qualité pédagogique dans l'enseignement supérieur, pourront permettre aux universitaires de véritablement procéder à une révolution pédagogique. Mais cela prendra du temps...

Sites web :

Documents sur le processus de Bologne (en français) sur le site de l'agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE) dans le dossier « LMD » : <http://www.amue.fr/Dossier/Lmd/>
ECTS : <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>

TUNING (Tuning educational structure in Europe) : www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm

Diploma Supplement (DS): <http://europa.eu.int/comm/education/recognition/index.html>

Europass : <http://www.europass-france.org/>

Agence Socrates Leonardo Da Vinci France : www.socrates-leonardo.fr

Références bibliographiques

BOFFO S., DUBOIS P., MOSCATI R. (2004), « Il faut sauver la réforme », in *Vie universitaire*, Paris, novembre 2004.

FAVE-BONNET M.-F. (2003), « L'Évaluation dans les universités en Europe : une décennie de changements », in *Revue des Sciences de l'Éducation* (Montréal), (« Les Transformations de l'Université : regards pluriels »), Vol. XXIX, N° 2, pp. 319-336.

FAVE-BONNET M.-F. (2005), « La Difficile mise en œuvre de l'évaluation des formations dans les universités en France : culture française, culture universitaire ou cultures disciplinaires ? », in *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, N° 13, (« Évaluation et cultures »), Presses Universitaires du Mirail, pp. 97-104.

IGAENR (2005), *La Mise en place du LMD (licence-master-doctorat)*, SOULAS J., DESCAMPS B., MORAUX M.-F., SAUVANNET P., WICKER B., Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche, ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, rapport N° 2005-31, Paris, 76 pages.

RENAUT A. (1995), *Les Révolutions de l'Université : essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calmann-Lévy, 281 pages.

LA MISE EN PLACE DU PROCESSUS DE BOLOGNE EN FRANCE ET EN ALLEMAGNE : LA PERSPECTIVE DES ACTEURS DES INSTITUTIONS

KARIN SERBANESCU-LESTRADE

DOCTORANTE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION, DIRECTION MARIE-FRANÇOISE FAVE-BONNET

Nous proposons de montrer dans cette communication les résultats de l'enquête empirique réalisée en France et en Allemagne auprès des vice-présidents et directeurs d'UFR dans deux universités de longue tradition académique (une en France et une en Allemagne), ainsi que dans un Institut Universitaire de Technologie (IUT) en France et une Fachhochschule (FH) en Allemagne.

Les réactions du personnel dirigeant face à cette réforme montrent l'attachement à l'ancien système. Les changements engendrés, se différencient en fonction des caractéristiques institutionnelles. Ils sont perçus, par la plupart des acteurs comme étant majeurs, voire paradigmatiques, dans le cas des FH. (P.A. Hall, 1989).

Cette contribution s'inscrit dans le travail de l'élaboration d'une thèse, qui a pour ambition d'identifier des changements apportés par le processus de Bologne dans les institutions d'enseignement supérieur, en France et en Allemagne.

Le champ de la recherche est spécifiquement l'impact de la réforme dans les institutions de l'enseignement supérieur, par l'analyse de documents mais aussi par des recherches en cours dans les deux pays. La recherche se structure autour de la problématique de l'innovation et de l'impact qu'elle peut avoir dans les institutions.

Dans cette communication, nous présentons une analyse des résultats obtenus par notre recherche documentaire ainsi que par les entretiens dans une approche compréhensive. Nous prenons comme point de départ la position de M. Weber (1992) développée dans ses « Essais sur la théorie de la science ». Cette approche est appliquée en France dans la microsociologie par J-C. Kaufman (1996) : « La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas des simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ; elle commence donc par l'intropathie. Le travail sociologique toutefois ne se limite pas à cette phase : il consiste au contraire pour le chercheur à être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies. La compréhension de la personne n'est qu'un instrument : le but du sociologue est l'explication compréhensive du social. »¹ Le but de notre recherche est justement de comprendre cette constellation d'évènements, faits et réactions du social face à une réforme.

La méthodologie employée est l'analyse des entretiens semi-directifs, menés auprès des vice-présidents, et directeurs d'UFR dans deux universités de longue tradition académique (une en France et une en Allemagne), ainsi que dans un Institut Universitaire de Technologie (IUT) en France, et une Fachhochschule (FH) en Allemagne. Les entretiens ont eu lieu entre octobre 2004 et mars 2005.

¹ KAUFMANN J.-C. (1996), *L'Entretien compréhensif*, Paris, Nathan Université, p. 23.

Nous avons identifié plusieurs points communs, retrouvés aussi bien dans les documents que dans les entretiens.

Le processus de Bologne est une réforme imposée par le haut mais appropriée par les institutions

En France et en Allemagne, cette réforme est ressentie par les acteurs comme imposée par le haut. Ils sont attachés à l'ancien système. Leur première réaction est l'opposition. Ce phénomène peut être expliqué comme une opposition classique au changement, qui se définit par la sociologie de l'action organisée, développée par Crozier et Friedberg (1977).

Les recherches (Krücken, 2004) ainsi que les résultats de nos entretiens montrent une première réaction d'opposition à cette réforme et tout particulièrement dans les universités. Ce n'est pas le cas des FH allemandes qui en profitent pour consolider leurs positions.

Les pays profitent de cette conjoncture pour appliquer des réformes nécessaires et chaque institution construit son LMD (C. Musselin, 2005). Les institutions et les acteurs s'approprient la réforme tout en construisant leurs stratégies, leurs offres de formation.

Dans la création de l'offre de formations inscrites dans les contrats quadriennaux en France et dans l'offre des universités en Allemagne, il y a la tendance à construire et à adopter des modèles communs. Mais dans cette logique, l'offre de formation se construit sur trois processus d'isomorphisme : des institutions étatiques identifiées par Di Maggio et Powell (1991) : coercitif, mimétique et normatif.

État des lieux sur les diplômes

Les résultats de l'enquête montrent que, en France où il existe des diplômes équivalents, il y a des changements liés à la semestrialisation, à la nécessité de formations conjointes, de regroupement des équipes, etc. En France, avec l'arrêté du 23 avril 2002, les universités bénéficient d'une grande confiance dans leur capacité d'organiser les études qui mènent au diplôme de Licence. Elle accorde une grande liberté aux établissements pour la validation des acquis, pour la formation à distance, pour des perspectives inter et trans-disciplinaires.

En Allemagne, cette réforme touche tout le système. L'absence de diplômes intermédiaires : diplôme final après quatre ou cinq ans suivi d'une éventuelle inscription en thèse (dans les universités traditionnelles) et diplôme après trois ans, ou trois ans avec un semestre de pratique professionnelle (dans les FH) montrent des efforts considérables dans la mise en place de la réforme. L'impact du processus de Bologne pourrait conduire à un changement de paradigme.

Encore à la rentrée 2005-2006, en Allemagne, l'offre de formation proposée au niveau de la Licence n'a pas la même durée en temps effective tandis qu'en France, toutes les formations sont en théorie et en pratique alignées à bac + 3 années (six semestres). En Allemagne, la consigne du temps est respectée pour presque 90 % des Licences. En fait, 12 % des Licences ont une durée effective de trois ans et demi et 1 % une durée quatre ans. Au niveau du Master le schéma se diversifie encore plus. Ainsi, la durée de 55 % des Masters est bien de deux ans, pour 30 % de un an et demi et pour 10 % de un an (Schwartz-Hann, Rehburg). Il est important de rappeler qu'en Allemagne, l'ancien système (Diplom-, Magister- Staatsexamen) fonctionne en parallèle, tandis qu'en France, il fonctionne par superposition.

Il y a une différence entre les catégories de disciplines dans l'offre de formation proposée par les universités. Les sciences sociales et humaines et les sciences naturelles proposent des diplômes de Licences indépendants (Bachelor solo). Les disciplines commerciales, le droit et l'ingénierie

proposent sensiblement plus de Masters (Master solo). Et vice-versa. L'offre consécutive (Konsekutive Programme) se retrouve dans toutes les catégories de formations.

Des changements dans les programmes ont récemment eu lieu. Il en va ainsi des filières internationales (Internationaler Studiengang), des programmes qui incluent un semestre d'expérience pratique (mit Praxissemester), des programmes qui offrent une jonction entre les études et le travail (Duale Studiengang), à temps partiel (Teilzeit), et de l'enseignement à distance (Fernstudium). Dans les filières « Internationales », 40 % des enseignements sont donnés en langue étrangère. Il faut signaler que certaines filières en France, comme le Droit, suivent cette même optique. En France, à notre connaissance ce type d'initiative est moins répandu. L'enseignement à distance, par contre, est très répandu et apprécié. Les Masters professionnels qui prévoient des stages en entreprise sont de plus en plus nombreux.

Souci de la qualité dans l'esprit de la compétitivité

Les deux aspects sont indissociables dans le discours de la plupart des personnes interviewées. Deux niveaux veillent à assurer la qualité :

- Le niveau interne : la qualité du processus est évaluée par l'institution même (contrôle interne).
- Externe : la qualité des institutions est évaluée par une instance extérieure : CNE, ministère, agences d'accréditation, marché, institutions d'enseignement supérieur concurrentes.

La littérature grise montre que dans l'enseignement supérieur, « les universités de plusieurs pays sont soumises à une pression publique croissante pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants. » Ainsi, « les universités essaient d'adapter leur structure académique, d'abord en encourageant les membres des corps professoraux à s'impliquer dans la résolution plus active de problèmes universitaires, puis en améliorant l'imputabilité et la communication au sein des unités académiques, et enfin, en créant de nouveaux mécanismes pour coordonner l'enseignement et l'apprentissage des étudiants à travers toute l'université. »²

Ce qui préoccupe énormément les enseignants que nous avons interviewés sont les changements dus à l'accréditation en Allemagne. Des instances indépendantes (agences d'accréditation) sont chapeautées par une instance centrale, le Conseil de l'accréditation (akkreditierungsrat). Son objectif affiché est de : « garantir l'assurance de la qualité dans les domaines de l'enseignement et des études et pour offrir une orientation fiable et une meilleure transparence aux étudiants, aux employeurs et aux universités »³. Sa gestion est assurée par un secrétariat de trois personnes.

La France s'oppose à toute intervention des instances externes d'accréditation, en préférant l'habilitation.

Comment les institutions peuvent rester compétitives ?

Qu'est que c'est la compétitivité de l'université et de toute institution d'enseignement supérieur ? Est-ce qu'une institution compétitive est celle qui arrive à attirer le plus grand nombre d'étudiants, à avoir des laboratoires de recherche très actifs avec des recherches importantes, à fournir des diplômes « prêts à l'emploi » sur le marché du travail ?

² DILL D.D. (2003), « Le Paradoxe de la qualité académique : implications pour les universités et les politiques publiques », in *Revue des sciences de l'Éducation*, N° thématique, (« Les transformations de l'Université : Regards pluriels »), Vol. XXIX, No 2, p. 345.

³ BRETSCHNEIDER F. (2004), « Garantir la qualité de l'enseignement supérieur : l'accréditation en Allemagne », Conférence CNE, (« De Berlin à Bergen »), Dijon, 10-11 juin, p. 31.

La compétitivité et l'attractivité

Tout d'abord, il est important de rappeler que dans ces dernières années, il y a une baisse des taux d'inscription des bacheliers à l'université. B. Fourcade et J. Hass (2002) interprètent ce phénomène comme une baisse de l'attractivité de l'université face aux autres filières non-sélectives en Allemagne. En Allemagne, la tendance de stagnation des inscriptions en 1re année est ressentie aussi dans les *Fachhochschulen*, après une hausse importante dans les années 1980. Les bacheliers s'orientent vers des filières professionnelles duales qui permettent l'accès à l'emploi.

En France, les données régionales recueillies par ces chercheurs montrent un affaiblissement de l'attractivité des universités. Les bacheliers optent pour des parcours « assurantiels », qui articulent les filières professionnalisantes, cotées sur le marché du travail, avec une éventuelle poursuite des études. Dans ce pays, « le flux d'entrée à l'université en France est donc réduit par un double mouvement : prioritairement par une recomposition de la structure des bacheliers, avec la poussée des bacheliers technologiques et professionnels traditionnellement moins enclins à entrer à l'université ; puis par un changement de comportement des bacheliers, ceux-ci participant dorénavant davantage aux formations professionnelles situées à la marge du système. »⁴

A notre avis, la compétitivité des universités ne se mesure pas par le nombre d'étudiants mais par la qualité de l'offre de formation, et des moyens pédagogiques et matériels. Malheureusement, l'attribution des crédits par l'État tient compte des effectifs.

Dans la politique des ministres européens, la compétitivité est devenue un objectif prioritaire. Cette priorité est vue différemment des deux côtés du Rhin. Il est important de préciser que tout établissement universitaire ne peut rayonner de son excellence en sa totalité. Ce sont certains domaines ou disciplines qui sont très compétitifs au niveau national, européen, voire mondial, et qui font que l'établissement devient un pôle d'excellence.

Avoir sur son territoire des pôles d'excellence dans l'enseignement supérieur, en général, est « une marque commerciale ».

Pour la France (J.-M. Monteil, AMUE 2004) la compétitivité face aux défis relevés par les États-Unis est un point central. Ce que la vision française n'accepte pas est la notion de concurrence entre les établissements qui se veulent égalitaires. C'est pour cette raison, à notre avis, que la loi de modernisation des universités a beaucoup d'opposants.

A notre avis, il ne peut pas y avoir d'égalité absolue entre les établissements. Elle peut être au niveau des diplômes nationaux mais pas au niveau de la « réputation » de certains établissements. Des domaines ou/et des disciplines ont acquis une certaine réputation par un travail de longue haleine. Plus l'établissement est nouveau, plus il doit faire face à la concurrence des universités anciennes en essayant de s'imposer par une offre de formation intéressante et par une politique dynamique. Attirer des étudiants étrangers dans un établissement méconnu n'est pas une mince affaire. De ce fait, être actif au niveau européen par le biais du programme Erasmus est un premier pas vers l'ouverture mondiale.

La France est tiraillée entre un souci d'égalité au niveau national et le respect de l'excellence des disciplines et/ou des domaines dans les établissements universitaires. En ce sens, les membres CNESER s'interrogent sur un « l'éventuel creusement des inégalités sur le territoire. Un débat est nécessaire sur les pôles d'excellence car le LMD ne doit pas diluer l'excellence de certains établissements »⁵ et de certains domaines.

⁴ FOURCADE B., HASS J. (2002), « L'Université moins attractive? Les transformations récentes de l'accès à l'enseignement supérieur en France et en Allemagne », in *Les Notes du LIRHE*, mai 2002, p. 11.

⁵ AEF Habilitations 2004 : le CNESER demande à connaître les critères d'évaluation retenus par le ministère de l'Éducation nationale, 28/04/2004

Pour l'Allemagne, dans la vision du gouvernement Schröder, il est primordial d'avoir des établissements d'élite (Elite-Universitäten). C'est une initiative qui se heurte aux défenseurs de l'enseignement égalitaire.⁶ Les villes et institutions privilégiées ont une certaine tradition universitaire et/ou sont des importants pôles de recherche. Le Centre pour le Développement Universitaire (CHE) a identifié les universités de pointe (décembre 2003). Dix universités réparties dans plusieurs Länder allemands en font partie : Munich, Berlin (Humboldt), Fribourg, Heidelberg, Bonn, Tübingen et Aix-la-Chapelle. Est-ce que les Länder accepteront cette situation qui coïncide avec une perte de fonds alloués par l'État ? Cette situation se rajoute à une diminution de fonds de l'État fédéral en raison de restrictions budgétaires.

La compétitivité et la recherche

Pour aborder la problématique de la recherche, il faut rappeler que les institutions d'enseignement supérieur se différencient en ce qui concerne la politique de recherche.

En France la recherche est faite traditionnellement en dehors des universités. En France, il y a environ trois mille équipes ou laboratoires de recherche dans quatre vingt-cinq universités et dans soixante-dix institutions d'enseignement supérieur de type grandes écoles, écoles d'ingénieurs. Dans ce cadre il y a environ mille deux cent équipes mixtes : universités et organismes de recherche. Ce sont des unités mixtes de recherche (UMR) CNRS – Universités étendu à INSERM – INRA – INRIA et autres institutions. La recherche universitaire peut se renforcer justement par ce biais. Ces unités mixtes sont au cœur des dispositifs de recherche français. La création d'unités mixtes se fait à la demande de l'université, mais l'évaluation est réalisée par les instances des organismes (source ministère de la Recherche). Dans le cas de notre enquête, il y a effectivement des unités mixtes de recherche (UMR) CNRS sur le territoire de l'université.

La politique française de la recherche, telle qu'elle est exprimée au niveau central, vise la compétitivité au niveau européen. Ainsi : « l'avenir de la recherche passe à la fois par la compétition et par la collaboration internationales. Tous les secteurs de la recherche française ne sont pas au même niveau : il faut préserver les secteurs de pointe, renforcer des secteurs plus en retrait, créer des créneaux nouveaux souvent au contact de plusieurs disciplines. Pour cela la coopération entre laboratoires, Écoles Doctorales, Universités ou fédérations d'Université (pôles européens par exemple) français et leurs homologues des grandes universités européennes sera un des objectifs majeurs des années à venir. »⁷

Au niveau régional, c'est le plan U3M, que nous avons présenté précédemment et qui concerne les contrats de plan Etat – Région (CPER), prévoit d'assurer une place importante à la recherche universitaire. Ce plan, U3M, vise la remise à niveau de l'équipement des laboratoires. Par ces contrats CPER, l'Université se présente comme un des outils majeurs du développement scientifique, économique et culturel des régions.

L'université auprès de laquelle nous avons mené l'enquête s'inscrit dans le plan U3M Île de France. Ce qui est propre à la France est tout d'abord le fait que la recherche n'est jamais régionale : « l'excellence de la recherche évaluée nationalement est un atout pour chaque région, et c'est chaque fois autour de son (ou de ses) université que se développe le potentiel de recherche (avec les

⁶ Parmi eux, la presse nomme deux ministres-présidents influents : « le social-démocrate Peer Steinbrück de Rhénanie-Westphalie (dix-huit millions d'habitants) et le leader CSU bavarois Edmund Stoiber récusent tout passage à un système d'universités à deux niveaux, les 'phares' pour l'élite et le reste pour la masse d'étudiants », dans un article paru le 12 janvier 2004 dans *La Libre Belgique*, signé M. Linden.

⁷ <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/univ/rechuniv.htm>

organismes, les instituts, les Écoles). »⁸ Un autre aspect fondamental est celui de l'articulation de l'université avec les autres organismes. C'est la grande particularité française !

C'est, à notre avis, au niveau de la recherche que la France et l'Allemagne se différencient le plus. La vision de Humboldt de l'articulation au sein des universités de l'enseignement et de la recherche domine l'organisation institutionnelle allemande. E. Friedberg et C. Musselin (1993) remarquent « le rôle structurant joué par les universités : elles constituent le pivot et la référence centrale de toutes les autres institutions du secteur », ce sont « les principaux lieux de localisation de la recherche », elles font « référence en matière scientifique »⁹

En Allemagne, la recherche est d'abord régionale. Chaque Land a son propre ministère, sa propre politique. Pour le Land, Hesse, au sein duquel nous avons mené notre enquête, la recherche est une priorité. Et cette recherche se fait à l'université mais aussi en dehors (<http://www.hmwk.hessen.de/forschung/politik/>). En effet, nous avons pu constater l'existence d'un laboratoire privé, au sein d'un bâtiment qui accueille un UFR de l'université.

Les IUT et les FH sont des institutions qui, traditionnellement, ne sont pas à vocation de recherche ; ce sont des établissements à finalité professionnelle. Avec le processus de Bologne, la finalité peut changer, ce que nous montrons dans le 3^e chapitre. C'est au niveau du marché du travail que la formation des diplômés est vérifiée et la compétitivité des institutions est évaluée.

La compétitivité et le marché

La compétitivité des institutions, que ce soit au niveau des universités généralistes ou des universités technologiques, est aussi une réponse aux besoins du marché de l'emploi. Dans un article paru dans l'observateur de l'OCDE (2004), on retrouve cette problématique :

En considérant que les entreprises peuvent s'impliquer dans le monde de l'enseignement supérieur, en « aidant activement les établissements d'enseignement à évaluer les qualités que rechercheront les employeurs dans les années à venir. Elles étudient les aptitudes qui seront souhaitées, l'étendue de la formation requise dans différents secteurs professionnels, le moment approprié selon les opportunités et le nombre d'opportunités susceptibles de se présenter »¹⁰. De ce fait, les établissements et les entreprises doivent rester en contact. « Les jeunes comptent sur leurs établissements pour évaluer ces besoins et les insérer dans des programmes d'études flexibles. Il est essentiel de préparer les étudiants aux compétences techniques, culturelles et sociales dont ils auront besoin tout au long de leur carrière professionnelle. »¹¹

Le texte nous paraît pertinent, à une exception près : le développement de la science et des technologies a apporté ces dernières décennies des changements rapides et profonds (c'est notamment le cas de l'informatique). De ce fait, une formation universitaire ne peut pas garantir des compétences techniques, culturelles et sociales dont ils auront besoin tout au long de leur carrière professionnelle, mais la base d'un « savoir-faire » technique, culturel et social. L'enseignement supérieur doit montrer sa compétitivité, pas uniquement dans l'offre de formation par la flexibilité des programmes, mais dans la préparation vers une future flexibilité nécessaire sur le marché du travail. Est-ce que dans cette logique, l'université, que se soit celle généraliste mais aussi celle technologique, perd ses objectifs fondamentaux ? Former les jeunes, leur donner une « culture générale » (Renaud), la possibilité de réfléchir, est le rôle de ces établissements.

⁸ Ibidem.

⁹ FRIEDBERG E., MUSSELIN C. (1989), *L'État face aux universités en France et en Allemagne*, Paris, Economica, p. 89.

¹⁰ VANT Th. R. (2004), *Les Entreprises, partenaires d'une meilleure éducation*, l'Observatoire de l'OCDE, mai 2004, p. 18.

¹¹ Ibidem.

Dans le contexte franco-allemand où les universités généralistes sont souvent critiquées pour leur enfermement dans « une tour d'ivoire » académique, le processus de Bologne apporte des changements et une grande ouverture. Les diplômes professionnalisants sont une réponse à ce décalage. L'enseignement supérieur doit maintenir son indépendance, et ne doit pas aller complètement vers la subordination complète au monde du travail.

Conclusion

Nous pouvons remarquer un certain changement dans la façon de voir l'éducation. Il semble de plus en plus évident que les aspects professionnels sont favorisés face aux aspects strictement académiques. De ce fait, il est intéressant de constater que la conception de l'Europe des universités place une ligne de démarcation entre l'académique (à l'ancienne) et le professionnel. Les nouvelles tendances visent la construction du capital académique en fonction de la demande du marché. Nous ne nions pas l'importance d'un capital de connaissances qui permet aux étudiants d'accéder à l'emploi, en particulier pour certaines disciplines (physique, économie, etc.). Ce qui nous préoccupe est « la perte de valeur » de certaines disciplines qui, dans le contexte de la mondialisation, ne seront plus « compétitives ». Nous faisons référence à des disciplines comme le latin ou le grec ancien, par exemple. Une ségrégation pourrait se faire dans le sein d'une même discipline. Dans cette perspective, les contenus qui forment l'esprit mais qui n'ont pas une valeur marchande seront bannis. Exercer l'art pour l'amour de l'art deviendra une utopie.

L'habilitation, l'accréditation et la qualité sont des aspects centraux de cette réforme. C'est au niveau local où les démarches qualité sont traitées au sein du projet d'établissement. La politique qualité définie par les établissements pour répondre aux impératifs de l'habilitation et de l'accréditation nécessite une planification rigoureuse. Cette réforme engendre des coûts humains et financiers importants qui nécessitent une bonne organisation du système de management, pour des personnes qui n'ont pas été formées dans ce sens. Leur formation se fait sur le tas.

Le besoin d'élaborer des maquettes de « bonne qualité », qui répond à des normes imposées, rapproche, à notre avis, les institutions d'enseignement supérieur du monde de l'entreprise. Ces démarches sont déjà présentes, en France, dans les grandes écoles. Les institutions d'enseignement supérieur sont amenées à mettre en place des outils de management de l'activité et de ressources. En France, pour ces établissements, l'auto-évaluation qui précède la transmission des dossiers pour habilitation est un outil efficace. En Allemagne, l'intervention d'une équipe juridique correspond à un audit interne, très important pour la « survie » institutionnelle.

Bibliographie

- ASH M. (2005), « Bachelor of what ? Master of whom ? The Humboldt myth and the historical transformation of higher education in Germany, Austria and the United States », in *The Third Conference on Knowledge and Politics*, University of Bergen, May 18-20th.
- BRETSCHNEIDER, F. (2004), « Garantir la qualité de l'enseignement supérieur: l'accréditation en Allemagne », Conférence CNE (« De Berlin à Bergen »), Dijon, 10-11 juin.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977), *L'Acteur et le système*, Paris, Seuil.
- DILL, D. D. (2003), « Le Paradoxe de la qualité académique : implications pour les universités et les politiques publiques », in *Revue des sciences de l'Éducation*, N° thématique, (« Les Transformations de l'Université : Regards pluriels »), Vol. XXIX, N° 2.

- EURYDICE, Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe-2003/2004. Évolutions nationales dans le cadre du processus de Bologne. Décembre 2003
http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/fr/focus_frameset_Fr.html
- GONZALES, J., WAGENAAR, R. (dir.), *Tuning Educational Structures in Europe 2001-2002*, www.relint.deusto.es/TuningProject.
- KAUFMANN J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan Université.
- KLEMPERER A., WENDE (VAN DER) M., WITTE J. (2002), *The Introduction of Bachelor and Master Programmes in German Higher Education*, Netherlands, CHEPS.
- KRÜCKEN (2004), « Hochschulen im Wettbewerb – eine organisationstheoretische Perspektive », in *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*, BÖTTCHER W./ TERHARDT E. (Hrsg.), Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 286-301.
- LANDFRIED K. (2002), « Keynote Address - Accountability and Incentives : Instruments of Change in Higher Education », in *CERI/IMHRE General Conference*, Paris, 16-18 September 2002, 4 p.
- MUSSELIN C. (2005), « Is the Bologna Process a move towards a European Higher Education Area? », in *The Third Conference on Knowledge and Politics*, University of Bergen, May 18-20th.
- POWELL W.W., DI MAGGIO P.J. (éds), (1991), *The New Institutionalism in Organisational Analysis*, Chicago, The University of Chicago Press.
- SCHWARTZ-HANN S., REHBURG M. (2003), *Bachelor und Master in Deutschland, Empirische Befunde zum Studienstrukturereform*, Wissenschaftlichen Zentrum für Beruf und Hochschulforschung, Uni, Kassel, September 2003.
- SERBANESCU-LESTRADE K., « Staff reactions at the Bologna process. Four cases studies », in *Second International Euredocs Conference "Transformations of higher education and research policies, systems and institutions in European countries"*, Rokkan Center, Bergen, May 19th to May 21st.
- VANT Th. R. (2004), *Les entreprises, partenaires d'une meilleure éducation*, l'Observatoire de l'OCDE, mai 2004.
- WEBER M. (1992), *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Presses Pocket.
- WENDE (VAN DER) M., WESTERHEIJDEN, D. (2002), « The European Dimension of Quality Assurance », in *Report of the Conference "Working on the European Dimension of Quality" of the Joint Quality Initiative*, Amsterdam, 12-13. March 2002.
- WITTE J., OTTO E. (2003), « Der Bologna-Prozess », in *Wissenschaftsmanagement*, nr. 3, pp. 29-33.

LA MAISON DE L'EUROPE CONTEMPORAINE A PARIS X

FRANCIS DEMIER

PROFESSEUR D'HISTOIRE, VICE-PRESIDENT CHARGE DES RELATIONS INTERNATIONALES.

L'auteur présente le projet en cours d'élaboration d'une Maison de l'Europe contemporaine, institution qui devrait être mise en place à l'université de Nanterre Paris-X. Dans le cadre d'un plan pluriformations de quatre années, l'objectif actuel est définir le programme scientifique de l'institution, sa structure, son organisation et de mettre sur pied une construction qui devrait l'accueillir sur le campus de l'université.

Ce projet a pour vocation de rassembler des enseignants-chercheurs de Paris X dans plusieurs disciplines : économie, sociologie, sciences-politiques, histoire, anthropologie...

Le programme de recherche sur l'Europe des XIX^e et XX^e siècles doit être développé dans deux colloques, l'un en mars, l'autre en juin 2006, au niveau international.

Les quatre axes de recherche retenus pour ces colloques sont :

1. Les « moments » de l'Europe

Une chronologie de l'Europe contemporaine

Les Europes économiques (Les protectionnismes de la Révolution industrielle, l'Europe du libre-échange en 1860), l'Europe dominante des impérialismes, l'Europe en conflit, les reculs de l'Europe des années 1930), l'Europe du traité de Rome, et l'Europe de la monnaie unique.

Les Europe culturelles (Lumières, Romantisme, crise de la pensée européenne fin XIX^e, l'Europe des droits de l'homme face au totalitarisme, identification d'une spécificité culturelle de l'Europe).

L'Europe des savoirs scientifiques

Analyser un tournant chronologique, une « date » de l'Europe

2. L'identité de l'Europe : nations, frontières, mondialisation

Les valeurs fondatrices de l'Europe,

L'Europe des droits de l'homme au prisme du Conseil de l'Europe, la Cour européenne des Droits de l'homme,

Définir l'État-nation dans l'Europe,

Les nationalismes face à l'Europe,

Les frontières de l'Europe,

L'élargissement de l'Europe, l'identité de l'Europe,

Les représentations de l'Europe,

La mémoire de l'Europe,

Patrimoine national patrimoine européen.

3. Démocratie et capitalisme

Spécificité de la démocratie européenne.

Les liens démocratie et capitalisme.

Altération et désillusions de la démocratie européenne ?

Le nouveau visage du capitalisme est-il compatible avec les traditions démocratiques ?

L'élargissement et les nouvelles conceptions de la démocratie en Europe.

Les mutations du capitalisme européen.

Capitalisme européen et mondialisation.

4. Mutation du travail et crise de société

Chômage et plein emploi en Europe.

Les formes nouvelles du salariat.

Le marché du travail.

Politiques sociales et nouvelles formes du travail.

Le droit du travail et l'État-providence à l'épreuve de la crise.

Les femmes dans la réorganisation du travail.

Famille, structure familiale, chances et contraintes du travail.

Relation interethniques, rapports de genre et organisations sociospatiales.

Relations masculin/féminin, rapports de classe et de race.

1. Les « moments » de l'Europe

Cette première demi-journée se donnerait pour objectif d'étudier une chronologie de la construction de l'Europe dans un esprit différent de celui qu'on appelle la « construction européenne », depuis la CECA et le traité de Rome. Il s'agirait d'identifier, de décrire et d'analyser des « moments » forts durant lesquels la notion d'Europe a pris une forme concrète, économique, politique ou culturelle, et de s'interroger sur le legs de ces moments ou sur la disparition de leur héritage. À titre d'exemple, on peut cerner les contours d'une Europe cosmopolite des élites culturelles de la fin du XVIII^e siècle. Il existe une Europe modelée par la Révolution française et l'épisode napoléonien. On peut saisir une Europe romantique hostile aux acquis de la Révolution, avant de devenir une Europe des peuples qui prend forme en 1848 (l'exemple est d'autant plus intéressant qu'on assiste alors à un retournement complet du sens d'Europe, de la réaction au progressisme, métamorphose peut-être utile à étudier pour comprendre des évolutions contemporaines).

Mais il serait utile de revenir sur « l'Europe de Cobden », celle du libre-échange qui anticipe par bien des aspects la logique du traité de Rome. On pourra aussi aborder les moments « creux » de l'Europe quand recule toute solidarité, quand l'Europe éclate, se divise et s'affronte ou quand l'Europe se définit au prisme d'un empire totalitaire. Bien évidemment on peut revenir sur les contradictions européennes qui mènent au premier conflit mondial, mais il serait utile de revenir sur le moment de recul exceptionnel de l'identité européenne qui s'installe dans les années 1930 où le

taux d'ouverture intra-européen des économies est inférieur à celui du premier XIXe siècle. Une telle démarche ne nécessite pas d'être exhaustive et de reconstituer une histoire de l'Europe. On pourra procéder par sondages, par coupes et études de quelques cas de figure spécifiques qui devraient permettre, peut-être, de voir que l'émergence de l'idée européenne et de sa réalité concrète n'a pas été un processus linéaire et « nécessaire ». Elle correspond au contraire à un cheminement soumis à des contradictions fortes, à des avancées et à des reculs, l'histoire européenne s'étant bâtie sans que nécessairement il y ait harmonie entre les registres économique, politique, culturel.

2. L'identité de l'Europe : nations, frontières, mondialisation

On pourrait consacrer cette demi-journée à une interrogation sur l'ensemble des valeurs qui constituent aujourd'hui l'Europe, - valeurs qui sont à l'heure actuelle à l'épreuve - et sur leurs racines dans l'histoire européenne. L'idée européenne semble inséparable d'un certain nombre de valeurs qui émergent de l'Europe des Lumières et se développent, s'approfondissent ou se métamorphosent au fil de la crise révolutionnaire du premier XIXe siècle. Droits de l'homme, liberté dans toutes ses dimensions, régime représentatif, État de droit, pour la pointe avancée du mouvement : démocratie. Un fil rouge court sur ce terrain, de la fin du XVIIIe siècle au Conseil de l'Europe, et constitue à la fois un élément d'unité des pays européens, le socle de leur culture politique, et un moyen d'identification de l'identité européenne face au reste du monde. On pourra là aussi s'interroger sur l'unité du chemin qui va des Lumières à l'Europe des vingt-cinq.

Mais il faudrait aussi s'interroger sur une contradiction majeure qui pèse encore sur le destin de l'Europe actuelle. Toutes les valeurs auxquelles l'Europe fait référence ont d'emblée pris une dimension universelle, nullement cadrée dans le territoire européen. Et d'un autre côté, elles n'ont pu s'ancrer historiquement que dans le cadre d'États nations qui, à l'opposé des promesses du cosmopolitisme élitiste des Lumières, ont donné à ces valeurs une assise populaire, ou se sont construits – c'est le cas de l'Allemagne jusqu'à Weimar dans leur refus. Il serait donc utile de poser la question du destin des États-nations si important comme unité de mesure de l'Europe, et dont l'étape actuelle de la construction de l'Europe remet en cause, dans une large mesure, les moyens d'intervention sinon la crédibilité. Cette question pourrait constituer l'enjeu d'une réflexion de la demi-journée dans la mesure où elle pose aussi le problème des frontières de l'Europe. La cristallisation des inquiétudes dans un réflexe nationaliste face aux nouvelles orientations de l'Europe libérale pose des problèmes qui ne peuvent être considérés comme une simple résurgence d'archaïsmes populistes. Il faudrait s'interroger sur toutes les dimensions de l'État-nation en Europe, et en particulier sur sa fonction protectrice, son rôle d'organisateur, dans une Europe continentale qui a toujours marqué ses distances à l'égard d'un libéralisme, mais que l'Europe nouvelle prend à l'heure actuelle comme drapeau. Cela ne veut pas dire, du reste, que ce processus se traduit par une rupture de fait avec la référence aux principes progressistes fondateurs de l'idée européenne : le poids nouveau des institutions garantes des droits de l'homme en Europe, la Cour de justice, en sont des indices.

C'est toutefois en partant des problèmes posés par l'affaiblissement de l'État nation et des valeurs qu'il affichait que l'on pourrait aborder les deux problèmes clefs auxquels l'Europe est confrontée, dans la mesure où ces problèmes sont des problèmes de frontières : le problème de la mondialisation et celui de l'élargissement de l'Europe. L'idée européenne qui s'est construite à partir du traité de Rome et du marché commun, dans l'opinion, est celle d'une Europe protégée, avec des frontières qui ne font que reproduire le schéma hérité de l'État-nation. Une large partie de l'opinion mais aussi des forces politiques, dans l'Europe actuelle, ne parvient pas à trancher sur ses dimensions, sur ses frontières terrestres, morales et religieuses, et découvre en même temps que la notion même de frontière change de nature avec la formation d'un marché mondial.

3. Démocratie et capitalisme

Une autre demi-journée pourrait examiner la transformation des rapports entretenus entre les pratiques de la démocratie et l'évolution du capitalisme. Une ligne de force s'impose dans l'histoire de l'Europe depuis l'époque contemporaine, c'est le long cheminement vers la démocratie. La promesse a été formulée par les philosophes du XVIII^e siècle. L'Europe des années 1950 semble l'avoir réalisée, en brisant les derniers vestiges de l'impérialisme, les germes d'affrontement et de conflits. Toute l'histoire d'une Europe longtemps imprégnée d'un élitisme aristocratique qui confondait le suffrage universel avec le suffrage du pauvre semble une longue propédeutique à l'avènement du règne de la démocratie parlementaire, signe emblématique de l'Europe, surtout depuis que l'Espagne est entrée dans la communauté. C'est même là que se définit l'Europe, puisque sa dimension « moderne » est à la fois de garantir la démocratie contre les États totalitaires (dans ce schéma, nazisme et stalinisme sont renvoyés dos à dos), et d'assurer la paix au-delà des guerres entre États-nations. Une Europe qui clôt l'histoire des conflits.

Mais jusqu'à ce tournant décisif dans l'histoire de l'Europe l'idée démocratique, le régime démocratique n'ont pas été nécessairement associés à l'essor du capitalisme. Le capitalisme le plus performant, celui de l'Allemagne, s'est accommodé fort bien d'un État autoritaire. La démocratie à la française en donnant du pouvoir aux classes moyennes et à la petite paysannerie, aurait retardé au contraire l'avènement d'un capitalisme aussi convaincant que celui de l'Allemagne. La contradiction a été dépassée, encore dans les années 1950, par la mise en place de l'économie sociale de marché à l'allemande qui devient un modèle pour l'Europe. Seul, le capitalisme économiquement le plus efficace peut assurer une redistribution susceptible d'ajouter à la démocratie politique la dimension d'une démocratie sociale qui fait reculer les barrières de classe, et efface les traits négatifs du capitalisme. Il serait utile de fixer alors le scénario des Trente Glorieuses et de son État providence qui fait référence. Mais l'autre axe de réflexion pourrait avoir pour but d'examiner la remise en question de ce schéma. D'un côté, en Europe occidentale, on doute du pouvoir d'une démocratie qui s'altère : la désillusion politique à l'égard d'une histoire désormais sans alternance, puisque le suffrage universel a moins de prise sur le cours des choses ; la mise en cause de certaines libertés au nom de la lutte contre les ennemis de la démocratie ; la crise des valeurs même de la démocratie devant la réapparition de courants xénophobes et racistes. D'un autre côté, l'élargissement de l'Europe précipite l'accueil de nations qui sortant du bloc soviétique, et redonne au contraire au lien démocratie-capitalisme une force nouvelle et une dimension progressiste.

Mais le problème tient largement aussi à la mutation du capitalisme européen lui-même, et à l'adoption rapide de formes de redéploiement inspiré du libéralisme anglo-saxon, alors que l'opinion pense encore souvent le lien capitalisme et démocratie en termes de régulation classique. On pourra alors s'interroger sur les effets de la nouvelle financiarisation de l'économie, le rôle nouveau des banques et des actionnaires, la dérégulation des marchés et son influence sur les sociétés, l'opinion, les comportements individuels. Il serait aussi utile de s'interroger aussi sur le nouveau pessimisme européen qui, dans le domaine des représentations, prend sa source dans la conviction que l'Europe ne détient pas les clés pour permettre dans la mondialisation de « tenir » face aux pays émergents.

4. Crise et mutation du travail salarié

Tout un ensemble de recherches menées à l'université de Paris-X converge sur le terrain du travail qui peut constituer un axe fédérateur pour faire avancer le programme de la maison de l'Europe. À la source de ces réflexions, l'apparition d'un chômage de masse en Europe après le plein emploi des Trente Glorieuses et des miracles économiques européens. À partir de cette observation, c'est tout l'équilibre de la société européenne qui est concerné, et c'est l'image même d'un « optimisme » européen qui est compromise.

On pourrait alors développer la réflexion sur plusieurs pistes. D'abord, celle des mécanismes qui aboutissent à la dérégulation du marché du travail : un regard rétrospectif sur la deuxième industrialisation, riche en évolutions de ce type, serait utile. On observe désormais en Europe des transformations profondes des modes d'engagement de la main-d'œuvre dans les entreprises. Aux grandes entreprises organisées en marchés internes hiérarchisés se substituent des entreprises « maigres », recentrées sur leur métier (ce qui facilite leur évaluation par les marchés financiers), favorisant la coordination horizontale, en réseau. Il en résulte des exigences accrues concernant la compétence de la main-d'œuvre, une sélection constante qui met en difficulté les travailleurs ayant un niveau de scolarité faible - en particulier les immigrés - des problèmes d'adaptation aux nouvelles formes de socialisation. Les travailleurs âgés sont exposés à des retraits précoces d'activité. Croissance du chômage et restructuration des entreprises s'entretiennent mutuellement, les exclusions pesant lourdement sur les budgets sociaux.

On pourrait alors examiner les débats particulièrement intenses sur les façons de sortir de cette crise du travail à l'échelle de l'Europe. Aux politiques d'inspiration thatchérienne de déréglementation des marchés, de substitution du contrat à la loi, de durcissement des mécanismes d'incitation qui gagnent partout du terrain, s'opposent les politiques prenant appui sur la négociation collective pour maintenir la sécurité de l'emploi sans entraver la flexibilité du marché ; ou les politiques s'appuyant plus sur la loi et l'État pour partager le travail, développer la création d'emplois dans le secteur non marchand, encadrer strictement les licenciements. Le droit du travail est particulièrement mis à l'épreuve dans cette phase d'interrogation sur le modèle social européen, et plus largement la place du travail dans la société.

Mais c'est aussi à partir de l'examen des bouleversements du travail que peut être menée une réflexion sur la crise identitaire individuelle et collective qui affecte les sociétés européennes, confrontées à de nouvelles peurs qui ne sont plus celles de la guerre froide : peur du terrorisme, peur des effets de la délocalisation, peur du déclassement, scepticisme à l'égard d'un système éducatif qui n'assure plus la promotion sociale des nouvelles générations, crainte identitaire face aux populations immigrées. Ces craintes se traduisent par l'expression de nouvelles solidarités, communautaires, ethniques, religieuses qui devront faire l'objet de nouvelles études à l'échelle de l'Europe.

C'est enfin sur ce terrain de la crise et de la redéfinition du travail que peut être envisagée la transformation des rapports entre les hommes et les femmes, les rapports de genre dans l'organisation sociospatiale.

LE PROGRAMME ERASMUS EN IUFM : LE PRIX DES MOBILITES TRANSNATIONALES

DOMINIQUE ULMA

FORMATRICE IUFM (CERGY), DOCTEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Les professeurs des écoles stagiaires de l'IUFM de Versailles sont chaque année plus nombreux à vouloir effectuer un séjour de trois mois à l'étranger, dans le cadre du programme Erasmus, alors que nombreux sont les arguments défavorables à ce type de mobilité.

Nous avons voulu, grâce à une micro-enquête auprès des candidats à une mobilité *Erasmus*, savoir ce qui les pousse à vouloir partir, étudier leur profil, et déterminer le rôle de l'expérience de mobilité antérieurement acquise dans la motivation au départ. En effet, en matière de mobilités européennes et internationales, jusqu'où les institutions d'éducation et de formation contribuent-elles à une reproduction culturelle et sociale au lieu de favoriser la démocratisation et la diffusion de nouvelles expériences ? Pourquoi, malgré tous les obstacles, les mobilités en IUFM sont-elles une réussite et en quoi ?

S'est tenue à Vienne, le 11 février 2005, une conférence transnationale qui avait pour but la diffusion des bonnes pratiques dans quatre domaines réalisant peu de mobilités étudiantes dans le cadre du programme européen Socrates-Erasmus. La formation des maîtres figure au nombre de ces domaines sous-représentés.

Parmi les établissements universitaires pressentis, l'IUFM de l'Académie de Versailles a été choisi, entre tous les IUFM de France, en raison de ses performances remarquables en matière de mobilités étudiantes et enseignantes (29 partenaires dans 21 pays, 20 % des mobilités étudiantes et 45 % des mobilités enseignantes des 31 IUFM de France). C'est de plus une ancienne stagiaire Erasmus de cet IUFM qui a été choisie pour témoigner de son expérience à l'étranger lors de la présentation des quatre études de cas de la conférence. Que ces bons chiffres n'abusent pas : ils sont, au regard des effectifs d'un établissement tel que l'IUFM de Versailles, très marginaux (3 %).

La conférence, qui rassemblait 120 représentants de 12 pays, a donné l'occasion de mettre en lumière les facteurs de réussite et les leviers permettant aux établissements qui réussissent particulièrement bien dans ces domaines déficitaires de réaliser des taux de mobilités excellents, tant dans les chiffres que du point de vue de la qualité.

Or, exerçant à l'IUFM de Versailles, entre autres comme coordinatrice Erasmus, nous avons régulièrement l'occasion de constater l'engouement que suscite le programme Erasmus auprès des étudiants de l'IUFM : les candidatures sont chaque année plus nombreuses, la sélection chaque année plus délicate, et ceux qui ont bénéficié d'une mobilité à l'étranger sont souvent demandeurs d'une poursuite d'expérience professionnelle hors de France, temporaire ou de plus longue durée. Enseigner à l'étranger fait rêver les jeunes collègues, et le processus de mondialisation et d'accélération des échanges et des mouvements ne fait que renforcer cette tendance.

Et pourtant, il y aurait toutes les raisons pour les dissuader. Il y a en effet une nette différence entre les désirs exprimés par les étudiants, leurs aspirations à la mobilité et les réalités, les contraintes de la formation. Ce constat d'un clivage est observable aussi bien au niveau européen qu'à celui d'un établissement.

Qui sont les étudiants candidats à une mobilité internationale ? Quel est le rôle d'une institution de formation telle que l'IUFM de Versailles dans la démocratisation et la diffusion de ces expériences ? Quels en sont les obstacles, les leviers, les bénéfices ? Ce sont ces questions auxquelles nous souhaitons apporter ici quelques éléments de réponse.

Partant de constats empiriques, dans une modeste enquête auprès de candidats à un séjour de mobilité européenne dans le cadre du programme *Erasmus* (durée de trois mois) en formation initiale des enseignants en France, nous avons souhaité étudier le profil des candidats, et déterminer le rôle de l'expérience de mobilité antérieurement acquise dans la motivation au départ, et ce, alors que les critères économiques sont en principe aplanis du fait du statut de fonctionnaires stagiaires de ces futurs enseignants français.

1 - Le contexte

1.1 - Le programme Erasmus

Le programme de mobilité Erasmus de la Commission européenne permet à des étudiants et des enseignants européens d'effectuer une partie de leurs études dans un établissement partenaire européen. Adopté en juin 1987 comme conséquence des actions entreprises depuis 1976, ce programme s'applique à l'enseignement supérieur et a pour activité principale de favoriser la mobilité des étudiants et des personnels comme vecteur de la coopération interuniversitaire et comme moyen privilégié de renforcer chez les jeunes le sentiment d'appartenance à la Communauté européenne. Mais il s'attache aussi à la promotion de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur, et contribue ainsi à construire l'Europe des citoyens. Ce programme a connu jusqu'ici trois phases : la première de 1987 à 1994, la seconde de 1995 à 1999, la troisième, de 2000 à 2006 qui est en cours de réalisation. Entre 1987 et 2003, un million d'étudiants avaient pu étudier à l'étranger grâce à Erasmus.

En 2003-2004, les mobilités, tous domaines confondus, représentaient 128 549 étudiants¹, et l'objectif pour 2011 est d'atteindre 375 000 étudiants par an, soit trois millions au total (triplement des effectifs) : tel est le message de la conférence de Vienne. Un pari loin d'être gagné d'avance... Il est en effet difficile de recruter des étudiants candidats à une mobilité Erasmus en raison d'un certain nombre de facteurs relevés au niveau européen :

- l'absence de représentation européenne de ce qu'est un enseignant,
- les différences entre les systèmes éducatifs,
- les aspects financiers du séjour à l'étranger,
- la recherche, dans certains établissements, d'une formation à l'identique (illusoire et signe d'un contresens),
- le poids des calendriers universitaires et la durée des trimestres variable (de 11 à 16 semaines),
- la maîtrise des langues étrangères qui est souvent un facteur important,

¹ L'éducation y représente 2,9 % du total.

- et enfin le fait que la valeur ajoutée d'Erasmus sur le CV n'est effective que dans peu de pays, en raison du mode de recrutement des enseignants qui sont souvent affectés par une autorité éducative régionale, ce qui est précisément le cas en France.

1.2 - La participation des IUFM à ce programme

À peine plus de la moitié des IUFM (55 %) participe au programme Erasmus, mais si la réciprocité est en général respectée pour les mobilités enseignantes, en matière de mobilité étudiante en revanche, on note un déséquilibre au profit de l'accueil d'étudiants étrangers, pour des raisons liées aux spécificités de l'année de formation des professeurs stagiaires : formation réduite à huit mois, alternant stages et formation sous forme de cours, plan de formation chargé et modalités de validation très contraignantes qu'il n'est pas possible de déléguer à un établissement partenaire (ce n'est d'ailleurs pas l'IUFM qui certifie, mais le représentant de l'employeur, c'est-à-dire le Recteur). Difficile dans ces conditions de trouver, quand les calendriers universitaires coïncident, un créneau de trois mois susceptible de ne pas compromettre la formation du stagiaire. D'ailleurs, beaucoup d'IUFM pratiquent en réalité des stages de courte durée (de une à quatre semaines) avec des partenaires avec lesquels ils ont un contrat Erasmus, et les séjours de trois mois concernent seulement 11 établissements sur 31 au total, tant les obstacles organisationnels, structurels et institutionnels sont grands.

Et même, dans les IUFM où les mobilités de trois mois sont possibles, il faut compter avec des obstacles culturels et psychologiques, notamment auprès des formateurs. Certains d'entre eux considèrent en effet que manquer un de leurs cours est irrémédiable, oubliant par la même occasion que leurs stagiaires suivent une formation de qualité contrôlée et sanctionnée la plupart du temps par des examens. L'idée que les Erasmus partent pour trois mois de vacances, surtout en plein hiver dans des contrées hostiles, est encore couramment répandue, alors même que la réalité est celle d'un surcroît de travail pour les bénéficiaires d'une mobilité, car s'ils doivent suivre la formation dans l'établissement partenaire, ils doivent aussi satisfaire à toutes les composantes de la formation en France. Finalement, un congé maladie de plusieurs semaines sera moins suspect qu'un séjour Erasmus.

La conséquence en est que c'est souvent le retour qui pose des difficultés de réintégration aux stagiaires Erasmus : non seulement leur groupe a un vécu de trois mois sans eux, mais certains professeurs les attendent au tournant. On peut y voir un souci d'exigence louable, sauf quand cela tourne à l'acharnement et que des rumeurs sont répandues dès la rentrée, contribuant à décourager les plus fragiles qui renoncent alors à leur mobilité.

La place et la date du concours de recrutement sont une difficulté supplémentaire pour les IUFM : en effet, les épreuves d'admissibilité, situées en avril ou mai, permettent de lancer la campagne de candidatures chez les étudiants candidats au concours au cours du printemps, en deux temps à Versailles, d'une part par le dépôt d'un dossier de candidature avant les résultats d'admissibilité, d'autre part par des entretiens de motivation et d'aide au choix de la destination après les résultats de l'admissibilité. Selon les années, la perte de candidats au niveau de l'admissibilité peut atteindre de 5 à 15 %.

Puis se tiennent les épreuves d'admission, courant de la fin mai à début juillet, et c'est seulement mi-juillet que l'on a les résultats du concours. C'est alors l'hémorragie qui oblige à refaire entièrement les affectations, et encore, les dégâts sont moins grands quand il y a une date unique de concours pour toute la France, ce qui n'a pas toujours été le cas².

² En 2006, le calendrier est avancé d'une dizaine de jours, donnant un peu d'oxygène à la procédure Erasmus. Mais la circulaire du 11 mai 2006 instaurant le stage filé vient bouleverser et fragiliser l'ensemble de l'édifice.

Or, nos partenaires exigent, de manière tout à fait légitime, d'avoir les noms des Erasmus français au plus tard mi-juin, voire mi-mai, en particulier pour la réservation des chambres en résidence universitaire. Il ne nous est pas possible de répondre à ces échéances, et tous les ans, d'approximation en approximation, nous perdons des places. Perdant des places une année, nous en perdons potentiellement pour l'avenir, car des contrats bilatéraux non honorés peuvent être remis en cause et non reconduits.

Les spécificités de la formation des enseignants en France font donc qu'elle n'entre que très difficilement, et à force de militantisme opiniâtre, dans le cadre fixé par le programme européen Erasmus. Les faibles performances des IUFM en matière de mobilités étudiantes doivent conduire à penser d'autres types de programmes européens de mobilité, plus adaptés au contexte français. Qu'est-ce qui pousse alors les étudiants de ces établissements à poser leur candidature à une mobilité Erasmus ? Qui sont ces étudiants ? Comment sont-ils sélectionnés ? Qui part en définitive ?

1.3 - Le cadre de l'enquête

Les sujets interrogés sont tous des étudiants se destinant à devenir professeurs des écoles en France, scolarisés dans l'académie de Versailles.

Les entretiens se sont déroulés sur deux promotions d'étudiants et en trois périodes, la première en juin 2004, la deuxième en septembre 2004, une fois la rentrée effectuée, et la dernière en juin 2005 auprès de la promotion suivante. Les candidats ont la possibilité de se rendre dans 21 pays représentant 29 universités partenaires en Europe et au Québec.

Ces entretiens sont destinés à compléter l'information recueillie grâce au dossier de candidature que les étudiants remplissent et où ils indiquent leur projet de formation, leur expérience de mobilité et leur maîtrise des langues vivantes. Ils doivent aussi joindre à leur dossier une lettre de motivation, et nombreux sont ceux qui y ajoutent un CV et des attestations relatives en particulier à leur expérience acquise à l'étranger.

Les objectifs des entretiens sont de déceler les éventuelles fragilités, car il ne faut pas prendre de risques avec ces jeunes dont la formation est très concentrée, assortie d'un niveau d'exigences élevé de la part des formateurs et de l'institution. Le séjour à l'étranger doit leur permettre d'enrichir leur formation, mais il ne doit pas se transformer en obstacle à leur titularisation comme enseignants. C'est pourquoi un soin tout particulier est apporté à évaluer la capacité d'adaptation des candidats et la qualité de leur projet professionnel.

C'est justement là où l'on peut relever la source d'un mécanisme de reproduction sociale, car évaluer la capacité d'adaptation d'un individu en quelques minutes d'entretien (durée maximale de 15 minutes) relève du défi, malgré une batterie de questions soumettant virtuellement le candidat à une situation imprévue³. Les meilleurs indicateurs de son adaptabilité et de sa capacité de réaction sont alors liés à son expérience de mobilité, ou quand il y a lieu, à son expérience professionnelle, en particulier s'il a été amené à prendre des responsabilités. On comprend alors aisément qu'un candidat qui arrive directement de l'université sans avoir d'expérience professionnelle et dont l'expérience de mobilité se limite à des voyages scolaires a moins de chances qu'un candidat qui serait mieux doté dans ces deux aspects.

³ Des cas, adaptés au contexte que peut rencontrer l'étudiant dans le pays ou l'établissement partenaire, sont exposés, et le candidat doit indiquer quelle serait sa réaction dans une situation similaire. Par exemple : « Vous arrivez à X, et le logement prévu n'est pas disponible. Il est 18 heures et vous avez vos bagages, que faites-vous ? » Ou encore : « Le responsable Erasmus de l'établissement partenaire devait vous donner votre lieu de stage à 10h, mais il s'est cassé la jambe la veille et ne sera pas joignable avant plusieurs jours. C'est bientôt la fin du séjour et vous avez vraiment besoin de ce stage. Que faites-vous ? »

C'est la raison pour laquelle nous avons voulu élargir l'éventail de questions posées aux candidats pour mieux cerner leur profil, identifier leurs motivations et vérifier si effectivement, les mobilités vont aux plus mobiles.

1.4 - Le questionnaire

Les rubriques figurant sur le formulaire de candidature sont les suivantes :

- Renseignements d'état civil
- Projet de formation
- Activités périscolaires et professionnelles antérieures
- Connaissances en langue vivante
- Connaissances en TIC⁴
- Séjours à l'étranger (lieu, durée, type)

À cela s'ajoutent les rubriques que le jury⁵ renseigne durant l'entretien :

- Type de licence obtenue
- Motivations
- Projet de formation
- Projet relatif au mémoire professionnel
- Capacité d'adaptation
- Vœux de destinations classés par ordre de préférence
- Langues étrangères parlées classées par ordre de maîtrise
- Trimestre où le candidat préfère partir (1^{er} ou 2^{ème})
- Avis de la commission⁶

Pour les besoins de cette étude, nous avons ajouté les critères suivants :

- Âge
- Situation familiale
- Nombre de frères et sœurs et rang dans la fratrie
- Profession du père / de la mère
- Habitat (seul, en colocation, en couple, chez les parents)
- Durée cumulée de l'expérience de mobilité acquise

1.5 - Les dossiers examinés

Nous avons enregistré 82 dossiers et interrogé 59 personnes. La différence entre le nombre de dossiers présentés et le nombre de candidats réellement auditionnés tient à la présence du concours de recrutement situé à la fin de la première année.

⁴ Technologies de l'information et de la communication.

⁵ Le jury est composé de deux à trois personnes, dont la responsable académique des Relations Internationales et le coordonnateur départemental Erasmus. Un professeur de langues connaissant bien la question des mobilités peut venir en appui.

⁶ Très favorable, Favorable, Défavorable.

	En juin 2004	En septembre 2004	En juin 2005
Dossiers présentés	28	5	49
Désistements	-3		-7
Non admissibles	-8		-7
Non admis	-5		-17
Candidatures écartées	-2	-1	-2
Reçus dans une autre académie	-2		
Choix d'un autre programme		-1	-1
Total candidatures retenues		11	15

Ce tableau récapitulatif montre que sur les 82 dossiers déposés au total, 28 l'ont été en juin 2004, avant les résultats de l'admissibilité, cinq en septembre 2004, et presque le double l'année d'après, avec 49 dossiers.

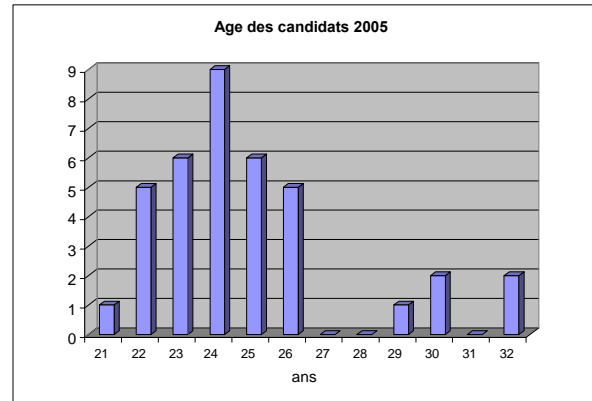
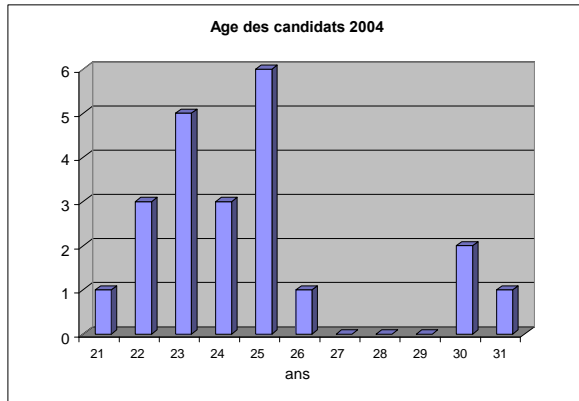
La déperdition est, comme on le voit, très importante entre les différentes étapes du recrutement, et les motifs en sont essentiellement l'échec au concours, bien plus que l'éviction des candidatures par le jury. Les raisons qui ont poussé la commission à écarter cinq candidatures sur les deux promotions tiennent principalement à deux facteurs : d'une part, la fragilité apparente du candidat et une motivation manquant de force de conviction, d'autre part l'imprécision du projet de formation du candidat ou l'inadéquation de ce projet aux exigences de la formation des enseignants du primaire. Mais aucune des trois candidatures n'a été rejetée en raison d'un défaut d'expérience de mobilité. Cela étant, il semble se dessiner que la sélection reposant sur l'expérience de mobilité se fasse tout de même, mais de manière spontanée chez les candidats : ne présentent en effet un dossier que des étudiants déjà bien dotés dans ce qu'on peut appeler par référence à Bourdieu le « capital de mobilité ». Une sorte d'auto-sélection, en somme. L'IUFM de Montpellier procède actuellement en direction des IUFM de France à une enquête sur la non-mobilité pour déterminer pourquoi les étudiants ne déposent pas de dossier Erasmus.

Les membres de la commission sont particulièrement attentifs à privilégier des candidatures émanant d'étudiants fort peu « dotés » : ainsi, chaque année, un ou deux étudiants de milieu modeste, souvent issus de l'immigration, bénéficient d'un avis très favorable, sur la base de la qualité de leur projet et de la force de leur motivation, leur absence d'expérience de mobilité jouant alors en leur faveur, paradoxalement. En effet, les membres de la commission estiment que l'institution a un rôle de démocratisation à remplir, en « *donnant plus à ceux qui ont le moins* ». En quelque sorte l'antidote volontariste de la reproduction. Mais cela ne concerne que des cas exceptionnels reposant sur la valeur intrinsèque des candidats.

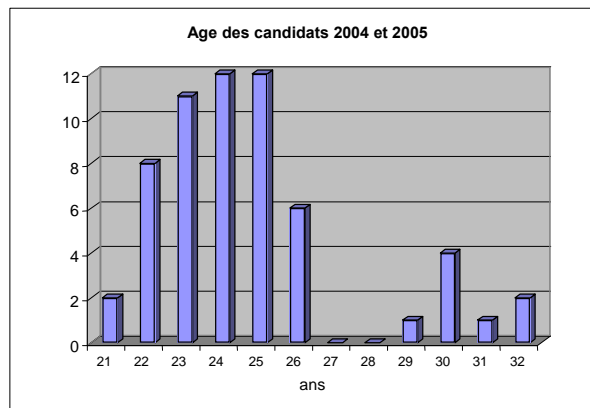
2 - Le profil sociologique des candidats

Les données étudiées ci-après reposent, sauf exception, sur les 59 candidats auditionnés.

2.1 - L'âge



Ces étudiants avaient entre 21 et 32 ans (moyenne 24,9 ans), et se répartissent de la manière suivante :

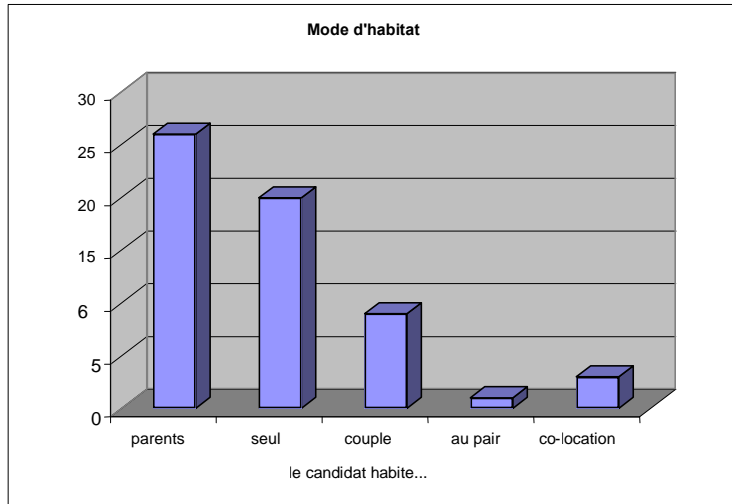


Le profil des candidats des deux promotions est similaire et représentatif de l'âge des étudiants de l'IUFM de Versailles (68,7 % des étudiants de 2003-2004 avaient entre 20 et 25 ans⁷). C'est une population jeune qui souhaite profiter de cette occasion de séjourner et étudier à l'étranger. Le premier groupe (moins de 27 ans) arrive directement de l'université, sans expérience professionnelle entre l'obtention de la licence et l'entrée à l'IUFM, la différence d'âge reposant sur la durée de leur parcours d'études, au lycée avant l'université et à l'université. Ainsi, les plus jeunes (21 et 22 ans) ont suivi un cursus scolaire sans redoublement, et ont obtenu leur licence en trois ans.

Le deuxième groupe est constitué d'étudiants qui ont déjà eu une expérience professionnelle, quel que soit le domaine d'activité, entre la fin de leurs études à l'université et leur entrée à l'IUFM. Parmi eux se trouvent ceux qui ont séjourné une ou plusieurs années à l'étranger : année au pair, assistantat, petits jobs ou une activité professionnelle régulière dans un secteur donné (tourisme ou commerce par exemple).

2.2 - L'autonomie par rapport aux parents

⁷ Cf. enquête du Centre d'études et de projets (CEP) de l'IUFM menée par Vincent Troger, disponible sur le site Internet : www.versailles.iufm.fr A la une → Ça se passe à l'IUFM → Les professeurs des écoles → Qui est PE2 ?



On peut établir un lien entre l'âge des candidats et leur habitat. En effet, ils sont plus nombreux parmi les plus jeunes à habiter chez leurs parents. Ces jeunes non encore installés de manière autonome ne rencontrent pas d'obstacle matériel à la mobilité, contrairement aux étudiants qui habitent un logement dont ils doivent payer le loyer, qu'ils habitent seuls, en couple ou en co-location.

Parmi les 26 candidats qui logent chez leurs parents, 22 ont entre 21 et 25 ans (moyenne 24 ans), trois ont 26 ans et la dernière a 30 ans et reste chez ses parents pour des raisons économiques (soutien de famille). On peut leur adjoindre l'étudiante qui vit au pair dans une famille durant l'année scolaire et chez ses parents le reste du temps. Les neuf étudiants qui se sont installés en couple ont de 22 à 26 ans (moyenne 24 ans) et ceux qui habitent seuls sont en moyenne plus âgés (fourchette de 23 à 32 ans, moyenne 26,2 ans). Parmi les deux étudiantes les plus jeunes (21 ans), l'une vit chez ses parents, l'autre en co-location.

Les candidats dans leur grande majorité ne sont donc pas encore bien installés dans une vie autonome stable en France, et s'ils vivent seuls, ce qui peut constituer un frein à leur départ ne relève pas des attaches familiales, mais plus de la perspective de devoir assumer durant trois mois un double loyer, et ce malgré la bourse Erasmus et leur salaire (rappelons que les étudiants Erasmus des autres pays d'Europe ne sont pas salariés, d'où une situation économique privilégiée pour les Français).

La vie de couple ne semble pas non plus poser de problèmes majeurs, la durée du séjour étant réduite à 12 semaines maximum, durant lesquelles se situent toujours des « petites vacances » qui permettent des moments de retrouvailles. Par ailleurs, la situation de famille n'est pas un élément de discrimination pour les femmes mariées avec enfants, qui sont, certes, moins nombreuses à se présenter, mais sont sélectionnées indépendamment de leur vie privée. Les expériences des années passées ont montré au contraire un fort engagement de ces candidates. Nous n'avons pas eu à examiner le cas de pères de famille candidats à une mobilité. Le sexe constitue en effet un élément d'analyse intéressant.

2.3 - Le sexe

L'effectif étudié compte cinq garçons, dont seulement un en 2004, ce qui est très peu comparé à la proportion moyenne de candidats masculins à une mobilité Erasmus à l'IUFM de Versailles sur les cinq dernières années (voir tableau ci-dessous). Ces chiffres sont à mettre en rapport avec la

féménisation de l'enseignement en primaire dans toute l'Europe⁸, et sont même un peu supérieurs au pourcentage de jeunes femmes futures professeur(e)s des écoles dans les IUFM (83 % en 2003-2004, 81 % en 2004-2005, source DPD⁹). L'IUFM de Versailles se caractérise par un taux de féménisation plus élevé que la moyenne nationale (88,8 % en 2003-2004, Troger, 2005). L'étude de Philippe Masson¹⁰ sur les mobilités à l'IUFM du Nord-Pas de Calais (1993-2000) fait le même type de constat en relevant que les jeunes gens ne partent presque jamais en séjour Erasmus.

Proportion de filles et de garçons dans les mobilités Erasmus - IUFM de Versailles
Période 2001-2006

		Total	Filles	%	Garçons	%	Retenus
Candidatures Cergy	2001-2002	<i>Données non disponibles</i>					
	2002-2003	41	36	87,8	5	12,2	1
	2003-2004	44	36	81,8	8	18,2	3
	2004-2005	33	32	97	1	3	0
	2005-2006	37	33	89,2	4	10,8	3
Candidats retenus Versailles	2001-2002	<i>Données non disponibles</i>					
	2002-2003	54	49	90,75	5	9,25	
	2003-2004	72	63	87,5	9	12,5	
	2004-2005	<i>Données non disponibles</i>					
	2005-2006	<i>Données non disponibles</i>					
Départs Cergy	2001-2002	7	4	57,14	3	42,86	
	2002-2003	14	13	92,86	1	7,14	
	2003-2004	18	15	83,3	3	16,7	
	2004-2005	12	12	100	0	0	
	2005-2006	15	12	80	3	20	
Départs Versailles	2001-2002	51	43	83,32	8	15,68	
	2002-2003	52	46	88,46	6	11,54	
	2003-2004	46	43	93,48	3	6,52	
	2004-2005	58	53	91,4	5	8,6	
	2005-2006	53	47	88,7	6	11,3	

Notre expérience de participation au processus de sélection des candidatures à Cergy nous a appris que les garçons se présentaient souvent sans réel projet de formation professionnelle (le candidat de 2004 en est un exemple presque caricatural), ce qui n'était pas le cas des filles les plus motivées, dont la force de conviction était bien supérieure. Il faudrait pouvoir analyser l'effet qu'a pu avoir la composition de la commission de sélection, uniquement des femmes depuis de nombreuses années, sur le choix des candidatures : des formatrices sont-elles tout à fait objectives dans leurs critères de sélection ou bien ont-elles plutôt tendance à favoriser les jeunes filles par une sorte de solidarité féminine ? Toujours est-il que la proportion de candidatures masculines retenues dans

⁸ Dans tous les États membres sauf en Grèce, les femmes sont majoritaires au niveau d'enseignement primaire (CITE 1). Les proportions sont plus ou moins équilibrées selon les pays, de 60 % de femmes au Danemark à 94 % en Italie et même 95 % en Lettonie et Lituanie. La moyenne de l'UE est autour de 79 % de femmes. Comme en France, cette proportion diminue à mesure que l'on avance dans les niveaux d'enseignement (sauf en Grèce et aux Pays-Bas). Source : *Les chiffres clés de l'éducation en Europe 99-2000*, Commission européenne Éducation et culture, Eurydice et Eurostat, OPOCE, 2000, p. 135.

⁹ Note d'information 05.34 de novembre 2005. La note d'information 05.20 de la DPD sur le portrait 2004 des enseignants du premier degré fait état d'un taux de féménisation de 79 % chez les titulaires.

¹⁰ MASSON Ph. (2002), « La formation des enseignants à l'international : un état des lieux », in *Pour une éducation à l'altérité*, GROUX D. (dir.), Paris, L'Harmattan, coll. « Éducation comparée », pp. 173-181.

d'autres centres de l'IUFM où la commission comporte au moins un homme n'est pas plus grande. En somme, l'impression dominante est celle d'une plus grande implication professionnelle des filles, mais ce sentiment est sans doute dû au nombre plus important de filles présentant leur candidature. En réalité, la concurrence ne se fait pas entre filles et garçons mais bien sur la qualité du projet pédagogique, et il se trouve aussi des filles qui ont très peu réfléchi à ce qu'un séjour de trois mois dans un pays étranger pouvait apporter à leur formation initiale.

2.4 - L'origine socioculturelle des candidats

Si l'on étudie la profession du père des candidats, on constate que 52,6 % d'entre eux sont cadres ou cadres supérieurs, 10 % sont enseignants, 18,3 % sont employés ou ouvriers, 11,7 % sont artisans. On compte aussi trois agriculteurs et un prêtre orthodoxe. En moyenne, la répartition dans les professions est moins variée que celle de l'ensemble des étudiants de 1^{re} année à l'IUFM de Versailles, mais elle correspond bien en termes de répartition (Troger, 2005) : 40,3 % d'enfants de cadres, professions libérales ou enseignants, 62,7 % si l'on y associe les professions intermédiaires.

Cette concentration dans des classes moyennes et supérieures diplômées semble corrélée au fait que les mères des candidats travaillent à 75,6 %. On remarque que la proportion d'enseignants est plus importante chez les mères (22,4 %) que chez les pères. On peut leur ajouter les 8,6 % d'assistantes maternelles.

Enfin, la proportion de retraités n'est pas négligeable, puisqu'elle atteint 22,4 % des pères et 15,5 % des mères.

2.5 - La composition et le rang dans la fratrie

Pour cette donnée, nous ne disposons que des réponses de 49 candidats (sur 59 interviewés).

Seuls deux de ces 49 candidats sont enfants uniques – aucun en 2004 –, et les familles nombreuses dominent : 55,1 % sont issus de fratries de trois enfants et plus (on compte une famille de 8 enfants et une famille recomposée totalisant 6 enfants) ; les candidats ont surtout des sœurs, et pour 41 % d'entre eux, ils sont les aînés de leur fratrie.

Nombre d'enfants dans la fratrie

1 enfant	2 enfants	3 enfants	4 enfants	6 enfants	8 enfants
2	20	18	7	1	1

Nombre de frères et sœurs

1 frère	2 frères	3 frères	4 frères	5 frères	1 sœur	2 sœurs	3 sœurs
22	6	1	1	1	29	4	3
Total : 31 frères					Total : 36 sœurs		

Rang dans la fratrie

aîné (e)	2 ^{ème}	3 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}	8 ^{ème}
20	21	5	1	1	1

Il semble donc se dessiner un profil sociologique de l'étudiant candidat à une mobilité Erasmus de trois mois du centre de Cergy de l'IUFM de Versailles : il s'agit d'une fille de vingt-quatre ans et demi, aînée d'un ou deux frères et/ou sœurs, qui vit chez ses parents, dont les deux travaillent et exercent plutôt des métiers de cadres. Ces caractéristiques nous paraissent converger pour conférer à ces candidats une plus grande disposition à l'autonomie sans importante prise de risque et un goût de l'aventure plus affirmé que d'autres profils, par exemple la situation d'enfants uniques issus de familles moins dotées économiquement et culturellement. En cela, les candidatures ne reflètent pas l'ensemble des caractéristiques sociologiques de la population des étudiants à l'IUFM, qui présente une plus grande variété de situations.

C'est pourquoi nous pensons que les candidats à une mobilité effectuent une autosélection avant de déposer un dossier. Pour confirmer cela, il aurait fallu interroger les non-candidats sur les raisons de leur non-candidature, enquête malheureusement irréalisable dans les conditions modestes et artisanales de cette recherche, mais l'enquête coordonnée par l'IUFM de Montpellier devrait permettre de le révéler.

On observe toutefois que le capital socioculturel des candidats est généralement plus élevé que celui de la moyenne des étudiants de l'IUFM. Et pour savoir si ces indications sont confirmées par l'expérience acquise des candidats, nous avons voulu étudier leur capital de mobilité.

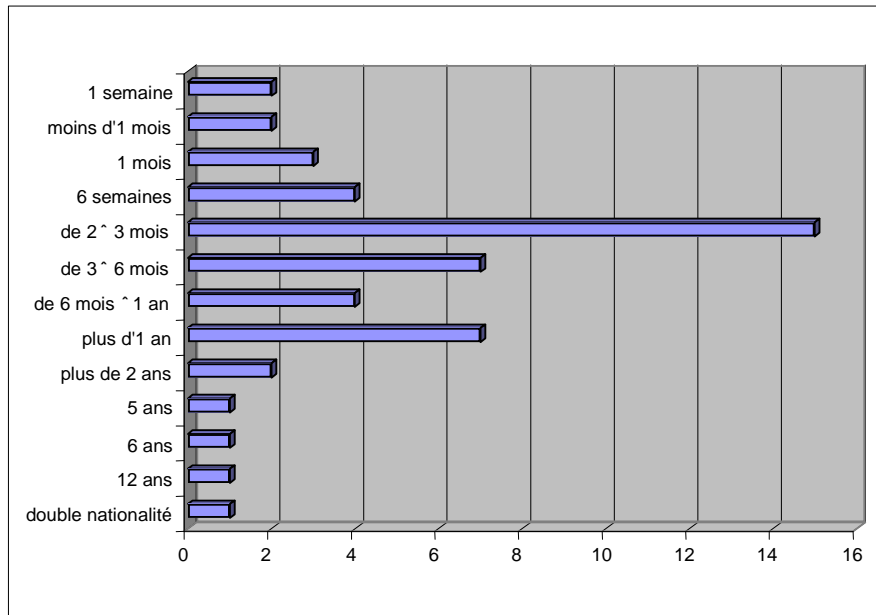
3 - Le capital de mobilité des candidats

Pour déterminer si les étudiants qui posent leur candidature à un séjour Erasmus sont déjà des étudiants expérimentés dans la mobilité internationale, nous avons étudié plusieurs aspects susceptibles de caractériser l'expérience acquise en matière de séjours à l'étranger. Tout d'abord, nous avons calculé la durée cumulée passée à l'étranger, quel que soit le type de séjour. Puis nous avons examiné la variété des destinations, en la reliant à la durée des séjours. Enfin, le type de séjour a été pris en compte.

51 dossiers ont été examinés pour l'étude du capital de mobilité, les candidatures rejetées ne présentant pas de caractères différents des candidatures acceptées sur ce point, mais des défaillances dans le projet de formation de l'étudiant. En cela, on peut dire que la sélection reposant sur l'existence d'une expérience importante de mobilité n'est pas le fait de la commission d'examen des candidatures, du moins que le cas ne s'est pas présenté en 2004. Au contraire même, puisqu'en 2005, l'une des étudiantes retenues n'a effectué aucun séjour à l'étranger, et ce, sans corrélation apparente avec son origine socioculturelle (son père est retraité d'une entreprise multinationale et sa mère professeur des écoles), tandis qu'une autre, issue de l'immigration, n'a que très peu d'expérience de l'étranger en dehors des séjours dans sa famille. Il est donc superflu de se demander quelle serait la décision de la commission face à un candidat motivé, fort d'un projet de formation bien réfléchi, mais qui n'aurait pas d'expérience de mobilité : ce critère n'est pas prégnant pour les membres du jury, la qualité du projet, la motivation de l'étudiant et ce que l'on peut entrevoir en quinze minutes d'entretien de sa capacité d'adaptation étant les éléments déterminants dans l'acceptation des candidatures. Là encore, il semble qu'un effet d'autosélection opère chez les étudiants, comme le montrent en outre les arguments avancés dans les lettres de motivation pour appuyer leur candidature.

3.1- La durée cumulée de l'expérience de mobilité

En durée cumulée, l'échantillon va d'une semaine à douze ans (il s'agit d'une fille d'enseignant qui a passé six ans au Maroc et six au Sénégal), selon la répartition suivante :



On observe ainsi une expérience assez solide voire très riche chez la plupart des candidats. Et il faut reconnaître qu'une candidature fortement étayée par un bon projet et émanant d'un étudiant doté en plus d'un important capital de mobilité sera créditée sans hésitation d'un avis très favorable par la commission, les membres du jury considérant qu'il y a peu de risques à envoyer à l'étranger quelqu'un qui a déjà fait ses preuves dans le domaine de la mobilité.

Toutefois, l'expérience des années passées a montré que ce n'était pas forcément un gage de réussite du séjour à l'étranger : à deux reprises ces quatre dernières années, nous avons dû écarter le séjour Erasmus de personnes qui n'arrivaient pas à faire face aux exigences de la formation suivie à l'étranger, tout en satisfaisant à celles de la formation dispensée en France. Il s'agissait les deux fois de jeunes femmes ayant une expérience professionnelle d'expatriée qui avait paru à la commission la garantie d'une bonne adaptabilité.

Enfin, trois étudiantes font état de leur origine familiale pour appuyer leur candidature : l'une d'elles a la double nationalité française et belge et postule pour un séjour à Bruxelles, où vit une partie de sa famille. La variable « aventure personnelle » du séjour Erasmus est dans ce cas largement réduite... Une autre avance son origine polonaise et sa maîtrise parfaite de la langue pour étayer sa candidature à une mobilité à Cracovie. Elle n'y a pas de famille, mais a déjà une solide expérience de la vie professionnelle en autonomie dans trois pays. C'est elle qui a passé au total six ans hors de France. La dernière met en avant sa scolarité dans une école bilingue anglaise dans sa candidature à un séjour en Suède. On peut leur adjoindre une étudiante qui appuie sa demande sur un projet de vie personnel : elle doit prochainement épouser un Franco-Danois et souhaite effectuer un séjour à Copenhague pour vérifier que c'est bien dans ce pays que le couple s'installera. Ces quatre étudiantes ont été retenues et affectées à la destination qu'elles demandaient, le jury ayant notamment pris en compte des motifs linguistiques.

On peut ajouter, puisque leur candidature date de 2004, que les séjours des étudiantes franco-belges et d'origine polonaise ont été des réussites dans le pays d'accueil, tant du point de vue de l'intégration sociale que du point de vue des études au sein de l'établissement partenaire. Leur scolarité en France a toutefois présenté des défaillances allant jusqu'à nécessiter pour l'une d'elles un complément de formation. Ainsi, si un bon capital de mobilité peut être un bon prédicteur de la réussite du séjour Erasmus, il n'est pas forcément le gage d'une année de formation réussie, et l'on peut se demander si le séjour n'a pas contribué dans certains cas à fragiliser les stagiaires, qui

auraient peut-être bénéficié d'un suivi plus serré en restant en France. En tout cas, il contribue à révéler des fragilités avant la prise de fonction pour une carrière de 40 ans.

3.2 - La variété des destinations

		Nombre de destinations	
		Une seule destination	Plusieurs destinations
Durée	Longue durée (+ d' 1 an)	2	3
	Moyenne durée	1	1
	Courte durée (- de 1 mois)	3	24
	Mélange court/long		12

Quelle que soit la durée des séjours, c'est plutôt une expérience de plusieurs pays différents qui caractérise les candidats à un séjour Erasmus. Ces pays sont pour la très grande majorité des pays européens, avec une avance nette pour le Royaume-Uni, auquel on peut adjoindre les États-Unis, ces deux destinations étant privilégiées à la mesure de la suprématie de l'anglais dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères. Puis viennent les autres pays dont on enseigne la langue à l'école en France (Allemagne) et où l'on va en vacances (Espagne et Italie), ces deux facteurs pouvant être corrélés (on apprend l'espagnol à l'école et on va en vacances en Espagne).

On visite aussi beaucoup les pays où l'on a des attaches familiales, et le profil de mobilité est alors celui de séjours nombreux, d'une durée moyenne de 3 à 5 semaines, vers une même destination.

Pays	Nombre de citations	Pays	Nombre de citations
Royaume-Uni	31	Pays d'Afrique noire	3
Espagne	19	Cambodge-Laos-Vietnam	3
Italie	16	Thaïlande	3
États-Unis	10	République tchèque	2
Allemagne	9	Cuba	2
Grèce	7	Suisse	2
Pays-Bas	5	Hongrie	1
Portugal	5	Lettonie	1
Maroc	5	Russie	1
Canada	5 (dont 2 Québec)	Islande	1
Pays d'Amérique du Sud	5	Algérie	1
Irlande	4	Tunisie	1
Autriche	3	Turquie	1
Belgique	3	Indonésie	1
Danemark	3	Australie	1
Pologne	3	Chine	1

3.3 - Le type d'expérience

Dans leur dossier de candidature, les étudiants doivent indiquer la nature de chacun de leurs séjours à l'étranger, et les catégories prédéfinies sont : vacances/tourisme, famille, séjours éducatifs/linguistiques, séjours professionnels.

vacances / tourisme	famille	séjours éducatifs / linguistiques	séjours professionnels	Erasmus
31	14	35	14	4

On observe, comme on pouvait s'y attendre, une majorité de mentions de séjours linguistiques effectués dans le cadre scolaire pour la plupart. C'est en général plusieurs séjours que l'on peut alors relever, dans des pays différents, même si la langue étudiée y est la même à chaque fois (Royaume-Uni, Irlande, États-Unis par exemple). Les séjours dans la famille vivant à l'étranger ne concernent que 14 étudiants¹¹, et l'expérience professionnelle à l'étranger, sous forme de petits jobs, d'assistantat, de bénévolat associatif, représente le même nombre de citations. Il est vraisemblable que les candidats auront insisté tout particulièrement sur les aspects professionnels, puisque la mobilité Erasmus fait partie de leur formation initiale de professeurs, et que c'est bien un projet de formation de type professionnel qui leur est demandé, sur la base duquel l'examen de la commission est le plus serré. Quatre étudiantes ont déjà bénéficié d'un séjour Erasmus¹² de six à dix mois, et l'une d'entre elles souhaite parfaire son expérience, dans le même pays, dont elle souhaite enseigner la langue à l'école primaire avant d'envisager d'aller s'y installer pour enseigner le français langue étrangère.

3.4 - Mobilité, justice sociale et formation

Comme pour le profil sociologique, on peut dessiner le capital de mobilité type d'un étudiant candidat à une mobilité au site de Cergy de l'IUFM de Versailles : un capital de mobilité important constitue un plus, mais une expérience très modeste n'est pas un obstacle à la sélection d'une candidature. Ce capital de mobilité est composé principalement de plusieurs séjours de courte durée (2 semaines en moyenne) effectués dans des pays européens où l'on parle une langue enseignée à l'école. Et de fait, la plupart de ces séjours ont été réalisés en contexte scolaire.

Il semble donc se confirmer que l'expérience de la mobilité joue un rôle non négligeable dans la décision que prennent les étudiants de solliciter un séjour Erasmus. On constate même que les mobilités concernent principalement des candidats qui en ont déjà une expérience. Cette expérience se démocratise soit par le développement du tourisme de masse, soit par un phénomène d'autosélection. De fait, l'adaptabilité et la capacité à se débrouiller dans des situations potentiellement délicates font partie des critères de sélection des candidatures. L'IUFM considère en effet qu'il ne peut pas se permettre d'envoyer trois mois à l'étranger des jeunes qui risqueraient un échec, et contribue ainsi au renforcement de l'expérience des plus dégoûtés, dont le capital augmente, au détriment de la diffusion plus large d'une expérience capitale dans la formation de l'individu et du futur professionnel. Bourdieu a bien analysé les causes de ce qu'il nomme « reproduction ». Si les procédures de sélection ont tendance à renforcer le capital des plus favorisés en termes d'expérience de mobilité pour réduire les risques d'échec de mobilités qui occupent un tiers du temps de formation professionnelle initiale des jeunes professeurs des écoles, les IUFM courent le risque de la méritocratie.

¹¹ Les pays concernés sont l'Italie, l'Espagne (deux mentions chacune), l'Algérie, le Cameroun, les Pays-Bas et la Suisse. On y ajoutera le cas de l'étudiante qui a vécu au Maroc et au Sénégal, même s'il ne s'agit pas de visites à la famille, comme pour les autres candidats.

¹² En principe, la règle du jeu Erasmus interdit de bénéficier deux fois de ce statut. Toutefois, l'IUFM de Versailles et ses partenaires ont convenu d'autoriser les anciens Erasmus à profiter de nouveau des programmes de mobilité, en "free movers", c'est-à-dire sans allocation de bourse. Une condition qui n'arrête pas les étudiants de l'IUFM, puisqu'ils seront salariés en deuxième année (fonctionnaires stagiaires).

Mais pour un petit nombre de candidats, le critère de l'expérience de mobilité est secondaire par rapport à la qualité de leur projet de formation et à leur motivation. Les étudiants français sont en effet interrogés sur leurs motivations au moment de leur dépôt de candidature. La première motivation est la connaissance du système éducatif du pays d'accueil, même si l'entretien révèle souvent des idées reçues sur ledit système. Viennent ensuite très régulièrement des motivations liées à la découverte du pays et de la culture, puis à l'enseignement des langues vivantes, étrangères ou FLE. Mais il est rare que les candidats fassent une différence très nette entre des mobiles personnels et des objectifs professionnels. Ils n'ont pas encore, au moment des entretiens qui interviennent au début du printemps, passé le concours, et a fortiori, d'idée très précise de leur avenir professionnel. Ainsi, rares sont les étudiants qui pensent que leur séjour à l'étranger peut leur apporter un regard distancié par rapport au système français. C'est pourquoi ceux qui sont capables d'envisager un projet de formation seront privilégiés, principalement en raison de la brièveté de la formation en IUFM.

Les autres recherches sur le sujet aboutissent à des conclusions similaires : « C'est sur la base du dépôt de leur candidature que l'institution procède à une sélection des étudiants ; force est de constater que ce ne sont pas les étudiants les plus brillants qui partent, ceux-là préfèrent ne pas perdre le crédit dont ils jouissent. Ce sont d'abord des étudiants bien dans leur peau, équilibrés, affectivement stables, qui éprouvent le besoin de vivre une expérience nouvelle et qui veulent relever un défi valorisant à leurs yeux, au regard de l'institution et de leur entourage. Les filles, majoritaires dans ce type de formation, y prennent davantage part que les garçons » (Dehalu, 2003).

En 2004, les deux étudiantes qui possédaient le plus petit capital de mobilité ont été sélectionnées sur leur premier choix de destination et sans hésitation. Mais les chiffres restent très modestes et c'est ce qui explique que l'on puisse pratiquement identifier chaque profil comme singulier.

Or, pour remplir les objectifs de Vienne (triplement du nombre des mobilités d'ici à 2011), l'institution de formation des maîtres en France a le devoir d'examiner comment élargir le panel des bénéficiaires d'un séjour à l'étranger. Des mobilités de plus courte durée (un mois maximum), plus fortement encadrées (sur le modèle des formations croisées par exemple ou de stages « externés »), reposant sur un contrat de formation plus serré, proposées dans plusieurs IUFM en France (IUFM de Bretagne notamment), sont une réponse intéressante à cette préoccupation.

Comment améliorer les dispositifs pour faire de l'expérience européenne plus qu'une valeur ajoutée à la formation ? Car pour les anciens étudiants Erasmus en Europe, l'expérience de la mobilité internationale est un plus important dans le sens où cela peut contribuer à faciliter leur recherche d'emploi (selon le pays d'origine), où ils peuvent élargir leur formation par des cours non dispensés dans leur établissement d'origine, par le développement de leurs compétences linguistiques et interculturelles, mais aussi de leurs compétences individuelles telles que l'indépendance, la personnalité, la maturité. C'est précisément ce qui est recherché à l'IUFM, et l'on peut dresser un inventaire raisonné des apports des mobilités pour les étudiants et stagiaires :

Compétences linguistiques nouvelles :

- perfectionnement en anglais
- acquisition d'une autre langue, celle du pays d'accueil

Compétences culturelles nouvelles :

- expérience interculturelle
- aptitude à l'international
- modes de pensée différents

Compétences professionnelles nouvelles :

- meilleure connaissance de son propre système
- découverte de nouvelles méthodes de travail, importables dans le pays d'origine
- attitude positive vis-à-vis des élèves
- aptitude à faire de son métier un plaisir
- tremplin pour des carrières internationales ou de recherche
- interdisciplinarité

Compétences de développement personnel nouvelles :

- développement du sens du contact avec les autres, meilleure intégration
- développement de la flexibilité et de l'adaptabilité
- aptitude à s'adapter aux situations nouvelles
- compréhension des autres cultures
- développement de la tolérance et de l'ouverture d'esprit
- aptitude à gérer les situations avec diplomatie
- développement de la motivation et de la confiance en soi
- occasion de faire ses preuves
- contacts noués sur place (point de vue personnel et professionnel)

Éléments de conclusion

Cette enquête, quelque modeste que soit sa portée vu le petit nombre d'informateurs, permet de formuler quelques remarques à propos du rôle de l'expérience de mobilité dans la motivation à participer à des échanges internationaux. Tout particulièrement, les échanges internationaux mis en œuvre dans le cadre scolaire semblent avoir un apport déterminant dans la constitution d'un capital de mobilité chez les jeunes, et dans les motifs qui poussent un étudiant d'IUFM à poser sa candidature à un séjour Erasmus. En d'autres termes, ce sont les plus mobiles qui souhaitent accroître leur expérience de mobilité. L'expérience des mobilités acquise dès le plus jeune âge contribue à forger une culture des échanges, une identité ouverte à l'altérité, curieuse, prédisposant ainsi à la mobilité transnationale.

En termes de justice sociale, on voit bien ce que l'institution scolaire peut apporter, car elle compense efficacement les différences dues aux milieux sociaux d'origine. Reste que ces expériences et ces pratiques d'échanges en milieu scolaire sont encore marginales, quantitativement, malgré l'existence de programmes européens destinés à les démocratiser.

Le volontarisme dont font preuve les promoteurs de ces projets vient à bout de bien des difficultés administratives, techniques ou de gestion, mais c'est peut-être dans les mentalités que résident les obstacles les plus délicats à surmonter : le développement des échanges internationaux en contexte scolaire et en formation devrait contribuer d'une part à éduquer le jeune à l'altérité, et d'autre part à former de futurs enseignants habitués au contact d'autres peuples, d'autres cultures, prêts à transmettre à leur tour leur expérience à leurs élèves.

Un effet non négligeable est en outre à noter en termes de valorisation de ces jeunes auprès des enseignants : quand, au sein des établissements, il y a visibilité de leurs expériences de mobilité, les bénéficiaires conduisent toute la communauté éducative à modifier son regard sur ce qui passe encore souvent pour des visites d'agrément. Par la publicité faite autour de tels projets, par la preuve

donnée de leur engagement et par l'œuvre de conviction que doivent entreprendre ces jeunes pour rendre compte de leur expérience, il y a matière à vaincre bien des résistances. Sans parler de l'épanouissement personnel qui en résulte.

Et du point de vue de la formation des maîtres, les mobilités durant la scolarité en IUFM opèrent des changements dans plusieurs domaines : ils concernent les compétences et l'expérience professionnelles, les acquisitions pédagogiques et didactiques, les acquisitions en termes de savoirs, en termes de compétences linguistiques et de connaissances culturelles, en termes de relations sociales et, de manière plus générale, en termes d'épanouissement et d'enrichissement personnel. Le séjour joue comme un facteur de rupture épistémologique en modifiant le rapport au savoir. Nul doute que des enseignants ayant fait cette expérience sont un atout pour la profession et portent l'espoir d'une diffusion des échanges internationaux dans les classes : c'est l'amorce d'un cercle vertueux.

Références bibliographiques

- ALIX C., KODRON C. (2002), *Coopérer, se comprendre, se rencontrer*, Paris-Francfort, OFAJ-DIPF, 147 p.
- ALRED G. (2000), « L'année à l'étranger : une mise en question de l'identité », in *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, N° 33, Paris, INRP, pp. 27-44.
- BELL G. H. (1991), *Developing a European Dimension in Primary Schools*, London, David Fulton Publishers, 181 p.
- BELL G. H. (1995), *Educating European citizens. Citizenship values and the European dimension*, London, David Fulton Publishers, 168 p.
- BUSZELLO H., MISZTAL M. (1999), *The Idea of Europe – Europe as an Idea. A Reader on the Question: What is Europe ?*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP, 303 p. 24 fig.
- DEHALU P. (2003), « L'apport des programmes de mobilité internationale à la formation initiale des maîtres en Communauté française de Belgique », in *Le courrier de l'ADECE*, N° 17, Juin, Strasbourg, ADECE, pp. 20-37.
- DPD – Ministère de l'Éducation nationale, (2005), *Note d'information 05.20*.
- DPD – Ministère de l'Éducation nationale (2005), *Note d'information 05.34*.
- ETIENNE R., GROUX D. (dir.), (2002), *Échanges éducatifs internationaux : difficultés et réussites*, Paris, L'Harmattan, coll. « Éducation comparée », 253 p.
- FOERSTER C., SIMON D.-L. (2003), « Un parcours professionnel innovant pour l'Europe : de la formation à la pratique en classe », in *Études de Linguistique Appliquée*, N° 129, Janvier-Mars, Paris, Didier Érudition, PP. 53-68.
- GËTHE-INSTITUT / The British Council / ENS-CREDIF, (1994), « La Dimension européenne dans la formation des professeurs de langues : nouvelles directions », in *Triangle*, N° 12, Paris, Didier Érudition, 143 p.
- GROUX D. (dir.), (2002), *Pour une éducation à l'altérité*, Paris, L'Harmattan, coll. « Éducation comparée », 240 p.
- GROUX D. (DIR.), PEREZ S., PORCHER L. et Al. (2002), *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris, L'Harmattan, coll. « Éducation comparée », 436 p.
- GROUX D., PORCHER L. (1997), *L'éducation comparée*, Paris, Nathan, coll. « Les repères pédagogiques », 158 p.

- GROUX D., TUTIAUX-GUILLON N. (dir.), (2000), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation. Pratiques et enjeux*, Paris, L'Harmattan, coll. « Éducation comparée », 374 p.
- JANSSEN B. (éd.), (1993), *La Dimension européenne pour Enseignants — Rapport de la deuxième Conférence sur la Dimension Européenne dans l'Enseignement et dans l'Éducation*, Bonn, ZEB Europa Union Verlag, Europäische Bildung 14, 216 p.
- KASTORYANO R. (dir.), (1998), *Quelle identité pour l'Europe ? Le multiculturalisme à l'épreuve*, Paris, Presses de Sciences Po, 268 p.
- MAILHOS M.-F. (2000), « Les stages d'éducation comparée : outils de formation et de transformation », in *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation. Pratiques et enjeux*, GROUX D., TUTIAUX-GUILLON N. (dir.), Paris, L'Harmattan, coll. « Éducation comparée ».
- MASSON M. (1996), *Comment enseigner l'Europe de l'école au lycée ?* Paris, Armand Colin, coll. « Formation des enseignants », 184 p.
- MASSON P. (2002), « La formation des enseignants à l'international : un état des lieux », in *Pour une éducation à l'altérité*, GROUX D. (dir.), Paris, L'Harmattan, coll. « Éducation comparée », pp. 173-181.
- MASSON P. (2004), *Pour une formation des enseignants à l'Europe*, BOURDONCLE R. (préf.), Paris, L'Harmattan, coll. « Éducation comparée ».
- MORIN E. (1990), *Penser l'Europe*, Paris, Gallimard, coll. « Folio actuel », N° 20, 266 p.
- MURPHY LEJEUNE E. (2000), « Mobilité internationale et adaptation culturelle : les étudiants voyageurs européens », in *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, N° 33, Paris, INRP, pp. 11-26.
- MURPHY LEJEUNE E. (2003), *L'Étudiant européen voyageur – Un nouvel étranger*, Paris, Didier, coll. « Essais », 168 p.
- PERSEC S., MAILHOS M.-F (1995), « De la reconnaissance à l'intégration : la problématique des IUFM », in *Revue internationale d'éducation*, N° 6, juin, (« Former les enseignants à l'international »), Sèvres, CIEP, pp. 91-103.
- REGNAULT E. (1999), « De la fécondité de la mobilité étudiante », in *Les Cahiers pédagogiques*, N° 378, novembre, dossier, (« Apprendre des autres. L'éducation comparée »), pp. 25-26.
- TEICHLER U., JAHR V., (2001), « Mobility during the course of study and after graduation », in *European Journal of Education*, Vol. 36, N° 4, décembre, pp. 443-458.
- TROGER V. (2005), *Les professeurs des écoles. Qui est PE2 ?* www.versailles.iufm.fr
- ULMA D. (1997), « L'Europe à l'école : pour une éducation citoyenne », in *Études de Linguistique Appliquée*, N° 106 (Avril Juin), Paris, Didier ÉRUDITION, pp. 187-200.
- ULMA D. (2003), *Ouvrir l'école primaire française à la dimension européenne : enjeux et perspectives*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Nanterre Paris-X, Lille, ANRT, 738 p.
- ULMA D. (dir.), (2005), *L'Europe : objet d'enseignement ?* Paris, L'Harmattan, coll. « Éducation comparée », 300 p.
- ULMA D. (2005), « The European dimension in Teacher training in France: squaring the circle? » (En anglais), in *Homo Sapiens europeus? - Creating the European Learning Citizen*, KUHN M., SULTANA, R. (dir.), New York, Peter Lang, (sous presse).
- VANISCOTTE F. (cour.), (1995), « Les enseignants et l'Europe », in *Recherche et Formation*, N° 18, (Avril), Paris, INRP, 142 p.

VANISCOTTE F. (1996), *Les écoles de l'Europe*, INRP - IUFM de Toulouse, coll. « Horizons pour la formation », 351 p.

ZARATE G., (à paraître), « La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte », in *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, CIEP.

VIOLENCES A L'ECOLE : PROBLEMATIQUE EPISTEMOLOGIQUE ET SEMANTIQUE D'UNE RECHERCHE COMPARATIVE ALLEMAGNE-ANGLETERRE-FRANCE

JACQUES PAIN

PROFESSEUR DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

En 1996, nous terminions une recherche comparative européenne dirigée conjointement avec le Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, portant sur neuf collèges, trois collèges allemands, trois collèges anglais, trois collèges français. Une double approche fut mise en œuvre : monographique, par l'ethno-observation et l'analyse internes ; par questionnaires, auprès de plus de mille élèves et trois cents personnels de ces établissements.

Nous nous intéresserons ici plus particulièrement à trois dimensions problématiques de ce travail pour beaucoup sémantique autour de « l'école », engagé par une vingtaine de personnes :

Les mentalités et les rapports sociaux de recherche dans les 3 pays.

Les difficultés de construction comparative de paradigmes culturels interprétatifs.

L'émergence « par défaut » d'un concept transversal et d'une échelle européenne de la « violence à l'école ».

Les violences à l'école en Europe

Entre 1992 et 1996, un appel d'offres du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Intérieur français conjoints, a permis à une quinzaine de groupes de chercheurs et à une centaine de personnes de mener des études et des recherches sur différents aspects de la violence à l'école, tant dans la direction des personnels, des élèves, des spécificités adolescentes, que de l'établissement scolaire, ou des différentes formes de violences sur les terrains.

Cet appel d'offres a permis à quelques groupes, et nous permit en particulier, d'engager pendant quatre ans une recherche comparative sur les phénomènes de violence à l'école en Allemagne, en Angleterre et en France, avec le Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres.

Champ sémantique européen de la violence

Nous commencerons par une approche de ce que nous avons appelé alors et nous avons commencé l'enquête internationale par là le champ sémantique.

La violence plonge ses racines dans notre inconscient. Mais les fondements de cette violence sont multiples et variés, et pour chaque pays, il en existe des représentations fantasmatisques hypertrophiées par l'histoire et la culture.

Pour simplifier, on pourrait arrêter une première idée. Quand on parle de violence en France, on parle de la violence des banlieues, étroitement liée à la marginalisation de nombreux jeunes. On

connote donc toujours banlieue et jeunes dans cette image de violence aujourd'hui chargée d'insécurité.

La violence en Allemagne semble plus particulièrement liée à la violence d'extrême-droite et au racisme. Nous avons pu, dans certaines écoles maternelles assister à des leçons contre le racisme, et trouver du matériel d'affichage ou de lecture entièrement construit autour de situations raciales et racistes.

En Espagne, jusqu'à tout récemment, la violence connotait plutôt l'insécurité et bien sûr maintenant le terrorisme, les phénomènes de drogue, les accidents de la route. Nous avons repéré à Barcelone, à Séville, des recherches qui lient, un peu comme nous le faisons, les problématiques de violence en milieu urbain, de vulnérabilité sociale, et les violences à l'école.

Au Portugal, où nous nous rendons régulièrement depuis quatre ans, la violence est totalement prise dans l'émergence d'une nouvelle population urbaine, là aussi, après une grande opération de relogement qui a duré plus de dix ans, aussi bien dans les grandes villes, à Porto et Lisbonne, que dans d'autres villes portugaises, nous pensons à Setubal en particulier. Ce gigantesque transfert de populations a engendré les problèmes que l'Europe a connus un peu partout dans ces urbanisations souvent précipitées, qui n'ont pas réellement pensé l'accueil des jeunes d'aujourd'hui dans des sociétés de rupture, de transplantation.

En Angleterre, en Italie, il y a cette spécificité stade et football, qui imprègne l'imaginaire collectif. La France n'en est pas si loin. Quant à la Russie, société en pleine reconstruction, la violence y exprime crûment l'insécurité. La violence à l'école reste un phénomène marginal, dans la mesure où comme en Italie, il s'agit avant tout d'incidences criminelles globales. Nous avons visionné des films italiens où les enfants des maffiosi tenaient la rue et l'école. On pourrait presque, au point où nous en sommes, penser que se centrer sur les violences à l'école, aujourd'hui en Europe, est le privilège des mieux nantis.

Et c'est logique, si on pense à la pyramide de Maslow qui fonde sur les besoins les plus élémentaires - se nourrir, s'habiller, les besoins plus développés - affectifs, sociaux, culturels. Dès lors, l'approche par le droit occidental, plus encore par les attitudes, des phénomènes de violence à l'école, l'approche par « les valeurs » est un luxe qui ne se généralise que par la volonté de quelques-uns, ou par l'aboutissement d'une politique globale de développement culturel et mental.

Repérons une particularité qui nous a frappé dans ces approches comparatives. En Espagne, en Italie, si la violence à l'école n'est pas un problème national, c'est aussi parce que les structures et le tissu associatif et familial ne sont pas les mêmes. Comme au Portugal, ce lien familial et social fort fait que les relations entre les enseignants et les élèves sont, *a priori*, ou plus chaleureuses, ou prétendues ou pensées plus chaleureuses. Elles sont basées sur la confiance. Cependant, nous avons vu tout récemment à Lisbonne les mêmes interrogations qu'en France se développer. Il y a le tournant européen du troisième millénaire.

Par ailleurs, dans ces pays du sud, l'institution-école est encore un espace protégé, respecté tant par les parents que par les jeunes, et la violence s'exerce dans la rue, ce qui en France reste en bonne partie vrai. Mais nous en parlons beaucoup plus. La violence et la société de la violence sont entrées à l'école. C'est autant positif que négatif. Ça veut dire que l'école fait partie de la société européenne mondialisée d'aujourd'hui.

Citons cette image statistique forte : dans cinquante ans, une personne sur deux pourrait être d'un autre pays que celui où elle vit.

Il faut ajouter que la France, l'Hexagone comme disent certains de nos amis étrangers, est prise dans sa propre représentation. Nous sommes les seuls en Europe à avoir le système scolaire que nous avons, non en terme de réussite mais en durée de la scolarité. Dans beaucoup de pays d'Europe, la

scolarité n'est obligatoire que jusqu'à quatorze ans. Les 14-16 ans vont ou non à l'école, et même s'ils y vont, ils ne sont pas pris dans les mêmes problématiques qu'en France. En règle générale, la violence, sauf en Angleterre, depuis les événements de Dunblane (1995), est traitée comme un phénomène social. L'école est elle réellement un enjeu déterminant sur ce plan-là, se demandent les uns et les autres, l'accord ne se faisant que sur la prévention éducative ? Il est pourtant vrai que l'école est une cible privilégiée pour les démonstrations criminelles.

Penser multiculturel

L'Allemagne, l'Angleterre et la France étaient les objets de l'enquête que nous avons menée¹. Les manifestations de la violence y ont de prime abord la même origine sociologique « de contexte ». Il y a un problème de perspective sociale et économique surspécifique pour beaucoup de familles et de jeunes en Angleterre, en Allemagne, en France. Une perte des repères, une crise des valeurs, une massification scolaire mécanique dont la France est le héraut.

Dans la recherche européenne qui nous occupe ici, nous sommes partis de la définition de ce que nous avons appelé, à travers nos interventions et nos expériences, un établissement sensible. Le profil d'un établissement sensible en France est le suivant. C'est un établissement marqué par une violence interne, de surspécificité sociale, conjoncturelle ou structurelle locales. Nous retrouvons nos trois grands indices de spécificité : chômage, échec, stigmatisation.

Dans chaque pays, nous avons un système anthropologique spécifique : supports de croyances, idéologies, certitudes métaphysiques, y compris au niveau inconscient. Ainsi, pour essayer de caractériser un peu rapidement, mais, comme nous l'avons repéré, l'Allemagne, est différentialiste, inégalitariste au sens où tous les hommes sont techniquement, religieusement, asymétriques. La société et l'école sont ordonnées sur un système de places et de stratifications arrêtées où les communautés ont une assignation précise. Les hommes ne sont pas entendus socialement équivalents. L'Allemagne est une démocratie communautaire sans cesse sollicitée par les ruptures différentielles, qui doit réellement lutter contre les fragmentations et sans cesse fédéraliser son approche.

L'Angleterre est aussi différentialiste. Mais plus avant, et dans la dynamique anglo-saxonne, qui d'ailleurs de plus en plus pénètre les problématiques françaises, l'Angleterre est multiculturaliste. On va parfois jusqu'à l'éloge des différences, à l'ethnicisme ou à l'ethnicisation des écoles. Il n'est pas rare de rencontrer des établissements privés ou publics totalement différents, repérés par les uniformes mais aussi par la dimension ethnique. On a vu récemment en France cette possibilité s'ouvrir, dans un étroit contrôle républicain, mais il est indéniable que cette problématique différentialiste gagne la mondialité d'aujourd'hui.

En Angleterre, la société est aussi inégalitariste, asymétrique. Les places et les stratifications y sont arrêtées, et ne sont pas équivalentes. On a des écoles communautaires où existe un système d'options très détaillées, très ouvertes, sans garantie nationale, ce qui est en train de se développer en France également. Un système quasi individualisé, où tout un chacun peut faire un parcours plus ou moins ajusté à ses propres compétences. L'orientation fonctionne à travers les choix propres des élèves. Dès lors, les examens, les résultats, incombent à la filière et aux choix postulés.

La classe anglaise est peu repérable. Elle est plutôt ouverte en Allemagne. Elles sont beaucoup plus mobiles, plus souples, plus fluctuantes. Et ce noyau fermé élèves-enseignant qu'est une classe française « frontale », comme disent de nous nos voisins, on ne le retrouve pas en Allemagne et en Angleterre.

¹ PAIN J., BARRIER É., ROBIN D. (1997), *Violences à l'école, Allemagne-Angleterre-France : Une étude comparative de douze établissements du deuxième degré*, Vigneux, Matrice.

La France est universaliste, c'est-à-dire qu'elle prône l'égalitarisme, l'équivalence des hommes, sans bien sûr le tenir, ce qui met d'autant plus en exergue contradictoire les places, les choix de places, les sélections, les exclusions, et ce qui enferme l'école dans le porte-à-faux que nous connaissons bien, le paradoxe que nous avons déjà cité.

L'école française dévoile une rupture interne. Elle conserve son image nobiliaire, mais dans le même temps, on y réussit de moins en moins bien, et elle n'a pas de supériorité majeure en Europe. On continue d'arrêter la classe en Allemagne à treize heures. La France, elle, s'acharne sur son modèle quantitativiste du savoir à tout prix. Elle n'y réussit pas si mal, mais elle s'enferme dans les contradictions d'une Europe qui, mine de rien, est en voie de mondialiser la France elle-même.

Fixons ici la violence dans les trois pays concernés.

En Allemagne, la violence tire vers l'autorité, le pouvoir, la puissance. Il y a là, pensons-nous, le syndrome de la Première et de la Deuxième Guerre mondiale. La vision de la violence est aussitôt sociale et politique, indexée sur le racisme et la mise en question de la démocratie. C'est ce qui fait qu'en Allemagne, les recherches sont étroitement liées aux réponses concrètes à la violence.

Pour notre enquête il nous fallut l'examen et l'autorisation des Länder, des familles, et un contrôle juridique. Notons qu'en Allemagne il n'est pas possible de mentionner l'origine sociale des élèves et encore moins de l'inscrire dans des dossiers.

En Angleterre, parler de *violence in the school* n'a aucun sens pour un Anglais puisque le terme employé c'est celui de *bullying*. Le *bullying*, c'est ce qu'on appelle le *mobbing* en Suède ou en Norvège, au Canada. C'est une origine à la fois scandinave et anglo-saxonne qui parle ici. Le *bullying* recouvre toutes les formes de brutalités, de brimades, qui nuisent à la personne, dans une relation de pouvoir ou de contrainte physique ou morale, à l'école, à la maison, au travail, disent Peter Smith et Sonia Sharp². Toutes les formes de victimation, dirait Dan Olweus. Nous avons vu précédemment comment je l'ai étendu à la problématique de la violence ordinaire dans nos institutions.

Voyons maintenant les points les plus importants qui nous permettent de comprendre à la fois la différence et les comparaisons possibles entre les trois pays. Raisonons par les critères qui sont les nôtres.

Le contexte ? En Allemagne comme en Angleterre, on ne parle pas couramment à l'école de la police ou de la justice. On ne comprend pas ou on ne saisit pas bien l'intérêt du partenariat français sur ce point. Pourtant, les faits de délinquance, délictuels ou criminels, sont signalés, poursuivis et instruits. On peut trouver d'ailleurs des informations très claires, dans certaines brochures anglaises d'établissements que nous avons pu consulter, ou dans certaines brochures allemandes diffusées par les syndicats. Nous avons pu, en Allemagne, dans la Ruhr, visiter une salle de collège qui était encore équipée d'une sonnette électrique autrefois liée directement au commissariat du quartier.

Ce qui est intéressant dans cette problématique contextuelle, c'est de noter qu'en Allemagne comme en Angleterre, un partenariat de fait s'est mis en place, et que nul n'a éprouvé le besoin, comme en France, de l'institutionnaliser. Tous les problèmes de violence, au sens où nous l'entendons en France, sont traités par la police et par la justice.

En Allemagne, les parents ont un poids social et juridique important. Ils sont présents dans les écoles, et certaines écoles peuvent encore être pensées, conçues et influencées par les parents. En Angleterre comme en Allemagne, les parents avaient, encore tout récemment, le choix d'écoles et

² SMITH P. K., SHARP S. (1994), *School bullying, insights and perspectives. Tackling bullying in your school, a practical handbook for teachers*, Londres, Routledge.

pouvaient même préconiser en groupe une ouverture d'école. Les conseils d'administration ont un rapport direct à la vie et au recrutement professionnel des établissements. Ils peuvent prêter ou louer leurs locaux. Les communautés jouent le jeu. Les établissements, en Allemagne, dépendent des autorités des Länder, et les chefs d'établissements peuvent être choisis sur des critères politiques et sociaux. Nous avons pu visiter une Gesamtschule franchement socialisante, dans la Sarre, organisée autour d'une démocratie tout à fait étonnante des parents, des élèves et des enseignants. Ce type d'établissement ne dépasse pas 10 % des écoles, mais il existe. On y trouve aussi des pédagogies actives, bien sûr.

Dans cette école, nous avons découvert des parents et des élèves qui étaient occupés à repeindre et refaire une salle de classe avec l'administration. Un élève sur trois était inscrit dans l'une des douze commissions de la vie scolaire de l'établissement. Il y avait une palette de lieux, de propositions d'activités de soutien et de vie scolaires fonctionnant entre midi et deux, et exception, l'après-midi.

En Angleterre, les établissements peuvent choisir d'être subsidiés par le gouvernement ou par les pouvoirs locaux. La grande majorité dépend des pouvoirs locaux. Mais le conseil d'administration a les pleins pouvoirs de gestion et recrute contractuellement le chef d'établissement et les professionnels, sur candidatures, appels d'offres, et sur compétences. Nous avons, par exemple à Bristol et à Londres, souvent été étonnés par le *Times educational*, journal spécialisé qui contient chaque semaine des dizaines de pages de petites annonces classées de demandes et d'offres de travail. Il y a encore deux ans, si vous acceptiez de travailler en milieu sensible, vous étiez rémunéré jusqu'à 30 ou 40 % de plus que si vous postuliez des lieux plus calmes. Et si vous acceptiez de prendre des responsabilités comme chef d'établissement dans des quartiers sensibles, vous pouviez également vous voir multiplier les primes ou gonfler le salaire par rapport à l'ordinaire des écoles. Rien de miraculeux, mais nous avons pu noter en Angleterre comme en Allemagne des variations de 1 à 3 dans la hiérarchie des salaires par rapport à la sensibilité du terrain et à la prise de responsabilités.

En Angleterre, on trouve souvent dans le hall ou à la sortie les tableaux d'excellence de l'établissement, ses évaluations, les sanctions qui ont été prises, et le tableau de bullying. Cette dimension morale est tout à fait importante. Nous avons pu dire à l'époque que l'Angleterre et l'Allemagne liaient essentiellement, nous l'avons vérifié dans nos questionnaires, l'éducation et l'enseignement. Alors qu'en France les enseignants consultés hésitaient à 1 sur 2 sur cette question : « Faut-il ou non lier l'éducation et l'enseignement ? », nos voisins, à 90 %, n'hésitaient pas sur le « Oui ».

L'établissement. Il y a des différences radicales de statut, donc d'attitudes des directions dans les trois pays. Mais on peut affirmer que, dans les trois pays, les projets pédagogiques sont à la mesure des directions en chair et en os et de la dimension plus ou moins collective du projet d'établissement.

En Angleterre, le projet d'une école peut l'emporter sur un autre et la faire émerger du nombre. En Allemagne aussi, mais moins ostensiblement. L'émergence du hit-parade des établissements est quelque chose qui, n'est pas extraordinaire dans le monde anglo-saxon, alors qu'en France, l'évaluation publique et extérieure a bien du mal à passer.

Une clé d'ambiance de l'établissement, c'est ce qu'on appelle en France la vie scolaire. En Allemagne comme en Angleterre, il n'y a pas ces professionnels de la vie scolaire, les conseillers principaux d'éducation, les surveillants et plus récemment, les aides éducateurs. La vie scolaire est

une heureuse innovation française. C'est quelque chose de structurant. Évidemment, elle a ses déviances, puisque comme des professionnels gèrent le « disciplinaire », on pourra voir les enseignants y reporter leurs problèmes, des chefs d'établissement renvoyer violence et discipline à la vie scolaire.

En Allemagne et en Angleterre, les enseignants participent à la vie de l'établissement. Ce qui nous a frappé, c'est que, par exemple en Angleterre, les enseignants peuvent être sollicités à longueur d'une journée continue. Dans leurs tâches, la responsabilité de rencontrer leur classe et les élèves est une obligation. Ils ne peuvent pas esquiver des rendez-vous, ni les évaluations. Ils ne peuvent pas non plus manquer les coordinations disciplinaires entre classes.

Il y a, il est vrai, des avantages et des inconvénients dans chacun des systèmes, mais ce que nous préconisons ici, c'est de prendre chacune de ces différences et de les penser en avantages, ou de les penser comme une interrogation de nos propres pratiques.

Par ailleurs, ni l'Allemagne ni l'Angleterre n'ont une école maternelle aussi structurée que la nôtre.

Une autre réalité européenne, et le débat récent l'a montré, c'est la place qu'occupent les religions en Allemagne et en Angleterre. J'ai pu voir de véritables groupes de parole, organisés par des personnalités communautaires, dans des cadres ethniques, et de vrais débats s'effectuaient à l'école. L'éducation civique peut être pensée dans ce sens-là, une éducation civique et religieuse, dans le sens préconisé par Debray dans son rapport ³, c'est-à-dire une éducation civique à la religion, aux religions ou à l'agnosticisme, autrement dit au choix de vie.

À Bristol, un affrontement entre jeunes Sikhs fut réglé par la communauté sikhe à la demande du responsable des relations publiques de l'établissement, enseignant, entre midi et deux heures, dans l'enceinte scolaire (1995).

En Angleterre, on a un tutorat spécifique de vigilance sociale à l'école, intitulé *pastoral care*, le soin « pastoral ». Le pasteur, c'est un terme très connoté pour nous, disons le conseiller, assure la cohérence de l'éducation dans l'ensemble de l'école. Il intervient dans la coordination et le traitement des faits problématiques dans les classes ou dans l'école.

Parfois, nous avons pu voir, dans ce que les Anglais appellent les *assembly* du matin qui ouvrent la journée d'école, de véritables séances collectives de maintien civique et d'édification morale, y compris dans le sens positif. Dans le meilleur des cas, une participation s'installait et une discussion de la vie quotidienne y était menée. Nous noterons anecdotiquement, mais cela en vaut la peine, que nous avons pu être accompagnés dans certains établissements par des élèves qui nous ont présenté les lieux. Nous avons rencontré des assemblées d'élèves, nous avons aussi été invités par des groupes de médiateurs-élèves qui ont leurs locaux dans l'établissement et tiennent à jour les faits disciplinaires de l'établissement. Les faits disciplinaires au sens large, ceux qui concernent les élèves, mais aussi ceux qui concernent les attitudes des enseignants.

C'est loin d'être général. Mais il nous semble que les Anglo-saxons vont plus loin dans le respect des élèves élus et des médiations à l'école. Nous avons pu voir et lire des cahiers de bullying tenus par les élèves, relus et contrôlés par les « pasteurs », et qui, chaque fois, donnaient lieu – et là on retrouve une idée liée en France au traitement direct, qui reste juridique en l'occurrence – à ce que nous pourrions appeler un traitement direct institutionnel et pédagogique des faits et des violences d'attitude dans un établissement scolaire. Ils sont traités, discutés, et résolus ou répondus dans les jours qui suivent.

³ DEBRAY R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Rapport de mission.

En ce qui concerne la classe, ce réacteur nucléaire de l'établissement scolaire français, elle est beaucoup plus diffuse en Angleterre, repérable mais liée au monde extérieur en Allemagne, nous y insistons.

En Angleterre et en Allemagne, les enseignants sont présents sur les lieux, et ils remplacent au pied levé l'un de leurs collègues. Les enseignants sont responsables des élèves. Les syndicats enseignants, en Allemagne comme en Angleterre par exemple, ce qui n'était pas le cas jusqu'à tout récemment des syndicats français, diffusent des documents importants sur la prévention de la violence. Ils se sont mis très tôt, en somme, dans le travail de prévention, je vais le dire de cette façon, de la santé mentale des enseignants. En France, le SNES s'y est timidement attaqué il y a déjà sept ou huit ans, mais les choses ne vont pas de soi.

Par rapport aux élèves, dans les trois pays, les vécus scolaires, pour être très différents, sont tout de même tous marqués par l'évolution actuelle de la jeunesse. On commence à s'en plaindre partout ! En Allemagne, les élèves sont beaucoup plus interpellants, plus participants. Lorsqu'ils sont en voyage en France, les élèves et les enseignants sont toujours intrigués par la dimension rigide de l'enseignement français, l'impossibilité de bouger, de rentrer et sortir, de manger en classe, de grignoter, ou d'arrêter un enseignant pour lui poser des questions.

On trouve des clubs dans un certain nombre d'écoles, en particulier dans les Gesamtschule. Dans les établissements que j'ai pu visiter, en Angleterre ou en Allemagne, les chahuts ne sont pas des choses extraordinairement étonnantes et ne sont pas nécessairement des violences à l'égard des enseignants. Je me souviens d'un lundi matin, dans un établissement de Bristol, où le chahut était une chose admise, et était en particulier considéré comme l'entrée dans une semaine d'école après un week-end de vacances. Une très grande liberté régnait ; mais d'heure en heure, jusqu'en ce début d'après-midi du lundi, les personnels reprirent le contrôle de l'ensemble de la situation et des élèves.

Dans cet établissement, nous avons découvert une « classe du silence ». Une classe nommée le *quiet room*, où les élèves particulièrement perturbés, dérangeants pour les autres, pouvaient, d'un commun accord avec les enseignants, être envoyés et rester là le temps qu'ils le souhaitent, attendant de reprendre leurs esprits ; puis ils pouvaient rentrer en classe, et cela n'entraînait pas de sanction. Un enseignant, bien sûr, était à disposition dans ce lieu, ce non-lieu scolaire. C'est une clé de la prévention de la violence que de penser, au niveau de la classe, la possibilité de ponctuellement ne pas y travailler.

Voilà ce que nous dit une enseignante anglaise : « Éduquer ? Mais bien sûr ! Pourquoi serions-nous là, sinon ? Nous sommes des adultes. » La pratique religieuse est libre, nous l'avons vu. La reconnaissance ethnique est affichée, revendiquée, en Angleterre. En Allemagne, les règlements intérieurs sont supervisés par des juristes. Paradoxalement, alors que la France se réfère au droit, nous commençons seulement à comprendre que le droit et le pénal n'ont un sens dans la justice des mineurs et à l'école que liés au fonctionnement de l'établissement, et en particulier à la gestion du règlement intérieur et de la vie scolaire. En Angleterre les établissements ont une discipline souvent stricte, mais j'allais dire pacifiante et rassurante, très exigeante en politesse. Elle laisse nostalgiques les visiteurs français qui ont connu des établissements mal contrôlés, où le déferlement indistinct des élèves est en lui-même une stupeur et un étonnement.

Les Anglais, les Allemands, beaucoup plus facilement que les Français – sauf pour les chefs d'établissement pour qui maintenant c'est clair –, nous disent que l'entrée à l'école, l'accueil, la parole, les saluts, la politesse, tout ce que nous avons décliné de ces attitudes structurantes de la vie quotidienne de l'école, sont les fondements d'une éducation civile et civique.

Les pédagogies, dans cette fonction sociale classe, jouent un rôle important. En France, nous avons des expériences étonnantes mais mal connues. Elles sont toujours à la limite et à la marge. En

Allemagne, le petit groupe, les groupes de travail, sont dans la plupart des établissements bienvenus. On voit par exemple en Allemagne, dans le cadre de ce qu'ils appellent la loi sur la participation à l'école, que les *Gesamtschule* ne doivent pas proposer plus d'un tiers d'enseignement frontal, magistral. Les Allemands caricaturent souvent les Français comme obsédés par un certain caporalisme qui remonterait, selon eux, au centralisme napoléonien.

Voyons les conclusions des chefs de projet, à l'issue du colloque de Giessen (mars 1996) où ont été discutés une vingtaine de projets, où nous étions présents.

Composantes essentielles et nécessaires pour une évolution de l'école, dans la perspective d'une prévention des phénomènes de violence :

- Changement dans l'organisation,
- Changement dans la communication,
- Conception générale de la mission éducative,
- Évolution des pratiques enseignantes. Pour une pédagogie de projet,
- L'école lieu de vie.

Pour résumer la structure des établissements, nous dirons qu'en Allemagne nous avons la *Hauptschule* – en pleine mutation –, qui a été la voie la plus fréquentée. Elle débouche essentiellement sur les écoles professionnelles et l'apprentissage au bout de la neuvième année de scolarisation. La *Realschule*, avec un diplôme qualifiant en fin de dixième année de scolarisation. Le *Gymnasium*, équivalent du lycée français, qui n'a longtemps accueilli qu'une minorité d'élèves et qui mène, après treize ans de scolarisation, douze ans dans les nouveaux Länder, à l'*Abitur*, équivalent du baccalauréat. Et la *Gesamtschule*, nous en avons parlé.

Le système anglais est resté longtemps très sélectif, il l'est encore. L'idée qu'il est possible de trier à onze ans, et de répartir les élèves du secondaire en trois types d'établissements – les *grammarschools*, classiques, les *technical schools*, et les *secondary modernschools* qui datent de 1944 – persiste.

En fait, ce sont les *comprehensive schools* – polyvalentes – qui s'imposèrent et imposèrent l'hétérogénéité, un peu comme partout en Europe, à côté des écoles privées et des *grammarschools*. L'école est obligatoire jusqu'à quinze-seize ans, la suite tient du post-obligatoire. Le *General Certificate of Secondary Education* sanctionne l'école secondaire (1988). Le curriculum officiel est fixé dans les grandes dimensions au niveau national. Et nous l'avons dit, les choix possibles renvoient pratiquement ce curriculum à une élaboration locale, voire à chaque établissement. La scolarité est éclatée et le cursus tout autant, en de multiples groupes de matières, de niveaux et de besoins.

En quelques mots

Pour conclure ce chapitre, parlons non pas des différences qui sont importantes et qui sont éducatrices en elles-mêmes, mais des comparaisons que nous pouvons établir. Nous l'avons répété, la violence s'inscrit dans une dimension propre. L'agression anglaise n'est pas la *gewalt* allemande, ni la violence française. Les liaisons mentales opérées par ces termes ne sont pas du même ordre. Il y a donc un grand poids des contextes nationaux. Les distances culturelles marquent particulièrement les regards, et le regard sur les faits de violence. Cependant, des constantes se dessinent.

Premier point, la place faite aux enfants comme personnes et non seulement comme élèves apparaît particulièrement sensible dans les résultats de l'étude. On peut dire qu'indépendamment des

lieux et des pays, lorsque l'organisation de la vie de l'établissement donne une place aux élèves dans son fonctionnement, ou bien qu'une écoute est organisée et systématique, alors la perception de la violence est moins forte, voire inexistante dans les meilleurs cas.

Les grandes enquêtes de victimation, ou les recherches de l'Observatoire de la violence en France, nous permettent aujourd'hui d'affirmer, en lien avec notre propre expérience, que la perception de la violence, qui est l'objet même de ces enquêtes, dépend de l'organisation et de la structuration de ces établissements. Donc, que le sentiment de la violence est un sentiment directement lié à la plus ou moins grande participation collective et « partenariale » à la vie de l'école.

Deuxième point, la mobilisation des adultes est fondamentale. Si les adultes sont mobilisés, y compris les personnels dans leur ensemble, s'ils travaillent collectivement à une dynamique de prévention, dans la classe, dans l'ordinaire, dans la vigilance à l'égard des phénomènes de violence, la convivialité et la rigueur vont aller de pair vers le plus grand contrôle des phénomènes de violence.

Troisième point. La perception de la violence chez les enfants et les adolescents évolue avec l'âge. On voit très bien que les plus jeunes vont, entre dix à quinze ans, vers un durcissement dans cette perception, et un fatalisme négatif.

Nous avons eu l'occasion de travailler deux années durant avec des classes de sixième et de cinquième. Il y a là vraiment un travail important à effectuer sur ces mécanismes de perception, de décryptage et de compréhension mentales de la violence.

Quatrième point. Un peu partout, on constate un affaiblissement des références morales. Ainsi, pour un ensemble important d'élèves, les faits de violence se banalisent au point d'être considérés comme sans importance. Il en est ainsi des agressions verbales, de nature sexuelle ou raciste, des violences physiques et des atteintes aux biens des personnes, et à la limite de la délinquance.

Certes, la violence dans l'établissement peut être le reflet de la violence externe, et la perte de toute référence, celle de la communauté d'appartenance. Mais la vie scolaire est impliquée dans cette évolution, et une politique de prévention joue un rôle structurant à condition que, comme dans les grandes interventions menées par Dan Olweus, Peter Smith et d'autres, en Angleterre, en Allemagne, au Japon, aux États-Unis, ce soit des campagnes de masse, touchant des groupes d'établissements en réseau, sur plusieurs mois, voire plusieurs années.

ANTI-BULLYING CAMPAIGN !

Ce que l'on constate à travers les recherches que nous avons pu faire, c'est que moins les établissements sont organisés pour favoriser la participation et l'écoute des élèves, dans des cadres clairs et partagés par tous, des règles et des lois, plus chaque communauté, chaque individu, se construit ses propres standards de co-existence, sans vie collective. C'est bien le prototype du problème à dimension européenne. Les règles et lois des pays, les règles et lois des communautés se croisent dans les « règlements intérieurs ». Qu'en est-il du règlement intérieur des valeurs humaines dans nos institutions ? On pourrait dire ici, qu'en est-il du règlement intérieur de l'Europe ?

Fermer les yeux devant cette nécessité éducative et politique est aujourd'hui excessivement dangereux.

Bibliographie :

PAIN J., BARRIER E., ROBIN D. (1999), *Violence à l'école : Une étude comparative européenne à partir de douze établissements du second degré en Allemagne, Angleterre, France, Vigneux, Matrice.*

PAIN J. (2006), *L'École et ses violences*, Paris, Anthropos Economica.

D'UNE « LANGUE » L'AUTRE : LA MEDIATION TRADUCTIVE

JEAN-RENE LADMIRAL

PROFESSEUR DE PHILOSOPHIE

Le plurilinguisme est au cœur de l'Europe ; et ce n'est pas seulement un problème de « communication » ; la pluralité des langues est constitutive de l'identité européenne, d'une identité qu'il faut bien mettre elle-même au pluriel. Du coup, l'échéance d'une médiation de cette pluralité n'a cessé d'être à l'ordre du jour ; mais cette médiation peut présenter bien des visages, dont la traduction n'est qu'une des possibilités. Surtout : autant et plus que de langues, c'est de cultures (à tous les sens du mot) qu'il s'agit. C'est ainsi qu'on se retrouve confronté à la problématique de la communication interculturelle qui, à certains égards, fait figure maintenant de « tarte à la crème » ! Mais il y a plus : l'identité européenne est structurée par des concepts- clés : la nation, le politique, la violence, etc. ; et le pluralisme inhérent à ces divers « philosophèmes » fondateurs débouche sur l'horizon d'un « dictionnaire des intraduisibles ».

À la différence d'Etats-continentaux comme les U.S.A., l'Europe est plurilingue. Elle l'a toujours été ; mais maintenant, elle l'est sur une base de masse, c'est-à-dire que la multiplication des échanges économiques, culturels ou de loisirs fait que le plurilinguisme est devenu un problème de communication réel au niveau de la psychologie des individus, et qu'il émerge une demande de « traduction ».

À un premier niveau, la traduction dont il s'agit doit s'entendre au sens large où elle désigne tout travail de médiation inter-linguistique, permettant la communication entre membres de communautés de langues différentes. Or il n'est guère possible, ni même souhaitable, de mettre en place un dispositif « technique » mobilisant les compétences d'interprètes de conférences en toutes circonstances.

1) D'abord, c'est là une solution trop coûteuse pour être généralisée, dans toutes les conjonctures où se trouvent mises en contact deux (ou plusieurs) langues.

2) Mais il y aura lieu aussi de réfléchir à l'entropie que génère un tel dispositif dans la communication. Il arrive que la traduction, un peu comme la présidence de séance et le tour de parole institués dans les réunions plus ou moins formelles, finisse par faire obstacle à la communication qu'elle avait pour fonction de rendre possible¹.

3) C'est pourquoi notre thèse est qu'il y a lieu de repenser en partie le rôle de l'interprète, sa spécificité et son statut, pour relever le défi de ce plurilinguisme de masse auquel nous confronte tout particulièrement l'Europe (d'avant et d'après Maastricht). L'idée est qu'en deçà de cette aristocratie que représentent les « interprètes de conférence » et au-delà de cette plèbe que sont aux yeux de ces derniers ceux qui font de l'interprétariat « de contact » (*liaison-interpreting*), il y aurait place pour un troisième niveau de « traduction » (orale) ou, plus précisément, de médiation interlinguistique (en allemand *Sprachenmittlung*, voire *Sprachvermittlung*) ; et nous nous sommes attaché à définir le

¹ Sur ces questions, voir nos deux études « Pour une dynamique des groupes bilingues » et « Problèmes psychosociologiques de la traduction », parues dans la revue *Connexions*, N° 33 (1981), pp. 55-68 & N° 39 (1983), pp. 115-125, reprises et développées dans la première partie de notre livre : LADMIRAL J.-R., LIPIANSKY E.-M. (1989), *La Communication interculturelle*, Paris, Armand Colin, rééd. 1991, (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation), pp. 21-76 (et, en l'occurrence, *spiciatim* p. 61 sqq.).

profil professionnel de ceux qui devront être, dans un avenir très proche, ce que nous avons appelé des animateurs de communication interculturelle².

4) Surtout, il conviendra de démystifier « l'illusion de transparence » qu'entretiennent à propos de la traduction (orale ou écrite) les unilingues et les profanes. Cette méconnaissance de l'altérité linguistique et de « l'opacité » des langues est au principe de bien des naïvetés. Dans un contexte bilingue, tel individu (unilingue) demandera qu'on traduise ses jeux de mots ou les allusions éminemment culturelles de son discours, sans voir que tout cela est essentiellement lié à une langue et à une culture, et qu'en règle générale, donc, cela ne peut pas être traduit, au moins tel quel directement, sans le long détour de toute une explication qui fait perdre tout le sel de la saillie qu'on aurait voulu « faire passer ». Dans le cadre franco-allemand, le signataire de ces lignes s'est même vu encore tout récemment demander par un participant français de refaire l'imitation qu'il venait de faire d'un homme politique français, en allemand ! Alors qu'il est bien clair que cela perdait tout son sens, et toute *vis comica*³.

5) Enfin, on pourra s'interroger sur le fantasme archaïque (ou la projection) de toute-puissance (linguistique) qui est encore attaché à l'image, fort ancienne et plus ou moins mythique, du polyglotte.

Quant aux processus que met en jeu la traduction, c'est là l'objet d'une recherche psycholinguistique qui, à vrai dire, n'en est encore qu'à ses débuts. On partira de la nécessaire dichotomie à opérer entre les deux phases psychologiques du « décodage » et de « l'encodage », et du travail cognitif qui se fait pendant la phase-charnière de la déverbalisation. Au demeurant, cette schize linguistique n'est pas seulement une distinction conceptuelle opérée par les chercheurs, « traductologues » et psycholinguistes, qui prennent la traduction pour objet ; c'est aussi le vécu difficile du traducteur lui-même, qui doit faire ce travail (et qui le fait) quand il traduit.⁴

Pour traduire, il faut savoir des langues. C'est bien évident. C'est une condition nécessaire ; mais ce n'est pas une condition suffisante. Car, inversement, il ne suffit absolument pas de connaître des langues, même bien, pour savoir traduire : il arrive assez souvent que les bilingues soient de piètres traducteurs. Il reste que, pour les esprits non avertis, la traduction est une affaire de langues et le traducteur est un « linguiste ». Qu'en est-il dans les faits ? Au niveau du vécu (comme on s'est mis à dire, en empruntant le jargon pratiqué naguère par les psychosociologues) du traducteur, les langues font figure d'évidence : cela va de soi (*Selbstverständlichkeit*) ; et ce n'est pas cela qui fait problème. Plus encore qu'un linguiste (au sens d'un spécialiste des langues, d'un « linguiste »), le traducteur est un communicateur, préoccupé par le message dont il est en charge. Pour parler comme le linguiste genevois Ferdinand de Saussure, il s'agit plus de la parole que de la langue, que des langues où cette parole s'énonce.

La vérité est comme la santé de l'âme, disait Descartes. Quand on l'a, on n'y pense plus. De la même façon, le traducteur « oublie » ses langues : il se contente de les posséder (à moins que ce ne

² LADMIRAL J.-R. (2001), « Traduire les langues, traduire les cultures. Une mise au point conceptuelle », in *Il fabbro del parlar materno*, Hommage à Jean-Marie Van der MEERSCHEN, BALLIU C., BRACOPS M., MANGANO D., MERTEN P. (éds.), Bruxelles, Éditions du Hazard, coll. « Actes », pp. 115-150, *speciatim* p. 139 sqq. ; cf. aussi « Traducción y comunicación intercultural », in *Actas del I Simposio internacional de traducción*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 29 enero - 1 febrero 1990, (à paraître).

³ Sur cette question de la traduction (ou, plus souvent, de l'intraduisibilité) du comique dans un contexte bilingue, cf. *la Communication interculturelle*, *op. cit.*, p. 69 sq.

⁴ Nous avons déjà abordé ces problèmes de la psychologie du traducteur dans le cadre de deux études précédemment parues : dans « Traduction et ambiguïté », in *BRISES* (Bulletin de Recherches sur l'Information en Sciences Economiques et Sociales), N° 7, Octobre 1985, pp. 59-61, ainsi que, paradoxalement, dans « L'ordinateur est une vraie machine à écrire », in *L'Environnement traductionnel*, CLAS A., SAFAR H. (dir.), La station de travail du traducteur de l'an 2001 (Actes du Colloque de Mons, 25-27 avril 1991), Montréal-Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1992, AUPELF-UREF : coll. « Universités francophones - Actualité scientifique », pp. 329-340.

soit elles qui le possèdent, qui l'habitent !) ⁵. Ce ne sont même pas des mots qu'il traduit, mais des idées ⁶. Il y a pour ainsi dire une « évanescence des signifiants », et donc des langues où ils s'enracinent. Encore une fois, c'est sur le texte à traduire et, plus encore, sur le message qu'il a pour fonction de transmettre que se focalise le traducteur — je serais presque tenté de dire qu'il s'obsède — et ce, sur un mode particulier, qui est celui du dédoublement.

En effet, tout se passe comme si le traducteur vivait une expérience de dédoublement de sa subjectivité intellectuelle, qui se trouve là clivée selon les deux langues mises « en présence ». Pour l'essentiel, le travail (au sens plein du terme) de la traduction consiste à gérer la tension psychologique existant entre les deux moments contradictoires et complémentaires de l'opération traduisante : le décodage, c'est-à-dire en fait la lecture interprétant le texte original à traduire ou « texte-source » ; et puis l'encodage, ou plutôt la réécriture produisant le « texte-cible » d'une traduction.

À vrai dire, les termes d'« encodage » et de « décodage », communément admis dans le discours linguistique (et même « traductologique »), risquent d'induire en erreur dans la mesure où ils laissent entendre que la traduction serait assimilable à ce que nous avons appelé un transcodage, comme si les unités de traduction étaient, d'une langue à l'autre, les items d'une concordance biunivoque ; alors que la réalité est beaucoup plus complexe ⁷. Entre ces deux phases du processus psycholinguistique de la traduction, il se fait un travail de déverbalisation, faisant passer le message du niveau verbo-linguistique de la langue-source au niveau logico-cognitif d'un *tertium quid* qui n'est plus directement du ressort de telle ou telle langue et appartient à la fameuse « boîte noire » (*black box*), c'est-à-dire que l'on ne sait pas exactement comment ça se passe. Quoi qu'il en soit, c'est le lieu d'une activité mentale de conceptualisation et d'abstraction qui met l'intelligence cognitive aux commandes, « l'intendance » des langues n'ayant qu'à suivre, pour ainsi dire automatiquement.

Le traducteur entretient là des rapports ambigus, ambivalents avec ses langues, où l'on pourra se plaire à voir quelque analogie avec le classique et vaudevillesque « ménage à trois » ! Dans le meilleur des cas, il éprouve le sentiment grisant de sa puissance linguistique, comme un Don Juan de l'entre-langues ! en traduisant, on peut s'adonner au(x) plaisir(s) de tromper l'une pour mieux posséder l'autre, puis de revenir à la première qu'on n'avait délaissée qu'un moment pour mieux revenir la posséder à nouveau...⁸ De fait, c'est là le vécu du bilingue virtuose, du traducteur à l'occasion.

Mais l'expérience de la traduction est aussi souvent plus laborieuse. Le passage de la première à la seconde des deux phases du processus de traduction qui viennent d'être évoquées est un moment de grande tension psychologique. Le traducteur met en jeu l'alchimie mentale d'une dialectique mémorielle délicate, aux termes de laquelle il lui faut à la fois oublier les signifiants de la langue-source, les « laisser tomber », et « retenir » les signifiés ou, plus précisément, le sens du message pour le réincarner dans les signifiants à venir de la langue-cible. Nous appelons ce moment-là, où le traducteur ne peut plus faire fond sur rien de tangible, le *salto mortale* de la déverbalisation. C'est un moment pour ainsi dire « dramatique ». D'où un certain nombre de problèmes psychologiques, mais aussi « techniques » ⁹.

⁵ Sur cette « intimité » du bilinguisme (et donc aussi du traducteur), cf. notre étude sur « Le corps entre deux langues », in *la Communication interculturelle*, op. cit., p. 77 sqq., *speciatim* p. 94.

⁶ Nous reprenons là une formule didactique du regretté Daniel MOSKOWITZ : cf. LADMIRAL J.-R. (1979), *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, Payot, (Petite Bibliothèque Payot, N° 366). Réédition chez Gallimard, coll. « Tel » (avec une pagination identique), p. 220.

⁷ Ce n'est pas le lieu de discuter ici ce point de terminologie ou, plutôt, de conceptualisation ; et nous nous contenterons de renvoyer le lecteur au livre que nous avons consacré spécifiquement aux problèmes théoriques de la traduction (cf. note précédente) : *Traduire : théorèmes...*, op. cit., pp. 250, 15 sq., 203 sqq. et *passim*.

⁸ Sur ce « donjuanisme linguistique », cf. *la Communication interculturelle*, op. cit., p. 77 sqq., *speciatim* p. 89.

⁹ C'est ce que je me suis attaché à mettre en évidence dans mon étude : « Le 'salto mortale' de la déverbalisation », in *L'Érudit* (Université de Montréal), Vol. 50, N° 2 (« Processus et cheminements en traduction et interprétation /Processes and pathways in translation and interpretation »), LEE-JAHNKE H. (dir.), mars 2005, pp. 473-487.

C'est d'abord l'expérience bien connue et excessivement frustrante d'une perte des moyens d'expression, qui est comme une castration symbolique de la puissance d'écrire¹⁰. Il vient un moment où on ne sait plus dans quelle langue on est, où on se demande dans quelle langue peut bien être disponible le signifiant correspondant au découpage sémantique que l'on croit avoir en tête, « sur le bout de la langue ». D'où des épisodes de blocage mutiques, pour ainsi dire d'« a-linguisme ». Il se produit là ce que nous avons appelé un phénomène de schizoglossie. Ces effets pourront être comparés aux ratés que l'on constate dans la progression de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère (L2) et qui semblent devoir s'expliquer par le travail de déstructurations-restructurations permettant à l'apprenant de passer d'une interlangue (*interlanguage*) à une autre dans le cours discontinu de la construction d'une grammaire interne de la langue seconde¹¹.

C'est aussi la tentation de régression à une sorte d'« obsessionnatisation » du texte-source qui fait que l'on se met à le lire, à le relire, à le re-relire, etc., comme si allait en surgir magiquement la solution-miracle d'un texte-cible comme en filigrane, alors que ces relectures ressassées induisent une fascination quasiment « hypnotique » qui ne fait qu'inhiber plus encore la mobilisation des ressources expressives qui permettraient de produire (enfin!) le texte-cible attendu. Trop sensible et trop attentif à ses langues de travail, tel « le schizo et les langues », le traducteur peut ainsi tomber « en arrêt » devant le texte-source, dont il devient le prisonnier. D'une façon générale, les difficultés de traduction peuvent entraîner, de proche en proche, de véritables blocages psychologiques. Autant de symptômes d'un « malaise dans la traduction », en sorte qu'on peut voir dans le traducteur un malade des langues ! Au reste, n'y a-t-il pas un grand nombre de « bilingues » à consulter les psychanalystes ?...

En somme, le « traductologue » (ou théoricien de la traduction) pourra, dans le domaine qui nous occupe ici, être assimilé à un thérapeute ; et c'est à lever ces « complexes du traducteur » que nous nous attachons nous-mêmes dans le cadre des séminaires de « traductologie » que nous assurons pour la formation des traducteurs ; et nous nous plaisons à dire *cum grano salis* que ces enseignements ont une fonction de « traductothérapie »...¹² Bien sûr, il conviendra de ne pas prendre trop à la lettre de telles analogies, dont il reste qu'elles sont censées éclairer « ce qui se passe dans la tête du traducteur »¹³, sans impliquer pour autant une excessive psychologisation.

En tout cas, une idée importante est qu'en matière de traduction, autant et plus que d'un couple de langues, c'est de deux versions asymétriques du « même » message qu'il s'agit : le message-source original, et le message-cible que le traducteur a à inventer comme s'il avait là un droit au plagiat licite — sauf qu'à vrai dire, du texte original à « sa » traduction, le message ne doit jamais être tout à fait un autre, mais ne peut jamais être non plus tout à fait le « même »... Et c'est encore cette idée qui partage les théoriciens de la traduction en deux camps.

Il y a d'un côté ceux que nous avons appelés les « sourciers » : ce sont des littéralistes qui surestiment le poids des langues ; à les en croire, le traducteur doit s'attacher au signifiant de la langue-source. Mais doit-on traduire de l'hébreu ou la Bible ? Cervantès ou de l'espagnol ? Ceux que

¹⁰ *Traduire : théorèmes...*, *op. cit.*, pp. 25 et cf. « L'Ordinateur est une vraie machine à écrire », *loc. cit.*, p. 336 sqq.

¹¹ Sur ces questions de psychopédagogie relevant de la didactique des langues, à laquelle il sera fait brièvement fait référence plus bas, cf. notamment nos deux études : « Linguistique et pédagogie des Langues étrangères », in *Langages*, N° 39, septembre 1975, pp. 5-18, et *speciatim* p. 14, ainsi que « Une interlangue interlinguistique : l'Allemand-zéro », in *Problèmes théoriques et méthodologiques de l'analyse contrastive*, PIETRI E. (éd.), Actes du colloque 29-31 octobre 1986 (CRELIC), Paris, Service des Publications de la Sorbonne nouvelle, 1988, pp. 73-98.

¹² La méthodologie de ces enseignements dispensés à l'Institut catholique de Paris dans le cadre de l'ISIT (Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction) fait l'objet de mon étude : « Traduction philosophique et traduction spécialisée, même combat ? » (à paraître dans les Actes du colloque de Grenoble, 16-17 septembre 2005) ; cf. aussi ce que nous en avions déjà exposé lors des Journées européennes de la traduction professionnelle (UNESCO: Paris, 25-26 mars 1987), dont les Actes sont parus dans la revue *Encrages* (Université Paris-VIII : Vincennes à Saint-Denis — Hachette), N° 17, printemps 1987, cf. pp. 190-197. Cette « traductothérapie » est aussi la finalité visée par nos « théorèmes pour la traduction », cf. *Traduire : théorèmes...*, *op. cit.*

¹³ C'est le titre du livre de KRINGS H. P. (1986), *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*, Tübingen, G. Narr Vlg., (Tübinger Beiträge zur Linguistik, N° 291).

nous avons appelés les « ciblistes », en revanche, sont des sémanticiens qui entendent traduire non pas les signifiants, ni même les signifiés, mais le sens (ou la valeur) d'une parole-source, d'un discours, qu'il s'agit de faire exister en respectant les contraintes propres à la langue-cible.¹⁴ Les premiers tendraient à « ethnologiser » les textes et à nous donner des traductions « savantes », accessibles seulement à un public restreint. Alors que les seconds se risquent à écrire le texte qu'on peut imaginer qu'aurait écrit l'auteur étranger s'il l'avait écrit dans notre langue. Ce faisant, ils assument ce que toute traduction peut comporter de déperdition, d'« entropie » — comme aussi toute lecture, toute communication, et la communication unilingue elle-même, au demeurant¹⁵.

Mais à côté de la psychologie individuelle du traducteur et des théories de la traduction, dont il vient d'être question, il y a aussi une psychologie sociale du bilinguisme et de la « traduction », au sens large où il s'agit dès lors des différentes modalités possibles de la médiation interlinguistique. L'Europe qui se fait devenant un espace plurilingue, devenant en réalité quotidiennement ce qu'elle était déjà fondamentalement, c'est « à la base » et dans une relation de proximité qu'est mise en oeuvre la dynamique d'une communication plurilingue, qui rend nécessaire (et possible) « la traduction ». De fait, les choses se passent au niveau de groupes restreints — ceux-là mêmes que prend pour « objet » le psychosociologue et l'animateur dans le cadre de la dynamique des groupes — qui ont en l'occurrence la spécificité d'être bilingues ou plurilingues ; et c'est là ce dont l'Europe communautaire, par exemple, a commencé à multiplier les occasions plus ou moins durables.

Dès lors qu'a été écartée (pour les diverses raisons qui ont été évoquées plus haut) la solution « technique » de l'interprète professionnel, ladite traduction est prise en charge sur le tas par les bilingues qui se trouvent être présents au sein des groupes concernés. Du coup, cette « traduction » devient elle-même un phénomène de groupe, c'est-à-dire que la dimension psychosociologique de la dynamique des groupes vient interférer avec la dimension proprement linguistique de la traduction. Il y a là un champ tout à fait nouveau, qui a fait l'objet de recherches relativement récentes, notamment dans le contexte franco-allemand — où il nous a été donné de pouvoir mener un programme de recherche-action, ce qui constitue très certainement l'approche adéquate au type de phénomènes concernés, au moins dans un premier temps¹⁶. On a là une « situation de laboratoire » qui anticipe sur les problèmes de communication auxquels sera confrontée l'Europe. Sauf à se résigner à l'autre terme de l'alternative, qui serait de consentir à l'araselement culturel du tout-anglais¹⁷.

Concrètement et plus classiquement, s'agissant de communication interculturelle à la base, on notera qu'il a toujours existé des gens, même illettrés, qui passent leur vie dans des situations de plurilinguisme, et pour lesquels la « traduction » (*lato sensu*) est une réalité quotidienne. C'est d'abord, bien sûr, le cas des populations dominées dans ces situations de bilinguisme, dont on s'accordera à reconnaître qu'elles ne sont que tout à fait exceptionnellement équilibrées¹⁸.

¹⁴ « Sourciers et ciblistes », in *Revue d'esthétique*, N° 12 (1986), pp. 33-42.

¹⁵ C'est tout le problème de « l'objection préjudicielle » opposée à la possibilité théorique de la traduction elle-même qui fait l'objet du chapitre III de notre livre *Traduire : théorèmes...*, *op. cit.*, pp. 85-114.

¹⁶ Dans le discours de l'institution commanditaire qui a financé ces recherches, en l'espèce le Bureau IV puis le Bureau VII de l'OFAJ (Office franco-allemand pour la Jeunesse), on préfère parler de programmes de « formation-recherche », dans la mesure où est associé à la recherche elle-même un projet de formation en direction des participants desdits groupes, destinés à devenir des « multiplicateurs » dans le domaine de l'animation socioculturelle et de la formation. - Sur la méthodologie et le dispositif de cette recherche, voir notre étude « Pour une dynamique des groupes bi-nationaux - Préliminaires méthodologiques », in *Langage et Société*, N° 3, février 1978, pp. 3-47 ; sur la recherche elle-même et notamment sur les problèmes linguistiques, voir nos deux études parues dans la revue *Connexions* déjà citées et développées dans la première partie de *La Communication interculturelle*, *op. cit.*, pp. 19-76.

¹⁷ Cf. mon étude : « Entre Babel et Logos », in *Le Nouvel Observateur*, Hors Série, janvier 2004 - janvier 2005, p. 8 sq.

¹⁸ Nous ne faisons que mentionner ici ce vaste problème, sur lequel il existe toute une abondante littérature, notamment sociolinguistique. C'est justement *a contrario* l'intérêt d'une « situation de laboratoire », comme celle de la dynamique des groupes franco-allemands qu'il nous a été donné de pouvoir étudier, dans la mesure où n'y vient pas (trop) interférer la variable, lourde, de ce que nous appelons les « pesanteurs sociolinguistiques », cf. *La Communication interculturelle*, *op. cit.*, pp. 24 et 29.

A un niveau plus élémentaire, et encore plus répandu, il ne cesse de s'opérer une sorte de traduction dans les situations dialingues¹⁹ les plus courantes et les plus banales quand, par exemple, nous lisons des modes d'emploi plurilingues dont la version française est parfois si déficiente que nous sommes obligés de consulter les versions d'autres langues (et notamment l'anglaise, en principe rédigée avec plus de soin). De même, à un niveau tout à fait minimal, il y aurait quelques éléments ponctuels d'écriture « dialingue » dans le présent texte, ne fût-ce qu'avec les quelques mots étrangers qu'il nous est arrivé d'y insérer, etc. L'ouverture d'un espace européen, à la fois interculturel et plurilingue, ne pourra manquer de multiplier les conjonctures d'actualisation de type de situations, sur lesquelles il revient aux chercheurs en psychologie et en sciences sociales de s'interroger dès maintenant.

À quoi viendraient s'ajouter les incidences du colinguisme²⁰, c'est-à-dire de ce bilinguisme propre à la situation scolaire, où sont enseignées des langues étrangères. Cette conjoncture tend à induire chez les élèves ou « apprenants » des réactions de traduction spontanée devant ces stimulus qui constituent les signifiants de langue inconnue. Dans le meilleur des cas, cette forme de « traduction » ne sera qu'une procédure de sémantisation de l'expression étrangère, et elle n'aura pas d'inconvénient dans la mesure où le sens donné à cette expression reste approximatif et flou. En revanche, cette « traduction spontanée » risque de faire obstacle à l'apprentissage de la langue étrangère si elle se stabilise (ou se « fossilise ») avec un sens précis : plutôt que de traduction, on devra alors parler de surcodage. Et là, on rejoint le domaine excessivement vaste et déjà amplement balisé de la psychopédagogie que doit mettre en oeuvre la didactique des langues.²¹

Il est clair qu'en cette affaire la place qui devra revenir à la traduction dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes étrangères fait problème, qu'il s'agisse du cadre scolaire ou du monde en pleine expansion de la formation des adultes. Sans entrer ici dans les détails d'une question qui appellerait à elle seule tout un développement excédant les limites imparties à la présente étude, nous nous en tenons à la thèse qui est la nôtre, et que nous avons défendue en d'autres lieux : il convient de réhabiliter la traduction dans l'enseignement des langues, quitte bien sûr à en renouveler partiellement la pédagogie²².

Plus généralement, on le voit, c'est à toute une psychologie de la communication interculturelle que renvoie le plurilinguisme en Europe ; et il apparaît que, contrairement à ce que l'on pense communément, la traduction (*lato sensu*) n'est pas une activité subalterne, sectorielle et « technique » : c'est une expérience humaine très large, qui met en jeu ces différents aspects de la communication interculturelle. Bien plus — par une sorte de renversement analogue à celui qui s'opère entre sémiologie et linguistique, et qu'avait noté Roland Barthes — il apparaît que la traduction, qui semblait n'être qu'une province, qu'un cas particulier de la communication interculturelle, se révèle être au contraire le paradigme qui permet de penser cette dernière²³. En sorte qu'au bout du compte, ce serait la traduction qui viendrait englober ladite communication interculturelle.

¹⁹ Nous empruntons ce concept à PORQUIER R. (2000), « Une situation particulière de contacts de langues : les textes et documents dialingues », in *Curiosités linguistiques*, SUOMELA-SALMI E. (éd.), Université de Turku, (Publications du Département d'Études Françaises 3), pp. 49-68. (Cf. aussi sociolinguistique et « dialinguistique », in *Traduire : théorèmes...*, op. cit., p. 146.)

²⁰ BALIBAR R. (1985), *L'Institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF, (Pratiques théoriques, coll. dirigée par E. BALIBAR et D. LECOURT).

²¹ Sur ces problèmes, et notamment sur les concepts de sémantisation, de surcodage, de « fossilisation » des interlangues, etc., cf. par exemple BESSE H. (1991), « Des usages de la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes ou étrangères », in *Actas del Primer Coloquio de Traductología*, LEPINETTE B., OLIVARES PARDO M.-A., SOPEÑA BALORDI E. (éds.), (2-4 de mayo de 1989), Universitat de València, (Quaderns de filologia), pp. 15-20 ; voire notre propre étude précédemment citée « Une interlangue interlinguistique... », loc. cit.

²² Nous avons consacré à cette problématique toute la deuxième partie de notre livre in *Traduire : théorèmes...*, op. cit., p. pp. 23-83, ainsi qu'une étude plus récente : « Pour la traduction dans l'enseignement des langues : 'version' moderne des Humanités », in *Les Langues modernes*, N° 1/1987, pp. 9-21.

²³ Cf. notre étude « Pour une philosophie de la traduction », in *Revue de Métaphysique et de Morale*, N° 1/1989, p. 21 sq.

En fait, les langues sont beaucoup plus qu'un simple instrument de communication. On peut mourir pour sa langue ! Sans aller jusque-là (au moins dans un premier temps !), les langues font l'objet de projections imagologiques, qui renvoient plus ou moins directement à ces autres projections imagologiques apparentées que sont les fameux « stéréotypes » interethniques concernant les peuples qui parlent lesdites langues. Cet imaginaire linguistique véhicule un implicite culturel qui est propre à chaque langue, en l'occurrence, et qui peut engendrer des malentendus, voire des conflits (et ce, d'autant plus facilement qu'il reste inaperçu, inconscient), etc. C'est là, à vrai dire, tout un chapitre bien connu et particulièrement « chargé » de la relation franco-allemande²⁴ : voilà un lieu d'ancrage, d'ambivalences psychologiques collectives extrêmement profondes, que permet de mettre en évidence la dynamique des groupes et le travail sur les conflits interculturels, et en l'occurrence inter-nationaux²⁵. Il convient de ne pas sous-estimer l'importance de ce type de problèmes dans le contexte d'une Europe plurilingue qui s'attache à fondre ensemble des nations différentes et peut-être hétérogènes... Cette imagologie des langues, au demeurant, est en partie induite par l'enseignement — à un niveau plus immédiat, mais qui n'est sans doute pas sans rapport avec les ambivalences plus profondes qui viennent d'être évoquées. Ainsi, l'allemand est « guttural », mais aussi difficile (c'est une langue de sélection scolaire); si le français est une langue « cartésienne » (?), l'anglais est « une langue sans grammaire » (!) ; l'italien est une langue musicale et « féminine », alors que l'espagnol est une langue « virile » ; pour ne rien dire du *schwyzertütsch*, du flamand ou encore de l'arabe...

Fondamentalement, la langue est un espace de socialisation globale, en sorte que les individus engagés dans un processus d'interaction plurilingue sont confrontés à l'ensemble des problèmes que pose la communication interculturelle, tant au niveau existentiel que relationnel. Chaque langue véhiculant un implicite culturel qui lui est propre, la traduction pourra servir de dispositif qui en permette l'explicitation, la « désimplicitation », ayant ainsi une fonction d'anamnèse cathartique où l'on peut voir une analogie plus ou moins lointaine avec la psychanalyse (une « glossanalyse » pour ainsi dire). Il n'est pas jusqu'à la communication unilingue elle-même qui ne se puisse penser en termes de traduction ; *a fortiori* en est-il de même pour la communication interculturelle (ainsi qu'il vient d'être indiqué).

Dans le cadre d'un « papier » comme celui-ci, qui n'est qu'un jalon dans le cadre d'une recherche en cours, la conclusion tendra moins à « clore » le débat qu'à l'ouvrir sur de nouvelles perspectives. Ainsi, les réflexions qui sont allées ici à thématiser les rapports existant entre traduction et communication interculturelle, au sein d'une Europe des langues déjà *ante portas*, débouchent-elles justement sur l'idée de la traduction comme paradigme de la communication interculturelle²⁶. — Et pour conclure (quand même ! il faut savoir terminer un texte...) en revenant au contexte de la dynamique des groupes bilingues évoquée plus haut, c'est en partie là que le signataire de ces lignes a appris à parler plus clairement ?) dans sa propre langue, anticipant la traduction qu'il aurait à en faire en allemand (lui, ou un autre). Pussions-nous ne pas avoir trop manqué à anticiper cette fois-ci la traduction qui pourrait être faite du présent texte...

²⁴ Cf. *La Communication interculturelle, op. cit.*, chapitres IX, VII, VIII et III.

²⁵ D'une façon générale, c'est tout l'objet de notre ouvrage sur *La Communication interculturelle*, précédemment cité, que de traiter de ce problème complexe, les recherches que nous avons pu mener pour y apporter quelques lumières et en dégager les linéaments d'une pédagogie ; sur ce dernier point, notamment, voir aussi le livre de DEMORGON J. (1989), *L'Exploration interculturelle : Pour une pédagogie internationale*, Paris, Armand Colin, (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation). Cf. mon étude : « Vers une Europe plurilingue des migrations : solutions et problèmes », in *Les migrations du travail en Europe*. MORGENTHAU K., VAISS P., FARRE J. (éds), Actes du colloque international : Migrations professionnelles et préprofessionnelles en Europe (Université Nanterre Paris-X), Berne, Peter Lang, 2003, coll. « Travaux Interdisciplinaires et Plurilingues en Langues Étrangères Appliquées », MORGENTHAU K., VAISS P. (dir.), pp. 63-78.

²⁶ Cette idée, déjà esquissée dans *La Communication interculturelle, op. cit.*, p. 30 et ici même (cf. *sup.*) méritera d'être reprise et approfondie.