

# ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

La mobilité  
dans la carrière  
enseignante



## REMERCIEMENTS

L'équipe de rédaction du Bulletin adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les autrices et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce deuxième numéro de « ENJEUX PÉDAGOGIQUES ».

Porrentruy, avril 2006

## IMRESSUM

**Rédacteur en chef**  
Pierre-Daniel Gagnebin

**Mise en page**  
Claude Chappuis

**Support technique**  
Alain Stegmann

**Relecture**  
Jean-François Michel

**Crédit photographique**  
Couverture et pages 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 17, 20, 29, 33, 35 et 42, Eric Dubois

Page 1, Michel Friche

Pages 14, Nicole Widmer

Page 15, Anouck Barbier

Page 16, Jessica Voumard

Pages 19 et 34, Pierre-Daniel Gagnebin

Page 22, Toulouse II le Mirail

Page 24, site Internet Université de Caen

Page 36, Sylvain Jaccard

Pages 38, 39, 40, Pierre Petignat

Page 41, Hubert Cortat

Page 43, Conférence Transjurassienne (CTJ)

**Impression**  
IOP Imprimerie de l'Ouest SA  
2034 Peseux

## Editorial

### ENJEUX PÉDAGOGIQUES

*BEJUNE: un espace ouvert* 1

### Chroniques

#### Formation préscolaire et primaire

*La mobilité dans le cadre de la formation* 2

#### Ressources documentaires et multimédia

*Des choix pour une nouvelle carte scolaire* 4

*Neuchâtel 1642-1942* 5

#### Recherche

*La réforme des études à l'École cantonale de culture générale de Delémont* 6

## DOSSIER

La mobilité dans la carrière enseignante 7

*Le portfolio de formation: un outil de mobilité* 7

#### Le module linguistique dans la formation préscolaire et primaire

*Le module linguistique à la HEP-BEJUNE* 9

*Échange d'étudiants entre la HEP-BEJUNE et la Haute école pédagogique de Suisse centrale à Lucerne* 11

*Mon séjour linguistique dans le canton du Jura* 12

*Les Soleurois à Neuchâtel* 12

#### Entretiens

*avec Nicole Widmer* 14

*avec Anouck Barbier* 15

*avec Jessica Voumard* 16

#### Echange d'étudiants inter-HEP

*Des étudiants de la Pädagogische Hochschule de Zürich effectuent un semestre à la HEP-BEJUNE* 18

*Échanges de futurs enseignants franco-suisses* 19

#### Mobilité internationale et recherche

*Le CRIPFE: une possibilité de formation dans le réseau universitaire au Canada* 21

*Recherches et formations en éducation à l'Université de Toulouse II le Mirail* 22

*Les sciences de l'éducation à l'université de Caen* 24

*La mobilité des enseignants de langues dans le cadre des programmes européens: questions, bilans et perspectives* 25

*Mobilité des chercheurs et internationalisation de la recherche en éducation* 31

*Pour une mobilité à bon escient* 34

#### Echanges internationaux de formateurs

*Vivre une expérience unique à 6002 kilomètres de chez soi* 35

*Partir pour découvrir la mobilité?* 36

*Carnets malgaches* 37

*Des partenariats dans la cour des grands* 39

*Mali 2005* 41

*Installation d'une salle informatique au Mali* 41

*Envie de changer d'air? ch-Echange de Jeunes* 42

*La collaboration transfrontalière dans l'Arc jurassien franco-suisse* 43

## ENJEUX PÉDAGOGIQUES

### *BEJUNE: un espace ouvert*



Ce deuxième numéro d'Enjeux pédagogiques est consacré, comme l'annonce la couverture, au thème de la mobilité, notion polysémique s'il en est, car possédant de multiples résonances : mobilité géographique, mobilité sociale, mobilité physique, mobilité étudiante.

Mais la mobilité est peut-être d'abord et avant tout une façon d'envisager le monde qui nous entoure et de s'y voir soi-même, car avant de pouvoir se déplacer physiquement et géographiquement, encore faut-il vouloir se projeter hors de soi dans le temps et l'espace. Bref, pour accepter de bouger, d'être mobile, d'avoir le goût de vivre ou d'étudier ailleurs, il faut se mettre intérieurement en mouvement et cesser de se prendre soi-même, avec son entourage familial, pour le centre du monde.

Voici une anecdote qui illustre bien l'importance du rapport à la mobilité. Canadien d'origine, lorsque je suis arrivé en Suisse l'été dernier pour assumer le rectorat de la HEP-BEJUNE, des amis et collègues suisses m'ont demandé avec le plus grand sérieux et une certaine inquiétude dans la voix comment j'allais pouvoir vivre dans une région périphérique comme BEJUNE! Question étrange et inquiétude fascinante, alors que je travaille et habite dans un lieu situé à 15 minutes d'auto de la France, à une heure de l'Allemagne, à deux heures trente de l'Italie et à moins d'une heure d'avion d'à peu près toutes les régions d'Europe! Cette anecdote traduit des rapports différents à l'espace et à la mobilité : un même lieu, selon la manière dont on l'habite ou le perçoit, peut apparaître comme un espace clos ou comme un espace ouvert, comme un centre ou un point situé à la périphérie.

Par rapport à cette alternative, ce numéro montre que la HEP-BEJUNE aimerait se voir et se vivre comme un espace ouvert, un centre d'échanges et de mobilités diverses, un carrefour de rencontres et de partenaires possibles. Il ne s'agit pas ici seulement de métaphores, car la mobilité constitue aujourd'hui un enjeu central de la formation à l'enseignement. En effet, qu'on le veuille ou non, l'émergence d'un espace européen de l'enseignement supérieur, dont l'accord de Bologne est l'expression la plus récente et la plus achevée, interpelle la mission principale de notre HEP : quel enseignant allons-nous former dans les prochaines années et décennies, et comment allons-nous assurer sa mobilité, au moins symbolique, en termes de qualification et de reconnaissance des titres, dans cet espace qui s'ouvre à haute vitesse ?

La réponse à cette question n'est ni simple ni évidente, car la profession enseignante a toujours été, particu-

lièrement en Suisse, une profession de proximité, et l'enseignant un agent social au cœur du quotidien. Encore aujourd'hui, la plupart des enseignantes et des enseignants que nous formons travaillent dans des communes souvent situées à proximité de notre institution. Pour la vaste majorité d'entre eux, ce choix d'un lieu de travail près de chez soi est volontaire et positif. Par ailleurs, l'école, qu'elle soit de Suisse ou d'ailleurs, ne se limite pas, comme semble parfois le croire l'OCDE, à la transmission de savoirs abstraits ou généraux, elle est aussi une institution éducative et, à ce titre, forcément ancrée dans un *Lebenswelt* qui possède ses mœurs, ses traditions, ses croyances et ses valeurs. De plus, l'enseignement est un métier d'interactions humaines ; il ne porte donc pas sur des objets produits en série ou des chaînes opératoires d'actes techniques répétables à l'infini : il est un travail sur, avec et pour des êtres humains. Or, les êtres humains réels (par opposition à cette abstraction philosophique : l'Homme) sont toujours des êtres individués et situés dans un temps spécifique et un espace concret. Ils appartiennent à un milieu de vie, à un lieu, à une culture, à une famille, à une histoire, à des traditions. Chacun d'eux est donc singulier avec son identité unique construite localement. L'une des plus importantes responsabilités éducatives de l'enseignant est justement, non seulement de respecter cette identité, mais de faire en sorte qu'elle s'affirme et se construise en lien avec le *Lebenswelt* environnant. Nous instruisons et éduquons nos enfants non pas pour qu'ils vivent dans le monde en général, mais dans notre monde et avec nous.

C'est pourquoi il faut se méfier en éducation, j'en suis profondément convaincu, d'une mobilité abstraite et généralisée, qui s'inspirerait de la seule mobilité économique qui préside aujourd'hui à la circulation des marchandises et des capitaux. Les formateurs, les enseignants et les étudiants de l'espace BEJUNE ne sont pas interchangeable avec tous ceux d'ailleurs en fonction d'une monnaie unique qui s'appellerait qualifications, compétences, diplômes ou titres (bachelor, master).

Mais il est clair aussi que la mobilité économique n'est pas le seul modèle pour concevoir nos rapports avec l'extérieur, l'ailleurs, l'étranger ou l'autre. Les échanges et les débats intellectuels, la libre circulation des connaissances et leur partage à l'occasion de manifestations scientifiques ou culturelles, la découverte des autres sociétés par des voyages ou des séjours, l'apprentissage des langues et des cultures étrangères sont de puissants vecteurs de mobilité. Par ailleurs,

l'éducation en général et l'école en particulier représentent aussi des voies de mobilité autant sociale que culturelle. En réalité, bien avant l'invention d'Internet, l'école moderne a constitué le premier réseau collectif de circulation et de diffusion des connaissances dans l'espace social. Je rappelle que les démocraties et les économies modernes ont pu naître lorsque ce réseau scolaire a été étendu à toutes les couches de la population, leur donnant ainsi accès à une formidable mobilité sociale qu'elles n'avaient pas dans les sociétés précédentes.

C'est pourquoi, des classes maternelles aux hautes écoles et universités, le système public d'éducation constitue encore aujourd'hui un garant de cette mobilité sociale et, plus largement, culturelle.

Pour notre HEP, ces diverses mobilités peuvent être conçues comme une série de cercles concentriques partant de l'espace BEJUNE vers la Suisse romande, de la Suisse romande vers la Suisse, de la Suisse vers l'Europe et de l'Europe vers d'autres pays sur d'autres continents. C'est un peu à l'image de ces cercles que notre rédacteur en chef, Pierre-Daniel Gagnebin, a conçu ce numéro.

Le dossier *Mobilité* s'organise en effet par sous-thèmes. Le lecteur y découvrira en premier lieu les expériences de mobilité offertes à nos étudiantes et à nos étudiants par des échanges avec d'autres HEP de Suisse. Il prendra connaissance en second lieu des perspectives de mobilité internationale qui s'offrent autant aux étudiants qu'aux formateurs et formatrices de BEJUNE qui veulent parfaire leur formation ou développer des recherches avec des collègues d'autres pays. Notre HEP est ainsi fière de mieux faire connaître ses nombreux partenaires de France, du Canada, du Brésil, de Belgique auxquels elle est aujourd'hui officiellement associée. Ces partenariats sont autant de portes ouvertes pour nos étudiants, s'ils veulent découvrir d'autres réalités sociales et éducatives. Ils sont autant de voies de passage pour nos formatrices et formateurs qui désirent initier une nouvelle formation ou lancer une recherche. Enfin, en troisième lieu, ce numéro témoigne d'expériences vécues de mobilité réalisées par nos formateurs ou nos étudiants. Ces expériences permettent de mieux comprendre ce que signifie, pour un « *Bejunien* », d'être ailleurs, et ce qu'il en remporte une fois de retour ici !

Je rappelle aux lecteurs que la première partie de ce numéro est consacrée aux nouvelles émanant de nos différents programmes et secteurs de formation.

Bonne lecture de ce deuxième numéro !

Maurice Tardif  
Recteur de la HEP-BEJUNE

# Formation préscolaire et primaire

## *La mobilité dans le cadre de la formation*



Le développement des échanges d'étudiants entre les institutions sur les plans suisse et international est une réalité qui trouve son origine dans les accords signés par la Suisse dans le cadre de la « Déclaration de Bologne ».

C'est une réalité prise en compte par la CSHEP<sup>2</sup> et la CDHEP<sup>3</sup>, qui ont mandaté des groupes de travail, afin de définir des modalités de passage d'étudiantes et d'étudiants entre les HEP<sup>4</sup> ou les institutions de formation.

Ce principe de base établi, il est utile, de mon point de vue, de distinguer deux types de mobilité que j'appellerai « exogène » et « endogène ».

### Mobilité « exogène »

Ce concept s'adresse à des étudiants qui souhaitent accomplir une partie de leur formation dans une autre institution que la leur. Cette formation, limitée dans le temps, est assurée et évaluée par l'établissement hôte selon sa propre structure et son plan d'études et reconnue par l'institution de provenance. Cette reconnaissance peut être réalisée par un partenariat, voire officialisée par une convention. Ce concept ne concerne pas les étudiants qui changent définitivement d'institution de formation. Dans ce cas de figure, il s'agit d'une démarche de reconnaissance d'acquis.

La mise en place et le développement de situations de mobilité « exogène » sont étroitement

dépendants du programme de formation. Ce dernier doit être structuré de façon à permettre aux étudiants de s'inscrire dans des unités de formation dont les contenus sont clairement définis en termes d'objectifs, de compétences et de crédits ECTS. Des unités de formation ciblées et limitées dans le temps, par exemple Évaluation - un semestre, permettant l'acquisition de compétences spécifiques, favoriseraient la mobilité.

Le programme de la formation préscolaire et primaire de la HEP-BEJUNE répond-il à ces exigences ? La réponse doit être quelque peu nuancée. En effet, le programme actuel s'inscrit dans un processus de trois ans durant lequel des connaissances et compétences en lien avec le métier d'enseignant sont développées puis revisitées par les étudiants dans des modules thématiques et des stages. Cette approche, basée sur une acquisition progressive de connaissances et de compétences par le truchement des activités égrenées durant trois ans, ne facilite ni l'intégration ni la mobilité destinée à la fois aux étudiants qui souhaitent acquérir une partie de leur formation hors HEP-BEJUNE ou, à l'inverse, au sein de la HEP-BEJUNE.

Malgré cette difficulté structurelle et organisationnelle, une expérience de mobilité s'est déroulée durant l'année scolaire 2004-05. Trois étudiantes de la « Pädagogische Hochschule Zürich » (PHZ), ont suivi une formation au sein de la HEP-BEJUNE durant un semestre.



Le bilan de ce premier échange fait apparaître de nombreux points positifs en termes d'expérience de vie, de découverte d'une autre culture, mais révèle également certaines difficultés en lien avec l'intégration et l'évaluation des étudiantes dans le cursus de la formation préscolaire et primaire.

La cause principale de ces difficultés porte sur une approche programme fondamentalement différente entre les deux institutions. La PHZ décline sa formation à travers des activités semestrielles regroupées dans des unités de formation compactes avec, pour objectif, la formation de futurs enseignants semi-généralistes pour le degré primaire. Au contraire, la HEP-BEJUNE a conçu sa formation pour des généralistes polyvalents des degrés préscolaire et primaire et conduit des activités qui se déroulent sur une, voire parfois deux années de formation.

#### **Mobilité «endogène»**

Ce concept concerne des étudiants envoyés dans une autre institution pour acquérir des éléments de formation qui seront accrédités par l'institution de provenance.

Dans le programme de formation préscolaire et primaire, un module linguistique s'inscrit dans ce type de mobilité. Il offre à l'étudiant un moment et un espace lui permettant d'expérimenter, de développer, d'exercer des compétences orales en allemand, relevant notamment du langage utilisé en classe. Cette expérience de mobilité est vécue sous la forme d'un séjour en région

alémanique consacré à un stage dans une classe primaire des cantons de Soleure, Lucerne ou Berne.

L'existence du module linguistique n'a été possible que grâce à une collaboration avec les HEP de Soleure, de Suisse centrale et de Berne. Cette collaboration a abouti à la signature de conventions qui définissent l'ensemble des modalités d'échanges des étudiants concernés.

Depuis 2001, la HEP-BEJUNE a ainsi permis à quatre volées d'étudiants de vivre un stage dans des classes alémaniques et, durant la même période, a accueilli des étudiants des HEP de Soleure et de Lucerne pour un stage dans des classes primaires de l'espace BEJUNE.

Le concept de mobilité «endogène» permet également à des étudiants d'exercer des compétences et d'acquérir une expérience de vie qui va au-delà du cadre institutionnel de la formation.

Dans cette optique, un module intitulé «Projet» offre aux étudiants de 3e année un espace de formation pour mobiliser et mettre en application des connaissances et des compétences dans des situations nouvelles, dans le cadre d'un projet personnel en lien avec la vie scolaire et/ou éducative.

Le module «Projet» existe depuis deux ans dans le programme de formation préscolaire et primaire. Ce peu de temps ne nous a pas permis de conduire une analyse scientifique significative portant sur les orientations choisies par les étudiants. Cependant,

des tendances se dégagent. Ces dernières montrent que les activités conduites par les étudiants s'orientent dans les domaines suivants:

- l'interculturalité par des stages à l'étranger (la France et Madagascar, par exemple)
- le parascolaire sous forme de camps (nature, sport)
- l'enseignement spécialisé par des stages en institutions
- l'enseignement post-scolarité primaire par des stages dans des écoles secondaires ou professionnelles
- l'enseignement préscolaire ou primaire dans des classes hors espace BEJUNE, voire dans des classes hors canton de formation
- les activités d'expression notamment dans le domaine du théâtre et de la peinture.

En conclusion, le programme actuel de formation préscolaire et primaire de la HEP-BEJUNE permet une mobilité de type «endogène». En revanche, la mobilité «exogène» passe obligatoirement par une réorganisation du cadre général du programme de formation.

Jean-Pierre Faivre  
Doyen de la formation préscolaire et primaire

<sup>1</sup> Le terme étudiants doit être considéré au masculin et féminin

<sup>2</sup> Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques

<sup>3</sup> Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques de suisse romande et du Tessin

<sup>4</sup> Hautes écoles pédagogiques

# Ressources documentaires et multimédia

## *Des choix pour une nouvelle carte scolaire*

*La carte est l'outil privilégié du géographe qui a pour objectif de comprendre l'organisation de l'espace terrestre. Elle donne une vue d'ensemble d'un territoire et, en cela, constitue une réduction de la réalité et donc une simplification qui nécessite des choix, selon l'échelle utilisée.*

Elle se décline aussi sous les différentes formes des cartes thématiques. La réalité à représenter est complexe et une carte ne peut rendre compte à elle seule de cette complexité. Tout, en effet, peut se cartographier: la topographie, la répartition de la population, les voies de communication, les types de cultures, mais aussi les accidents de la route, les déplacements d'un repris de justice, le choix des tables par les clients d'un restaurant. Cartographier un phénomène apporte une aide, souvent indispensable, à sa compréhension.

La carte, en tant que représentation, utilise un code, expliqué par la légende. À ce titre, la lecture d'une carte nécessite un apprentissage. Il faut se familiariser avec les symboles utilisés, comprendre la notion d'échelle, savoir s'orienter, interpréter les courbes de niveau, mettre en évidence les différentes caractéristiques de l'espace représenté, établir des liens, faire apparaître les

répartitions, les différences, les hiérarchies. En un mot, analyser l'organisation de l'espace.

C'est donc dans ce but qu'en Suisse, chaque canton édite une carte scolaire destinée essentiellement aux élèves des dernières années de l'École primaire, âgés de 10 à 12 ans. Cet outil doit permettre l'apprentissage de la lecture de cartes, un des objectifs prioritaires de l'enseignement de la géographie.

Quelle carte proposer alors aux élèves? Quel graphisme choisir? Quelle échelle privilégier? Quel degré de détail viser? Comment concilier une représentation de la réalité la plus complète possible et la clarté des informations permettant une lecture facile? Au moment où le stock de cartes du canton de Neuchâtel arrivait à épuisement, toutes ces questions se sont posées. Fallait-il simplement réimprimer la carte alors en usage ou en revoir toute la conception?

La première démarche conduit tout naturellement vers les utilisateurs, enseignants des degrés 4 et 5 de l'École primaire. Que font-ils en classe de cette carte scolaire du canton? Est-ce bien utile de la rééditer? Comment perçoivent-ils la carte qu'ils utilisent depuis 1984? Et les élèves, comment réagissent-ils face à cette carte? Pour répondre à ces questions et à de nombreuses autres, nous avons mené une enquête. Tous les enseignants titulaires des classes de 4e et 5e primaires du canton de Neuchâtel ont reçu un questionnaire. 191 questionnaires envoyés, 120 questionnaires rentrés! Ces deux nombres nous donnent déjà une indication essentielle: les enseignants manifestent un intérêt certain pour la carte. Les réponses confirment cette première impression: la carte est utilisée très souvent, en leçon de géographie d'abord, mais aussi en histoire, sciences, mathématiques et français. Mais les réponses des maîtres et des enseignants font surtout ressortir que la carte en usage jusqu'alors est trop détaillée pour de jeunes élèves. Le foisonnement d'informations entraîne chez eux des difficultés de lecture, et donc des confusions, voire de la démotivation: cotes d'altitude difficiles à repérer, relief pas suffisamment marqué, couleurs manquant de contrastes, frontières peu visibles. Le quadrillage, trop serré, charge la carte, les principales localités et



Extrait de la carte scolaire du canton de Neuchâtel (1984)



Extrait de la carte scolaire du canton de Neuchâtel (2004)

les voies de communication ne ressortent pas assez nettement de l'ensemble. À l'évidence, il faut repenser la conception même du graphisme pour la nouvelle édition de la carte du canton !

Dans un deuxième temps, nous avons proposé aux mêmes enseignants de participer à une réunion au cours de laquelle nous leur avons présenté diverses cartes aux caractéristiques graphiques variées. La cinquantaine d'enseignants qui s'est déplacée a fondu presque à l'unanimité sur la même carte: simple, claire, lisible, contrastée.

Les deux extraits de cartes ci-contre le montrent à l'évidence, c'est la simplification qui est visée: caractères plus lisibles, quadrillage plus lâche, sommets marqués par des triangles, voies de chemin de fer en rouge, frontières nationales, cantonales et de districts plus nettes, estompage du relief plus contrasté.

L'échelle 1: 100'000 a été conservée; elle facilite le calcul des distances, elle donne une carte aux dimensions raisonnables. De surcroît, elle s'adapte bien à la grandeur des tables des classes.

Le choix de la nouvelle carte se justifie pleinement sur le plan pédagogique. La carte scolaire du canton s'inscrit dans un processus d'apprentissage:

- dès l'école enfantine et pendant les premières années de la scolarité obligatoire, les élèves ont effectué des exercices d'approche autour du plan: le passage de la réalité à trois dimensions au plan en deux dimensions, le recours à la maquette, à la photographie aérienne, les différents points de vue (horizontal, oblique, zénithal), les symboles utilisés, la légende, l'orientation;
- la carte murale du canton, très simplifiée, donne une vue d'ensemble du territoire; elle est facile d'accès. Elle est là, toujours disponible, comme référence immédiate, à la vue de tous, quand il s'agit de situer telle localité, tel cours d'eau, tel parcours;
- dès la 4<sup>e</sup> année primaire, la carte scolaire à l'échelle 1: 100'000 permet une approche plus approfondie de l'espace cantonal. On franchit un pas vers la complexité. Mais la carte doit éviter la surcharge d'informations pour ne pas dérouter l'élève, le décourager ou le démobiliiser;
- enfin, l'enseignant peut introduire, dans sa classe, les cartes nationales aux échelles 1: 50'000 et 1: 25'000. Les élèves sont alors mis en contact avec l'outil professionnel, même s'il leur faudra encore du temps pour en faire une lecture complète.

Les cartes scolaires des différents cantons utilisent le verso pour accompagner la carte de divers documents: cartes thématiques, photographies, informations statistiques. Le grand nombre d'options et les limites de l'espace de la feuille conduisent à d'inévitables compromis. Pour le canton de Neuchâtel, nous avons supprimé les cartes thématiques jugées trop techniques, les informations statistiques,

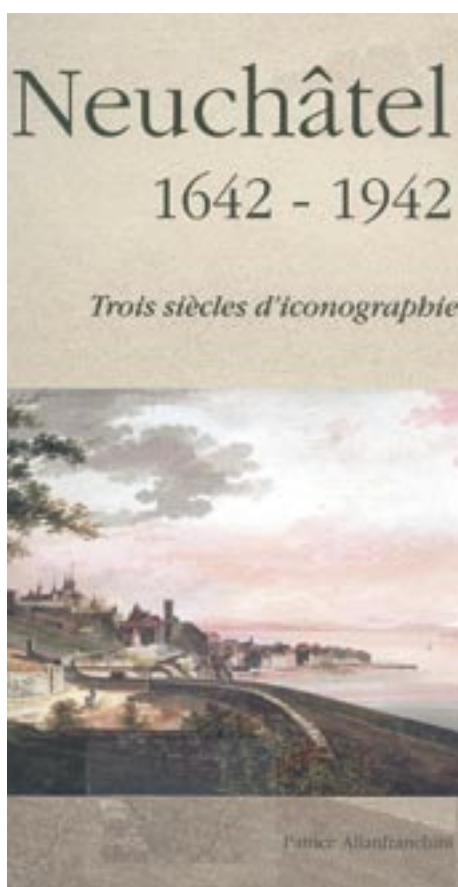
vite dépassées, ainsi que les photographies qu'on trouve en grand nombre dans le livre de géographie. Nous avons retenu une carte des cantons suisses, la carte des communes neuchâteloises avec leurs armoiries, la carte des cours d'eau et des principaux sommets du canton, une photographie-satellite couvrant le territoire cantonal et surtout une carte des principales voies de communication pour la

Suisse romande essentiellement. Celle-ci rappelle la carte routière, certainement la plus familière des cartes pour la plupart des élèves, celle qui leur permet de comprendre que leur canton s'inscrit dans un espace plus large.

Pierre-Yves Theurillat  
Formateur

## Neuchâtel 1642-1942

Comme l'écrit Jean-Pierre Jelmini dans la postface de cet ouvrage:  
*«La connaissance du passé, si riche d'enseignements, repose principalement sur trois piliers: l'archéologie, la lecture de textes et l'étude de l'image.»*



En publiant le plus important ensemble iconographique jamais réuni sur la ville de Neuchâtel, Patrice Allanfranchini, professeur à la HEP-BEJUNE, a réalisé un incomparable outil de découverte et a surtout offert au public le bonheur d'une contemplation rare.

L'intérêt de cette publication, qui rassemble plus de 1200 vues de la ville de Neuchâtel entre 1642 et 1942, lesquelles englobent tout le territoire communal actuel de Serrières à La Coudre en passant par Chaumont, réside tant dans son illustration, souvent inédite, que dans la précision des commentaires de l'auteur. Au-delà du contexte temporel et spatial et des

données purement techniques de chacune des images, l'auteur s'est astreint à aller à la rencontre du détail, cherchant à identifier chaque maison, à vérifier l'adéquation entre la réalité et les interprétations des artistes, à mettre en évidence l'évolution urbanistique des différents quartiers.

Sans prétendre à l'exhaustivité, cette analyse prend en compte principalement l'œuvre gravé consacré à la ville, – soit les eaux-fortes, les gravures au trait, les pointes sèches, les aquatintes, les gravures sur cuivre, sur acier, sur bois, les lithographies, les chromolithographies – à quoi s'ajoutent des vues originales, des aquarelles, des sépias, des lavis, des gouaches, des dessins à la mine de plomb et en couleurs - ayant fait l'objet de publications dans la littérature, exception faite toutefois pour quelques vues encore inédites provenant de collections publiques et privées.

Grâce à la qualité de l'édition, cette anthologie peut s'étudier, se lire ou simplement se regarder. Elle est destinée au chercheur (historien, architecte, biologiste) comme à l'amateur curieux qui veut simplement partir sur les traces du passé et aller à la rencontre d'un développement urbain, même s'il est inévitable qu'un certain nombre d'erreurs et d'inexactitudes puissent être relevées, que quelques datations proposées soient sujettes à discussion et que des détails d'interprétations suscitent la controverse.

Au final, cette entreprise est là pour montrer que la ville de Neuchâtel a suscité un intérêt tel que de nombreux artistes ont été séduits par son cadre particulier, au cœur d'un vignoble, au bord d'un lac, avec une ouverture de vue qui permet d'embrasser d'un seul coup d'œil un des panoramas les plus vastes du monde. Ces atouts, Neuchâtel les a toujours eus, même si aujourd'hui la ville a perdu de son pittoresque, que les vignes ont cédé le pas aux constructions, que des remblais successifs ont repoussé les rivages originels et que notre modernité a pris le pas sur un passé incitant à la nostalgie.

# Recherche

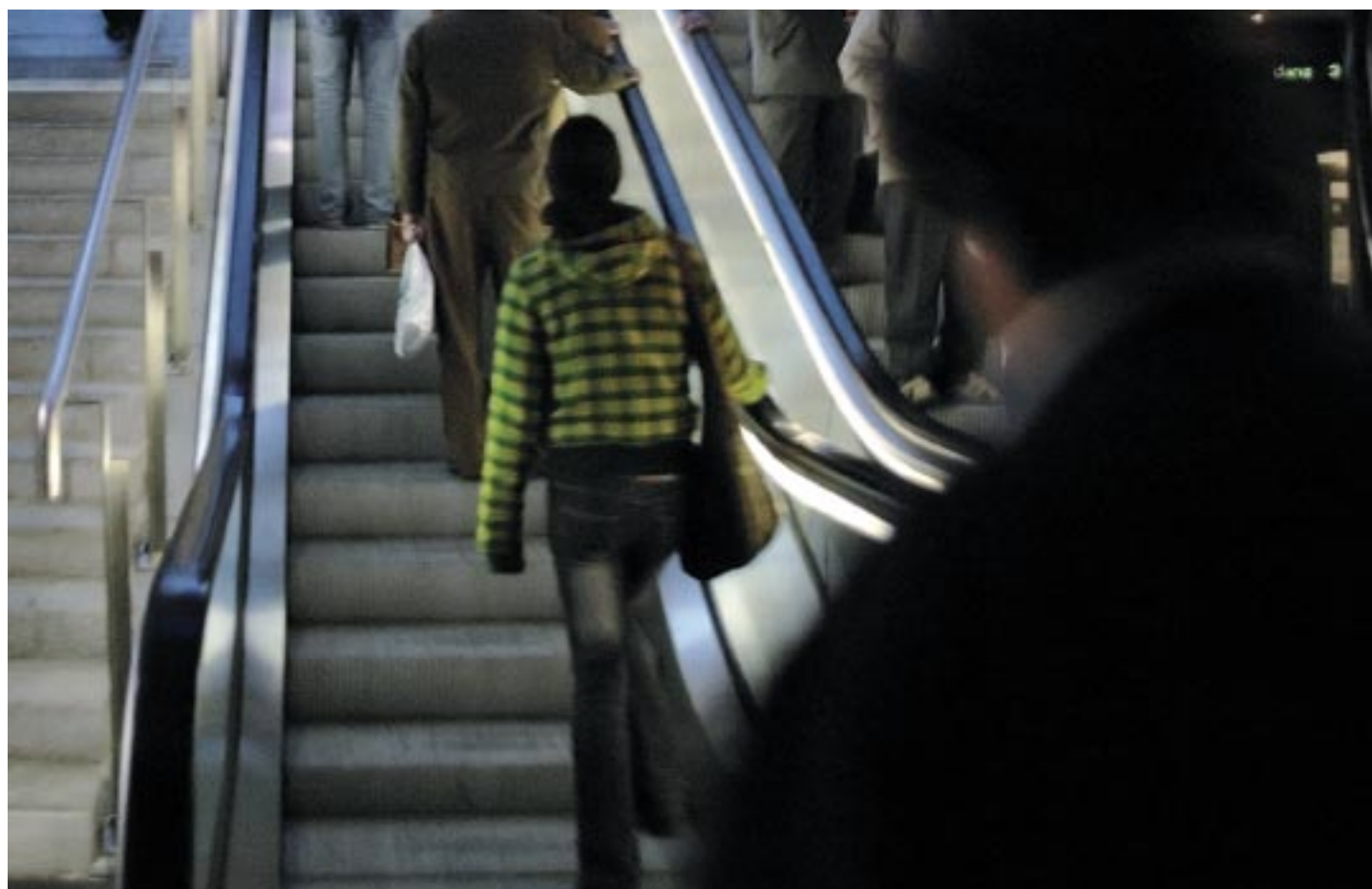
## *La réforme des études à l'École cantonale de culture générale de Delémont*

La nouvelle organisation des études de l'École de culture générale qui a débuté en août 2004 est une réforme de grande envergure. Elle amène nombre d'innovations et défis pédagogiques: décloisonnement des disciplines, espaces projets et débats, compétences transversales et évaluation par objectifs. La mise en place de cette réforme est une excellente occasion pour la HEP BEJUNE de mener une recherche sur le terrain des enseignants et de l'équipe de direction de cette école. Pour les enseignants, nous sommes convenus d'utiliser deux techniques de récolte de données: des entretiens semi-structurés et un questionnaire.

En novembre 2005, nous avons d'abord conduit des entretiens individuels avec une quinzaine d'enseignants. Ils se sont librement exprimés sur les points abordés: cohérence du nouveau système, son impact, modalités de l'évaluation, pratique de l'interdisciplinarité, relations élèves-enseignants, etc. La transcription complète de ces entretiens représente une centaine de pages. Dans un deuxième temps, nous

leur avons proposé un questionnaire d'auto-analyse du fonctionnement de l'établissement (développé par J. Bérenguier). Cet instrument vise à mettre en relief les points forts et les points faibles de l'établissement, à établir un diagnostic et à dégager des objectifs d'actions. Il est composé de 7 chapitres de 8 questions, correspondant aux principales préoccupations des établissements: programmation et cohérence de l'action, rentabilisation et optimisation des moyens, capacité d'innovation, adéquation des personnels, réputation de l'établissement, climat interne, résultats. Nous avons reçu 15 réponses des enseignants. Les données récoltées sont en cours d'analyse qualitative pour les entretiens et quantitative pour le questionnaire. Les interprétations des résultats bénéficieront ainsi des éclairages contrastés de ces deux méthodes. L'intérêt des enseignants à contribuer au succès de cette réforme s'est manifesté lors des entretiens. Nous leur rendrons compte des résultats prochainement.

Abdeljalil Akkari  
Doyen de la plate-forme recherche





# La mobilité dans la carrière enseignante

Le temps n'est pas si lointain où l'enseignant amorçait sa carrière dans la classe de son village d'origine. À l'issue de sa formation d'instituteur, il se présentait tout naturellement devant l'autorité administrative de sa commune et était retenu parmi les différents postulants « parce qu'il était l'enfant du village ».

Il démarrait ainsi dans le métier au sein d'une communauté qu'il connaissait parfaitement, avec comme lointaine perspective la retraite, après avoir vu défiler dans sa classe de nombreuses générations, dont il avait eu pour élèves, les parents, voire les grands-parents.

Ce temps est bien révolu, comme le déclare Maurice Tardif, recteur de la HEP, dans l'éditorial de ce numéro du Bulletin. Parfois contre leur gré, souvent par l'envie de découvrir de nouveaux horizons, les jeunes enseignants sont amenés à suivre une trajectoire non linéaire, dont les étapes sont incertaines.

Après un article générique consacré à la présentation d'un portfolio de formation, destiné à favoriser la mobilité des étudiantes et des étudiants dans l'espace européen, le dossier est subdivisé en cinq sous-thèmes, regroupant différentes contributions et correspondant aux différentes

facettes de la mobilité développée actuellement dans la HEP-BEJUNE; à savoir:

- le module linguistique dans la formation préscolaire et primaire
- les échanges d'étudiants
- la mobilité internationale et la recherche
- les échanges internationaux de formateurs
- les organismes partenaires.

Pierre-Daniel Gagnebin  
Rédacteur en chef

## *Le portfolio de formation: un outil de mobilité*

### **Vers la création d'un espace européen de la formation supérieure et de la recherche**

En juin 1999, les pays signataires de la Déclaration de Bologne, dont la Suisse, s'engagent dans une démarche de coordination qui vise à créer un espace européen de la formation supérieure et de la recherche. Les enjeux principaux de cette dynamique consistent à améliorer la lisibilité et la comparabilité des différents parcours de formation, et à faciliter ainsi la reconnaissance des titres, voire à favoriser la coopération entre les Hautes Ecoles de l'espace européen. À cela s'ajoute une promotion de l'évaluation de la qualité des formations dispensées.

Un autre objectif de la Déclaration de Bologne consiste à développer la mobilité des étudiants et des étudiantes, voire des formateurs et formatrices, sur le plan national et international. Cet enjeu ne doit pas être oublié, même si actuellement les priorités vont à la mise en place des nouvelles structures de formation.

Afin d'instrumentaliser cette ambition de clarification et de coordination, on a recouru principalement aux trois outils suivants:

- une organisation des formations tertiaires en deux phases (le bachelor et le master) qui don-

nent toutes deux accès à un titre « de sortie » de l'institution de formation

- la création d'un supplément au diplôme qui spécifie de manière détaillée ce que recouvre le titre, en recourant à une structure communément admise
- et surtout, la généralisation d'un système d'unités de formation capitalisables et transférables (crédits) sur la base du système ECTS (European Credit Transfer System).

Or, force est de constater que ce système de crédits ECTS a été initialement conçu pour les universités, qui dispensent principalement des connaissances (même si cela tend à se relativiser sectoriellement) et qu'il atteint rapidement ses limites, lorsqu'on l'applique à des formations professionnalisantes, axées principalement sur l'exercice d'un métier, comme celles dispensées par les HES et les HEP.

Sans s'attarder aux paramètres mathématiques ou statistiques du système ECTS (notation et échelle relative), qui mettent plutôt l'accent sur l'évaluation comparative, sommative et certificative des parcours de formation, on est amené à constater effectivement que deux composantes

essentielles de la formation professionnalisante manquent à l'appel dans ce contexte, à savoir: l'évaluation de leur degré de maîtrise des compétences acquises.

Pour revenir à cet enjeu majeur de la Déclaration de Bologne qu'est le développement de la mobilité des étudiant-e-s dans l'espace européen des Hautes Ecoles, il est parfaitement illusoire de penser que la seule application du système ECTS en l'état suffira, à tout le moins pour les formations professionnalisantes, sachant que ces dernières s'inscrivent dans une dynamique de progression continue et diversifiée que ne saurait résumer la capitalisation d'éléments de formation, même supposés transférables.

De fait, l'adjonction au système ECTS de l'évaluation des compétences professionnelles et de leur degré de maîtrise présente au moins un triple avantage pour le/la futur-e enseignant-e et, au demeurant, pour son institution de formation. Elle permet de dépasser l'addition et la comparaison des contenus (qui sont un frein à la mobilité) et de prioriser l'articulation entre théorie et pratique, de privilégier une évaluation formative de la formation initiale, dont on sait pertinemment qu'elle ne saurait être suffisante, de doter surtout l'étudiant d'un outil précieux d'auto-évaluation et d'explicitation de son degré de maîtrise professionnelle et de ses attentes dans ce domaine.

### Le portfolio de formation: un complément essentiel au système ECTS

Si les HEP souhaitent se positionner dans le concert des Hautes Ecoles sans gommer leurs spécificités et donc leur raison d'être, il y a lieu d'enrichir la démarche et les outils liés à la Déclaration de Bologne. En ce sens, le recours à un portfolio adapté à la formation des enseignantes et des enseignants a semblé opportun à la Conférence des directeurs et directrices des HEP de Suisse romande et du Tessin (CDHEP), sous l'égide de la CIIP (Conférence des directeurs et directrices des Départements de l'Instruction publique de Suisse romande et du Tessin).

Dans cette perspective, un groupe de travail a été mandaté, afin d'élaborer un référentiel de compétences<sup>1</sup> s'inspirant de la littérature en la matière et de l'intégrer dans un portfolio de formation soumis à consultation auprès de l'ensemble des institutions de formation des enseignants de l'espace latin.

### Le portfolio de formation: un outil de formation, d'explicitation et de mobilité professionnelle

Le portfolio en question, qui sera expérimenté par la plupart des institutions de formation con-

cernées dès août 2006, est un outil évolutif qui accompagnera le futur enseignant ou la future enseignante tout au long de sa formation initiale et continue. Il lui permettra également de faire valoir ses acquis de formation et d'expérience dans une situation de mobilité ou de réorientation professionnelle.

Dans un cadre institutionnel donné, l'élaboration du portfolio relèvera de la responsabilité du futur enseignant ou de la future enseignante, dans le respect de la charte « Éthique et Portfolio » (en cours d'élaboration). Elle fera toutefois l'objet d'un accompagnement et d'un suivi par les formateurs ou les formatrices.

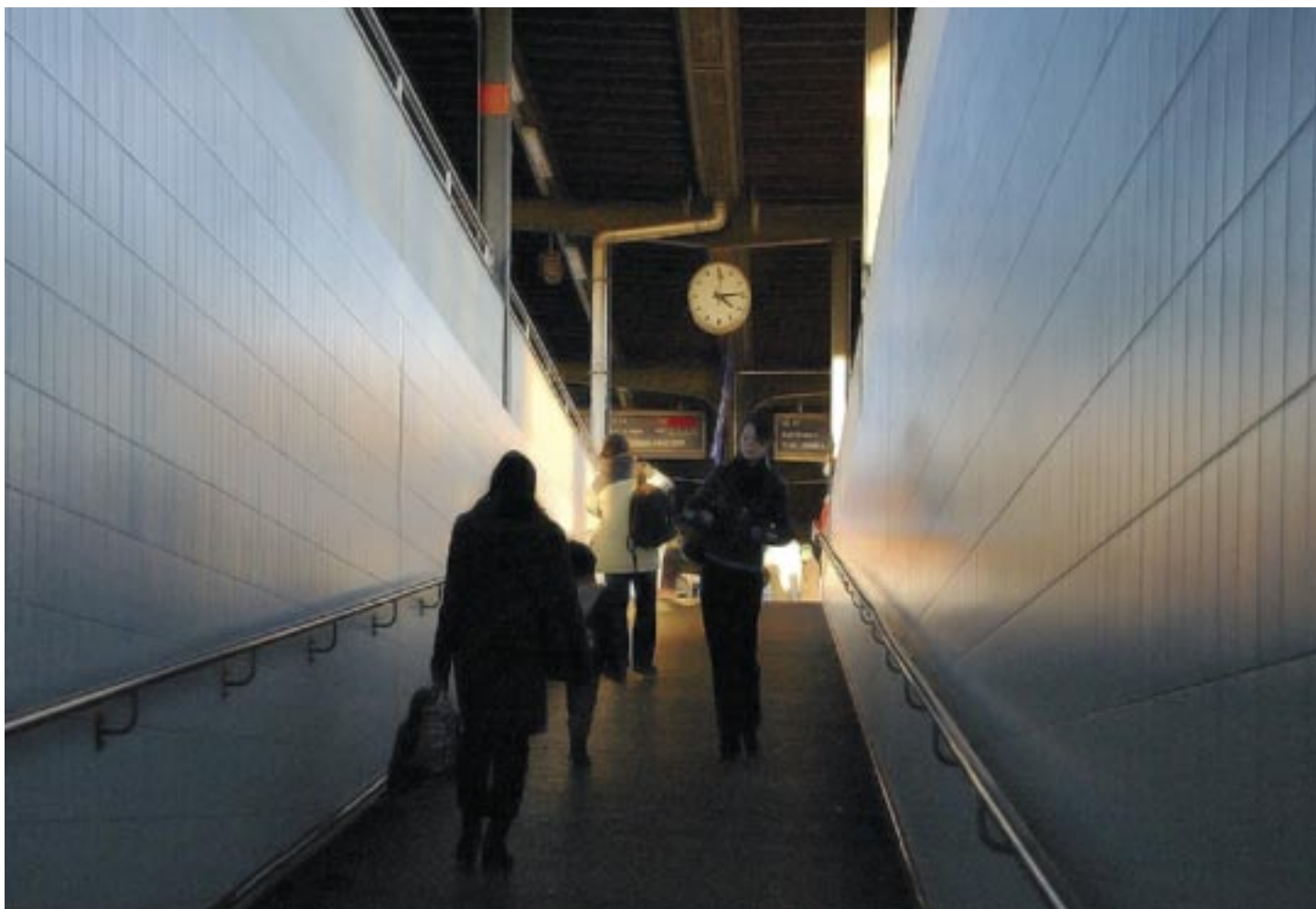
Cette démarche « portfolio » permettra au futur enseignant ou à la future enseignante de:

- développer sa capacité à expliciter son parcours de formation et son degré de maîtrise dans les différents champs définis par le référentiel
- faire des liens entre les différents champs de formation (apports transversaux et spécifiques)
- expérimenter, comprendre et expliciter l'articulation théorie – pratique de sa formation
- se construire une vision cohérente de son parcours de formation

- développer sa capacité d'analyse et de questionnement par une pratique réflexive
- utiliser ces éléments d'analyse et de questionnement pour individualiser son parcours de formation
- décrire, illustrer et garder des traces des moments ou des activités marquantes qui lui ont permis de progresser dans la construction de son identité professionnelle, voire dans son développement personnel et professionnel.

Pour atteindre ces objectifs, le futur enseignant ou la future enseignante s'engagera prioritairement dans une démarche d'auto-évaluation formative, intégrant et complétant ainsi l'évaluation institutionnelle.

Claudio Siegrist  
Doyen de la formation secondaire



# Le module linguistique dans la formation préscolaire et primaire

## *Le module linguistique à la HEP-BEJUNE*

*À la HEP-BEJUNE, tous les étudiants en deuxième année de formation préscolaire-primaire accomplissent un module linguistique combinant le séjour en territoire de langue étrangère avec un stage dans le futur champ professionnel des étudiants.*

### **Le module linguistique dans le contexte suisse**

La mise en place d'un enseignement primaire moderne de langue étrangère axé sur la communication suppose de bonnes compétences linguistiques de la part des enseignants qui en sont chargées. C'est pourquoi les programmes de formation des HEP nouvellement créés en Suisse prévoient des séjours obligatoires dans la région de langue étrangère. À la HEP-BEJUNE, tous les étudiants en deuxième année de formation préscolaire-primaire accomplissent un module linguistique combinant le séjour en territoire de langue étrangère avec un stage dans le futur champ professionnel des étudiants.

### **Un stage de 6 semaines dans une classe primaire de langue allemande**

Au terme d'une semaine préparatoire suivie dans un des sites de la HEP-BEJUNE, les étudiants effectuent un stage dans une classe d'école primaire<sup>1</sup> des cantons de Soleure, Lucerne ou Berne. Pendant les six semaines que dure ce stage, les étudiants logeront dans une famille d'accueil sur place. La HEP-BEJUNE organise des réunions d'étudiants durant le stage, des séances avec les maîtres de stage et des visites de stage par les formateurs. Pour clore le module linguistique, les étudiants retournent à la HEP-BEJUNE, afin de participer à la semaine d'exploitation. Existants déjà depuis quatre ans, le stage linguistique a pu être réalisé grâce à une collaboration avec les HEP de Soleure, de Suisse centrale et de Berne (germanophone).

### **Objectifs du stage linguistique**

Le stage linguistique vise à offrir aux étudiants un champ d'exercice varié dans lequel ils peuvent développer et consolider leurs compétences orales en allemand (langue 2). Confrontés à la culture germanophone et en particulier au système scolaire suisse allemand, c'est-à-dire aux conceptions pédagogiques et aux pratiques d'enseignement de l'école du canton hôte et à ses us et coutumes en partie différents, les étudiants pourront simultanément aiguïser leur sensibilité interculturelle.

### **Le déroulement concret du stage**

Les étudiants commencent le stage par des tâches d'observation tout en donnant quelques leçons élaborées durant la semaine préparatoire. Dans le rôle d'assistant du maître, ils accomplissent ensuite des tâches d'animateur de groupes ou d'ateliers (en cas de travaux de groupes ou d'enseignement par atelier) ou se chargent de l'encadrement individuel de certains élèves. Au cours du stage, ils assument de plus en plus des séquences d'enseignement dans diverses branches (au moins 2 leçons par jour à partir de la 4<sup>e</sup> semaine). Le maître de stage veille à augmenter progressivement la difficulté de leurs mandats d'enseignement.

### **Formes d'évaluation**

Le maître de stage suit et soutient l'étudiant dans son processus individuel d'apprentissage linguistique en lui donnant un feed-back formatif<sup>2</sup>, renonçant à toute évaluation sommative.

Après le stage linguistique, la compétence linguistique de l'étudiant fera l'objet d'une évaluation sommative par la HEP-BEJUNE sous forme d'un examen oral. À la fin du stage, tous les participants (étudiants et maîtres de stage) seront invités à présenter leur bilan oralement ou par écrit, lequel servira de base au perfectionnement du module linguistique d'une année à l'autre.

### **Bilan dans l'optique des étudiants et étudiantes**

Un grand nombre d'étudiants admettent avoir été, au début, habités par des sentiments de peur et de résistance considérables et avoir vécu des premiers jours difficiles et épuisants dans leur nouvel environnement linguistique.

D'une manière générale, les étudiants perçoivent néanmoins l'accueil en Suisse alémanique comme très cordial, rapportant que les maîtres de stage les ont encadrés avec une grande disponibilité. C'est ainsi qu'ils ont été intégrés dans l'équipe d'enseignants de l'école, pouvant souvent prendre part à des activités telles que semaines thématiques, excursions, soirées des parents,

marché de Noël, théâtre scolaire, sport, etc.

L'importance de la famille d'accueil est soulignée: dans la mesure où elle offre l'occasion d'échanges de vues et de discussions régulières dans la langue standard de même que d'activités communes occasionnelles, elle contribue pour une large part au processus d'apprentissage linguistique. Dans leurs auto-évaluations effectuées à la fin du stage, les étudiants se disent pour la plupart satisfaits ou très satisfaits des progrès réalisés dans l'apprentissage de l'allemand<sup>3</sup>, constatant surtout un renforcement tangible de leur confiance dans leur propre capacité de s'exprimer oralement dans cette langue. Par conséquent, ils trouvent maintenant la langue allemande moins difficile et ressentent davantage de plaisir à communiquer dans cette langue.<sup>4</sup>

Les réactions critiques ne remettent pas en question le module linguistique dans son ensemble, mais concernent uniquement divers aspects organisationnels (p. ex. le déroulement de la semaine préparatoire et la forme des réunions prévues pendant le stage).

### **Feed-back des maîtres et maîtresses de stage**

Les maîtres de stage confirment largement les observations des étudiants, relevant spécialement le fait que ceux-ci découvrent une autre région linguistique et une autre culture, ce qui leur permet d'élargir leur horizon. Inversement, les enfants franchissent à leur tour la barrière linguistique en commençant à s'intéresser à la Suisse romande représentée par le stagiaire. Les maîtres de stage apprécient expressément le fait qu'ils ne doivent pas procéder à une évaluation sommative. Le concept du stage linguistique leur donne en effet une certaine marge de manœuvre pour pratiquer par exemple certaines formes du co-enseignement (« team teaching ») et pour faire vivre au stagiaire pendant 6 semaines le quotidien scolaire.

### **Observations concernant l'utilisation de la langue standard**

Les maîtres de stage ont dû s'engager à veiller à une utilisation systématique de la langue standard. La pratique a montré que la présence du stagiaire dans la salle de classe crée une situation où le recours à la langue allemande standard (bon allemand) s'impose naturellement. Les élèves sont généralement très disposés à se servir de la langue standard pour communiquer avec le stagiaire.<sup>5</sup>

Alors que les conversations directes entre stagiaire et personnes enseignantes ont partout lieu en bon allemand, la communication à l'intérieur d'un groupe élargi (p. ex. durant la pause dans la salle des maîtres) aura tendance à se dérouler en dialecte.

### Observations des responsables

Au cours des visites de stage de même que durant les examens oraux organisés à la fin du module linguistique, nous avons noté d'importants progrès chez les étudiants, surtout dans la langue d'enseignement.

Leur compétence en expression orale s'améliore nettement (conformément au Portfolio européen des langues) sur les plans de l'interaction, du répertoire de moyens d'expression linguistique, de l'aisance et des stratégies de communication. Sur le plan de la correction (grammaire), les progrès sont plus lents et dépendent en outre du niveau de connaissances que l'étudiant concerné atteignait au seuil du stage linguistique.

Pour ce qui est des attitudes interculturelles, la majorité des étudiants changent en s'ouvrant davantage à la culture germanophone.<sup>6</sup> En particulier, les expériences positives dans l'utilisation de la langue allemande ont amené les stagiaires à développer des attitudes d'ouverture et de rapprochement face à la langue et à la culture germanophones.<sup>7</sup> Finalement, nous avons constaté que la réussite du stage ne dépendait

pas en premier lieu de la compétence linguistique effective de l'étudiant, mais était bien plus déterminée par la volonté et la capacité du stagiaire à prendre des initiatives et à assumer ses responsabilités dans un environnement pédagogique inhabituel. En apprenant à surmonter leur désorientation initiale de même que leurs peurs et leurs résistances, les étudiants acquerront petit à petit leur identité professionnelle de futur enseignant.

### Deux facteurs essentiels: durée et suivi

D'après nos observations, les stagiaires ont d'abord besoin d'un temps d'acclimatement d'environ deux semaines. Vers le milieu du stage, généralement au début de la 4<sup>e</sup> semaine, ils traversent une phase durant laquelle ils franchissent subitement un certain seuil d'inhibition, laquelle est suivie de rapides progrès linguistiques. Si le stage durait seulement 4 ou 5 semaines, cette troisième phase, que l'on pourrait aussi qualifier de phase productive, serait interrompue prématurément. C'est pourquoi, tant les étudiants que les maîtres de stage, signalent dans leur grande majorité que la durée de 6 semaines ne doit en aucun cas être raccourcie.

Un autre aspect déterminant réside dans le suivi du stagiaire. Les réunions avec les étudiants en cours de stage servent à soutenir ceux-ci en cas de difficultés de même qu'à réfléchir ensemble aux expériences faites dans l'autre contexte culturel. En outre, la participation de forma-

teurs et de formatrices HEP-BEJUNE d'autres disciplines (en dehors de la didactique de l'allemand) à ces séances et leurs visites de stage se sont, elles aussi, révélées très utiles.

### Remarque finale

Nous tenons à remercier les organes compétents et les autorités politiques d'avoir approuvé l'institutionnalisation du module linguistique à la HEP-BEJUNE et d'avoir accordé les moyens financiers nécessaires. En guise de conclusion, nous citerons une appréciation dont nous font régulièrement part les maîtres de stage intégrés dans le module linguistique: «*Si seulement j'avais moi aussi pu bénéficier d'un tel stage à l'époque, ma formation en français (langue étrangère) aurait gagné en qualité ...!*»

Thomas Peter

Formateur responsable du module linguistique sur les sites de Bienne et de Porrentruy

<sup>1</sup> Normalement entre la 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> classe

<sup>2</sup> A l'aide d'une grille d'observation «*Langage de classe*»

<sup>3</sup> Voir les feed-backs écrits correspondants ainsi que les résultats d'auto-évaluations anonymes

<sup>4</sup> cf. note 3

<sup>5</sup> Les élèves s'identifient à l'enseignant-stagiaire qui est lui-même dans le rôle de l'apprenant en l'aidant à trouver les tournures et mots allemands appropriés.

<sup>6</sup> Cela résulte des auto-évaluations (anonymes) obtenues au moyen de la grille «*Attitudes*».

<sup>7</sup> cf. note 6



## Échange d'étudiants entre la HEP-BEJUNE et la Haute école pédagogique de Suisse centrale à Lucerne



### Des étudiants de la HEP-BEJUNE dans les classes de stages du canton de Lucerne

En automne 2002 pour la première fois, des étudiants de la HEP-BEJUNE accomplissent un stage linguistique d'une durée de six semaines dans des classes primaires du canton de Lucerne. Ce module linguistique a été conduit pour la quatrième fois. Ils ont été placés dans des classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires dont les élèves apprennent le français comme première langue étrangère. Les stagiaires de la HEP-BEJUNE peuvent ainsi perfectionner leur allemand, au contact d'élèves qui ont l'obligation de s'exprimer en « *bon allemand* ». Par ailleurs, ils ont l'occasion de dispenser des cours de français dans une classe de Suisse alémanique, apportant ainsi une contribution utile. Les objectifs de ce séjour linguistique sont définis par une Convention adoptée par les deux institutions.

Les maîtres de stages engagés dans ce contexte sont en principe également formateurs en établissement de la PHZ Luzern. Les bilans qu'ils établissent concernant l'investissement des étudiants de la HEP-BEJUNE et le déroulement des stages sont très positifs. Ces constats concernent d'abord la motivation des stagiaires, lesquels s'engagent de manière très

active dans l'organisation des cours et la conduite de l'enseignement.

De plus, le gain réalisé au niveau des élèves est très élevé. Ceux-ci sont contraints de s'exprimer clairement et distinctement en allemand, afin d'être compris des stagiaires qui, par chance, ne comprennent pas le dialecte.

### Convention entre la HEP-BEJUNE et la PHZ Luzern

En décembre 2004, la HEP-BEJUNE et la PHZ Luzern ont signé une Convention qui régit les conditions de la collaboration dans le cadre des échanges d'étudiants. Au cœur de cette Convention figurent :

- le soutien des formateurs responsables de l'organisation des stages, chargés de la planification, du déroulement et de l'évaluation de la pratique
- le recrutement des maîtres de stages et l'organisation de l'hébergement
- l'indemnisation des maîtres de stages
- la transmission des rapports d'évaluation de la pratique.

Le but de la Convention consiste à garantir des séjours linguistiques annuels aux étudiants des Hautes écoles pédagogiques dans les classes de stage de l'institution partenaire.

### Des étudiants de la PHZ Luzern dans des classes du canton du Jura

Des étudiants relevant de la filière primaire de la PHZ Luzern, ayant la didactique du français dans le cursus de leur formation, doivent accomplir un séjour linguistique d'une durée de douze semaines. Ils ont la possibilité de passer une partie de ce séjour - six semaines - dans le canton du Jura. Les objectifs de cette pratique professionnelle comprennent :

- un bain de langue intensif avec des enfants et des adultes de langue maternelle française
- un aperçu du champ professionnel et du système scolaire d'un autre canton.

En arrière-plan figure l'élargissement des compétences relevant du domaine de la communication linguistique. Bien évidemment, les aspects pédagogiques et didactiques sont également traités.

En 2004-05, dix-huit étudiants de la PHZ Luzern ont accompli un stage linguistique dans une classe primaire du canton du Jura. Ces étudiants ont enseigné dans la classe sous la responsabilité d'un formateur en établissement. Ils ont planifié et conduit de manière autonome des séquences d'enseignement. En travaillant quotidiennement avec des enfants, leur expression langagière a fortement progressé, leur compétence linguistique s'est élevée et leur capacité grammaticale s'est renforcée.

Finalement, j'estime que cet échange est très bénéfique non seulement pour les étudiants, mais également pour les maîtres de stages associés à la démarche, lesquels, au cours de leur rencontre avec des collègues de Suisse romande - respectivement de Suisse alémanique - ont revisité leur représentation et leur attitude vis-à-vis de la culture scolaire de l'autre langue.

De nombreuses remarques positives émanant des maîtres de pratique en font le constat. Ainsi, au-delà de la barrière des langues, le partenariat instauré entre les institutions chargées de la formation des enseignants enrichit, par de nombreuses impulsions significatives, la formation des enseignants des hautes écoles pédagogiques.

Jules Krummenacher  
Responsable de l'organisation de la pratique professionnelle, PHZ Luzern

Traduit de l'allemand par Pierre-Daniel Gagnebin

### Mon séjour linguistique dans le canton du Jura

Pendant six semaines, j'ai effectué un stage dans une classe primaire de Boncourt, composée de vingt-deux élèves, dont huit effectuaient leur 2<sup>e</sup> année et quatorze leur 3<sup>e</sup> année d'école. J'ai été accueilli très cordialement aussi bien par les enfants que par l'ensemble des enseignants de l'établissement qui s'assuraient que tout ce déroule au mieux pour moi. J'ai même été invitée au théâtre par la direction de l'école.

Dans la classe, j'ai pu conduire de courtes séquences d'enseignement, comme par exemple l'animation d'un jeu ou l'explication d'un devoir. Souvent, je me suis occupée des élèves de 2<sup>e</sup> année, pendant que la titulaire donnait des explications aux élèves de 3<sup>e</sup>.

En outre, je dictais de courts textes, préparais des feuilles d'exercices pour les mathématiques, corrigeais quotidiennement les devoirs et me chargeais de la préparation et de la conduite des leçons d'éducation physique et du dessin artistique.

D'autres enseignants étaient chargés des disciplines telles que les travaux manuels, la connaissance de l'environnement, l'allemand et partiellement les mathématiques. J'ai eu ainsi un aperçu de différents styles d'enseignement.

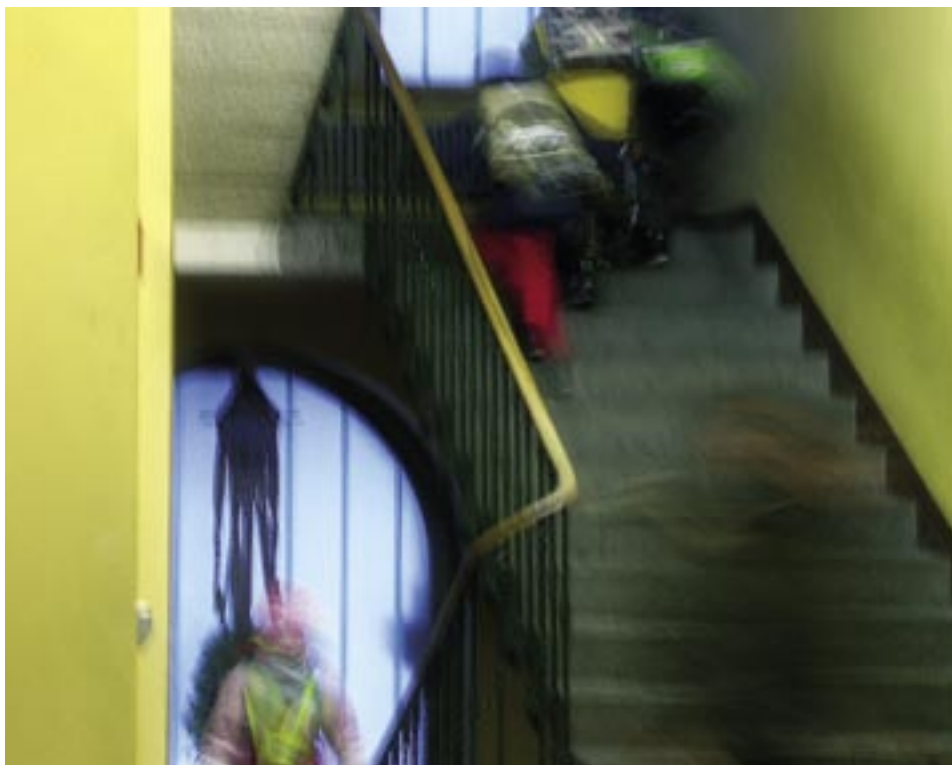
Lorsque j'ai commencé mon stage, je pensais que je ne serais jamais capable de conduire toutes les leçons en français. Pourtant, avec un peu d'aide et de compréhension des élèves, j'ai toujours réussi en m'en sortir, ce qui a été pour moi la plus belle expérience.

Pendant ce séjour, j'ai été hébergée chez ma maîtresse de stage qui vit à Porrentruy. Là aussi, j'ai été très bien accueillie.

Comme d'autres étudiants effectuaient un stage dans le canton du Jura, nous nous sommes rencontrés régulièrement le mercredi après-midi, à Porrentruy, Delémont ou Bienne.

Anita Häfliger  
Étudiante de la formation primaire,  
PHZ Luzern

Traduit de l'allemand par Pierre-Daniel Gagnebin



### Les Soleurois à Neuchâtel

*Ils sont une cinquantaine par année, jeunes femmes et jeunes hommes de la HEP de Soleure, certains déjà formés dans d'autres professions, à «débarquer» dans le canton de Neuchâtel à la rentrée scolaire.*

#### Les Soleurois à Neuchâtel, une longue histoire

Depuis plus de vingt ans, les futurs instituteurs soleurois choisissent Neuchâtel pour parfaire leurs connaissances en français et cela selon diverses formules au fil des années. La nouvelle HEP de Soleure, qui depuis cette année fait partie de la FHNW (Fachhochschule Nordwestschweiz), a voulu perpétuer cette longue tradition en proposant un module linguistique en lieu et place d'un cours de langue. Elle reprend ainsi la formule du module linguistique de la HEP-BEJUNE qui organise pour ses étudiants un séjour et des stages de six semaines en pays soleurois.

#### Le module linguistique : langue, culture, stage à l'école primaire

À la fin de la première année de leurs études, celles et ceux qui se destinent à l'enseignement du français (3<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup>) ont l'obligation de participer au module linguistique. La HEP BEJUNE leur procure une place de stage dans le canton et les reçoit dans ses locaux à La Chaux-de-Fonds.

Après une semaine de préparation, de prise de contact avec leur classe et de visites de la région, les étudiants commencent leur stage linguistique à l'école primaire. Pendant 5 semaines, ils observent, participent aux leçons et collaborent avec leur maître de stage. Ils logent chez l'habitant dans la commune du collège qui les accueille. Chacun s'intègre à la vie scolaire, à celle de sa ville ou de son village de résidence. Tout le monde se réunit une fois par semaine pour une mise en commun et des visites organisées.

Pendant la durée du séjour, deux organisatrices, responsables du module, accompagnent les stagiaires, leur rendent visite dans les écoles, assurent le suivi de leur travail et mettent sur pied les examens finals de langue.

En effet, en fin de séjour, les stagiaires passent «dans la foulée» un examen de langue servant d'accès au deuxième degré de leurs études. Ce test oral et écrit mesure les compétences linguistiques du stagiaire selon le Portfolio européen des langues. Il intègre, dans ses contenus, aspects régionaux et expériences scolaires vécues pendant le module.

## Les « bienfaits » du module

Pour les stagiaires, la relation privilégiée avec les élèves et le maître de stage constitue sans doute la grande richesse de la formule : on expérimente, agrandit et améliore le français de l'école, celui dont on aura besoin dans sa future profession. Cette expérience conduit également les étudiants à développer une attitude d'ouverture culturelle. Ils découvrent en outre tous les étages du canton, ont la possibilité de s'attarder sur tel ou tel aspect qui les intéresse personnellement et vivent des expériences, rencontres, échanges riches et variés. Après le module, forts de leurs progrès, les stagiaires ont des connaissances assez solides de la langue et de la région pour envisager d'y organiser ultérieurement des activités scolaires et d'engager des contacts avec des classes romandes.

### À l'école, pour les stagiaires, au début, l'effort n'est pas des moindres

«Lorsque je suis arrivée, c'était très difficile pour moi. J'avais peur de parler dans la classe. Je ne savais pas si les élèves me comprenaient, j'avais surtout peur de ne pas comprendre les élèves.... Petit à petit, et avec l'aide de ma maîtresse de stage, j'ai pu faire des petites parties de leçons et là j'ai vu qu'on me comprenait. Les enfants me corrigeaient. Ils avaient beaucoup de patience avec moi. C'était vraiment une expérience extraordinaire. À la fin, je ne voulais plus les quitter. Et eux non plus.» (textes de stagiaires 2005)

«Dans notre collège à la fin nous nous sentions comme chez nous. Pourtant la langue des enfants était très difficile à comprendre au début ! Mais c'est la langue authentique. Et nous avons de plus en plus compris. Les enseignants nous ont vraiment aidés à nous intégrer. La spontanéité des enfants nous a permis de progresser.» (Pirmin et Philipp)

«Au début je me demandais comment j'allais faire. J'étais très mal à l'aise en français. Je me suis tout de suite bien entendu avec ma maîtresse de stage. Elle m'a beaucoup aidé et aussi corrigé. Et la langue des enfants est plus spontanée que celle des professionnels. C'est la langue réelle ! J'ai fait de grands progrès.» (Matthias)

«J'avais déjà de bonnes connaissances en français. Je me suis donc plutôt perfectionnée. Je me sentais si bien avec ma maîtresse de stage et avec les élèves que l'année suivante, après le module linguistique, je suis revenue pour faire mon stage pédagogique. J'ai eu beaucoup de chance.» (Sonia)

«Je suis venue les 6 semaines à La Chaux-de-Fonds avec mon fils de neuf ans. Il a été intégré dans une classe d'accueil pendant que j'allais en stage dans un collège différent. Nous avons

connu beaucoup de gens et d'enfants, et j'ai tout le temps parlé en français. Une super-expérience.» (Andrea)

### Un séjour bien rempli et qui laisse encore de la place aux expériences individuelles

«Moi, j'ai fait une interview de Didier Cuche grâce à ma famille d'accueil.» (Denise)

«Je me suis intéressée à l'horlogerie parce que dans ma famille on a toujours travaillé dans ce domaine.» (Samanta)

«Ma première profession, c'est dessinateur technique, alors, je me suis tout de suite intéressé au Corbusier. Je suis content d'avoir pu choisir ce thème pour l'examen oral.» (Daniel)

«J'étais aux Ponts-de-Martel. Le premier week-end j'ai participé avec ma famille d'accueil et mon maître de stage à la préparation d'une fête du village.» (Nina)

«Nous avons été impressionnées par les tourbières et la flore de la région. Alors nous avons organisé une excursion pour tous nos collègues de Soleure.» (Nina et Lea)

«Je suis constructeur de bateaux. Mon maître de stage est passionné par la voile: nous avons donné ensemble des cours de voile à des élèves le mercredi après-midi et en français !» (Erich)

«Je me suis inscrit dans une équipe de hockey sur glace d'ici pour continuer mon entraînement. Il y a naturellement tous les «après-match» qui sont très intéressants pour les contacts et la langue.» (Andreas)

Un bain linguistique remarquable par son efficacité ! Tous disent avoir considérablement amélioré leurs compétences à l'oral. Ils repartent satisfaits ; ils ont consolidé, vérifié, utilisé, fortifié, fait vivre cette langue qui, pour beaucoup d'entre eux, restait passive. Cette nouvelle aisance en langue française et la découverte d'une région francophone si proche de leur canton laisse augurer d'heureuses perspectives, tant pour les futurs enseignants que pour leurs élèves.

Edina Bernardinis Boillat  
Barbara Grossenbacher  
Responsables du module linguistique,  
FHNW - Soleure



## Entretien



### avec Nicole Widmer

Formatrice responsable pour le site de La Chaux-de-Fonds du module linguistique durant l'année 2005-2006.

- *En tant que formatrice chargée de la didactique de l'allemand sur le site de La Chaux-de-Fonds, vous avez assumé la préparation et la conduite du module linguistique des étudiants durant l'année 2005-06. Comment avez-vous vécu cette expérience ?*

Je sais par mon expérience professionnelle que la réussite des séjours linguistiques dépend largement de la qualité de la préparation du projet. Une telle organisation occasionne un travail administratif certes considérable, mais dont on peut mesurer les effets au résultat. Durant cette année de remplacement à la HEP, j'ai assuré l'organisation et la gestion du séjour linguistique des étudiants à Soleure. Mon mandat ne m'a malheureusement pas permis de suivre de très près le déroulement des stages.

- *Comment les étudiants ont-ils perçu cette unité de formation: avant, pendant et après ? Sont-ils motivés au départ ? Quelles sont leurs craintes ?*

Au départ, bon nombre d'étudiants ont peur de ne pas maîtriser suffisamment la langue. Ils craignent de ne pas comprendre le « schwizer tütsch », de se sentir perdus en Suisse alémanique. La motivation initiale varie d'un étudiant à l'autre. En revanche, au terme du séjour, les commentaires qui reviennent sont généralement très positifs. Leurs représentations des Suisses alémaniques ont évolué très favorablement: « Les Suisses allemands sont très sympathiques. » Je connaissais très peu les étudiants avant le séjour. Pour un bon nombre d'entre eux, c'était probablement la première fois qu'ils quittaient leur

famille. Leur vie privée se trouvait perturbée et l'arrivée dans une famille d'accueil était également une source d'inquiétude. Ces appréhensions tombent lors du séjour. Certains étudiants ont même conservé des liens avec leur famille d'accueil. Les liens se sont particulièrement noués lorsque la famille comptait des enfants. Les familles d'hébergement m'ont également fait part du plaisir et de l'intérêt suscités par la présence de nos étudiants de Suisse romande.

- *Durant le séjour en Suisse alémanique, avez-vous suivi certains étudiants individuellement ? Comment les avez-vous sentis dans le contexte d'une classe alémanique ? La transition est-elle difficile ?*

Les visites étaient organisées à la demande des étudiants ou des maîtres de stage. J'ai rencontré une étudiante à la demande du son maître de stage qui intervenait pour la première fois dans ce rôle et qui souhaitait avoir un regard extérieur. Le stage se déroulait parfaitement. Dans un seul cas, nous avons dû procéder à un changement de stage, pour incompatibilité de caractère. Dans tous les autres cas, le séjour s'est bien déroulé.

- *Les maîtres de stages alémaniques reçoivent des étudiants de langue étrangère, formés différemment de ceux dont ils ont l'habitude. Comment perçoivent-ils nos étudiants ? Quelles qualités leur trouvent-ils ? Quels obstacles doivent-ils surmonter ?*

Généralement, les étudiants sont bien perçus. Ils ont une double difficulté à surmonter: l'obstacle de la langue d'abord; l'obstacle de la didactique dans toutes les branches d'enseignement ensuite. Pour certains d'entre eux, le module intervient un peu tôt dans leur formation, compte tenu de leur maîtrise partielle des différentes didactiques.

- *Et les élèves des classes de stages: comment réagissent-ils ? Sont-ils contents d'avoir des stagiaires romands ? Apprennent-ils quelque chose à leur contact ou n'est-ce pour eux qu'un jeu un peu artificiel ?*

Le stagiaire est complètement intégré, accepté. Les enfants apprennent à son contact et réciproquement. Nos étudiants estiment que les enfants sont d'une grande aide pour leur adaptation. Dans certaines classes, les élèves ont déjà rencontré l'année précédente des stagiaires romands et se réjouissent de l'arrivée des nouveaux. Enfin, pour les leçons de français proprement dites, les Romands sont particulièrement appréciés.

- *Quel bénéfice tirez-vous de cette expérience ?*

Je connais mieux mes étudiants. Le contact entre nous s'est fortifié. Ils m'ont confirmé

la nécessité du séjour dans le pays, pour être à l'aise dans une langue étrangère. Étant de langue alémanique, je vis concrètement cette situation d'adaptation et suis bien placée pour comprendre leur point de vue. Nous partageons la même sensation de se sentir étrangers. Ce sentiment ne peut pas être enseigné. Il faut l'éprouver dans ses chairs pour le comprendre. La similitude de nos situations a contribué à favoriser un climat de confiance entre nous. Du point de vue administratif, j'ai aussi trouvé intéressant de prendre en charge tous les aspects liés à cette opération.

- *Les modalités du module linguistique vous paraissent-elles adaptées ? Auriez-vous des suggestions à faire pour en améliorer le modèle ?*

Le concept est bien pensé et les différentes dimensions du dispositif me paraissent bien adaptées. Peut-être qu'en plaçant ce module trois mois plus tard dans l'année scolaire, on gagnerait en efficacité. On pourrait aussi anticiper quelque peu la diffusion des informations aux étudiants. On les aiderait ainsi à mieux se préparer psychologiquement à leur futur séjour, en favorisant l'expression de leurs attentes personnelles et en stimulant leur engagement réflexif bien avant le stage.

- *Autre suggestion ou remarque ?*

Mon interrogation personnelle porte sur l'avenir de cette expérience et de son exploitation durant la fin de leur formation. J'ai le sentiment qu'ils perdent rapidement une part du bénéfice et de leurs acquis linguistiques. Une offre facultative de cours d'allemand adaptés à leur niveau serait bienvenue. Le séjour en Suisse alémanique ne dure que six semaines. Certes, c'est déjà long, mais paradoxalement, certains étudiants m'ont avoué qu'ils resteraient volontiers plus longtemps pour consolider leur bagage linguistique. Il est bien évident que les besoins de ce type varient d'un étudiant à l'autre. De plus, l'allemand n'est pas la seule discipline au programme!





## avec Anouck Berbier

Anouck Berbier, étudiante de la promotion 2004-07 du site de Porrentruy, a effectué, du 24 octobre au 2 décembre 2005, un séjour dans une classe alémanique du canton de Lucerne.

- *Comment avez-vous vécu cette expérience ? Décrivez-nous le cadre et le contexte dans lequel vous avez réalisé votre module linguistique.*

J'ai beaucoup apprécié cette expérience. D'emblée, j'étais heureuse de partir. Mon lieu de stage se situait dans un petit village du canton de Lucerne: Neuenkirch. J'étais logée dans un chalet, à la sortie du village, dans une famille de trois enfants, dont l'une était élève de ma classe. Elle me tutoyait à la maison et me vouvoyait à l'école. Ma classe de 5<sup>e</sup> année faisait partie d'un collège de campagne, à quelques minutes de chez moi.

- *Vous saviez que ce dispositif de formation faisait partie de votre cursus en deuxième année. Aviez-vous de l'appréhension à la perspective de passer autant de temps en Suisse alémanique ?*

J'avais déjà effectué un séjour de deux mois et demi en Allemagne. Je n'avais donc pas d'appréhension. J'étais informée de l'existence de ce dispositif, dès le début de la formation, je n'étais donc pas surprise. Pendant le stage, j'avais la possibilité de rentrer chez moi le week-end, mais j'ai préféré rester à Neuenkirch durant les trois premières semaines. Cette expérience de vie était nouvelle pour bon nombre d'étudiants qui n'étaient jamais sortis de leur contexte familial auparavant. Tout le monde n'a pas vécu ce passage aussi facilement que moi. Je sais que l'une de mes camarades s'est retrouvée au début de son séjour dans un hôtel, aucune famille n'ayant été dénichée pour l'héberger. J'ai joué l'intermédiaire pour lui trouver une famille d'accueil.

Les conditions doivent être réunies pour favoriser l'intégration du stagiaire et le développement de ses compétences linguistiques. Heureusement, pour la très grande majorité d'entre nous, les conditions du séjour ont été favorables.

- *Comment s'est déroulé votre premier contact avec la classe de stage ? Les choses se sont-elles déroulées comme vous l'aviez imaginé ? Certains éléments vous ont-ils surpris ? La transition a-t-elle été difficile ?*

Les enfants ont tout de suite parlé le « bon allemand » avec moi. Au début, mon accent les intriguait. Ceci dit, l'obligation de parler « hochdeutsch » était en vigueur au sein de l'école et un panneau fixé à l'entrée de la classe rappelait cette exigence, ce qui a grandement facilité mon intégration. Durant mon temps d'adaptation, les enfants m'ont constamment aidée à trouver les expressions adéquates.

- *Vous avez travaillé sous la responsabilité d'un maître de stage alémanique. Était-ce différent pour vous par rapport au contexte de stage dont vous aviez l'habitude en Suisse romande ?*

Je n'ai pas constaté de différences significatives. J'ai été bien accueillie. Une grande liberté m'a été accordée dans le choix des activités. Toutes les matières étaient enseignées par le maître de stage, à l'exception du dessin. J'ai néanmoins pu enseigner cette matière en collaboration avec le spécialiste. J'ai également profité d'échanges enrichissants avec l'ensemble des enseignants de l'école. Les titulaires s'intéressaient à ma situation. J'ai été accueillie en tant qu'observatrice dans une classe de 1<sup>ère</sup> année. Mon travail a été évalué de manière formative exclusivement. Les observations du maître de stage étaient notifiées sur un formulaire type qui me permettait de suivre ma progression. Un bilan de mon activité, dont j'ai eu copie, a été établi au terme du stage.

- *Les élèves sont-ils différents en classe, à part la langue bien sûr ? Les comportements, les habitudes scolaires, la conduite de la classe sont-ils identiques à celles que vous connaissez dans les classes francophones ?*

Ce qui m'a frappée, c'est le fait que les élèves sont beaucoup moins stressés qu'en Suisse romande vis-à-vis des contrôles de leurs acquis. Je n'ai pas ressenti chez eux de pression, lorsqu'ils étaient soumis à une épreuve destinée à vérifier leurs acquis. L'évaluation n'est pas perçue de manière anxiogène, comme c'est souvent le cas dans nos classes de Suisse romande. Je ne peux pas affirmer que cette observation ponctuelle soit généralisable, mais elle m'a beaucoup interpellée. Les appréciations portent à la fois sur les comportements et sur les acquisitions, mais ne constituent pas des sources de préoccupation. Les carnets ne comprennent pas de notes.

- *Les élèves vous ont-ils bien acceptée ? Comment vous considéraient-ils ?*

Ils aiment bien avoir une stagiaire qui apporte de nouvelles activités. J'étais bien acceptée. Ils étaient curieux de savoir d'où je venais. J'ai eu l'occasion de parler de ma région, le Jura, de ma famille, de mes hobbies.

- *Avez-vous le sentiment d'avoir pu leur apprendre quelque chose ? Autant que si vous aviez été dans une classe francophone ?*

Oui, notamment des informations concernant la région d'où je venais; des précisions sur la distinction entre la Romandie et la France. Sur le plan pédagogique, j'ai travaillé avec les moyens d'enseignement en vigueur. Ce n'était pas évident au départ. Dans le même canton, j'ai constaté que les moyens utilisés pouvaient être différents. J'ai le sentiment que les notions que j'ai enseignées, en mathématiques notamment, ont bien passé.

- *Quel bénéfice tirez-vous de cette expérience ?*

Elle a été enrichissante. Le titulaire m'a laissé une grande autonomie et j'ai pu tester certaines approches pédagogiques. L'enseignement des fractions en langue allemande, par exemple, a été pour moi une démarche intéressante.

- *Les modalités du module linguistique vous paraissent-elles adaptées ? Auriez-vous des suggestions à faire pour en améliorer le modèle ?*

Je n'ai pas de remarque particulière à formuler à ce sujet. Une information préalable concernant les moyens d'enseignement en vigueur m'aurait cependant facilité le travail.

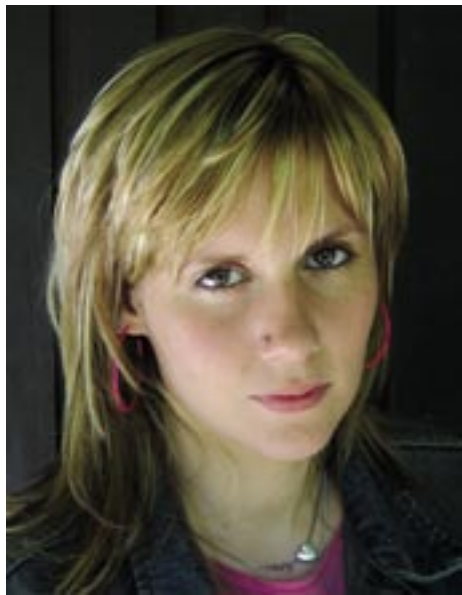
- *Une autre suggestion ?*

J'ai vécu un événement exceptionnel: le dixième anniversaire de l'école Grünau dans laquelle j'étais en stage. Nous nous sommes tous retrouvés, élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année et enseignants, pour cette manifestation qui a duré toute la nuit, de 22 h 00 à 8 h 00 le lendemain matin. Différentes animations étaient organisées: tournoi de tennis de table, course d'orientation, création de T-shirts, jeux divers, danse, musique, lecture et théâtre. Un apéritif non alcoolisé a été organisé par chaque classe. Une présentation audiovisuelle de photographies retraçait l'histoire de l'école. Quelques semaines auparavant, les enfants avaient peint différents morceaux de bois que les enseignants ont par la suite disposés en forme de DIX. À l'occasion de cet anniversaire, les enfants ont pu découvrir ce symbole et chanter une chanson créée spécialement pour l'événement.

## Entretien

### avec Jessica Voumard

Jessica Voumard, étudiante de la promotion 2004-07 du site de Bienne, a effectué, du 24 octobre au 2 décembre 2005, un séjour de 6 semaines dans une classe alémanique, à Mengstorf bei Köniz, dans le canton de Berne.



• *Comment avez-vous vécu cette expérience? Décrivez-nous le contexte dans lequel vous avez réalisé votre module linguistique.*

Au départ, j'avais une certaine appréhension. J'étais facilement en contact avec les gens, mais j'aime bien savoir où je mets les pieds. En découvrant la famille dans laquelle je serais hébergée et dont la fille allait devenir l'une de mes élèves, j'ai été rassurée. De plus, sa mère étant d'origine allemande, j'avais la certitude de bien la comprendre. Une conversation téléphonique avec mon maître de stage m'a confirmé le caractère sympathique de l'accueil qui me serait réservé dans sa classe. Ayant recherché des informations sur Internet, j'ai constaté que j'irais dans un tout petit village, ce qui n'était pas pour me déplaire. Arrivant par le train, j'ai découvert un hameau qui me rappelait étrangement un épisode de la « Petite maison dans la prairie ». L'instituteur est venu me chercher à la gare. Quelques fermes entourées de champs, une petite école adorable, constituée de trois grandes salles de classes agréablement aménagées. Une vaste salle des maîtres, dont l'atmosphère presque familiale respirait la joie de vivre, des plantes partout, de la vie, malgré le nombre restreint d'élèves.

L'école est organisée par classes à deux degrés, de la 1<sup>ère</sup> jusqu'à la 6<sup>e</sup>, regroupées deux par deux. Le corps enseignant, composé de trois maî-

tres généralistes et d'une spécialiste, chargée des activités textiles et manuelles jusqu'à la 4<sup>e</sup> année, m'a accueillie très aimablement.

Je me suis présentée personnellement aux élèves de ma classe de stage. Très attentifs, les enfants m'ont observée curieusement, très intrigués, mais aussi très intéressés par ma présence insolite; cette classe n'a pas l'habitude de recevoir des stagiaires. Je les sentais habités d'une forte envie de m'interroger. Je leur ai immédiatement avoué mon ignorance du «*schwizertütsch*», ce qui par conséquent allait les obliger à communiquer avec moi en «*hochdeutsch*».

J'ai été invitée à prendre le premier repas de midi chez mon maître de stage. Sa famille m'a posé une foule de questions en lien avec mon identité et ma personnalité. Je me suis surprise à parler pendant tout le repas sans éprouver de véritable gêne. Puis j'ai rencontré ma famille d'accueil qui vivait dans une ferme des alentours. J'ai fait la visite du village, accompagnée de l'instituteur, puis nous avons traversé les communes environnantes d'où les élèves proviennent.

Durant mon stage, j'ai effectué de nombreuses excursions, participé à la foire aux oignons, parcouru les gorges du Schwarzenburg, exploré les ruines du château de Grassburg ainsi que divers sites montagnards. Je faisais vraiment partie de la famille; ainsi je participais aussi bien aux jeux des enfants, aux travaux ménagers, qu'au fourrage des animaux.

• *Vous saviez que ce dispositif de formation faisait partie de votre cursus en deuxième année. Aviez-vous de l'appréhension à la perspective de passer autant de temps en Suisse alémanique?*

Oui, beaucoup, au départ. Bien avant mon entrée à la HEP. Une appréhension de la langue d'abord, compte tenu de mon bagage essentiellement grammatical acquis au lycée et de ma maîtrise assez partielle de la langue. De plus, la perspective d'enseigner dans une langue étrangère me paraissait complexe et difficile à réaliser.

• *Comment s'est déroulé votre premier contact avec la classe de stage? Les choses se sont-elles déroulées comme vous l'aviez imaginé? Certains éléments vous ont-ils surpris? La transition a-t-elle été difficile?*

J'ai rapidement pu vérifier, comme j'en avais fait l'hypothèse, que les élèves n'avaient pas le même comportement que ceux de la ville de Bienne. Ils paraissaient beaucoup plus jeunes et s'exprimaient surtout beaucoup plus poliment. Les élèves de 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> se comportaient encore comme de vrais enfants. Ils n'étaient pas contaminés par des préoccupations existentielles, contrairement aux préadolescents de la ville. Ils étaient simples, avaient envie de vivre leur

enfance, de jouer. Ils ne ressentaient pas le besoin de se démarquer des plus jeunes en adoptant des attitudes de «*Lolita*» ou de «*rappeurs*». J'avais l'impression de retrouver la classe de mon enfance. Ces enfants n'avaient pas grandi trop vite. Ils étaient peut-être un peu plus naïfs, mais profitaient pleinement de leur enfance.

Les deux premiers jours du stage, un remplaçant tenait la classe et durant cette courte période, j'ai eu un rôle passif d'observatrice qui ne me plaisait pas vraiment. Dès le retour du titulaire, je me suis intégrée très rapidement. Les élèves m'ont parfaitement admise. Ils m'aidaient spontanément, lorsqu'un mot me manquait. Dans cette région, le passage au «*hochdeutsch*» leur posait presque autant de problèmes qu'à moi; le «*schwizertütsch*» étant la référence culturelle dominante! Ils se sont montrés très coopératifs et ont mordu avec enthousiasme à toutes mes amorces d'activités.

• *Vous avez travaillé sous la responsabilité d'un maître de stage alémanique. Était-ce différent pour vous par rapport au contexte de stage dont vous aviez l'habitude en Suisse romande?*

Les formateurs en établissement, en Suisse romande, sont très attentifs à la forme des préparations des leçons et leur accordent une grande importance. Là-bas, en revanche, j'avais davantage l'impression de travailler en duo, en interaction constante avec le titulaire. Je bénéficiais directement de son appui et de ses conseils. Ses interventions portaient davantage sur la maîtrise de langue. J'expliquais mes projets, j'avais aussi l'opportunité d'apporter mon point de vue, mes conseils sur les leçons qu'il conduisait. Je ne me sentais pas hiérarchiquement subordonnée; j'étais considérée davantage comme une partenaire que comme une apprentie.

• *Les élèves sont-ils différents en classe, à part la langue bien sûr? Les comportements, les habitudes scolaires, la conduite de la classe sont-ils identiques à ceux que vous connaissiez dans les classes francophones?*

Comme je l'ai dit plus haut, les élèves mettent les formes pour s'adresser à l'enseignante: «*Bonjour Madame, ...au revoir Madame*». Ils sont très polis.

Sinon, la conduite de la classe m'a paru assez semblable, à l'exception des leçons de NMM (connaissance de l'environnement). Dans ce domaine, les classes réalisent de nombreux travaux pratiques, en prise directe avec la nature, de manière interdisciplinaire et sans distinction stricte entre les matières spécifiques relevant de la géographie, de l'histoire ou des sciences. L'approche est empirique et essentiellement constructiviste. Une place importante est laissée

à la découverte par les élèves et l'enseignant jouit d'une grande liberté d'action dans l'approche de cette dimension.

• Quels obstacles avez-vous dû surmonter ?

Je pensais devoir surmonter l'obstacle de la langue. En fait, cela n'a pas été le cas. Une fois sur le terrain, l'expression se développe très vite et très naturellement. J'ai du plaisir à m'exprimer et je n'allais pas tout à coup me taire, sous prétexte que je ne maîtrisais pas parfaitement l'allemand. Si j'avais été plus timide, le problème se serait certainement posé avec davantage d'acuité.

Le seul obstacle à surmonter pour moi a été de repartir de chez moi, chaque dimanche soir, après avoir passé le week-end dans ma famille en Suisse romande. Après un petit pincement au cœur, tout se remettait en place rapidement.

• *Les élèves vous ont-ils bien acceptée ? Comment vous considéraient-ils ?*

Ils m'ont globalement bien acceptée et considérée comme une enseignante à part entière. J'ai même dû insister pour que la fille chez qui je vivais me tutoie à la maison. Elle a fini par accepter, mais continuait à m'appeler « Frau Voumard » une fois revenue en classe.

• *Avez-vous le sentiment d'avoir pu leur apprendre quelque chose ? Autant que si vous aviez été dans une classe francophone ?*

J'en suis intimement convaincue; particulièrement en connaissance de l'environnement, en électronique en particulier. J'ai pu explorer avec eux des notions d'électricité statique, d'électrons, d'objet neutre, positif, négatif, etc. J'ai le sentiment d'avoir progressé au moins autant, sinon davantage, que dans une classe romande.

Sur le plan pédagogique, j'ai également pu tester mon style d'autorité et apprécier les effets du silence que j'imposais pour obtenir l'attention devant la classe. J'ai pu découvrir l'importance du non verbal. La maîtrise partielle de la langue m'a encore renforcée dans cette approche qui a eu un effet considérable sur la conduite de la classe.

• *Quel bénéfice tirez-vous de cette expérience ?*

Bien évidemment des progrès considérables en allemand. Je me lance beaucoup plus facilement dans une conversation improvisée. Cet effet est également présent dans mon activité actuelle en Suisse romande. Je me suis aussi beaucoup enrichie sur le plan humain et interculturel. J'ai découvert d'autres points de vue, de nouvelles méthodes, une porte ouverte sur un autre univers.

• *Les modalités du module linguistique vous*

*paraissent-elles adaptées ? Auriez-vous des suggestions à faire pour en améliorer le modèle ?*

J'ai eu énormément de chance d'être placée dans une famille d'accueil qui parle le « *bon allemand* ». J'ai aussi bénéficié du contact d'un corps enseignant ouvert et prêt à faire l'effort de ne pas parler le dialecte en ma présence, à la salle des maîtres. Tous mes camarades de promotion n'ont pas eu cette chance et leur intégration n'a pas toujours été aussi facile. J'ai profité d'un contexte idéal pour quelqu'un qui apprécie de vivre « à la ferme ». Préférant le contact des gens au confort matériel, j'ai pu vivre une expérience heureuse. Il est important que la HEP vérifie que les conditions minimales soient réunies, pour garantir la réussite de ce module.

• *Autre suggestion ?*

J'ai trouvé très enrichissant de me trouver dans un petit village. Il faut absolument que la HEP continue à envoyer des stagiaires à la campagne, indépendamment des difficultés d'accès et de déplacements. Les trajets à vélo ne sont pas désagréables, bien au contraire. Et c'est magique de vivre un stage dans un tel contexte. Sur le plan humain, c'est également très profitable. Deux flashes me reviennent. À l'occasion de la sortie du calendrier de l'avent, tout le village s'était réuni et l'ambiance était très chaleureuse. Le dernier jour de mon stage, nous avons fait un pique-nique canadien avec toute la classe. J'avais le sentiment de me trouver au sein d'une véritable famille.

Entretiens réalisés par Pierre-Daniel Gagnebin



## Des étudiants de la Pädagogische Hochschule de Zürich effectuent un semestre à la HEP-BEJUNE

*«Le semestre d'échange à Porrentruy m'a apporté de nombreuses expériences de grande valeur sur les plans personnel ainsi que professionnel. Je me suis sentie très à l'aise pendant ces 5 mois. J'ai apprécié la vie dans un entourage plus petit et plus familial que celui de la PHZH. Les étudiants ainsi que les professeurs m'ont accueillie chaleureusement et soutenue dans tous les domaines.»*

«C'était extrêmement intéressant de connaître un autre système scolaire que celui du canton de Zürich. Les stages comptent parmi les moments les plus précieux de mon semestre d'échange. De plus, j'ai eu la possibilité de vivre dans une région de la Suisse que je connaissais à peine: une expérience culturelle très enrichissante.»

Voici des extraits du rapport final de l'une des étudiantes zurichoises qui ont passé un «semestre d'échange» au sein de la HEP-BEJUNE. Au cours de l'année 2005, Marianne Wiederkehr et Isabel Stüssi ont été accueillies à Porrentruy; Maricka Kinell et Adrian Marti à Bienne, pendant une période de 4 à 5 mois. Ils comptent parmi les premiers étudiants en formation d'enseignants qui ont profité de la mobilité entre les Hautes Ecoles Pédagogiques en Suisse. Grâce au soutien pragmatique des collègues de la HEP-BEJUNE, notamment de Jean-Pierre Faivre, de Guy Lévy, de Claudio Siegrist et de Pierre-Daniel Gagnebin, les étudiants zurichoises se sont bien intégrés dans le système d'études au sein de la HEP BEJUNE.

Au début de l'aventure, il y avait plusieurs obstacles administratifs et organisationnels à surmonter. L'un des défis de la mobilité entre les deux HEP consiste dans les différentes structures de la formation des enseignants en Suisse qui reflète les différentes traditions cantonales. À Zurich, l'année scolaire de la PHZH (Pädagogische Hochschule Zürich) suit le calendrier universitaire et est divisée en deux semestres, avec des cours de 2-4 heures hebdomadaires consacrés à une matière, suivis par des périodes intersemestrielles, pendant lesquelles ont lieu les stages, semaines compactes, etc. Cette organisation permet aux étudiants zurichoises de compléter les études par des cours organisés en collaboration avec l'École polytechnique fédérale et l'Université de Zurich. La formation de la HEP BEJUNE suit le calendrier scolaire en modules compacts organisés autour de thèmes, suivis par de nombreux stages au cours de l'année.

Cette différence structurelle n'a pourtant pas empêché le succès des échanges des étudiants zurichoises. Au contraire: la comparaison entre les différentes structures et les contenus de formation permet aux étudiants de développer un esprit d'ouverture à la pratique réflexive.

Les différentes dates semestrielles cantonales, autres grands obstacles qui s'opposent à la mobilité, seront bientôt surmontés par l'harmonisation des calendriers académiques dans toute la Suisse, décision prise par les conférences des recteurs des universités et des hautes écoles suisses, en mars 2005, pour la rentrée de l'année académique 2007-2008. Pour faciliter les échanges d'étudiants et d'enseignants des HEP en Suisse et sur le plan international, un groupe de travail «mobilité» a été constitué dans le cadre de la CSHEP.

La mobilité intercantonale et internationale contribue au développement des compétences professionnelles, langagières et interculturelles des futurs enseignants, ceci d'autant plus qu'ils en seront les multiplicateurs dans les écoles. La mobilité et la dimension internationale du curriculum visent à améliorer la qualité à tous les niveaux et dans tous les domaines.

Dans sa stratégie, la direction de la PHZH accorde un rôle important à la promotion de la mobilité, ainsi qu'à l'internationalisation de la PHZH, en encourageant la coopération avec des institutions partenaires. Depuis l'année scolaire 2004-2005, la PHZH participe au projet ERASMUS, programme européen consacré à l'enseignement supérieur auquel les hautes écoles suisses sont intégrées comme partenaires «tacites», grâce au financement de la Confédération. Un séjour d'études ERASMUS dure entre 3 et 12 mois et se base sur un accord bilatéral entre deux universités européennes. Les étudiants bénéficient d'une bourse mensuelle d'environ 220 à 260 francs suisses. Elle couvre les dépenses supplémentaires occasionnées

par un séjour à l'étranger. De plus, ERASMUS encourage la mobilité du personnel enseignant des établissements supérieurs de courte durée, à laquelle quelques professeurs de la PHZH ont déjà participé.

À l'heure actuelle, la PHZH a conclu des accords bilatéraux ERASMUS avec 25 partenaires, dans 13 pays, dont des universités, HEP et institutions de formations d'enseignants en Scandinavie, Allemagne, France, Espagne, Grande-Bretagne et plusieurs pays en Europe de l'Est.

En 2004-2005, 11 étudiants de la PHZH ont profité du programme ERASMUS qui leur était ouvert pour la première fois. Pendant cette année académique, 30 étudiants zurichoises ont déjà effectué un séjour d'études d'un ou de deux semestres dans une autre université européenne, dans la plupart des cas, complété par un stage professionnel dans une école. En même temps, la PHZH accueille 10 étudiants ERASMUS à Zurich durant l'année 2005/2006. De plus, deux programmes en partenariat transatlantique sont organisés. La PHZH compte désormais 50 étudiants «outgoing» cette année, dont 7 en mobilité suisse. Selon les propos d'Isabel Stüssi: «Il faut simplement partir et se faire plaisir! Les gens sont vraiment gentils. Souvent, on a l'impression d'être en France. C'est idéal si on veut partir, mais pas trop loin.»

Quand des étudiants de la HEP BEJUNE viendront-ils passer un séjour d'études à Zurich? Vous serez les bienvenus!

Friederike Hoch  
Responsable des relations internationales

### Quelques adresses Internet utiles

CRUS / ICES en Suisse: [www.crus.ch](http://www.crus.ch)  
Portail des programmes européens: [www.europa.eu.int](http://www.europa.eu.int)  
Portail PLOTEUS: <http://europa.eu.int/ploteus/portal/home.jsp>  
Contributions financières en suisse: [www.sbf.admin.ch](http://www.sbf.admin.ch)  
Échanges CH (enseignants, écoles): [www.echanges.ch](http://www.echanges.ch)  
Erasmus Student Network: [www.esn.org](http://www.esn.org)

# Echanges de futurs enseignants franco-suisses

## Une coopération transfrontalière permettant à ses bénéficiaires d'acquérir des compétences interculturelles et « transversales »

*Cet article présente, du point de vue français, une jeune expérience de collaboration bilatérale entre l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Franche-Comté et la HEP-BEJUNE. L'accord passé entre les deux institutions, il y a un an, a permis la réalisation de premiers échanges en 2005.*

Pour l'IUFM de Franche-Comté, la mobilité des professeurs stagiaires s'intègre dans le cursus de formation professionnelle en alternance, le stage à l'étranger étant pris en compte dans la certification professionnelle du stagiaire en mobilité. En 2006, l'évolution de l'organisation des échanges met en lumière la volonté des deux instituts de tirer parti du caractère transfrontalier du projet.

### La Suisse comme destination de mobilité en contexte francophone

Plusieurs stages à l'étranger sont proposés aux professeurs des écoles stagiaires (PE2) à l'IUFM de Franche-Comté. Parmi les offres proposées, l'Allemagne et le Royaume Uni sont les destinations les plus fréquemment choisies par les PE2 et constituent à elles seules environ 75 % des mobilités. Dans certains cas, les établissements d'accueil sont des écoles bilingues proposant un enseignement précoce en français, enseignement pouvant, partiellement du moins, être pris en charge par le stagiaire IUFM français. Dans d'autres cas, l'enseignement dispensé par le stagiaire doit s'effectuer dans la langue du pays d'accueil. Il s'agit alors d'utiliser la mobilité à l'étranger comme un instrument permettant de développer prioritairement des compétences linguistiques. Les échanges franco-suisses ont la particularité de se dérouler dans un environnement francophone et transfrontalier. La proximité du pays d'accueil permet de favoriser la création de réseaux transfrontaliers construits par les stagiaires et les enseignants du pays d'accueil sur lesquels les jeunes enseignants pourront s'appuyer une fois titularisés. La compréhension des territoires limitrophes et des systèmes de formation du pays nous semble être un élément essentiel pour construire des projets pédagogiques adaptés aux écoles de la région transfrontalière.

choisie par les professeurs stagiaires en accord avec un projet de formation professionnelle qui peut les conduire à travailler sur certains thèmes didactiques ou pédagogiques. Ceux-ci seront exploités, par exemple, dans le cadre de l'élaboration du mémoire professionnel.

La caractéristique principale de l'évolution du projet concerne la réalisation de duos d'étudiants stagiaires franco-suisses. Les duos sont constitués suffisamment tôt, de manière à faciliter les échanges dont certains peuvent se réaliser avant la période de stage.



Etudiants en stage mobilité IUFM-Franche-Comté - HEP-BEJUNE 2006. Pour l'IUFM : Julie Lab, Laurent Fleury, Albin Maule. Pour la HEP-BEJUNE: Catherine Röthlisberger, Stéphanie Schawalder, Cyrielle Varrin

### L'organisation des échanges: «un apprentissage en duo»

Les professeurs stagiaires-étudiants séjournent 4 semaines dans le pays d'accueil. En 2005, cinq stagiaires franc-comtois ont effectué un stage dans des écoles biennoises et neuchâtelaises. Une stagiaire suisse est venue effectuer son stage à Besançon. En 2006, les échanges s'équilibrent puisque trois stagiaires de chaque pays seront impliqués dans le projet de mobilité. La participation au stage à l'étranger est

Chaque professeur stagiaire bénéficie d'un stage de quatre semaines dans l'établissement partenaire et précisément dans la classe de stage du stagiaire partenaire. Chaque stagiaire est hébergé, dans la mesure du possible, chez le partenaire avec lequel il partage un maximum d'activités.

Cette organisation permet de faire vivre aux stagiaires impliqués un véritable échange en leur offrant la possibilité de partager durant deux fois quatre semaines le contexte de

formation de l'établissement partenaire. La proximité géographique aidant, les échanges entre les deux partenaires du duo doivent pouvoir s'échelonner sur une longue durée, le premier stage ayant lieu en mars et le second en juin.

Le stage permettra ainsi aux deux stagiaires de préparer et de conduire conjointement des séquences d'enseignement, de confronter les choix, de bâtir des analyses communes. Le stagiaire accueilli peut partager, analyser les choix de son partenaire lors de la conception et de la réalisation de son enseignement : ce dispositif possède donc une dimension didactique en faisant participer les acteurs à une expérience réflexive de ce qu'est le processus d'enseignement/apprentissage.

L'évaluation du stage est assurée par les formateurs de l'institut de formation d'origine. L'activité du stagiaire est appréciée selon des dispositifs propres à son institut. La visite en classe conduit à l'élaboration d'un rapport de visite qui complètera le dossier d'évaluation du stagiaire.

### Une ouverture à l'interculturel

Ce partenariat doit permettre aux acteurs une meilleure compréhension des systèmes éducatifs des deux pays, de nouvelles marges de manœuvre dans la réalisation des enseignements, une ouverture aux alternatives proposées par l'autre, alternatives dont la naturalité peut être questionnée différemment selon le contexte social et culturel dans lequel elles sont plongées. La durée des échanges qui peut aller au-delà des quatre semaines doit faciliter une compréhension plus profonde des référents culturels qui modèlent parfois les représentations, les comportements, les pratiques professionnelles. Dans cette optique, une réflexion sur les liens existant entre la pratique professionnelle et le contexte social et culturel du pays doit favoriser une prise de recul par rapport à l'environnement éducatif de son propre pays.

Ainsi, nous faisons le pari que la mobilité dans une région d'un pays étranger « assez proche » du point de vue géographique et culturel, car francophone, est un levier utile en formation, la pratique professionnelle dans un milieu non

connu incitant le renouvellement des réponses individuelles construites par le stagiaire. Celui-ci est donc ainsi placé en situation d'apprentissage de compétences et de savoirs nouveaux, savoirs didactiques, transversaux, mais aussi méthodologiques, l'adaptation au milieu étranger témoignant d'une capacité à savoir « apprendre à apprendre »

### Perspectives

Le travail de collaboration mené entre les deux instituts doit les conduire désormais à évaluer cette expérience encore jeune à la hauteur des objectifs qui lui sont assignés. Un bilan pourra être envisagé avec les étudiants suisses et les professeurs stagiaires français, lors de la journée de restitution des stages et de l'échange vers la fin de l'année scolaire, bilan qui sera peut-être l'occasion de recueillir des effets de cette formation à l'internationale « par la confrontation raisonnée à l'altérité ».

Philippe Le Borgne  
Maître de Conférences Mathématiques Paris VII  
Directeur Adjoint IUFM Franche-Comté



À l'automne 2005, la HEP-BEJUNE a signé un accord officiel de collaboration avec le plus important centre de recherche dans le domaine éducatif au Canada. Nous présentons ici ce centre et les possibilités qu'il offre aux étudiantes et aux étudiants de la HEP-BEJUNE, mais également à nos formatrices et formateurs.

## Le CRIFPE: une possibilité de formation dans le réseau universitaire au Canada

Si vous souhaitez ajouter une dimension internationale à votre formation, ces pages ne manqueront pas de vous intéresser, en vue de réaliser vos projets dans une université canadienne. Dans ce qui suit, nous vous présentons le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), dont le siège central se trouve dans la plus importante université francophone d'Amérique, l'Université de Montréal. Il faut préciser qu'au Canada et au Québec, le CRIFPE est le seul centre de recherche qui se consacre exclusivement à l'étude de l'enseignement et de la profession enseignante. Le CRIFPE comprend actuellement 450 membres, officiellement inscrits, provenant de 15 universités canadiennes, dont neuf au Québec. Ce nombre inclut aussi bien les chercheurs réguliers et associés que les chercheurs associés internationaux, les membres étudiants (320) et d'autres catégories (professionnels, techniciens, secrétaires, webmestres, etc.).

### Programme scientifique du CRIFPE

Depuis 1993, l'objectif général du CRIFPE est d'élaborer une base de connaissances scientifiques de nature à apporter des réponses aux questions relatives à l'enseignement en milieu scolaire, en lien avec la réussite éducative des élèves, à la formation des enseignants et des autres agents liés aux missions d'enseignement et à l'exercice de leur profession. Par son souci de transfert des connaissances scientifiques, le CRIFPE vise également à intégrer ces connaissances à la formation des enseignants et à l'exercice de leur profession. Le Centre est ainsi en position de fournir des données empiriques aux décideurs et aux autres acteurs de l'éducation en vue de les éclairer dans leur profession, dans leurs actions quotidiennes, voire dans l'élaboration de politiques éducatives.

Le programme scientifique du CRIFPE se veut unificateur et multidisciplinaire. Il fait appel à la plupart des disciplines contributives en sciences de l'éducation. Il se veut aussi intégrateur sur le

plan national, puisqu'il se fonde sur la collaboration interuniversitaire des chercheurs de neuf établissements québécois (Université de Montréal, Université Laval, Université de Sherbrooke, Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Trois Rivières, Université du Québec à Chicoutimi, Université du Québec à Rimouski, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec en Outaouais) et plusieurs universités canadiennes (de Toronto, d'Ottawa, Laurentienne, de Moncton, etc.). Les ancrages théoriques des chercheurs du CRIFPE se fondent sur les courants scientifiques les plus actuels dans notre domaine, comme en témoigne le dernier rapport de l'American Educational Research Association<sup>1</sup>.

L'objectif général du CRIFPE s'exprime dans trois principaux axes de recherche autour desquels s'organisent les travaux de chercheurs et d'étudiants qui lui sont affiliés:

- **AXE 1:** examiner la formation des enseignants, en lien avec la réussite éducative des élèves
- **AXE 2:** examiner l'exercice de la profession enseignante, en lien avec les besoins des élèves et de la société
- **AXE 3:** examiner le rôle des organisations scolaires en lien avec les politiques éducatives.

### Un Centre en réseau

Les chercheurs du CRIFPE collaborent avec des chercheurs de partout au Québec, au Canada, et sur tous les continents: Amérique du Nord, Amérique centrale, Amérique du Sud, Europe, Afrique, Asie. De surcroît, les chercheurs du CRIFPE sont aussi membres des plus importants réseaux en sciences de l'éducation sur le plan international: American Educational Research Association (AERA), European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), European Educational Research Association (EERA), Réseau d'éducation francophone (REF), Laboratoire Innovation - Formation - Éducation (LIFE), le Réseau observation

des pratiques enseignantes (OPEN), l'ACFAS, la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE), l'American Association for the Advancement of Computing in Education (AACCE), le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE), le Réseau pour la formation des maîtres en Afrique (REFORMA), l'Associação nacional de pesquisa em educação (ANPED), l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), etc.

Au plan de la formation et de l'encadrement, les chercheurs du centre conçoivent la recherche non seulement comme un processus de production de nouvelles connaissances, mais aussi comme un processus de formation pour ceux et celles qui y participent. Le Centre est engagé depuis sa fondation dans des activités régulières d'animation scientifique et contribue ainsi de façon soutenue à la formation et à l'encadrement des étudiants. L'encadrement offert par le Centre est basé sur trois grands principes:

1. Il vise à intégrer les étudiants aux travaux des équipes à titre de participants à part entière
2. Il cherche à les former aux normes et aux exigences intellectuelles, professionnelles et éthiques de la recherche scientifique individuelle et d'équipe
3. Enfin, il s'efforce de les inscrire dans des réseaux de chercheurs productifs, à les mettre en contact direct avec les nécessités de la production intellectuelle, notamment par le biais de l'écriture et de la participation aux revues scientifiques, aux communications scientifiques, etc.

Plusieurs activités de formation sont offertes annuellement à tous les membres du Centre, chercheurs et étudiants, notamment trois séminaires annuels qui sont devenus une tradition collective de réflexion et de discussion sur des thèmes qui sont au cœur des préoccupations communes.

Le CRIFPE pilote actuellement un vaste projet de recherche sur le personnel scolaire au Canada.

Ce projet s'est vu attribuer la plus importante subvention de recherche de l'histoire des sciences de l'éducation au Canada. Outre ce projet, le Centre compte aussi quatre chaires d'excellence en recherche pour le Canada (CRSH):

- Chaire de recherche du Canada en étude de la formation à l'enseignement (Professeur Clermont Gauthier, Université Laval)
- Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation (Professeur Claude Lessard, Université de Montréal)
- Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (Professeur Yves Lenoir, Université de Sherbrooke)
- Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication

en éducation (Professeur Thierry Karsenti, Université de Montréal).

Le Centre est aussi responsable d'une douzaine d'accords internationaux officiels avec différentes unités de recherche de diverses universités (Fortaleza, UNISINOS, Pelotas, Recife, OISE, Montpellier, HEP-BEJUNE, etc.). Ces partenariats et réseaux permettent au Centre de bénéficier d'une position stratégique où il n'existe aucune organisation de recherche équivalente qui se consacre exclusivement à la recherche sur l'enseignement.

Bref, le CRIFPE, à travers ses chercheurs, ses chaires de recherche et sa structure interuniversitaire vous offre des possibilités diversifiées

pour enrichir vos expériences de formation et vos connaissances sur l'enseignement et ses domaines connexes dans un espace pluriel qui conjugue à la fois des traditions de recherche et de formation, issues de plusieurs régions du monde dans un cadre nord-américain.

Les étudiants et étudiantes de la HEP-BEJUNE sont les bienvenus au Canada et au Québec!

<sup>1</sup> STUDYING TEACHER EDUCATION: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education, édité par Cochran-Smith et Zeichner, en 2005.

## Recherches et formations en éducation à l'Université de Toulouse II le Mirail

### L'Université de Toulouse II le Mirail

Créée dès 1229, l'Université de Lettres atteint son plein développement au 20<sup>e</sup> siècle et quitte le centre ville de Toulouse<sup>1</sup> pour s'installer dans le quartier du Mirail<sup>2</sup> qui lui a donné son nom (1971). En 1984, la loi Savary lui donne ses structures actuelles<sup>3</sup>: trois Conseils<sup>4</sup> et cinq UFR (Unités de Formation et de Recherche). Depuis, ses effectifs ont presque doublé et elle accueille aujourd'hui près de 27000 étudiants<sup>5</sup>.

### Les formations: le Département des sciences de l'éducation et de la formation

Le Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation<sup>6</sup> est intégré à l'UFR « Science, Espace et Société ». Il accueille plus de 2000 étudiants, grâce à des enseignements en présentiel et des enseignements à distance (pour la licence). L'ensemble de ses formations (regroupant à la fois des formations générales et des formations professionnalisantes) se structure selon le schéma figurant à la page 23.

#### La filière générale

Le Département ne possède pas de cursus national pour les deux premières années universitaires<sup>7</sup> et il accueille en L3 (la licence) les étudiants provenant de n'importe quel L2. La licence de Sciences de l'Éducation et de la Formation comporte 350 heures d'enseignement. Elle permet d'interroger les faits éducatifs à partir d'approches pluridisciplinaires (psychologie,

sociologie, histoire, philosophie), de développer des connaissances des champs de l'éducation, de la formation et de l'insertion, de présenter des méthodologies d'études spécifiques aux Sciences de l'Éducation et d'approfondir un thème particulier<sup>8</sup> en prise directe avec la recherche en Sciences de l'Éducation.

Le master première année (M1) est principalement centré sur la formation à la recherche des étudiants. Ses 400 heures d'enseignement portent sur l'épistémologie et la méthodologie

de recherche, l'approfondissement des thèmes de recherche du CREFI (Centre de Recherches en Éducation, Formation et Insertion), l'analyse de situations ou de documents écrits concernant les questions d'Éducation, de Formation ou d'Insertion (EFI) et la préparation d'un mémoire de recherche. Précisons que cette année de Master 1 est commune au Master 2 Recherche et au Master 2 Professionnel.

Le master recherche deuxième année (M2 Recherche) et la formation doctorale sont ados-





sées au CREFI. Cette équipe d'accueil remplit des fonctions d'initiation, d'accompagnement et de direction dans le but de former les étudiants à, par et pour la recherche dans le cadre de l'Ecole Doctorale CLESCO<sup>9</sup>. Pour cela, elle travaille en concertation avec d'autres équipes d'accueil de la même formation doctorale: le LEMME<sup>10</sup> et l'équipe de l'ENFA<sup>11</sup>.

### La filière professionnalisante

Le département propose des modules de pré-professionnalisation destinés aux étudiants qui envisagent de s'orienter vers les métiers de l'enseignement (et de préparer le concours de l'IUFM<sup>12</sup>). Il développe également un cursus

préparant aux métiers de l'animation<sup>13</sup> avec un DEUST<sup>14</sup> et une Licence Professionnelle. Il propose enfin un Master Professionnel (M2 Professionnel), « Conseil en développement professionnel en éducation, formation et insertion »<sup>15</sup>.

### La recherche : le Centre de Recherche et Education, Formation et Insertion (le CREFI)

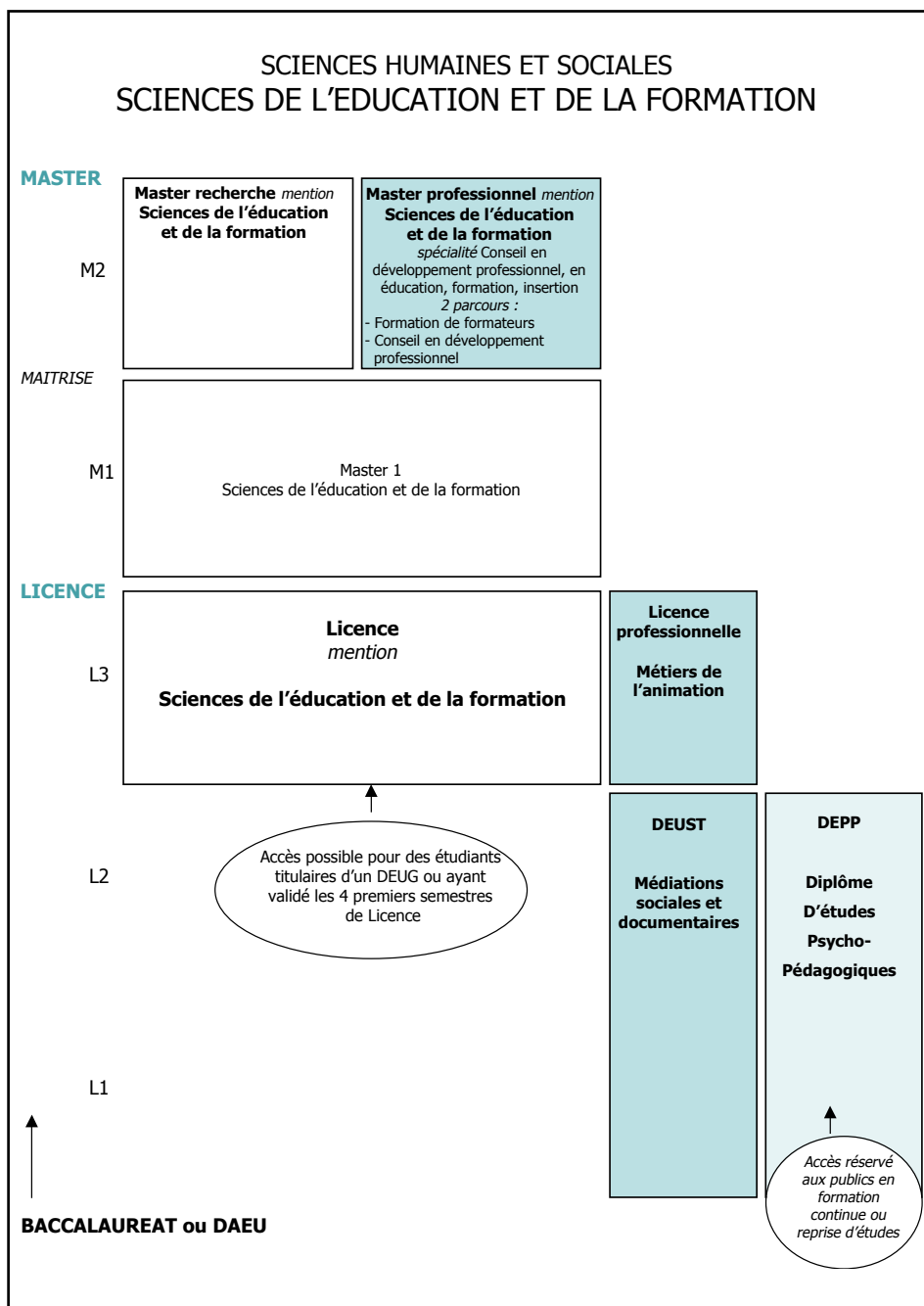
Le CREFI<sup>16</sup> fonctionne sur la base d'un regroupement de quatre composantes: EVASEF (EVALuation des Systèmes d'Education et de Formation)<sup>17</sup>, EURED (Equipe Universitaire de Recherche en Education et Didactique)<sup>18</sup>,

REPERE (Représentations, Engagements Professionnels, leurs Evolutions)<sup>19</sup>, GPE (Groupe Pratiques Enseignantes)<sup>20</sup>. Ses travaux s'organisent à partir d'un axe transversal « Représentations et pratiques en Education, Formation et Insertion ». Ils sont orientés vers les processus qui caractérisent les changements personnels et sociaux dans les domaines de l'éducation, de la formation et l'insertion, en l'occurrence orientation vers les représentations et les pratiques. Les recherches du CREFI se caractérisent par un pluralisme méthodologique (méthodologies expérimentales, cliniques, recherche-action) et un pluralisme des techniques de recueil et de traitement des données

Parmi les activités du CREFI, citons l'organisation de manifestations scientifiques, la constitution d'équipes inter-composantes pour réaliser des études ou des interventions sur le terrain (formation, expertises, évaluation, etc.) et la direction et l'animation de la revue internationale « Les dossiers des sciences de l'éducation ».

Cette année, le CREFI a pris l'initiative de lancer une réflexion en vue de la constitution d'une unité fédérative de recherche en éducation et en formation<sup>21</sup> en Midi-Pyrénées.

Jean-François MARCEL  
GPE-CREFI, Université de Toulouse II le Mirail



<sup>1</sup> Pour une présentation d'une des capitales régionales du sud de la France, voir les sites de la Mairie de Toulouse (<http://www.toulouse.fr/>) ou de son Office de Tourisme (<http://www.ot-toulouse.fr/>)

<sup>2</sup> Qui signifie le «miroir» en occitan.

<sup>3</sup> Voir à ce propos le site de l'UTM: <http://www.univ-tlse2.fr/>

<sup>4</sup> Conseil d'Administration (CA), Conseil Scientifique (CS) et Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire (CEVU).

<sup>5</sup> Pour près de 900 enseignants-chercheurs

<sup>6</sup> Pour une présentation plus détaillée, voir <http://www.univ-tlse2.fr/education-formation/>

<sup>7</sup> En revanche, le département propose un diplôme universitaire, le DEPP (Diplôme d'Etudes Psycho-Pédagogiques) destiné aux personnes en reprise d'études. Sous certaines conditions, il peut permettre un accès en L3.

<sup>8</sup> Choix d'une option parmi les quatre proposées : « Education en milieu scolaire », « Former Evaluer Conseiller », « Représentations, projets et développement professionnel » ou « Lecture/Ecriture ».

<sup>9</sup> Comportement, Langages, Education, Socialisation, Cognition.

<sup>10</sup> Laboratoire d'Etudes des Méthodes Modernes d'Enseignement (Université Toulouse III Paul Sabatier).

<sup>11</sup> Ecole Nationale de Formation Agronomique. Elle dépend du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche et forme les enseignants exerçant dans l'enseignement agricole.

<sup>12</sup> Institut Universitaire de formation des maîtres.

<sup>13</sup> Des responsables de dispositifs ou de structures capables de concevoir, mettre en œuvre et évaluer des projets d'animation

<sup>14</sup> Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques.

<sup>15</sup> Il comporte deux options, « Conseil en développement professionnel » et « Formation de formateurs d'enseignants ».

<sup>16</sup> Dirigé par Marc BRU

<sup>17</sup> Dirigée par Anne JORRO

<sup>18</sup> Dirigée par Jacques FIJALKOW

<sup>19</sup> Dirigée par Michel BATAILLE

<sup>20</sup> Dirigée par Marc BRU

<sup>21</sup> Elle regrouperait trois équipes d'accueil (le CREFI, le LEMME et l'équipe de recherche de l'ENFA) et une Equipe de Recherche en Technologie Educative de l'IUFM de Toulouse

# Les sciences de l'éducation à l'université de Caen

*L'université de Caen et la HEP-BEJUNE ont signé une convention de partenariat et de coopération pour l'enseignement et la recherche à la fin de l'année 2005. Il s'agit de construire des synergies pour ce qui concerne la recherche sur les pratiques enseignantes et la formation des enseignants ainsi que la valorisation des résultats de cette recherche.*



## L'Université de Caen

Fondée en 1432, l'université de Caen est l'une des plus anciennes de France. Elle fut totalement détruite lors du débarquement allié sur les plages de Basse-Normandie (dont la célèbre Omaha Beach), en juin 1944, date qui annonçait la chute du nazisme. Elle fut reconstruite sur le modèle anglo-saxon, avec un campus vert et aéré très agréable. Cet épisode est symbolisé par la statue du Phénix, emblème de renaissance (voir logo ci-dessus). Aujourd'hui, l'Université de Caen compte 25 000 étudiants dont 10 %

étudiants et son offre de formation s'inscrit dans l'architecture européenne Licence-Master-Doctorat. Elle comprend une licence (niveau 3)<sup>1</sup>, un master recherche (niveau 5) et un master professionnel. Le master recherche «Sciences de l'éducation et didactiques: éduquer, former, enseigner» conduit à la formation doctorale (niveau 8). Le master professionnel «Formation de formateurs: mutations et professionnalité» vise à l'insertion professionnelle des étudiants ou à la qualification au niveau Bac+5 de professionnels. Ce diplôme fait notamment l'objet d'un partenariat en cours avec l'Université de Pédagogie d'HoChiMinhVille (Vietnam), via des séminaires sur place et un suivi assuré par une plate-forme numérique de formation ouverte et à distance (FOAD).

champ de la formation, du travail social, de l'animation, de l'insertion et du soin. Il s'agit à la fois de maîtriser à un haut niveau les notions essentielles qui structurent ces champs, mais aussi d'acquérir des outils réflexifs et évolutifs d'analyse, destinés à comprendre et prendre en compte les mutations dont ils sont l'objet. Des partenariats privilégiés sont noués notamment avec l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Basse Normandie.

## Le laboratoire de recherche CERSE

Le laboratoire de recherche CERSE (Centre d'Études et de Recherche en Éducation) est une équipe d'accueil des étudiants doctorants (EA 965), dont les principaux axes de recherche scientifiques sont:

1. Pratiques en éducation: identités et mutations sociales
2. Philosophie de l'éducation et didactiques des disciplines
3. Institutions et acteurs de la santé et de la rééducation.

Le CERSE édite une revue internationale, *Les sciences de l'Éducation. Pour l'Ère nouvelle*<sup>2</sup>. Elle fut fondée en 1967 et est héritière du titre de la revue internationale créée en 1922 par la Ligue internationale d'éducation nouvelle, *Pour l'Ère nouvelle*, organe du Groupe Français d'Éducation Nouvelle quand Henri Wallon fut président de celui-ci.

Pour conclure cette brève présentation, on peut souligner que les enseignants-chercheurs des Sciences de l'éducation à Caen tiennent, tant dans leurs travaux scientifiques que dans leurs enseignements, à conserver une tension entre la demande croissante «d'utilité sociale» et l'exigence nécessaire d'indépendance intellectuelle sans laquelle il n'est pas, à terme, de recherche possible.

Thierry Piot  
Directeur du Département des Sciences de l'Éducation, Université de Caen



sont de nationalité étrangère. C'est une institution à taille humaine qui permet de conjuguer la qualité des enseignements avec une qualité de vie culturelle et sportive pour les étudiants. (<http://www.unicaen.fr>)

## Le Département des Sciences de l'éducation

Le Département des Sciences de l'éducation, l'un des tout premiers de cette discipline en France, fut créé par le Professeur Gaston Mialaret, en 1967. Il est une composante de l'UFR (unité de Formation et de Recherche) des Sciences de l'Homme, elle-même intégrée au domaine des Sciences Humaines et Sociales. Ce département compte près de 450

L'équipe d'enseignants-chercheurs comprend notamment trois professeurs des universités, habilités à diriger des thèses et dix Maîtres de Conférences titulaires.

L'offre de formation propose des enseignements pluridisciplinaires qui tiennent les Sciences de l'éducation pour une discipline carrefour, à l'intersection de la philosophie, l'histoire, la psychologie et la sociologie et qui possède un espace d'intelligibilité spécifique centré sur la transformation des personnes, dans des contextes marqués par des mutations plurielles. Nos étudiants se destinent non seulement aux métiers de l'enseignement, mais aussi aux métiers caractérisés par des interactions humaines, dans le

<sup>1</sup> En France, ce diplôme est requis pour l'inscription aux concours d'entrée à l'IUFM pour devenir Professeur des écoles (niveau primaire) ou Professeur des Lycées et collèges (niveau secondaire)

<sup>2</sup> Le dernier numéro thématique de la revue *Les sciences de l'Éducation. Pour l'Ère nouvelle* s'intitule: «Travail et pratiques d'enseignants» (vol. 38, n°4, 2005).

# La mobilité des enseignants de langues dans le cadre des programmes européens: questions, bilans et perspectives

## Introduction

C'est à la fin des années quatre-vingt, que le terme de « mobilité » apparaît dans les discours politiques de l'Union européenne. Lié à la promotion des échanges d'élèves, d'apprentis et d'étudiants impulsés par la Commission européenne à Bruxelles et à une volonté d'unification d'une Europe en train de se construire et de s'élargir, ce concept s'impose définitivement dans les milieux éducatifs dans les années quatre-vingt-dix. Le Conseil de l'Europe a eu pour mission de concevoir un Cadre commun de référence proposant une grille d'évaluation de compétences linguistiques et de communication par niveaux. L'objectif est d'harmoniser les critères d'évaluation de ces compétences entre les différents pays où le candidat à la mobilité sera amené à effectuer un séjour linguistique, un séjour d'études ou un stage professionnel à l'étranger.

Bien que ne faisant pas encore partie de l'Espace économique européen, la Suisse participe aux échanges universitaires du programme Erasmus depuis plus de dix ans. Le but annoncé du séjour d'études est le perfectionnement dans la langue du pays d'accueil et la connaissance de la culture de l'autre pendant une période allant d'un à deux semestres. Dans le cadre de la restructuration des cursus suisses selon les principes de Bologne, les enseignants de langue, bi ou tridisciplinaires, doivent effectuer un séjour de trois mois dans le ou les pays des langues étudiées. Si les compétences en langues ont été largement explorées et décrites, notamment à travers une grille de descripteurs par niveaux de compétences, il reste toutefois une immense inconnue encore peu investiguée, à savoir : la prise en compte de l'expérience des individus en immersion linguistique et culturelle, la compréhension des stratégies linguistiques et sociales développées lors de ces séjours à l'étranger, l'analyse des processus de transformations de l'identité dans cette rencontre avec l'autre, dans cette confrontation avec d'autres systèmes de référence linguistiques, d'autres univers symboliques, d'autres codes sociaux et d'autres pratiques culturelles.

La didactique des langues et des cultures est de fait directement interpellée par ces problématiques dans la formation des enseignants de langues qui sont, par excellence, les passeurs de langues et de cultures dans leur future profession, les médiateurs, auprès de leurs futurs

publics, de leur expérience de l'altérité et de leurs stratégies d'ajustements, tant socioculturels que linguistiques.

## Rappel: les principes fondateurs de la mobilité européenne

Papatsiba, dans son ouvrage intitulé « L'étudiant européen: Erasmus ou l'aventure de l'altérité » (2003), analyse l'évolution des principes fondateurs de la mobilité européenne, et montre comment s'est élaborée, depuis les années quatre-vingt, une conception de l'étudiant de mobilité. Les textes officiels proposent les définitions suivantes:

- *une conception économique et professionnelle de la mobilité* : pour maîtriser les évolutions socio-économiques et assurer son avenir, l'Europe a besoin de développer individuellement et collectivement son potentiel humain. L'éducation et la formation sont les meilleurs leviers dont elle dispose aujourd'hui (ERT, 1995)
- *une conception pédagogique de la mobilité mettant en jeu un ensemble de compétences professionnelles*: beaucoup de jeunes quittent l'école sans avoir la moindre idée des compétences qui leur seront indispensables dans la vie professionnelle : la capacité de travailler en groupe, l'esprit d'équipe et le goût du risque ; le sens des responsabilités et la discipline personnelle ; le sens de la décision et de l'engagement ; le sens de l'initiative, la curiosité, la créativité ; l'esprit de professionnalisme, la recherche de l'excellence, le sens de la compétition ; le sens du service à la communauté, le civisme. Ces qualités constituent les fondements de l'esprit d'entreprise (ERT, 1995).

Pour développer ce « capital humain potentiel », les idéologues de l'Union européenne investissent dans l'éducation et proposent une formation à la « conscience européenne »:

*«La mobilité permet le développement d'une conscience européenne au travers d'une meilleure connaissance de l'autre par la découverte de nouvelles réalités culturelles et sociales. Elle doit contribuer au développement d'une solidarité entre tous les Européens, et renforcer une Europe du mieux-être, qui offre à tous des possibilités pour le présent et l'avenir (Commission européenne, 1996, ibid.).»*

À ces mots d'ordre et à ce dispositif d'échanges répond un label étudiant défini ainsi :

*Ce label prend en compte trois types de caractéristiques : la compétence linguistique, la compétence d'adaptation à un nouvel environnement et la compétence en matière académique. (Papatsiba, ibid.)*

Les langues jouent un rôle crucial dans le parcours social et dans la construction du « capital culturel » d'un individu puisqu'elles sont monnayables sur le marché de l'emploi. On apprend des langues à des fins de réinvestissement académique et, ou professionnel. Les enjeux associés à la création du programme Erasmus dans les années quatre-vingt sont bien des enjeux de formation linguistique pour une meilleure mobilité professionnelle et économique. Mais les recommandations ont évolué ces dernières années vers une conception qui se déclare moins utilitariste et plus humaniste, prenant en compte les enjeux culturels et identitaires qui se jouent chez et entre les individus, lors d'un séjour de mobilité, où la compréhension de l'autre passe par la maîtrise de la langue, mais aussi par l'expérience de l'altérité. Les milieux universitaires et éducatifs, chargés de mettre en œuvre cette mobilité, sont investis d'une mission plus globale, permettant de développer des aptitudes intellectuelles, des savoir-faire disciplinaires, des capacités d'adaptation à des environnements culturels différents et des compétences de communication dans plusieurs langues.

Le rappel des missions du Conseil de l'Europe, que l'on retrouve dans les différents portfolios, nous informe sur ces nouveaux enjeux de la mobilité.

*«La mission première du Conseil de l'Europe est de renforcer l'unité de l'Europe et de garantir la démocratie, le respect des droits de l'homme, et la prééminence du droit. Il souhaite également susciter une prise de conscience de l'identité culturelle européenne et développer la compréhension mutuelle entre les peuples de cultures différentes.»*

Si l'apprentissage des langues est donc apparu au début comme le point nodal de cette mobilité confiée au Conseil de l'Europe, très vite la dimension linguistique et son évaluation ne suffisaient plus pour atteindre les nouvelles finalités. C'est pourquoi l'évaluation de compétences interculturelles, sur le modèle de celle des compétences linguistiques, a été introduite dans les années quatre-vingt-dix. On assiste

donc à un glissement des objectifs de la mobilité de l'idéologie économique vers l'idéologie qui se veut citoyenne.

### Les capitaux mobilisés et les compétences supposées acquises lors du séjour de mobilité

Les langues vivantes deviennent un marché spécifique du marché de la communication, solidaires, dans leur valeur sur le marché, des effets de ce marché. Elles deviennent donc un investissement socialement et économiquement rentable, et du coup, acquièrent une « valeur accrue en termes de capital culturel de placement » (Bourdieu, 1979). Techniquement utiles pour communiquer avec les étrangers, et ceux-ci faisant désormais partie des rencontres socialement possibles (du moins subjectivement) et, par conséquent potentiellement rentables, les langues deviennent un objet de commerce, un produit, notamment sous la forme d'une compétence à acquérir ou à transmettre, donc à apprendre ou à enseigner (Delamotte, 1999).

Selon cette conception de valeur accrue, on comprend le rôle du Cadre commun de référence et de son outil, le Portfolio européen des langues, dont l'objectif est de mettre au jour les compétences acquises lors d'un ou de plusieurs séjours de mobilité par des modalités d'évaluation et d'auto-évaluation. Les candidats à la mobilité sont donc invités à conscientiser leur apprentissage et à acquérir un « passeport des langues » participant à l'accroissement de leur capital culturel.

Toutefois, la constitution du capital culturel ne suffit pas à l'accomplissement du séjour en immersion qui s'avère être également le lieu d'une expérience de communication avec autrui, le lieu par excellence de la transformation de l'identité sociale par la découverte de systèmes de référence culturels et pratiques sociales différents, la confrontation avec sa propre altérité dans ce statut de « nouvel étranger » (Murphy-Lejeune, 2003.). Ces compétences, mettant en jeu de nouvelles stratégies, sont moins faciles à cerner ; elles participent pourtant à l'enrichissement du « capital social » de l'étudiant (Bourdieu, 1980) par la constitution de nouveaux réseaux de solidarités, de connaissances, d'amitiés, à travers des rencontres formelles ou informelles. Davantage encore, cette expérience devrait permettre de développer des compétences d'observation et de compréhension de l'environnement, des compétences de remises en question et de distanciation par rapport à ses propres valeurs et pratiques. Nous retiendrons donc la pluridimensionnalité du processus de mobilité par ses enjeux à la fois linguistiques, académiques, identitaires et culturels. Dans cette perspective, les finalités de la formation des candidats à la mobilité, d'autant plus celles des futurs enseignants de langue du fait

de leurs enjeux spécifiques de « transmission » de la langue et de la culture étudiées, seraient, selon le Cadre commun (Coste, Moore et Zarate, 1998), d'acquérir des compétences plurilingues, des compétences (inter) culturelles, et des compétences plus générales, en élaborant :

- *des savoir-dire*: soit développer des stratégies de déblocage des peurs et de prises de risques, utiliser les expressions linguistiques appropriées aux situations de contacts quotidiens, développer des stratégies communicationnelles dans des situations formelles et informelles, prévisibles et imprévisibles, en recourant à d'autres langues passerelles et à plusieurs registres de langue ;
- *des savoir-faire*: soit identifier la culture partagée, les « évidences invisibles », les règles et les pratiques sociales qui sous-tendent la communication ; adopter les comportements discursifs et sociaux attendus par ses interlocuteurs et s'adapter aux situations rencontrées
- *des savoir-être*: identifier les similarités et les différences entre ses propres représentations et appartenances, son propre système de valeurs, croyances et normes, avec celui de ses interlocuteurs ; renégocier son rapport à l'autre et à soi et prendre conscience des effets de cette expérience sur sa propre transformation identitaire, en tirant profit de ce statut d'entre-deux linguistique et culturel
- *des savoir-apprendre*: soit conscientiser, selon une approche réflexive, ses propres expériences d'apprentissage ou de vécu langagier à travers la variété des situations et des contacts ; savoir diversifier ses parcours et supports d'apprentissage et réinvestir les stratégies d'ajustement acquises dans l'expérience de mobilité dans d'autres situations ou dans d'autres contextes.

Les finalités de la mobilité nous paraissent ambitieuses. S'est-on donné les moyens pour aider nos futurs candidats à la mobilité à la compréhension des enjeux que représentait cette expérience pour son parcours personnel, autre que le profit linguistique immédiat ?

### Logiques institutionnelles et logiques individuelles dans la mobilité européenne

Peu de recherches semblent avoir été menées sur les publics Erasmus tant « in » que « out » en Suisse, sans doute parce que la politique officielle de la Confédération helvétique se préoccupe prioritairement de la promotion de « l'intercompréhension » entre les différentes communautés linguistiques. Conséquemment, les chercheurs sont encouragés à se pencher davantage sur la mobilité intercantonale et la pédagogie des échanges (Saudan, 1999 ; Ogay, 2000, Hodel, 2004), que sur la mobilité européenne.

Ce n'est pas le cas dans les pays de l'Union européenne, où un grand nombre d'études ont été réalisées sur les programmes d'échanges Lingua ou Erasmus. Mais on observe des divergences scientifiques dans la manière d'aborder la question de la mobilité estudiantine. Ainsi, selon Murphy-Lejeune, dans son ouvrage, *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger* (op. cit.), qui a fait date, remarque à ce sujet :

Les descriptions anglophones du séjour étudiant à l'étranger évoluent d'une perspective négative où le choc culturel occupe une large place, à une perspective où l'expérience est envisagée comme apprentissage et mise en place de compétences nouvelles. Le séjour est abordé en contexte européen sous l'angle des effets plutôt qu'en tant que processus se déroulant dans une temporalité et un espace spécifiques. L'éclatement théorique et empirique des recherches, la multiplicité des variables (Ellis, 1994), la disparité des résultats et la diversité des groupes observés, rendent malaisée l'adoption d'un cadre empirique à partir de résultats antérieurs (p. 46).

L'auteur signale également que les aspects institutionnels occupent une place prépondérante, ceci sur la demande de Bruxelles, mais que des aspects plus personnels antérieurs au séjour, telles les expériences de l'étranger ou l'intégration sociale des étudiants, s'appuyant notamment sur une analyse qualitative d'entretiens compréhensifs (Kauffman, 1996 ; 2004), ont été rarement pris en compte dans les études essentiellement marquées par des approches quantitatives (idem, p. 49).

#### *L'analyse des enjeux et logiques des institutions par rapport à la mobilité estudiantine*

Si les principes de l'Union européenne ont évolué vers une conception humaniste de la mobilité, c'est-à-dire ont pris en compte les enjeux culturels et identitaires des individus lors d'un séjour de mobilité, nous constatons toutefois des dérives idéologiques, qui ponctuent certains textes tant éducatifs que politiques. En effet, ces discours s'appuient sur des valeurs morales évidentes, acquises de fait, telles que « respect de l'autre, tolérance, compréhension de la différence, ouverture à l'altérité », etc., non discutées ou du moins peu interrogées en amont dans leur signification. Ainsi, nous avons pu observer au cours de rencontres avec des équipes de chercheurs, habilitées par le Conseil de l'Europe, une moralisation du débat et des valeurs qui relève davantage de la conviction idéologique que d'une démarche scientifique. Il nous faut donc débusquer en amont ces chausse-trappes (Gohard-Radenkovic, à par.) Par ailleurs, rentabilité et employabilité sont devenues les maîtres-mots qui dominent le marché de l'emploi, et par extension, le marché des langues, obéissant de même aux impératifs d'un marché mondialisé. La tentation est grande de vouloir

évaluer les compétences interculturelles sur le modèle d'une conception fonctionnaliste de la langue que nous retrouvons dans la grille de descripteurs du Portfolio européen des langues. Si ces descripteurs sont nécessaires à l' (auto) évaluation des compétences linguistiques dans des situations de mobilité, en vue d'établir une harmonisation de ces critères au niveau européen, il serait opportun d'observer une certaine prudence quant à la description des compétences dites interculturelles.

De plus, les dispositifs et les moyens mis en œuvre dans les institutions pouvant assurer « l'avènement d'une société cognitive, développant une véritable conscientisation européenne, une expérience complémentaire de socialisation, une capacité de communication interculturelle et enfin une capacité d'apprendre à apprendre » (Livre vert, 1996), sont très hétérogènes et inégaux. On peut se demander quelles démarches sont à inventer pour assurer cette formation globale du « futur citoyen européen », qui passerait par la connaissance de la langue et par la compréhension de l'autre.

Nous avons discerné un décalage entre les discours officiels, qu'ils émanent de l'Union européenne, de la Confédération helvétique ou de tout autre pays, d'un côté, et les dispositifs institutionnels, les programmes de formation et les pratiques didactiques, de l'autre. Les moyens mis en œuvre ne sont pas toujours à la hauteur du défi à relever qu'est celui de la constitution d'une culture plurilingue et d'une culture pluriculturelle, et surtout la capacité chez l'apprenant de transférer un certain nombre de savoir-faire d'une langue à une autre, d'une situation de communication à une autre, d'un contexte à un autre. En quelque sorte, promouvoir une « conscience linguistique et interculturelle » dans le processus d'apprentissage reviendrait à favoriser une appropriation subjective des valeurs, atouts, avantages, privilèges de la compétence plurilingue pour soi-même et à rendre possible la mise en mots de cette appropriation.

Mais comment développer ces compétences si aucune didactique n'a conçu une didactique des langues et des cultures, une didactique intégrant dans ses démarches les savoirs et savoir-faire antérieurs des apprenants? La raison tient au fait que les spécialistes d'une langue étrangère ont conçu leur didactique de manière cloisonnée, héritée d'une conception nationale unitaire de la langue. La didactique des langues est pensée comme une didactique de monolingues juxtaposés, où la dimension interculturelle de la communication est souvent traitée de manière annexe, si elle est traitée. Dans la plupart des cas, l'apprentissage des langues étrangères est abordé selon la représentation d'une langue attachée à un pays, à un territoire, que dément évidemment la diversité des individus, des groupes et des sociétés qui communiquent avec la

même langue. En d'autres termes, nous allons apprendre (et enseigner) selon une conception monolingue (Gohard-Radenkovic, 2004).

#### *L'analyse des enjeux et stratégies des individus lors de leur séjour de mobilité*

Pour Murphy-Lejeune et Zarate (2003), les compétences plurilingues et pluriculturelles de mobilité désignent « l'ensemble des dispositions, capacités et aptitudes spécifiques qui permettent à un individu de gérer ses expériences interculturelles en situation de mobilité effective » (p. 43).

Le Portfolio européen des langues propose des pistes intéressantes pour l' (auto) évaluation des compétences qui s'acquiescent dans la mobilité, tels que la Fiche biographique langagière et le récit des Expériences interculturelles vécues lors du séjour de mobilité. Mais ces fiches s'avèrent totalement inutilisables quand ces expériences de l'altérité se retrouvent listées dans des grilles où il faut répondre par « oui », « non » ou « je ne sais pas ». Il ressort de nos analyses (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004) que les compétences interculturelles ne sont pas des niveaux à acquiescent par rapport à une progression préconstruite et catégorisée en savoirs et savoir-faire. En effet, d'une part, la complexité même de la rencontre avec l'autre et de la confrontation avec la diversité des situations vécues, d'autre part, les effets du déplacement de soi par rapport à l'autre et des transformations identitaires qu'il engendre rendent l' (auto) interprétation difficile. Les démarches proposées par le Portfolio ne permettent pas d'identifier ces capacités de gestion qui se construisent dans les expériences de la mobilité, telles que les définissent Murphy-Lejeune et Zarate. De plus, elles sont inappropriées pour décrire l'intensité des expériences pour les acteurs qui vivent la mobilité comme une déstabilisation, voire un échec.

S'il est possible d'évaluer les compétences linguistiques, en termes de savoirs structurés, et les compétences culturelles, en termes de savoirs culturels construits et objectivés (quoiqu'il faudrait également mettre à l'épreuve de l'analyse ces présupposés didactiques), il est plus difficile d'identifier les compétences interculturelles en termes de savoir-faire, de stratégies et d'attitudes, effectivement acquis par les candidats en situation de mobilité. Ainsi, la recherche de Papatsiba (op. cit.), qui s'intéresse à l'après-séjour, en témoigne : elle étudie des rapports rendus par des étudiants Erasmus à leur financeur (ici, le Conseil régional Rhône-Alpes). Cette évaluation, a posteriori, du séjour est riche en informations sur les écarts entre des logiques institutionnelles (traduites par les textes officiels de l'Union européenne) et des logiques individuelles (ici réparables dans les rapports), à travers une analyse qualitative de contenu et de discours. Cette étude démontre

que les « compétences d'ouverture et de compréhension de l'autre », supposées acquiescent dans le séjour de mobilité, ne sont pas aussi évidentes que les discours officiels le proclament, même si les rédacteurs s'ingénient à faire preuve de « bonne volonté interculturelle ». Il y a donc un discours caché derrière le discours convenu qui nous informe toutefois sur les transformations effectives des étudiants qui sont loin de convaincre quant à l'impact d'un séjour à l'étranger, mais qui offrent des indices importants sur le vécu réel de la mobilité et les stratégies implicites mises en œuvre par les différents acteurs.

Dans un autre contexte, celui des échanges éducatifs européens dans le cadre du programme Lingua, Triantaphyllou, dans *Anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique de rencontres entre jeunes Européens* (2002), étudie, par une approche ethnographique d'interactions filmées et des entretiens semi-directifs, les contacts entre de jeunes Danois, Italiens et Grecs ne parlant pas la langue de l'autre. Elle met au jour les bricolages linguistiques et communicationnels, les stratégies de rapprochement et de séduction, d'évitement et d'éloignement, qui s'élaborent au fur et à mesure de l'échange. Elle parvient aux conclusions que le fait de mettre ensemble des jeunes n'implique pas qu'ils vont communiquer spontanément, malgré les discours officiels prônant l'évidence du « dialogue interculturel », et qu'une initiation préalable des enseignants s'avère indispensable pour préparer leurs élèves à ces types de rencontre.

Par ailleurs, dans le contexte fribourgeois, Kohler-Bally (2001) a mené une recherche sur les publics Erasmus qu'accueille notre Centre. Elle a recueilli, lors d'entretiens semi-directifs, un certain nombre de témoignages d'étudiants qui ont exprimé le regret de repartir sans avoir eu vraiment l'occasion d'approfondir leur connaissance du pays d'accueil ou encore leur manque d'intégration à la culture locale. Ce rendez-vous apparemment manqué avec les autochtones, indiquant une prise de conscience tardive mais présente, révèle toutefois un changement d'attitude de la part de l'étudiant Erasmus face au séjour. Ainsi, la durée du séjour limite l'implication relationnelle des étudiants de mobilité dans leurs contacts avec les étudiants locaux. C'est comme si le cercle Erasmus avait rempli toutes les attentes de socialisation ou bien avait joué un rôle de refuge ou de repli protectionniste.

Nous avons pu constater une évolution, une reconfiguration, à des degrés différents, du « capital linguistique et culturel », en analysant l'impact du stage d'accueil intensif de langue et de découverte culturelle, sur nos étudiants de mobilité<sup>1</sup>. Nous avons questionné les effets de cette formation « en immersion totale » sur l'acquisition effective de nouvelles compétences

de communication en situation et sur la constitution de nouveaux savoirs culturels sur leur environnement (Gohard-Radenkovic et Kohler-Bally, 2005). Les réponses des étudiants aux questionnaires d'évaluation distribués en fin de stage sont des indices de leur prise de conscience de nouvelles stratégies possibles d'ajustement et de la découverte d'autres valeurs et pratiques sociales de la structure d'accueil. Cependant, deux obstacles nous empêchent d'en analyser et d'en identifier plus finement les phases et les acquis : la durée limitée du séjour et l'absence de suivi des étudiants après leur séjour d'études. Nous avons déjà mis l'accent dans un article (Gohard-Radenkovic, 2000) sur les difficultés d'assurer un suivi des étudiants une fois rentrés dans leur pays. En effet, quels ont été les apports de leur expérience dans leur parcours, dans le domaine académique, dans le domaine professionnel, dans le domaine relationnel, dans le domaine culturel? Ont-ils transformé leur regard sur l'autre et sur soi? Ont-ils déconstruit leurs préjugés? Se sont-ils transformés à l'aune de cette expérience? Comment évaluer les réels acquis de leur « capital de mobilité » (Murphy-Lejeune, op. cit.)?

### Les perspectives: conditions prérequis et démarches préalables

Face à cette absence de feedback externe, nous ne pouvons que présumer un réinvestissement de l'expérience de mobilité des étudiants. Mais jusqu'à quel degré de transformation de leurs représentations et de leurs valeurs, de leurs comportements dans la relation à l'autre, et dans quel domaine de leur vie. Nous ne sommes pas en mesure de le dire. Selon nous, ces difficultés rencontrées dans l'évaluation des compétences interculturelles sont explicables. Elles tiennent à la nature même de l'expérience de l'altérité qui engage un processus maïeutique, impliquant une transformation des modes d'appréhension du monde et de nouvelles attitudes. Comment cerner des mécanismes aussi profonds et aussi variables d'un individu à un autre qui s'expriment le plus souvent dans des situations les plus inattendues et hors de notre champ d'observation? Quelles seraient les conditions prérequis et les démarches préalables à mettre en place? Nous ferons les propositions suivantes.

#### *Sur le plan scientifique: développer des études qualitatives des parcours de mobilité des individus.*

La théorie de la communication des chercheurs de l'école de Palo Alto met l'accent sur la capacité des individus à donner du sens à des expériences particulières par des pratiques et des comportements qui s'ajustent aux situations rencontrées. En effet, ces acteurs sociaux, selon les mises en scène communicationnelles, où

ils jouent le rôle ou les rôles qu'ils ont appris, ne sont pas complètement passifs, des « idiots culturels », selon l'expression de Garfinkel ; ils interprètent les situations en regard de leur parcours et de leur histoire sociale. Toutefois, les stratégies et les transformations éventuelles des individus vivant une situation de déplacement, et donc de ruptures avec un environnement (une scène sociale) aux codes familiers, sont étroitement tributaires des ressources et appartenances premières acquises dans leur groupe social.

Le récit de vie est, en anthropologie de l'altérité, un concept opératoire mettant au jour un « capital d'expérience biographique » (Bertaux, 1986) et offrant un lieu privilégié d'analyse de la (ré) invention de soi. La narration traduit le besoin de reconstruction de soi, le souci de mise en cohérence de « cette multiplicité contradictoire du social qu'il a incorporé » (Kauffman, 2004, p. 159), et ceci, dans un mouvement dialectique avec la (ré) invention de l'autre en situation de mobilité. L'étude de récits de vie permettrait de détecter les stratégies mises en œuvre, qu'elles soient conscientes ou inconscientes, par les acteurs de la mobilité dans des situations d'insécurité linguistique, de dépaysement culturel et de déstabilisation sociale dans un contexte inconnu. L'objectif est donc de dégager les logiques non pas propres à la communication, mais propres aux individus porteurs de références et d'appartenances différentes, devant ajuster leurs rôles et renégocier des modalités de communication avec leurs interlocuteurs en langue étrangère, dans un environnement social et culturel autre. Ces logiques individuelles doivent être resituées dans des contextes sociaux singuliers et leurs institutions, ayant leurs propres enjeux linguistiques, leurs propres logiques politiques et économiques.

#### *Sur le plan académique: former les formateurs et les enseignants de langues aux démarches curriculaires transdisciplinaires*

Georges Lüdi (2003) a postulé la conception d'une « polyphonie linguistique individuelle » chez les élèves, en élaborant une « didactique intégrée », qui s'appuierait sur leur propre parcours bi ou plurilingue acquis dans l'histoire familiale, à travers leur exposition aux autres langues, notamment celles de la migration ou à l'occasion de séjours à l'étranger. L'équipe du Cerle, s'appuyant sur ce « concept général des langues » a tenté de mettre en œuvre les principes mobilitaires de Bologne, en élaborant une didactique des langues et des cultures. La conception systémique de ces cursus transdisciplinaires se donne les approches suivantes:

- s'appuyer sur les parcours langagiers des apprenants dans le processus d'apprentissage en leur rendant conscients de leur rapport aux langues, de leurs motivations et manières d'apprendre; en leur proposant l'apprentis-

sage d'autres langues, éloignées des langues étudiées, notamment une langue de la migration, en leur faisant rédiger leur biographie langagière

- construire des démarches comparatives en relevant les éventuelles proximités entre les langues et en développant une réflexion avec les étudiants sur les processus de construction de leurs propres compétences et sur les transferts possibles vers une autre langue, consignées à travers des journaux de bord
- proposer de nouveaux parcours d'apprentissage de la langue en diversifiant les lieux et les expériences en situations formelles et informelles, en tandem, en groupe, par auto-apprentissage guidé ou libre, en immersion à l'étranger, etc., analysés dans leurs rapports d'expérience
- intégrer la connaissance de la ou des cultures des langues étudiées, par une approche anthropologique, en analysant la genèse des croyances, les représentations sur la langue et la culture de l'autre, en les confrontant avec leurs propres classements, valeurs, et normes, en s'appuyant sur des récits de leurs expériences interculturelles.

L'équipe est partie de l'hypothèse qu'un cursus, offrant des espaces transdisciplinaires, favoriserait les mobilités à la fois disciplinaires et identitaires des étudiants de langues. L'objectif est de développer une culture plurilingue et pluriculturelle, en créant des ponts entre les enseignements, des complémentarités entre les approches méthodologiques. Le but est que l'étudiant développe une pratique réflexive par des déplacements successifs et combinés, sur ses propres systèmes de référence et sur ses propres stratégies. La finalité est qu'il acquière une flexibilité comportementale et un sentiment de multi-appartenance qui est la condition sine qua non d'une reconnaissance de la pluralité linguistique et d'une conscience interculturelle.

Ces cursus transdisciplinaires ont été conçus en vue de professionnaliser des enseignants de langue, qui interviendront notamment dans des écoles bilingues; des concepteurs de curricula, de méthodes ou de certifications en langues; des cadres éducatifs dans les structures de décision, de formation ou d'édition, dans des institutions publiques et privées, etc. Ils ont été également pensés pour professionnaliser des acteurs qui auront à faire aux autres publics de la mobilité : enseignants, formateurs dans d'autres disciplines que la langue, interprètes médiateurs culturels dans les structures sociales et éducatives dans le cadre migratoire ; formateurs en langues et négociateurs plurilingues dans les entreprises ou les organisations internationales, etc. (Gohard-Radenkovic et Schneider, 2004). Ces publics sont tous, par leur future profession, des médiateurs linguistiques et culturels, des médiateurs formés et non improvisés sur la scène interculturelle.

**Sur le plan académique: initier les formateurs et enseignants de langue à une approche anthropologique de la mobilité**

Nous retenons donc l'idée d'une professionnalisation des enseignants de langues, formateurs, interprètes, etc., de tout acteur institutionnel ayant vécu l'expérience de la diversité sociale et culturelle dans sa propre société, et pour certains de la mobilité. Nous l'avons évoqué : ces acteurs de la mobilité sont non seulement des passeurs de langues et de cultures, mais aussi de futurs médiateurs entre des représentants d'appartenances linguistiques, sociales et culturelles différentes, aux enjeux personnels ou familiaux qui peuvent être en conflit avec les enjeux institutionnels. Leur rôle dépasse donc le simple enseignement de la langue. Dans ce sens, nous proposons de développer des compétences fondées sur le « travail critique du regard ethnologique » (Berger, 2004) en construisant avec eux :

- une analyse distanciée de la perception de soi acquise dans son groupe social, de son statut dans l'institution, de ses pratiques, valeurs, croyances et de ses propres expériences de l'altérité
- une compréhension des logiques et enjeux des individus en situation de mobilité, ainsi que celle des logiques et enjeux de l'institution et de la société d'accueil
- une identification des conceptions éducatives sous-jacentes et des approches didactiques favorisant ou non des comportements bi- ou plurilingues, et celle des représentations de l'autre versus de soi véhiculées par les cursus, méthodes et divers supports pédagogiques
- un décodage des malentendus et des rapports

de force en présence dans des situations de contact ou de conflit et un repérage des stratégies discursives et comportementales mises en œuvre par les différents protagonistes

- une maîtrise des concepts et outils de l'anthropologie, permettant de construire une connaissance objectivée des situations communicationnelles et de leur recontextualisation dans des sociétés, dont les valeurs, normes et pratiques varient d'un groupe social à un autre et d'une époque à une autre.

**Sur le plan didactique: organiser une formation avant et après le séjour de mobilité**

Au-delà du tourisme universitaire, le séjour de mobilité semble porter ses fruits, puisqu'il invite à une interrogation des comportements d'apprentissage non seulement de la langue étrangère, mais aussi du contexte culturel et social dans lequel les étudiants vont évoluer pendant un semestre ou deux. Cette réinterprétation du monde devrait favoriser l'acquisition d'un certain nombre de compétences transférables à toute autre situation de mobilité ultérieure ou de réinvestissement professionnel. Mais pour atteindre ces objectifs, la structure de départ comme la structure d'accueil doivent accompagner ce processus d'une démarche systémique de la formation intégrant une approche réflexive des apprenants (Gohard-Radenkovic et Kohler-Bally, op. cit.).

Dans cette optique, nous proposons donc plusieurs démarches.

- Une *préparation des étudiants aux enjeux pluridimensionnels de la mobilité avant le départ*

Nous avons déploré, à plusieurs reprises, l'insuffisance de la préparation linguistique et culturelle des étudiants en partance. Nous trouverions, en effet, essentiel de développer un stage de sensibilisation sur le modèle du programme intitulé, « Cronolang, una banca del tempo per gli Erasmus. Mobilità, comunicazione interculturale e costruzione dell'identità », élaboré par Lévy avec Anquetil (2002). Partir à l'étranger pour un étudiant ne va pas de soi. Il rencontre parfois un certain nombre de résistances. Et même s'il part sur une base volontaire, ceci ne garantit en rien la réussite de son séjour. Anquetil (2004) explique ainsi le travail de sensibilisation anthropologique des étudiants, mis en place pendant un semestre, avant leur départ :

Nous avons appelé les étudiants à exercer un regard attentif et conscient, afin d'éviter les réductions ethnocentriques, les catégorisations et généralisations abusives à partir de ses propres critères sociaux et culturels, ou à partir de ses propres finalités d'usage des territoires d'accueil et de modifier son propre regard ; un regard empathique qui cherche à comprendre le monde de l'autre à partir des catégories que l'autre entretient avec son propre milieu, car cette compréhension permet d'amplifier et de modifier son propre regard ; un regard réflexif qui établit prudemment des comparaisons en recourant à la juste mesure à la généralisation pour trouver des éléments communs, les fonctions communes auxquelles telle institution ou usage apporte une réponse singulière et originale, un regard réflexif qui permettra de revenir à Macerata modifié par l'expérience, avec un regard « étranger », décillé, sur sa propre culture (p. 360).

- Une « *décapitalisation* » de l'expérience de mobilité des étudiants à leur retour.

Nous nous référons ici à l'approche mise en place par Maillard (1998), dans la formation de futurs coopérants humanitaires et par Lévy (2001), dans la formation de futurs enseignants de langues. Tous deux préconisent l'approche autobiographique ou récit de vie, comme outil pertinent de réflexion sur ses motivations au départ, soit « l'état d'esprit d'une personne résultant de la cohérence entre un projet d'anticipation et son projet existentiel » (p. 34), incitant le candidat à la mobilité à une introspection distanciée sur son vécu. L'originalité de la démarche de Maillard (op. cit.) réside dans le fait qu'il suggère une « décapitalisation » de l'expérience au retour dont il explicite le sens ainsi :

Le besoin de recul pour tenter de transmettre la complexité d'une expérience où pèse la dimension affective et émotionnelle du vécu, le besoin de cohérence et de fidélité à un engagement pris avec des personnes bien précises, la volonté de remettre en question des schémas et des stéréotypes de l'autre et sa misère. Beaucoup en tissent une perception nouvelle



du monde et le traduisent dans la rectification de leur trajectoire nouvelle du monde ou dans de nouveaux engagements sociaux qui lui appartient à chacun selon sa « propre loi intime de croissance » (Sullivan, p. 30) (p. 66-67).

Maillard, que nous rejoignons dans son analyse, ajoute que la pratique concrète du récit de vie (oral ou écrit) peut ici aussi non seulement permettre « un bilan personnel de ses forces et de ses limites », mais aussi « un canevas pour interpréter et donner du sens aux événements actuels » ainsi qu'un « approfondissement de ses propres pratiques et de ses façons de faire » (p. 67).

## Conclusion

Afin que les principes européens de « compréhension mutuelle » et de « reconnaissance de l'autre » ne restent pas à l'état de vœu pieux, l'institution de départ et celle d'accueil devraient réfléchir aux conditions prérequis et démarches préalables à mettre en place pour préparer les enseignants de langue à l'expérience de la mobilité et pour accompagner le réinvestissement des acquis de cette expérience. Le but des approches que nous avons proposées, en nous appuyant sur des travaux, des démarches et des dispositifs existants, stipule l'introduction de la réflexion interculturelle dans les programmes universitaires de formations initiales et de formations continues. La finalité de cette approche est de construire, avec les divers acteurs de la mobilité, une distanciation vis-à-vis de leurs propres expériences d'insécurité linguistique et de déstabilisation culturelle, une conscientisation de la complexité des situations d'apprentissage et de communication, et une connaissance objectivée des contextes de départ et d'arrivée.

On peut se poser toutefois la question : vaut-il mieux, quand on est étudiant, être bien encadré ou un électron libre? Sans doute la réponse est quelque part entre les deux extrêmes. Nous sommes consciente des apports et limites de ces formations où, d'une part, il nous paraît nécessaire d'initier les formateurs et les enseignants de langue à un « travail critique du regard ethnologique », mais aussi il nous paraît indispensable, par le récit de vie, que nos futurs enseignants se réapproprient leur expérience, en s'accordant des espaces privés qu'ils ne sont pas obligés de nous dévoiler, selon leur « propre loi intime de croissance ». Un équilibre entre approches objectivistes et approches subjectivistes reste donc à trouver.

Nous laissons le dernier mot à Varro qui, dans sa préface à l'ouvrage de Papatsiba (op. cit.), écrit ceci :

*« Connaître l'étranger, son pays, sa langue et sa culture, n'est que la moitié du chemin ; c'est le reconnaître dans son altérité et/mais*

*l'accepter (s'étant relativisé soi-même par rapport à sa propre culture) ce qui est à la fois le plus rare, le plus difficile et le plus nécessaire. » (p. XV)*

Aline Gohard-Radenkovic  
Professeure et directrice de l'Unité Fle  
Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères, Université de Fribourg

## Références bibliographiques

- Anquetil, M. (2004). *Mobilità Erasmus e Comunicazione interculturale*. Dottorato di ricerca, Politica, Educazione e Formazione Linguistico-Culturali, Università di Macerata, Italia.
- Berger, C. (2004). « Le travail critique du « regard ethnologique », partie prenante du processus d'évaluation », *Les Cahiers du Ciep* (coord. par Zarate et Gohard-Radenkovic), Didier, Paris.
- Bertaux, D. (1986). « Fonctions diverses du récit de vie dans le processus de recherche », in *Récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types* (sous la dir. de Desmarais et Grell). Ed. Saint-Martin, Montréal.
- Bourdieu, P. (1980). « Le capital social », *ARSS* n° 31. (1979). « Les trois états du capital culturel », *ARSS* n° 30.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1998). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Delamotte, E. (1999). *Le commerce des langues. Essais/Didier*, Paris.
- Gohard-Radenkovic, A. (à par.). « Interrogations sur la dimension interculturelle dans le Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe », *Synergie-Réseaux*, Université de Rouen.
- (2004). « De la didactique d'une langue à la didactique des langues. Impact des politiques linguistiques et des multilinguismes dans la constitution d'une 'culture' et d'un 'capital' plurilingues de l'usager », *Education et sociétés plurilingues/Educazione e società plurilingue* n° 17, Déc. (éd. par Varro). CMIEBP, Paris-Aoste.
- (2000). « Comment peut-on évaluer l'acquisition de compétences socioculturelles chez l'étudiant d'échange? », *Dialogues et cultures* n° 44, Juill. (coord. par Candelier). (Numéro préparatoire au Congrès de la FIPF, Juill., Paris 2000)
- Gohard-Radenkovic, A. et Kohler-Bally, P. (2005). « Une politique et un cadre de formation au service de l'étudiant de mobilité et de la transformation de son 'capital' linguistique et culturel », in *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue// Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext* (éd. par Gohard-Radenkovic). Transversales/Peter Lang, Berne.
- Gohard-Radenkovic, A. et Schneider, G. (2005). « De nouveaux Bachelors en Français langue étrangère et en Deutsch als Fremdsprache », *Babylonia* n° 3, Les enseignants-e-s de langues dans la formation des adultes. Fondation langues et cultures/Stiftung Sprachen und Kulturen/Fondazione Lingue e Culture/Fundazioni Linguatgs e Culturals. Comano, Suisse.
- Hodel, H.-P. (2004). *Perspektiven und Untersuchungen im aussersprachlichen Sprachlernen*, thèse de doctorat (non publiée). Institut für Romanistik, Basel Universität.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Armand Colin. (1996; 2004). *L'entretien compréhensif*. 128/Nathan Université.
- Kohler-Bally, P. (2001). *Mobilité et plurilinguisme. Le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*, Éditions universitaires de Fribourg, Suisse
- Lévy, D. (2001). « La formation interdisciplinaire tra ricerca e autobiografica: per un nuovo docente di lingue-culture », in *Heteroglossia* n° 1, Il nuovo laboratori della formazione degli insegnanti di lingue: aperture disciplinari e metodologiche (a cura di Lévy). Nuova Ricerche/Casa Editrice, Ancona.
- Lévy, D. con Anquetil, M. (2002). « Cronolang, una banca del tempo per gli Erasmus ». *Programma Mobilità, comunicazione interculturale e costruzione dell'identità. Rapporto in itinere*. Facoltà di Scienze politiche, Università gli studi di Macerata, Italia.
- Lüdi, G. (2003). *Sprachenkonzept Schweiz. Objectif: plurilinguisme individuel pour la Suisse du troisième millénaire*. Annexe 20. [http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Annexe\\_20.html](http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Annexe_20.html).
- Maillard, P.-Y. (1998). *L'approche biographique: un outil pertinent pour la démarche spécifique du volontariat? Mémoire non publié*. Institut des Sciences de l'éducation, Université de Fribourg.
- Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Essais/Didier.
- Murphy-Lejeune, E. et Zarate, G. (2003). « L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques », *LFDM, Recherches et Applications*, n° spécial Juill. Vers une compétence plurilingue (coord. par Carton et Riley). FIPF/Clé international.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et allemande*. Transversales/Peter Lang, Berne.
- Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens: « Erasmus et l'aventure de l'altérité »*. Transversales/Peter Lang, Berne
- Saudan, V. (1999). *Approche communicative et pédagogie des échanges*. Thèse de doctorat non publiée. Institut de Romanistique. Université de Bâle.
- Triantaphyllou, A. (2002). *Anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique de rencontres entre jeunes Européens*. Transversales/Peter Lang, Berne.
- Zarate, G. (2003) (coord. par). « Identités et plurilinguismes: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles », in *La compétence interculturelle* (coord. par Byram). Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Zarate, G. et Gohard-Radenkovic, A. (2004). « Introduction. L'identité cartographiée: de la grille à la carte ». *Les Cahiers du Ciep, La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte* (coord. par Zarate et Gohard-Radenkovic). Didier.



# Mobilité des chercheurs et internationalisation de la recherche en éducation

## Introduction

Les recherches en sciences sociales se sont dès leur origine constituées dans un rapport aux autres cultures. Même au moyen-âge, la mobilité des érudits a constitué un ferment déterminant pour le développement et la diffusion de la connaissance. Les universités médiévales étaient engagées dans des activités internationales. De fait, le pèlerinage académique des érudits et de leurs disciples à travers l'Europe était une pratique courante. Cette tradition s'est poursuivie jusqu'au XXe siècle. Ainsi, l'éducateur John Dewey a effectué des recherches en Turquie, au Mexique et en Union Soviétique.

La mobilité du chercheur est donc une dimension centrale dans la constitution de son œuvre. Il est en effet difficile de comprendre les concepts sociologiques de Bourdieu, sans se référer à ses travaux sur l'Algérie coloniale ou de saisir l'œuvre de Lévi-Strauss sans référence au Brésil. Le comparatisme est clairement un élément constitutif de l'histoire des sciences. Malgré la décolonisation qui s'opère progressivement après la seconde Guerre mondiale, les universités occidentales continuent de prédominer le monde de la recherche et de l'enseignement. Elles accueillent des étudiants venant des pays du Sud et exportent leurs programmes de formation dans ces mêmes pays. Actuellement, plus la recherche se mondialise, plus elle ne peut se faire en circuit fermé. Une recherche purement nationale est de plus en plus illusoire. C'est l'esprit manifeste de la Déclaration de Bologne qui repose sur l'engagement des pays européens à créer une convergence entre les systèmes universitaires, tout en respectant l'autonomie des nations. La mobilité des chercheurs constitue d'ailleurs un des volets importants de la politique européenne de l'enseignement supérieur et de la recherche. Cette priorité a été proclamée par le Conseil européen extraordinaire de Lisbonne, dont les conclusions invitent à définir les moyens permettant d'encourager la mobilité des étudiants, des enseignants, des formateurs et des chercheurs, par une utilisation optimale des programmes existants, par l'élimination des obstacles à la mobilité et par une transparence accrue dans la reconnaissance des qualifications et des unités de formation.

Dans cet article, nous soutenons l'idée que la mobilité internationale devrait être l'une des missions des institutions de formation des enseignants, si elles visent la tertiarisation et

le développement de la recherche. La nécessité d'organiser des échanges internationaux, d'envoyer de jeunes chercheurs à l'étranger et d'ouvrir la recherche dans les HEP aux confrontations venues de traditions scientifiques et pédagogiques autres, est primordiale. Selon le Conseil supérieur d'Éducation (2005), 48,8 % des professeurs des universités québécoises considéraient par exemple leur collaboration à des activités de recherche internationale comme « très » ou « assez » importante.

## Les apports de la mobilité dans la coopération internationale Nord-Sud

Le principe de la mobilité des chercheurs est ancré dans une tradition initiée par l'éducation comparée. Cette dernière est avant tout une démarche qui propose une mise en perspective des études effectuées par les chercheurs en éducation et qui permet d'établir des comparaisons dans le temps et dans l'espace (Groux & Porcher, 1997). L'éducation comparée ouvre un des plus difficiles débats contemporains sur la diffusion, la transposition, l'appropriation et la généralisation des études comparatives dans le but d'améliorer les pratiques éducatives (Schriewer, 1997; Meuris & De Cock, 1997; Sirota, 2001). Dans les années soixante et soixante-dix, la perspective comparative et internationale était portée par des organisations internationales telles que l'UNESCO et l'OCDE, qui organisaient des confrontations et des échanges entre chercheurs. Le rôle de ces organisations s'est progressivement déplacé en direction de la constitution d'indicateurs, et plus récemment, sur la définition des compétences clés à travers, par exemple, le programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

Il nous semble important de relever une difficulté structurelle de la coopération Nord-Sud: l'inégalité entre les partenaires. Cette inégalité se trouve à différents niveaux: organisation, revenu, technologie, stabilité politique. Pour ne prendre qu'un exemple, la coopération suisse a récemment lancé un large programme de soutien aux pays du Sud (ICT4D), basé sur l'usage des nouvelles technologies de la communication. Nous avons initié un projet commun de coopération entre la Haute École Pédagogique de l'Arc jurassien et une institution supérieure malgache (ESSVA). Or, ce projet se trouve actuellement au point mort, en raison de l'impossibilité dans laquelle se trouvent nos collègues malgaches de

se connecter au réseau Internet, même à faible débit. Nous devons attendre la pose d'un câble sous-marin entre l'Afrique du Sud et Madagascar pour envisager un démarrage réel du projet. Nous pouvons multiplier les exemples de la difficile et même parfois impossible coopération dans un contexte d'inégalité. Mais il nous paraît plus judicieux d'aborder brièvement les potentialités qu'offre la coopération pédagogique dans les pays du Sud. Nous détaillerons quelques enseignements tirés de différentes expériences. Dans le cadre d'une licence universitaire en sciences de l'éducation, nous avons dispensé pendant une quinzaine d'années des cours de pédagogie à des publics comparables en Suisse et au Brésil. L'audience était largement féminisée dans les deux cas et appartenait aux classes moyennes supérieures. Au fil des activités d'enseignement et de recherche entre la Suisse et le Brésil, une constante nous a interpellés: la surpolitisation de la pédagogie par les étudiants brésiliens et la sous-politisation de cette même pédagogie en Suisse. Le même enseignant se trouve alors dans des configurations contrastées. Le même thème pédagogique provoquera au Brésil des interventions des étudiants sur leurs expériences sociales et politiques, sur la structure des forces sociales de domination, sur la mondialisation, sur l'inégalité Nord-Sud. Or, ce même thème fera l'objet, en Suisse, d'un examen technique en termes d'évaluation, de cohérence, de viabilité et de responsabilité des partenaires de la relation pédagogique. Ce type d'expérience est très enrichissant, il oblige l'enseignant-chercheur à s'intéresser autant à sa matière qu'au contexte politique et à l'audience auxquels elle est délivrée.

Un deuxième exemple révélateur est celui des usages linguistiques dans les opérations de coopération. Habituellement, c'est la langue du coopérant du Nord qui est utilisée pour échanger et travailler. Or, le passage ou la tentative de passage par la langue du partenaire du Sud montre que l'on fait les deux hypothèses discutables suivantes:

- la traduction linguistique permet une traduction conceptuelle
- la traduction conceptuelle est opérationnelle dans les deux sens (Nord-Sud et Sud-Nord).

Si nous prenons l'exemple du concept de compétence, actuellement très en vogue dans les réformes curriculaires, il est habituellement traduit en arabe par « maharat ». L'examen de

son utilisation lors d'une récente collaboration avec l'UNESCO en Algérie montre la légitimité de douter des deux hypothèses mentionnées ci-dessus.

On pourrait rétorquer que ces problèmes de traduction peuvent surgir entre le français et l'anglais par exemple. Mais il ne faut pas oublier que des chercheurs utilisant aussi bien le français que l'anglais peuvent fonctionner (et fonctionnent souvent) en vase clos au niveau des concepts pédagogiques maniés par les spécialistes de l'éducation. Cela est évidemment moins possible pour les langues locales dans les pays du Sud, où l'isolement et la dépendance obligent les chercheurs à utiliser les langues internationales ainsi que les concepts et les paradigmes exogènes. Les interprétations des pratiques éducatives s'élaborent à partir des expériences vécues dans les parcours particuliers de formation. Elles sont liées aux discours, croyances et théories implicites emportées par le spécialiste en situation de mobilité ou de coopération que l'on confronte avec celles du partenaire.

Il y a un lien fort entre langue et culture. Il faut donc privilégier dans les actions de mobilité des chercheurs le multilinguisme, car il est source de rencontres, d'échanges et d'ouverture à l'autre. Les situations de mobilité mises en œuvre doivent privilégier le multilinguisme et se baser sur la décentration.

Selon Pilon (2001), la mobilité est une source d'ouverture à l'autre, d'acquisitions de connaissances, de savoir-faire. Elle conduit à des questionnements et à un retour sur soi. On ne peut pas aller vers l'autre sans prendre appui sur une identité affirmée, c'est-à-dire une capacité à aller vers l'autre, à innover, en s'ouvrant à des idées différentes.

Le rapport au savoir et à la religion peut aussi être une bonne occasion de profiter des situations de mobilité. Dans le prolongement d'un certain nombre de recherches que nous avons effectuées en utilisant la problématique du rapport au savoir issue des travaux de Bernard Charlot en France, nous avons recueilli en 2003 le bilan de savoir d'un groupe de jeunes étudiants malgaches. Or, l'analyse encore en cours des données recueillies montre que les étudiants malgaches font appel à des références religieuses nombreuses, quand ils parlent de ce qu'ils ont appris. Cela pousse le chercheur à se demander :

1. Si la différence vient de l'outil de recherche ou des conditions d'utilisation,
2. S'il s'agit vraiment d'un rapport particulier au savoir dans lequel le religieux tiendrait une place centrale et plus importante par rapport à d'autres contextes culturels.

Le passage par le Sud permet donc un doute méthodologique salutaire pour améliorer nos

concepts et nos méthodologies de recherches en sciences humaines.

« L'expérience de l'étranger induit une situation où adaptation et transformation sont nécessaires. L'individu en situation d'apprentissage doit modifier au moins certains de ses caractères. Ces modifications varient en degré et en intensité. Parfois, comme dans le cas de migrants, les transformations sont perçues comme une seconde naissance et une nouvelle socialisation » (Murphy-Lejeune, 2000, p. 22).

En dépit de la bonne volonté des acteurs impliqués dans des opérations de coopération, les stéréotypes sont sous-jacents et devraient être discutés et explicités par les partenaires en situation de mobilité. Les représentations collectives sont des constructions sociales très actives dans la vie quotidienne. Le stéréotype, expression de la « personnalité collective », est transmis à l'individu, comme expression de l'opinion publique, par le milieu social, au moyen de l'éducation, des médias, quelles que puissent être par ailleurs les expériences personnelles de l'individu (Boetsch & Villain-Gandosi, 2001). Dans le cadre des opérations de coopération, les

stéréotypes « ethniques » et nationaux expriment la tendance des partenaires à l'ethnocentrisme. Ce dernier s'exprime par la perception d'une « normalité » de nos pratiques d'enseignement et de recherche et l'« anormalité » de celles des autres. Dans la mesure où les groupes sont en contact les uns avec les autres et où leurs relations s'accompagnent de contradictions, de rapports de domination et de dépendance, les stéréotypes remplissent aussi une fonction idéologique à l'égard des conflits et des discriminations réelles (Boetsch & Villain-Gandosi, 2001). Comme le souligne Kristeva (1991), être interculturel c'est devenir, pour un moment, inconnu à soi-même. Quand la coopération entre des partenaires du Nord et du Sud réussit à brouiller les cartes de « l'étrangeté et de l'altérité », elle facilite le développement d'une véritable compétence interculturelle nécessaire au développement d'une activité de recherche.

#### Perspectives futures : réciprocité et interdépendance

Les compétences interculturelles constituent un élément essentiel aussi bien au niveau de la vie professionnelle que de la vie personnelle et sociale du chercheur en éducation. Elles se développent fortement en situation de mobilité inter-

### L'expérience de la société suisse de recherche en éducation

Commission coopération avec les pays Sud/Relations internationales La commission coopération avec les pays Sud/Relations internationales de la SSRE s'est constituée à la fin des années quatre-vingt comme une initiative visant à accroître la coopération entre les institutions suisses de recherche en éducation et les chercheurs basés dans les pays du Sud et de l'Est. Cette coopération a consisté à faciliter la mobilité des chercheurs et à fournir une aide en matière de documentation à certaines institutions de recherche du Sud. Par ailleurs, de multiples séminaires, discussions et échanges ont été organisés par les membres de cette commission, dont la plupart possèdent une expérience de recherche dans les pays du Sud. Une meilleure visibilité de la recherche en éducation dans les pays du Sud et la parité scientifique entre chercheurs basés au Nord et chercheurs travaillant au Sud ont été, depuis sa constitution, les deux lignes directrices de cette commission. Ce groupe tente de confronter les visions de la recherche en éducation du Sud et celles du Nord et de modifier ces dernières par la valorisation des initiatives du Sud. L'objectif ultime est de créer des synergies entre les initiatives du Sud et du Nord et finalement d'analyser les réalités complexes de l'éducation dans ces deux contextes.

Les activités actuelles de cette commission se développent dans plusieurs directions :

- encouragement de la recherche en éducation comparée et développement de la mobilité des chercheurs du Sud et du Nord,
- analyse des politiques de coopération suisse et internationale en matière d'éducation,
- édition d'ouvrages ou d'articles scientifiques réunissant des chercheurs du Nord et du Sud,
- information/communication sur la recherche en éducation dans les pays du Sud,
- développement d'une reconnaissance institutionnelle des activités de recherche en éducation dans le Sud.

Les publications suivantes ont été initiées par la commission :

- Akkari, A., Sultana, R. & Gurtner, J.-L.. (2001). Politiques et stratégies éducatives : termes de l'échange et nouveaux enjeux Nord-Sud. Berne : Peter Lang.
- Gohard-Radenkovic, A., Mujawamariya, D., & Perez, S. (Eds.). (2003). Intégration des minorités et nouveaux espaces interculturels. Berne: Peter Lang.
- Perez, S. & Dasen, P. (1999). (Eds). La recherche en éducation. Numéro spécial. Perspectives. Unesco-BIE.



nationale. Afin de rénover et de réfléchir sur les perspectives de coopération pédagogiques Nord-Sud dans le cadre de la mobilité des chercheurs, il est utile de proposer, à partir des expériences relatées dans la partie précédente de ce texte, un cadre d'analyse qui distingue quatre partenaires susceptibles de donner des résultats pertinents. La mobilité internationale croissante des universitaires et chercheurs devrait nous donner dans un certain nombre de contextes la possibilité de former des équipes mixtes dans lesquelles les quatre acteurs suivants seraient actifs.

#### Diversité des acteurs de la mobilité

La réciprocité est le fondement même des échanges internationaux entre les systèmes universitaires. Dans le fossé qui sépare les pays

telles activités procurent à la fois à la population de ces pays et aux universités d'accueil (Conseil supérieur d'Éducation, 2005). Comme le rappelait l'UNESCO lors de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (1998), l'internationalisation doit s'ancrer dans des valeurs bien affirmées, dont celles de l'enrichissement des peuples du monde, par la promotion du développement durable, la progression de la démocratie, le respect des droits humains fondamentaux, le renforcement de la cohésion sociale et la culture de la paix. Enfin, il importe de souligner l'apparition d'une nouvelle forme de mobilité beaucoup moins coûteuse en terme de moyens financiers, mais tout aussi productive. Par de nouvelles pratiques d'échanges, la mobilité virtuelle permet à des enseignants et

En définitive, il nous semble important de penser la mobilité internationale des chercheurs comme un projet éducatif à part entière et non pas comme une parenthèse dans la carrière des chercheurs.

Abdeljalil Akkari  
Doyen de la plate-forme recherche

#### Références

- Akkari, A. & Dasen, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies du Sud*. Paris: L'Harmattan.
- Boetsch, G. & et Villain-Gandosi, C. (2001). (Ed.). *Stéréotypes dans les relations Nord – Sud*. Paris: CNRS Éditions.
- UNESCO (1998). *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au XXIe*. Paris. UNESCO.
- Conseil Supérieur d'Éducation (2005). : *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises*. Montréal: CSE.
- Groux, D. & Porcher, L. (1997). *L'éducation comparée*. Paris Nathan.
- Kristeva, J. (1991). *Strangers to ourselves*. New York : Colombia University Press.
- Leboterf, G. (1998). *Évaluer les compétences, quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?*. Éducation Permanente, 135 (2), 143-151.
- Murphy-Lejeune, E. (2000). *Mobilité internationale et adaptation interculturelle : les étudiants voyageurs européens*. Recherche et formation, 33, 11-25.
- Meuris, G. & De Cock, G. (1997). *Éducation comparée : essai de bilan et projets d'avenir*. Bruxelles. De Boeck.
- Pilon, Y. (2001). *De «l'interculturel» au «philosophe» à l'école élémentaire*. <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/D020012A.HTM>
- Schriewer J. (1997). *L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche*. Revue Française de Pédagogie, 121, 9-27.
- Sirota, R. (Ed.) (2001). *Autour du comparatisme en éducation*. Paris: PUF.

	Chercheur du Nord	Chercheur d'une institution du Nord originaire du Sud	Chercheur d'une institution du Sud originaire du Nord	Chercheur du Sud
Contexte, langues et cultures du Nord	+++	++	++	++
Contexte, langues et cultures du Sud	+	++	++	+++
Compétences interculturelles	+	+++	+++	+

riches des pays du Sud, l'aide au développement et l'accueil d'étudiants venant des pays en émergence, engendrent un partage des richesses, compte tenu des retombées positives que de

à des chercheurs de mettre en place des projets de coopération, en prenant en compte les nouvelles technologies, la pédagogie de l'échange et l'approche interculturelle.

## Pour une mobilité à bon escient

*La vie de chercheur ressemble à la recherche: beaucoup de questions, des réorientations successives, de temps en temps une certitude acquise, qui risque toutefois d'être remise en question à la prochaine occasion. Celles et ceux qui s'y engagent y pensent certaines fois depuis longtemps. D'autres y viennent par hasard, au gré d'une occasion offerte ou par contacts interposés.*

Cela ressemble en tout cas à un contrat constamment renouvelé avec la volonté de savoir, mais c'est aussi un défi face à l'inconnu qui attend au bout d'un parcours de formation souvent long et difficile

### Ombres et lumières

Car si la recherche conduite dans le cadre d'une thèse doctorale, d'une bourse, d'un contrat temporaire ou poste fixe, dans un programme institutionnel ou national, offre ses attraits et ses possibilités de carrière, elle offre aussi ses côtés d'ombre. Rares sont ainsi celles et ceux qui s'y engagent et restent à l'abri des hésitations et des incertitudes, de la concurrence et de la chasse aux subsides, qui ne sont jamais confrontés à la lassitude des projets qui piétinent, aux difficultés méthodologiques imprévues, au stress des échéances, aux tensions entre partenaires qui naissent, bouleversent et puis tout d'un coup se dénouent. En règle générale, ils découvriront une profession qui reste, comme d'autres, tributaire d'un peu de chance, de hasards de rencontres et d'alliances diverses, de beaucoup d'intuition et de créativité, de capacités d'adaptation et de compétences tant individuelles que collectives.

### Une formation longue et coûteuse

Comme d'autres métiers, celui de chercheur(e) se professionnalise, s'associe aujourd'hui à un parcours de formation qui a tendance à se prolonger. Sera-t-il pour autant « payant » ? Dans le domaine des sciences de l'éducation et des sciences humaines en général, le doctorat semble devenir, à moyen terme, l'exigence de base pour accéder à des postes de responsabilité dans les secteurs de recherche qu'ont créés les institutions tertiaires. En même temps, les conditions pour accéder à ce diplôme ne sont pas les mêmes ni les meilleures partout en Suisse. À l'exception des universités, qui connaissent le statut d'assistant libéré 40 % de son temps de travail pour l'investir dans sa recherche doctorale, il n'existe pas encore suffisamment d'autres institutions tertiaires qui offrent les postes, les conditions de travail et de vie nécessaires pour que les jeunes puissent bénéficier de ce type de confort.

### Concurrences et financements

Pour beaucoup de chercheurs, la thèse n'est qu'une première étape. Elle devrait prouver, en principe, qu'ils sont capables de mener un travail scientifique de manière indépendante.

Mais cet idéal théorique est loin de se vérifier, car celles et ceux qui se destinent à la recherche font l'expérience aujourd'hui que le « post-doc » devient incontournable. Ils savent aussi que la concurrence est vaste et l'avenir flou. Les institutions universitaires ont toujours moins de ressources et offrent peu d'horizons en termes de travail quelque peu stable, de perspectives de carrière, de salaire, elles ne parviennent à proposer qu'une poignée de nouveaux postes. Ainsi de nombreux jeunes chercheurs vivent de contrats temporaires, dépendent de postes précaires qui se créent lorsque les subsides sont accordés. C'est probablement à ce stade que la compétition est la plus dure. Même s'il faut admettre qu'elle constitue un stimulant pour l'excellence, elle finit par éliminer du circuit scientifique des jeunes capables et prometteurs, qui passent à des jobs aux conditions plus confortables dans le secteur de l'administration ou du privé.

« Un peu de compétition, c'est sain, elle pousse les gens à mieux travailler » diront certains. En même temps, la mise en concurrence de collègues qui se trouvaient jusqu'alors sur pied d'égalité ne va jamais sans susciter des crises identitaires et des souffrances qui laisseront leurs cicatrices. Il est par ailleurs probable que la dépendance des financements externes dans laquelle se trouvent aujourd'hui la plupart des institutions tertiaires produira, à terme, des effets pervers qui empêcheront de conduire une recherche de qualité : diminution de l'esprit d'équipe, besoins exacerbés de positionnement et de reconnaissance, peur de faire des erreurs. Voilà les premières conséquences d'une évolution qui mesure la valeur d'un chercheur à l'aune des subsides obtenus et du nombre de publications dans les revues scientifiques de renom.

### La mobilité comme nécessité nouvelle

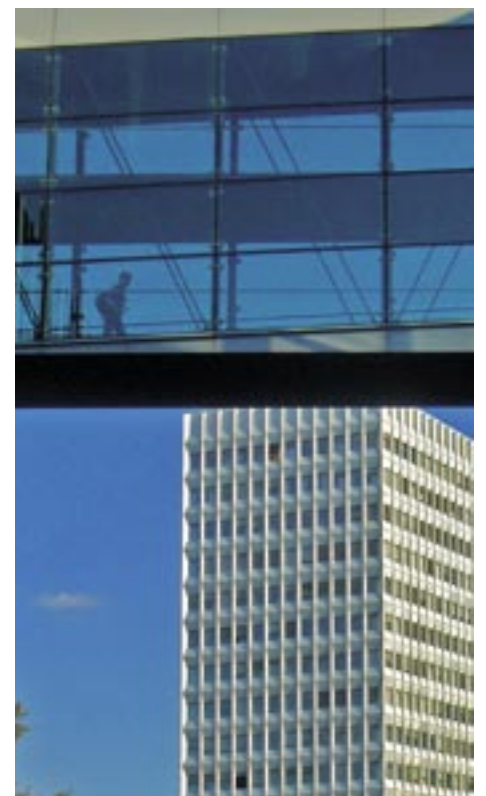
Le processus « Bologne » valorise la mobilité des étudiants. Les nouvelles conventions européennes favorisent la mobilité des travailleurs. Les séjours à l'étranger sont devenus courants dans les communautés de recherche; ils ont lieu pendant ou après les études doctorales. Or, dans le domaine des sciences de l'éducation, la principale difficulté restera probablement associée à la biographie des chercheurs. Beaucoup parmi eux ont été enseignants et se trouvent à un moment de leur vie de famille où un séjour à

l'étranger peut poser problèmes. Problème supplémentaire: maîtriser parfaitement une langue étrangère prend un certain temps, ce qui peut rendre difficile l'intégration dans un milieu exigeant, où il faut posséder toutes les subtilités du vocabulaire pour expliciter sa pensée.

Une expérience dans un pays étranger contribue sans doute au développement personnel de celles et de ceux qui, à un certain moment de leur carrière, sont en mesure de faire le grand saut. En termes de développement professionnel, le fait de « simplement » changer d'équipe, de lieu ou de sujet de recherche peut pourtant produire des effets bénéfiques. Il s'agira donc de bien soupeser les avantages et les désavantages d'une mobilité trop coûteuse et d'éviter les travers d'un « nomadisme scientifique » qui confondrait flexibilité intellectuelle et « zapping » géographique.

Monica Gather Thurler

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation



## *Vivre une expérience unique à 6002 kilomètres de chez soi*



C'était le 3 août 2005. Cette date restera ancrée dans ma mémoire. En plein vol au-dessus de l'Atlantique, j'éprouvais à la fois de la nostalgie à quitter le Québec et une excitation certaine à découvrir la Suisse. Même si cela peut paraître paradoxal, j'étais pleinement conscient du mandat que j'avais accepté, mais je parvenais à peine à réaliser ce que je m'apprêtais à vivre en sol helvétique. Cela fait maintenant sept mois que je travaille parmi vous, avec vous. Bien évidemment, le plaisir que j'ai de «vivre la HEP-BEJUNE» au quotidien est en grande partie dû à ceux qui la constituent. Je profite donc de cette tribune pour présenter deux éléments qui ont facilité mon intégration au sein de l'institution : l'entraide et la solidarité manifestées par mes collègues du site de Bienne et la réceptivité démontrée par les étudiants.

D'entrée de jeu, je dois avouer que j'ai été agréablement étonné de l'accueil qui m'a été réservé à mon arrivée en Suisse. L'ensemble des personnes que j'ai rencontrées étaient aimables et portaient une «oreille attentive» à mes demandes, considérant le fait que mon accent québécois était - et demeure - parfois difficilement compréhensible! Du coup, je me

suis rapidement senti chez moi, à 6002 kilomètres à l'est du Canada. Cette sensation «d'être à la maison», je l'ai aussi ressentie à la HEP-BEJUNE, notamment grâce à la générosité exprimée par mes collègues. Même si le peuple québécois est reconnu pour avoir le cœur sur la main, le peuple suisse n'a rien à envier à qui que ce soit. Jamais une question n'est restée sans réponse, jamais une demande, aussi banale fut-elle, n'a été ignorée. La confiance professionnelle que l'on m'a accordée dès le début de mon mandat m'a également donné l'impression de vivre au sein d'une grande équipe dont tous les membres reconnaissent les compétences d'autrui. Ce sentiment de solidarité entre collègues formateurs est, à mon avis, beaucoup plus tangible que dans le modèle universitaire nord-américain; la formation initiale des futurs enseignants étant offerte dans les facultés des sciences de l'éducation, un plus grand nombre d'acteurs (chargés de cours, professeurs) y est généralement engagé. Cela n'exclut pas le fait qu'il existe aussi une synergie au sein de ces équipes universitaires québécoises, mais les rapports entre collègues me semblent moins spontanés et conviviaux qu'ici. Faire partie d'une équipe de formateurs

solidaires comme celle du site de Bienne de la HEP-BEJUNE permet de développer un fort sentiment d'appartenance à l'institution. Cette complicité reconnue entre pairs édifie la création et la mise en œuvre de projets basés sur des valeurs philosophiques et éducatives que nous jugeons essentielles.

Par ailleurs, la réceptivité dont les étudiants ont fait preuve a aussi facilité mon intégration à la HEP-BEJUNE. Ces derniers ont démontré une grande ouverture d'esprit en acceptant qu'un formateur, dont les approches pédagogiques diffèrent en certains points, puisse les accompagner dans leur cheminement professionnel. Au début de l'année scolaire, j'ai néanmoins éprouvé quelques craintes et je me suis demandé de quelles façons je pourrais adapter mon enseignement pour qu'il leur convienne? J'ai vite réalisé qu'être moi-même était la meilleure des solutions. Dès lors, un seul scénario pouvait être envisagé : être totalement disponible pour eux et tenter de leur transmettre ma passion pour tout ce qui entoure cette profession. À mes yeux, il s'agit de la façon la plus honnête de tisser des liens étroits avec ces adultes en formation. Dans un autre ordre d'idées, je dois avouer que j'apprécie également le fait d'accompagner ces futurs enseignants tout au long de leur formation et d'apprendre à mieux les connaître. Au Québec, la formation des enseignants au niveaux préscolaire et primaire comporte un ensemble de cours de 45 heures chacun. À quelques exceptions près, chaque cours est offert par un formateur différent (chargé de cours, professeur), qui connaît peu les étudiants à qui il enseigne et avec lesquels il aura peu de contacts par la suite. Par conséquent, la relation formateur - étudiants est souvent plus fragile. En ce qui me concerne, je n'ai jamais ressenti cette carence depuis mon arrivée à la HEP-BEJUNE. Au contraire, la relation pédagogique avec mes étudiants s'est solidifiée rapidement. Pour ainsi dire, le modèle qui est offert à la HEP-BEJUNE me rejoint davantage, étant donné qu'il est axé sur la formation personnelle de chaque individu et non pas sur une production de masse.

En guise de conclusion, je dirais que l'expérience que je vis actuellement est exceptionnelle. Même s'il est difficile de laisser son entourage derrière soi pour quelque temps, le jeu en vaut vraiment la chandelle. Chaque personne devrait, un jour ou l'autre, se donner la chance d'élargir ses horizons. Car, effectivement, il s'agit bien d'une chance de connaître de nouveaux peuples et de découvrir de nouvelles façons de faire les choses. Le philosophe et historien français Hippolyte Taine (1828-1893) le disait d'ailleurs: «On voyage pour changer, non de lieu, mais d'idées».

Jonathan Bolduc  
Formateur

## Partir pour découvrir la mobilité ?

Ces quelques réflexions cherchent à définir la mobilité en fonction de l'expérience que j'ai le privilège de vivre en ce moment. Quitter la Suisse pour vivre deux ans au Québec, perdre mon statut de formateur HEP pour retrouver celui d'étudiant (avec les incidences financières que cela comporte), découvrir que les voitures et les maisons sont un peu différentes, les avenues plus larges, le paysage plus vaste, les décorations de Noël plus « québécoises ». Tout cela correspond aux conséquences logiques de la mobilité. On peut y ajouter ce sentiment délicieux d'être « l'étranger » au moindre mot que l'on prononce, alors que l'on croit parler la même langue que ceux qui nous proposent de nous reconduire à domicile en prononçant de manière inimitable « tu veux-tu un lift ? » – l'esquisse d'un léger sourire est inévitable. On peut y ajouter encore le plaisir de la découverte des « cabanes à sucre » avec son lot de mets au sirop d'érable, ou l'inévitable poutine, dont la seule vue provoque une crise de cholestérol aiguë. Mais tout cela, la simple expérience touristique le révèle. Il n'y a pas besoin de s'expatrier deux ans pour le vivre. Ce n'est donc peut-être pas au

travers de ces expériences-là que je découvre la véritable mobilité.

Il va de soi que les distances à parcourir ici, entre les villes, forcent à la mobilité : pour cette session, je donne un cours de fondements de l'éducation musicale à Sherbrooke. Le trajet direct en bus est à ce point désagréable – on ne peut pas lire, les lettres se mélangent avec les secousses – que je suis obligé de passer par Montréal pour m'y rendre. Cela correspond à peu près au trajet Genève – Berne, en passant par Zurich, soit 400 km. Mais là aussi, je ne pense pas que la distance des trajets à effectuer pour aller enseigner représente significativement ce qu'est la mobilité.

Une première expérience de la mobilité apparaît dans le fait de n'être plus dans son entourage habituel. Entendez par là que l'on découvre ce que signifie ne connaître personne et n'être connu de personne. Cette réalité semble banale, mais prend une dimension particulière lorsqu'elle est vécue de manière prolongée. C'est alors que le courriel d'un collègue ou d'un ami

prend une couleur nouvelle. Il devient un signe d'existence, un révélateur qu'il se trouve un endroit où l'on a laissé « un peu de soi-même » (Haraucourt, 1885). Les nouveaux moyens de communication servent alors admirablement de relais pour pallier l'éloignement. On apprécie de recevoir – transcendance des distances – une réponse quasi immédiate à une simple question. On apprécie aussi de pouvoir, miracle de technologie, voir l'expression non verbale de son interlocuteur de l'autre côté de l'océan. On réalise alors que la mobilité du XXI<sup>e</sup> siècle prend une forme nouvelle qui infirme dans une certaine mesure l'affirmation bien connue de Haraucourt : s'agit-il encore de « mourir un peu » ? L'objet de cet article n'est pas de faire l'apologie des nouveaux moyens de communication ; mais il faut avouer que la notion même de mobilité est transformée par les technologies.

À titre d'exemples, je citerai la possibilité de télécharger des thèses et des articles scientifiques écrits dans le monde entier, ou la possibilité de demander – expérience personnelle – tel article de fond en Australie et tel autre en Allemagne. Quelques jours plus tard, ils sont soit dans la boîte de réception des courriels, soit dans la boîte aux lettres.

Cependant ma véritable expérience de la mobilité se situe sur un autre plan. Arrivé à l'université, j'ai parcouru les étages et les couloirs de la



bibliothèque. La constatation visuelle de ce que représente la connaissance humaine – et pourtant elle ne se résume de loin pas aux quelque cinq millions de documents que contient cette bibliothèque – génère un vertige profond et la sensation d'être infiniment petit face au savoir. « Je me suis rendu compte, déclarait Kierkegaard, que j'avais de moins en moins de choses à dire, jusqu'au moment où, finalement, je me suis tu. » Ce silence est déstabilisant, car il inclut l'incertitude. C'est peut-être à cette étape que se développe l'esprit de mobilité qui nous permet de cheminer : « On ne va jamais aussi loin que lorsqu'on ne sait pas où l'on va. » (Propos attribués à Christophe Colomb). Cette mobilité intellectuelle implique alors humilité et, surtout, patience.

Ce cheminement est passionnant. De lecture en lecture, on construit petit à petit un véritable réseau sémantique de connaissances. On commence à discerner l'émergence d'une pensée qui est capable de s'objectiver. Telle intuition ou tel savoir implicite prend forme et devient conscience. On commence à expliciter des notions qui jusque-là étaient abstraites, inconscientes ou inconnues. Les paradigmes s'éclaircissent mutuellement et génèrent compréhension. Un livre en appelle un autre ; on découvre le phénomène de la lecture exponentielle. Jusqu'à quand ? La jubilation de la découverte est sans fin lorsque l'on est disposé à en assumer l'impératif besoin de mobilité. Jamais je ne lirai ces cinq millions de livres. Personne n'en est capable, et cela me réjouit, car ainsi le cheminement est indubitablement le mien. Je vis donc un processus dynamique de construction graduelle du savoir. Dynamique, dans le sens qu'il est porteur d'énergie et qu'il développe un réseau exponentiel, mais dynamique aussi dans son retour cyclique à l'état de silence, selon la pensée de Kierkegaard.

Que dire alors ? Être en mobilité ne signifie pas nécessairement partir loin, mais être disposé à remettre en cause toute certitude, à développer un sens critique et surtout, à cultiver une curiosité intellectuelle. Cet état d'esprit génère alors un regard nouveau sur le monde, sur le « je » et sur le « tu », de manière à comprendre un peu plus ce que l'on vit. Peut-être est-ce là découvrir l'éthique du pédagogue et du chercheur. Peut-être est-ce ainsi que l'on accède à l'« intelligence de la chose éducative » (Meirieu, 1999).

Où cette mobilité me mène-t-elle ? Nul ne le sait, mais je m'y rends.

Sylvain Jaccard  
Formateur en Education musicale

## Carnets malgaches

### *Se décentrer, encore et encore !*

Depuis une dizaine de jours, les étudiants en fin d'études présentent, publiquement, leur mémoire. C'est un défilé de dames en longues robes, de messieurs en complets, d'étudiants en chemises blanches, pantalons repassés, d'étudiantes parées de leurs plus beaux atours. Je souris doucement à ce manège, en attendant de me rendre à une soutenance comme expert extérieur. L'impétrante présente son travail, un projet de développement touristique pour une région perdue au sud de l'île, un travail bien ficelé, bien argumenté. Cela lui vaudra un « très bien » indiscutable. L'assistance se lève pour entendre la délibération du jury, puis le père prend la parole pour remercier, en malgache, les professeurs, le jury et plus généralement l'école pour avoir donné à sa fille la chance de mener ses études à son terme, lui avoir donné la chance de sortir de sa condition de fille de petit éleveur de zébus du pays Bara. Je ne souris plus, l'émotion me gagne. Je comprends maintenant, seulement maintenant, l'importance de l'accès à la formation pour ces jeunes de Madagascar, l'importance de ce soutien tant intellectuel que financier qui permettra à beaucoup d'entre eux de sortir de la pauvreté, de rêver à un avenir moins sombre.

### *Se décentrer, encore et encore !*

Un samedi ensoleillé de décembre, une quinzaine d'enseignants d'un collège voisin participent à une formation que j'anime, à leur demande. Nous abordons le travail de groupe dans le contexte scolaire malgache qu'il convient de rappeler: des classes de plus de cinquante élèves, des locaux exigus, des moyens limités pour ne pas dire inexistantes.

Les enseignants travaillent en groupes à lister les avantages et les inconvénients du travail... en groupes. La liste des avantages est beaucoup plus longue que celle des inconvénients. Pourtant, les résistances sont fortes au travail de groupe, du côté des enseignants les plus âgés ont peur de ne pouvoir terminer leur programme de l'année. Cependant, le visionnement d'une vidéo malgache dans une classe primaire de 71 élèves de dix à quinze ans montre que c'est possible. J'entends certains collègues européens face au changement.

### *Se décentrer, encore et encore !*

À l'aide de la même vidéo, je tente de partager mon intérêt pour le travail de groupe avec une classe de futurs enseignants. Après le visionnement dans un silence religieux, je demande aux futurs collègues leurs réactions. « En tout cas

ce sont de bons acteurs. Ils ont bien répété. De toute façon, c'est impossible ici à Madagascar. Dans ma classe de stage, la maîtresse n'avait même pas de formation pédagogique ; elle ne parlait pas le français ; il n'y avait même pas un livre par enfant, même pas une place à un banc pour chaque élève. »

Devant ma perplexité, les étudiants essaient de m'expliquer la réalité scolaire de leur classe de stage en zone rurale et j'apprends que la classe se fait pour un groupe de plus de 50 enfants entre 7 h 30 et 13 heures, avec une pause au milieu de la matinée, et pour un autre groupe tout aussi nombreux, entre 13 heures et 18 heures, faute de locaux en suffisance. Dans cette autre classe, on trouve des enfants de six à treize ans à faire des apprentissages de base. On me parle de ces élèves qui s'endorment sur les tables, coincés entre des camarades. Ils n'ont rien mangé depuis la veille et ont parcouru pas loin d'une dizaine de kilomètres pour venir en classe. Beaucoup d'entre eux entament en classe leur deuxième journée de travail, après celle menée à la maison tôt le matin : chercher le bois, l'eau, préparer le riz pour les parents qui sont dans les champs, emmener paître les deux ou trois zébus. Les enfants aiment l'école, car ils échappent aux durs travaux de la rizière et retrouvent des copains: rôle essentiellement social de l'école et pour une minorité, instrument d'une possible promotion sociale.

### *Se décentrer, encore et encore !*

Et lundi matin, je reprends mes cours de pédagogie dans la classe terminale; deux étudiants sont en retard. Les excuses peuvent surprendre le professeur vahaza que je suis (entendez: *le blanc*). Les excuses des étudiants que j'ai déjà entendues ou lues depuis trois mois: faire le ménage, ériger une clôture, raté le bus, approvisionnement, problème d'héritage à régler, décès d'un cousin, exhumation, provisions à prendre.

Chaque excuse cache une histoire personnelle qui ne peut être évacuée par un haussement d'épaulé. Les problèmes rencontrés ici sont d'un ordre bien différent de chez nous. La dernière excuse, par exemple révèle qu'il s'agit pour l'étudiant de se rendre au terminal des bus de Fianarantsoa et d'attendre le passage de celui qui lui apportera un sac de riz envoyé par ses parents. Cela peut prendre plusieurs heures, mais c'est vital. Les repas pour les deux ou trois prochains mois en dépendent et il ne faut pas rater le bus. Le sac de riz ne sera pas perdu pour tout le monde !

<sup>1</sup> Expression québécoise équivalente à « kitsch ».



### *Se décentrer, encore et encore !*

Lors d'une visite à la prison d'Antsirabe, une mère que j'ai déjà rencontrée plusieurs fois me demande de l'aide pour sa fille de douze ans qui ne fréquente pas l'école. Elle est en garde dans une famille, mais la confiance n'est plus là et la maman craint le pire pour sa fille: la prostitution infantine. Un pasteur serait d'accord de prendre en charge la fillette; une aide scolaire m'est demandée. Trouver une classe d'accueil? Pas de problème, les écoles privées sont nombreuses. J'achète les fournitures scolaires: une dizaine de cahiers, quelques stylos, une gomme, une paire de ciseaux, une équerre, le petit matériel de base que toutes nos écoles fournissent. Il m'en coûtera une douzaine de francs, plus l'inscription, plus le tablier: en tout à peine vingt francs, somme dissuasive pour beaucoup de familles pauvres. Dans les campagnes, l'analphabétisme dépasse les cinquante pour cent. En ville, c'est la désertion scolaire après trois ou quatre ans d'école primaire. Les enfants ne sauront jamais écrire le malgache, ils ne sauront jamais parler le français. C'est un échec total du système scolaire pour cause de pauvreté et d'inadéquation du système avec la réalité.

### *Se décentrer, encore et encore !*

Je pourrais multiplier les anecdotes, mais ça n'apporterait rien de plus à la réalité scolaire de ce pays, aux difficultés des enseignants, des élèves, des étudiants et des familles.

Depuis mon arrivée, en octobre dernier, à Antsirabe, seconde ville de Madagascar, en per-

manence, je dois réexaminer mes représentations, revoir mes codes culturels, recadrer mes interrogations, repenser mes certitudes. Rien de ce qui constitue nos acquis culturels ne fonctionne longtemps ici. Et pourtant j'en suis à mon quatrième séjour depuis trois ans. Toutefois, celui-ci s'inscrit dans une perspective à moyen terme: neuf mois de travail dans le cadre de l'ESSVA (École Supérieure Spécialisée du Vakinankaratra) avec laquelle la HEP-BEJUNE a signé un accord de partenariat. J'enseigne la pédagogie générale aux futurs enseignants de l'institution dans le cadre de ce congé de longue durée. À première vue, la réalité étudiante malgache est semblable à la nôtre: des étudiants curieux, intéressés et assidus, pas toujours, des approches théoriques très contemporaines, des jeunes modernes, très en phase avec la société européenne, mais un contexte socioculturel et économique très différent, un monde en noir et blanc, très contrasté: la ville, la campagne, les riches, les pauvres, les personnes cultivées, les analphabètes. Tout cela est déstabilisant pour un enseignant du Nord.

À mi-parcours de mon séjour, je ne saurais tirer de conclusions définitives, chaque jour apportant son lot d'étonnements, de questionnements, de réflexions diverses. J'apprends qu'un projet de développement de petites écoles en pays Bara a du plomb dans l'aile. Nous sommes en période de soudure avec ses risques de famine (la dernière récolte de riz arrive à sa fin et la prochaine ne sera consommable que dans deux mois), découragement des enseignants et

des parents qui gèrent en communauté ces écoles et leur puits. Tiana, initiateur de ce projet, de conclure: «Alors je suis très triste et navré de voir ça. Voilà ce qui se passe ici, je passe un moment très difficile actuellement. J'aime ces jeunes et ces enfants et j'aimerais que leur scolarité ne soit pas arrêtée ou supprimée. Et aussi ces instituteurs qui se donnent malgré les difficultés d'éloignement, de précarité, de souffrance...»

Je peux seulement affirmer aujourd'hui, au milieu du gué, que cette expérience malgache aura des effets incalculables et imprévisibles sur ma vision de l'école, de la fonction enseignante, de la culture, de l'altérité, de ma relation à l'autre, et c'est bien là la principale retombée de cette entreprise. Se décentrer, encore et encore, car tout ici paraît semblable à ce que nous connaissons chez nous et pourtant si dissemblable dans la réalité de tous les jours. Se décentrer pour ne pas plaquer mes grilles de lecture du Nord, se décentrer pour ne pas oublier que ces mêmes grilles de lecture permettent également de comprendre cette réalité malgache.

Pierre Petignat  
Formateur en Sciences de l'éducation



## Des partenariats dans la cour des grands



L'ESSVA a envoyé ses stagiaires pour des pratiques professionnelles et des stages de fin d'études dans les entreprises et les usines de production d'Antsirabe et d'ailleurs. Cette expérience a été réalisée durant l'année académique 2005-2006 dès la première semaine de la rentrée pour les stagiaires de 1ère année, pour marquer, d'une part, la rupture avec la scolarité du secondaire et, d'autre part, pour apprendre aux étudiants par le vécu que les produits, les méthodes pour les obtenir, l'ambiance qui règnent dans ces unités de production sont sources de savoirs et donc de formation. Les enseignants essayeront ensuite de dégager, pendant leurs cours, les connaissances théoriques, supports de la réalité pratique des usines.

Vivre et comprendre l'ambiance d'une usine pour commencer la formation professionnelle est une expérience nouvelle pour les jeunes recrues de notre école. Ce n'est pas parce que les responsables des filières de l'ESSVA sont toujours en contact avec les entreprises, qu'une information suffisante pour brancher les stagiaires sur les réalités de la formation professionnelle et ce qu'il leur faut apprendre pour devenir des cadres professionnels.

L'accord de partenariat conclu en avril 2005 entre l'ESSVA et la COTONA, la Cotonnière d'Antsirabe, dénote cette nouvelle approche : une formation professionnelle se fait simultanément à l'usine, dans une entreprise et dans les classes de l'établissement de formation. Heureusement que les bâtiments destinés à

la filière électromécanique ne sont pas encore construits et que la COTONA désire avoir rapidement des jeunes formés pour que l'intégration école-usine ait été décidée comme une réalisation indispensable. Les professeurs, comme les cadres et les ouvriers, sont tous des mentors de nos stagiaires.

*En 2004-2005, des stagiaires, futures enseignantes de la HEP-BEJUNE du Nord, sont descendues dans le Sud, dans nos écoles malgaches pour y effectuer un stage. Aucun de nous, du Nord comme du Sud, ne contestons les avantages de cette rencontre. Rien qu'aux expressions de joie, parfois de pleurs dissimulés au moment des au revoir, tous nous avons vécu le bonheur d'un partage pédagogique et humain durant de telles rencontres.*

### Un partenariat Nord - Sud

En 2003, des formateurs de formateurs suisses de la HEP-BEJUNE sont venus à l'ESSVA y animer un séminaire pédagogique. Quinze jours durant, ils se sont rencontrés, nous avons discuté de nos deux systèmes d'éducation et de formation. Le Nord voulait connaître l'enseignement dispensé au Sud, par l'entremise de ses cadres. En 2004-2005, des stagiaires, futures enseignantes de la HEP-BEJUNE du Nord, sont descendues dans le Sud, dans nos écoles malgaches pour y effectuer un stage. Aucun de nous, du Nord comme du Sud, ne contestons les avantages de cette rencontre. Rien qu'aux expressions de joie, parfois de pleurs dissimulés

au moment des au revoir, tous nous avons vécu le bonheur d'un partage pédagogique et humain durant de telles rencontres. Mais dans nos cœurs sudistes, une rencontre en sens inverse nous semble bien difficile. Un partenariat est descendu vers le Sud : une convention sur les NTIC a été conclue avec la HEP-BEJUNE, en

2004. Mais la liaison par l'internet n'existe pas à l'ESSVA pour un retour. Une vidéoconférence est inimaginable avec nos moyens actuels, à plus forte raison une montée vers le Nord des formateurs du Sud. Beaucoup de moyens descendant vers le sud : ordinateurs, matériels de cuisine, livres et documents divers. La grande partie du financement de notre école ! Monter vers le Nord est immensément difficile !

### L'ESSVA se lance maintenant dans le partenariat Sud - Sud

Cinq années durant, l'ESSVA a vécu dans le réseau Université catholique de Madagascar. Elle a dispensé des formations universitaires

res professionnalisantes. 216 cadres sortant du niveau BAC+3, dont trois promotions de communicateurs et d'écotouristes – hôteliers, deux de gestionnaires et d'enseignants du primaire et des collègues. Ce cinquantième anniversaire lui a permis d'élargir encore ses horizons. Un accord-cadre de partenariat avec l'Université d'État d'Antananarivo (UA), suivi immédiatement de l'accord spécifique avec la bibliothèque universitaire de ce même établissement (BUA) nous a mis en relation avec la plus grande bibliothèque de Madagascar et de l'Océan Indien. Cette relation nous amènera à installer enfin un site web à l'ESSVA, en cette sixième année, pour faciliter la recherche documentaire numérique en ligne. La formation de bibliothécaires nous a permis d'inviter les collègues de l'Athénée Saint-Joseph d'Antsirabe (ASJA), en décembre dernier. Une nouvelle relation de proximité s'est engagée. La réorganisation de notre bibliothèque est actuellement en cours. Les mémoires des 90 nouveaux sortants, promotion 2004-2005, adopteront désormais les normes internationales et seront consultables sur notre futur site web!

Suivront les contacts pour la négociation des accords spécifiques avec les doyens des différentes facultés de l'Université d'Antananarivo et de

ses unités de formations: les facultés des sciences, des lettres et sciences humaines, de l'école normale supérieure et d'ici deux ans, de l'École supérieure polytechnique d'Antananarivo.

#### Un partenariat privé – privé

Au-delà de l'affiliation à l'Institut Catholique de Madagascar (I.C.M.), en novembre 2001, des contacts avec l'Institut de Management des Arts et Métiers (I.M.G.A.M) d'Antananarivo, institut supérieur privé, ont été pris en vue de la signature d'un partenariat privé – privé. Ce partenariat permettra l'accession de nos jeunes à une formation en masters professionnels, après leur licence professionnelle à l'ESSVA. Le passage d'une météorite éblouit. Mais lorsqu'il reste plusieurs mois dans le firmament de l'ESSVA, il s'approprie et devient éclairant. En sont pour preuves les contacts et les discussions qui aboutissent à des projets : ainsi les propositions de reformulations des parrainages pour en arriver à la concrétisation de la vérité des frais de scolarité; la formation à distance, en particulier pour les enseignants des écoles en zone rurale; la possibilité de création d'un «Fonds ESSVA» des opérateurs et des bonnes volontés malgaches ; la promotion des enseignants permanents et

l'incitation pour les meilleurs sortants vers une relève des « encadreurs » actuels, autant de projets que nous avons pu faire avancer avec l'appui de notre collègue Pierre Petignat de la HEP-BEJUNE, pour une petite année chez nous.

#### Vers des horizons insoupçonnés

Le deuxième quinquennat de l'ESSVA (2005-2010) s'annonce comme un pas vers la stabilisation des réalisations décidées en son conseil d'administration sous l'impulsion de la Fondation Avenir Madagascar, en Suisse, avec une ouverture de plus en plus fonctionnelle vers les entreprises et les opérateurs en formation et en développement. De nouvelles ailes amèneront l'ESSVA, à partir de cette année 2005-2006, vers des horizons insoupçonnés.

«Qui vivra, verra. Demain n'est jamais bien loin. Laissons l'avenir venir!», selon la chanson, mais en l'accompagnant de nos coups de pouce à tous !

Jacques Vestalys

Recteur de l'École supérieure spécialisée du Vakinankaratra (ESSVA), Antsirabe





## Mali 2005

J'ai toujours eu l'ambition de découvrir un jour le continent africain en parcourant ses régions subsahariennes. En cette fin juin 2005, lorsque mon portable sonna pour me demander l'intérêt que j'aurais à remplir une mission de formation d'adultes (non seulement dans mes domaines de prédilection: les «TICE», mais qui plus est au Mali!), la clef ouvrait la double serrure de la découverte et de la formation. Ce fut OUI et OUI et surtout MERCI. Avec empressement, j'ai contacté tous les responsables de ce mandat, afin de préparer très rapidement (je n'avais que 4 semaines.) l'indispensable pour mener à bien la mission qui m'était confiée; ou plutôt les missions.

Par 35 °C, le toubab (homme blanc au Mali) faisait son premier pas à Bamako! Chaleur, bruit, odeurs et multitude partout! L'Afrique noire me saluait.

*Bonjour Monsieur, je m'appelle Lamine Mahamadou Diallo et je suis votre guide durant votre séjour au Mali, Inch Allah!* J'y suis pour de bon et en avant pour les «ça va», «ça va» sans fin qui allaient m'accompagner tout au long de mon séjour. Trois cents kilomètres et beaucoup d'eau bue plus tard, Monsieur le Proviseur Assouman Manjou m'accueillait dignement, en inaugurant le début du

cours. Douze jours d'initiation à l'informatique et aux applications Windows Office. D'une montagne de travail à abattre, nous n'avons fait qu'une bouchée. Les douze enseignants et une enseignante, tous très motivés, sans oublier mon ami Lamine Mahamadou Diallo, coordinateur du ministère malien des nouvelles technologies de l'information, ont fait honneur aux cours que j'ai dispensés. Beaucoup d'adjectifs se pressent dans ma tête: ils sont toujours imparfaits pour décrire la relation et les échanges que nous avons tissés. *Extraordinaires.*

Sans retenue, je peux dire que j'ai des frères et une sœur au Mali. Un des nombreux cadeaux que j'ai pu recevoir est le niveau atteint par ce groupe, soit l'autonomie de base après douze jours. Merci! Beaucoup d'éloges également à l'adresse de Pierre Steiner et Pascal Grezet, de la société Engacom, qui ont eu l'audace d'envoyer au Mali un jeune toubab seul. Tout le mérite leur en revient. J'ai coloré ma vie de cette expérience que je porte dans mon cœur. Plus que de l'échange: un vécu, une histoire et un devenir lié.

Hubert Cortat  
Coordinateur médiathèque

## Installation d'une salle d'informatique au Mali

### Lycée Mgr. De Montclos Sikasso

Un accord entre les ministères de la Communication et des Nouvelles Technologies, de l'Éducation Nationale Malienne, de l'Union Internationale des télécommunications (U.I.T), de la société Swisscom, le Service de l'enseignement jurassien et la HEP-BEJUNE a permis la réalisation d'une salle informatique, apportant une contribution de qualité à l'épanouissement de l'École Malienne. La coordination de l'opération a été assurée par Engacom. Grâce à cette synergie, le Lycée Mgr. De Montclos de Sikasso bénéficie désormais d'une salle informatique, aménagée et équipée d'appareils informatiques de dernière génération et connectée à internet. Cette œuvre sociale est venue au moment opportun et a été appréciée à sa juste valeur par les bénéficiaires: élèves, professeurs et administration scolaire.

Par ailleurs, du 1er au 14 août 2005, treize professeurs ont été initiés à l'utilisation de l'ordinateur et à la maintenance du système par Hubert Cortat. Suite à cette opération, deux professeurs et le coordinateur du projet ont été invités en Suisse pour une formation complémentaire, à Neuchâtel, à Berne et à Porrentruy. Pendant son séjour en Suisse, la délégation malienne a été l'objet d'une attention particulière de la part de tous les acteurs du projet. Elle tient à rendre un hommage particulier à Hubert Cortat pour ses qualités humaines exceptionnelles. Notre salle a été inaugurée le 20 septembre 2005, en présence du Ministre de la Communication et des Nouvelles Technologies, du représentant du Ministre de l'Éducation Nationale et d'une délégation de Swisscom, composée de Pierre Steiner et Pascal Gresset. La salle connaît actuellement une grande affluence, somme toute logique, car le lycée compte environ quatre mille élèves, encadrés par cent seize professeurs. Par de telles actions Swisscom rend un service humanitaire ajusté et contribue ainsi efficacement au développement économique du Mali. Nos vifs remerciements à tous les initiateurs et coordinateurs de ce projet.

Toué Diarrassouba  
Lycée Mgr. de Montclos - Sikasso

## Envie de changer d'air ? ch-Echange de Jeunes

Le centre d'information en matière d'échanges *ch-Echange de Jeunes* existe depuis 1976 et fait partie de la Fondation *ch* pour la Collaboration Confédérale, organisation intercantonale à laquelle appartiennent les 26 cantons et qui encourage la coopération entre les cantons. La Fondation *ch* gère un centre spécialisé en matière d'échanges d'élèves et d'enseignants actifs dans toute la Suisse. Nous offrons les programmes suivants :

### Premier emploi Ecole

Des diplômés de Hautes écoles pédagogiques et d'Écoles normales, inscrits au chômage, habilités à enseigner au niveau primaire (jusqu'à la sixième année) et qui n'ont encore aucune ou que peu d'expérience professionnelle effectuent un stage professionnel de trois mois dans une autre région linguistique du pays, dans le cadre d'une mesure nationale du marché du travail. Les stagiaires enseignent en principe dans des écoles primaires. Les écoles des niveaux préscolaire et secondaire 1 peuvent toutefois également accueillir des stagiaires. Pendant leur stage, les stagiaires obtiennent leurs indemnités journalières conformément au revenu garanti versé par la caisse de chômage. L'école assure 25% du montant (au moins CHF 500.-), lesquels lui sont directement facturés mensuellement par la caisse de chômage. En outre, en plus de l'indemnisation sous forme d'indemnités journalières pour les chômeurs, un soutien de maximum CHF 500.- par mois est offert aux stagiaires pour leur logement. Si un stagiaire trouve un poste fixe au cours du stage, ce dernier peut être interrompu.

Les inscriptions sont possibles dès à présent. La responsable de projet, Mme Sonia Coi, se tient à votre disposition pour toute question ou information supplémentaire (tél. 032 625 26 89, fax 032 625 26 88, [austausch@echanges.ch](mailto:austausch@echanges.ch)).

### al.ep : échange poste à poste pour professeurs

#### Enseigner une année aux Etats-Unis, en Australie, au Canada ou en Allemagne?

Le centre *ch-Echange de Jeunes* propose aux professeurs ayant une expérience professionnelle de trois à cinq ans un échange poste à poste et un échange du logement pour une

année scolaire. Les partenaires d'échange enseignent à un niveau scolaire équivalent et possèdent une combinaison de branches équivalente ou semblable.

Le délai d'inscription pour un échange durant l'année scolaire 2007-2008 est le 30 novembre 2006. Renseignements et formulaires de candidature: <http://www.echanges.ch/austausch-von-lehrpersonen/stellentausch.fr.html>

### Nouveauté

#### Echange poste à poste d'enseignants en Espagne

Pour l'année scolaire 2006-07, le Ministerio de la Educación espagnol met à disposition de la Suisse quatre places pour un échange de professeurs avec l'Espagne.

Cette offre s'adresse surtout aux enseignant-e-s du niveau secondaire 2 qui enseignent l'espagnol en combinaison avec une autre langue. Les professeurs qui enseignent d'autres branches, mais qui ont de très bonnes connaissances d'espagnol et sont capables d'enseigner leur branche en espagnol, entrent toutefois aussi en ligne de compte.

Les personnes intéressées sont priées de s'inscrire au plus vite auprès de Patricia Notter

### Stage – Assistanat

#### Partir à la découverte d'une autre école

Ce type d'échange s'adresse à des enseignants de tous niveaux dotés d'une expérience professionnelle plus ou moins longue; il est également intéressant pour des directeurs d'établissement.

L'échange, qui peut durer de quelques jours à quatre semaines, permet au candidat de découvrir un autre établissement en assistant à diverses leçons, en faisant la connaissance de nouveaux collègues et en entrant dans l'intimité de nouvelles structures scolaires.

Les destinations possibles sont : les autres régions linguistiques de la Suisse, l'Allemagne, le Canada (Ontario, British Columbia, New-Brunswick, Québec), le Danemark et la Finlande. D'autres destinations pourraient être prises en considération sur demande.

Pour toute information complémentaire concernant les échanges poste à poste et les stages-assistanats, veuillez consulter notre page web [www.echanges.ch](http://www.echanges.ch) ou la responsable de projet, Mme Patricia Notter (tél. 032 625 26 83, [p.notter@echanges.ch](mailto:p.notter@echanges.ch)).

Patricia Notter  
Sonia Coi



# La collaboration transfrontalière dans l'Arc jurassien franco-suisse

## Soutien au projet d'échange entre la HEP-BEJUNE et l'IUFM de Franche-Comté

La frontière est une réalité politique, économique, sociologique et culturelle qui recèle également une dimension psychologique profondément inscrite dans les esprits et qui symbolise la construction de l'identité nationale.

La coopération transfrontalière n'a pas pour objectif de faire disparaître la frontière, mais de l'appréhender comme une ressource et non comme un handicap. En effet, la frontière est souvent perçue comme une coupure alors qu'elle peut être abordée comme une couture qui réunit les deux parties d'un tout.

Parfois, la frontière est caractérisée par une absence d'obstacles naturels. Son tracé est dès lors plus fonction de son histoire que de sa géographie. C'est le cas pour Genève et Bâle, qui concentrent une forte densité de population et qui connaissent d'importants flux de part et d'autre de la frontière. Dans ce cas, la coopération transfrontalière se fait naturellement et s'impose comme une évidence aux acteurs de son territoire.

En revanche, la frontière peut également être matérialisée par des obstacles naturels comme c'est le cas de l'Arc jurassien. Dès lors, rien ne pousse les différents acteurs à établir des liens par-dessus cette frontière. La coopération transfrontalière est alors issue d'une volonté politique affirmée.

### La CTJ

Depuis 1985, les cantons de Berne, Vaud, Neuchâtel et du Jura ainsi que la Région de Franche-Comté se sont dotés d'un organisme de coopération transfrontalière, la Communauté de travail du Jura, afin de faciliter et d'encourager les relations bilatérales et de tenter de gommer les effets négatifs de la frontière. En 2002, la CTJ est devenue Conférence Transjurassienne avec l'arrivée en son sein de l'État français et des départements du Jura, du Doubs, de Haute-Saône et du Territoire de Belfort. Les nouvelles compétences apportées par ces partenaires ont permis d'élargir le champ des activités de la CTJ.

Au premier chef, la CTJ est une arène politique au sein de laquelle sont représentés, du



côté suisse, les exécutifs cantonaux et, du côté français, les représentants de l'État français, du Conseil régional et des départements de Franche-Comté. Les communes y sont également représentées.

Pour mettre en œuvre et relayer les décisions prises par ses autorités, la CTJ dispose d'un secrétariat général. De plus, elle peut également s'appuyer sur le programme d'encouragement à la coopération transfrontalière Interreg, mis en place par l'Union européenne et auquel participe la Confédération suisse, qui constitue un outil financier fort appréciable pour la mise en œuvre des projets transfrontaliers.

### De multiples projets

Aujourd'hui, la CTJ est active dans tous les champs de la coopération transfrontalière et porte une attention toute particulière au développement économique, aux transports, à la formation et à la sécurité. Elle soutient également

de nombreux projets porteurs pour le développement de l'Arc jurassien franco-suisse.

Parmi ceux-ci figure la campagne éducative sur le thème de l'environnement, qui permet à une quarantaine de classes primaires de part et d'autre de la frontière de se rencontrer et de constituer un projet pédagogique sur le thème du développement durable. Par ailleurs, la CTJ soutient également le projet d'échanges transjurassiens entre futurs enseignants de l'IUFM de Franche-Comté et de la HEP – BEJUNE, qui conduit les étudiants à vivre un véritable échange professionnel avec leurs correspondants francs-comtois. Ce projet apporte à la coopération transfrontalière une plus-value incontestable grâce notamment à une meilleure connaissance réciproque des systèmes d'enseignements et à la sensibilisation des participants à l'identité de culture qu'ils partagent.

Claude Girardin, CTJ  
Collaborateur scientifique, La Chaux-de-Fonds

# C'EST QUAND QU'ON CHANTE OÙ ?

Recueil de 49 chants originaux à 1 et 2 voix

A l'usage du préscolaire à la 6<sup>e</sup> année primaire

Musiques et textes créés par les étudiantes et les étudiants  
du site de Biemme de la volée 2002-2005

avec la collaboration de Guy Lévy et de Sylvain Jaccard

Paroles et musique : Cédric Ganguin

## ADOLESCENCE

Musical score for 'ADOLESCENCE' in G major, 4/4 time. The score consists of two staves. The lyrics are: 'J'ai en moi un enfant qui sommeille, j'ai en moi un a - dulte qui s'é - veille, mi - a - dul - te mi - en - fant je'.

49 cheminements, pour tous les âges, de 4 à 12 ans, [...] presque tous autonomes teintés parfois d'humilité, parfois de fierté, parfois de leueur, parfois d'aisance, parfois de colère, parfois de sérénité, pour que se perpétue la tradition de la parole chantée à l'époque où le bruit de la vie quotidienne nous rend sourds et muets.

Paroles et musique : Olivia Pedrolini et Pauline Vermeille

## LA RITOURNELLE DES CINQ SENS

Musical score for 'LA RITOURNELLE DES CINQ SENS' in G major, 4/4 time. The score consists of two staves. The lyrics are: '1. Mes yeux se ferment, je ne vois plus rien. Com -  
2. Ma bouche s'en - vole, je ne goûte plus rien. Com -  
3. Mes o - reilles se bouchent, je n'en - tends plus rien. Com -  
4. Mes mains s'en - mêlent, je ne touche plus rien. Com -  
5. Mon nez s'en - rhumme, je ne sens plus rien. Com -  
ent vous re - con - naître? Je les cha - touille, je  
ment puis-je me nour - rir? Je la re - prends, je  
ment vous é - cou - ter? Je les gra - touille, je  
ment puis-je prendre les choses? J'ai les four - mis, mes  
ment puis-je res - pi - rer? J'ai le nez qui coule, toi'

**OFFRE DE SOUSCRIPTION**  
valable jusqu'au 30 juin 2006

**Prix CHF 14.-**  
(frais d'envoi inclus)

Conditions valables en Suisse  
Pour l'étranger: prière de nous consulter

Cet ouvrage peut être commandé  
par Internet:

[www.hep-bejune.ch](http://www.hep-bejune.ch)

ou au moyen de la carte-réponse  
ci-jointe, à l'adresse de:

**ÉDITIONS HEP-BEJUNE**  
Rue du Banné 23  
CH-2900 Porrentruy

Paroles : Paul Fort  
Musique : Laetitia Jeanrenaud

## LA RONDE

Musical score for 'LA RONDE' in G major, 4/4 time. The score consists of two staves. The lyrics are: '1. Si toutes les filles du mon - de vou - laient bien se don - ner la main tout au-tour de la  
2. Si tous les gars du mon - de vou - laient bien se don - ner la main tout au-tour de la  
terre on pour - rait faire une ron - de si tous les gars du mon - de vou - laient bien être ma -  
terre on pour - rait faire une ron - de si toutes les filles du mon - de vou - laient bien être ma -'

**Haute Ecole pédagogique  
HEP-BEJUNE  
Rue du Banné 23  
CH-2900 Porrentruy  
Suisse**

[www.hep-bejune.ch](http://www.hep-bejune.ch)

T : +41 (0)32 886 99 12

F : +41 (0)32 886 99 96



ISSN 1661-5735



9 771661 573004