

Synergies Europe

**Coordonné par:
Enrica Piccardo, Georges-Louis Baron,
Aline Gohard-Radenkovic**

Mobilités virtuelles et mobilités géographiques
dans l' *apprenTICEage*:
problèmes, enjeux et perspectives

Revue du GERFLINT

Cracovie 2007

Synergies Europe, revue de didactologie des langues et des cultures, est une publication éditée par le GERFLINT sous l'égide de l'IUFM de l'Académie de Grenoble – l'Université Joseph Fourier.

**Siège du GERFLINT: 17, rue de la Ronde Mare – Le Buisson Chevalier –
27240 Sylvains les Moulins – Tel. (+33)02.32.34.5.78 –
Courriel: info@gerflint.org**

Imprimé en Pologne en 2007
sous les presses de
Zakład Graficzny COLONEL
Dąbrowskiego 16
30-532 Cracovie

Périodicité: Annuelle

ISSN: 1776-2669

1. Didactique des langues étrangères 2. Culture et communication internationale
3. Relations avec l'ensemble des Sciences humaines 4. Ethique et enseignement des langues-cultures.

Synergies Europe n°2

Mobilités virtuelles et mobilités géographiques
dans l' *apprenTICEage*:
problèmes, enjeux et perspectives

Sommaire

Enrica Piccardo, Aline Gohard-Radenkovic, Georges-Louis Baron, Introduction	5
Enrica Piccardo, Entretien avec Yves Michaud	11
I. Apprendre les langues tout au long de la vie: un regard critique sur les différentes perspectives et approches.	
Renate A. Schulz, Life-Long Learning and Teaching of Second Languages: An Overview of Current Theories, Research and Pedagogical Reality	21
Aline Gohard-Radenkovic, Les expériences de mobilité des étudiants garantissent-elles l'apprentissage tout au long de la vie? Les conditions requises	37
II. Collaborer, changer, se déplacer pour retrouver et construire sa propre identité	
Velomihanta Ranaivo, Mobilité, apprenance et trajectoires professionnelles: pour une nouvelle lecture de la (dis-) continuité chez l'adulte malgache francophone	53
Monica Salvan, La mobilité des parents de migrants roumains: modèles de socialisation et liens identitaires	75
Fred Dervin, Marjut Johansson et Maarit Mutta, Écriture académique: collaboration multimodale et «co-constructions identitaires» en FLA	93

III. Interagir dans le monde virtuel: une nouvelle manière de faire? Une nouvelle manière d'apprendre?

109 **Chaké Cartron-Makardidjian et Patricia Kohler-Bally,**
Apports et limites d'une nouvelle forme de mobilité virtuelle:
description et analyse d'une expérience de forum de discussion

117 **Silvia Melo et Maria Helena de Araújo e Sá,**
L'interaction électronique dans le développement de
l'intercompréhension - quels apports à la mobilité virtuelle
plurilingue?

IV. Les outils numériques et les usagers: quelles relations et quels obstacles?

135 **Gérard Collet,**
Développement des technologies de l'information
et de la communication dans le système scolaire
Vers une mutation des valeurs de l'école?

161 **Marie-José Barbot,**
L'autonomie par les Tic? obstacles à surmonter et conditions
pour son réinvestissement tout au long de la vie

V. Apprendre et se former à tout âge: supports technologiques et facteurs humains, collaborations et échanges

177 **Antonella Napolitano, Jane E.A. Siddons,**
Co-teachers Co-learners, a working model for Lifelong Learning

195 **Gianfranco Porcelli,**
Esperienze italiane di formazione lungo l'arco della vita

211 **Laurent-Fidèle Sossouvi,**
La correction des erreurs par SMS: un matériel de plus

225 **Matteo Bonizzone, Elisa Bricco, Sergio Poli, Micaela Rossi,**
Apprentissage tout au long de la vie et nouvelles technologies: les
atouts de la formation à distance

Enrica Piccardo,
Aline Gohard-Radenkovic, Georges-Louis Baron

La revue *Synergies Europe* est arrivée à son deuxième numéro.

Comme toute nouvelle rencontre commence par une phase de connaissance, nous avons dédié le premier numéro à une mise en commun et à un échange de recherches et réflexions sur l'enseignement/apprentissage des langues provenant de différents pays, cultures et traditions.

L'objectif que la revue s'était donné se décline ici dans la thématique spécifique du numéro: il s'agissait notamment de contribuer en quelque mesure à créer une nouvelle figure de chercheur européen, cet *homo europaeus* qui fait de la curiosité envers l'autre, curiosité culturelle, linguistique, sociale, historique, son principal intérêt.

Le mot valise présent dans le titre à côté du terme mobilité marque l'aspect dynamique du processus éducatif à tous les niveaux et par tous les moyens. Et comme dynamisme implique d'autres dynamismes et ouverture implique d'autres ouvertures, ce n'est pas un hasard que déjà dans ce deuxième numéro la revue dépasse les limites du vieux continent pour aller vers un ailleurs qui devient toujours moins lointain.

La variété et la diversité sont les privilèges de la culture européenne, nous rappelle le philosophe allemand Hans-Georg Gadamer dans son ouvrage *L'héritage de l'Europe*¹: dans une Europe marquée par la proximité concrète de l'autre et de sa diversité, on ne peut jamais être complètement soi-même, on est obligé d'apprendre à vivre avec l'autre, de faire de la multiplicité des langues une école de vie.

Pourtant la reconnaissance de cette pluralité est loin d'être en soi un gage d'aboutissement de la construction européenne. Nous devrions plutôt repenser la spécificité de cet espace géopolitique dans des termes nouveaux, dynamiques. Il conviendrait de repenser l'Europe comme nous le propose Peter Sloterdijk, pour la sortir de ce qu'il définit comme «l'ère de l'absence»² et pour la placer dans un projet d'avenir. Un projet qu'il esquisse à l'aide d'une métaphore très profonde: la nouvelle politique commence pour nous avec l'art de créer des mots qui, à bord de la réalité, nous montrent l'horizon.³

Or, il n'est pas de mouvement sans apprentissage - apprentissage préalable, contextuel, conséquent - mais il n'est pas non plus d'apprentissage sans mouvement, sans changement, adaptation, réinvention.

C'est dans le sillon de cette idée que s'insère le deuxième numéro de *Synergies Europe*, revue qui fait de cette envie de dimension européenne et internationale une de ses raisons d'être.

Et s'il est vrai, comme le dit encore Sloterdijk, que «quand on est européen, on est toujours et déjà un traducteur», le domaine spécifique d'intérêt de la revue - didactique et linguistique - offre un angle privilégié pour analyser la notion de mobilité, qu'elle soit réelle ou virtuelle, pour s'interroger sur le rôle et les implications des technologies de l'information et de la communication dans le binôme mouvement-apprentissage et pour, enfin, questionner toute une panoplie de concepts en quelque mesure apparentés subjacents, qu'ils soient de l'ordre individuel ou social, éthique ou pédagogique.

Valoriser l'Europe, avec sa richesse et sa spécificité, ne signifie pas du tout en faire un lieu clos, c'est au contraire dans l'ouverture, les contacts, l'échange, le partage qu'elle pourra trouver la voie pour s'épanouir et s'enrichir. C'est donc avec un immense plaisir que ce numéro intègre des contributions provenant de trois autres continents, l'Amérique du nord, l'Afrique et l'Asie, des contributions qui nous offrent des perspectives différentes de réflexion et de pratique.

Dans ce numéro de *Synergies Europe* il est notamment question d'interroger en particulier la notion de mobilité au sens large et ses liens avec l'apprentissage tout au long de la vie supporté ou non par les technologies de l'information et de la communication. Dans ce sens le concept de mobilité devient l'un des éléments fédérateurs de toute la réflexion.

La notion d'apprentissage tout au long de la vie a acquis depuis quelques années une sorte d'évidence, surtout en vertu de sa capacité à laisser envisager une modélisation possible de ce que pourrait signifier l'entrée dans une «société de la connaissance».

La présence de plus en plus massive de cette notion dans les médias risque néanmoins de constituer un obstacle à une réflexion fondamentale sur sa richesse et sur les multiples éléments qui la constituent.

La diffusion des Technologies de l'Information et de la Communication, si elle a d'un côté contribué à favoriser la mise en place effective de processus d'apprentissage flexibles et individualisés, a eu tendance de l'autre à s'imposer, au risque de faire oublier les différentes implications et les déclinaisons possibles de l'apprentissage tout au long de la vie.

Nous postulons en effet que l'apprentissage tout au long de la vie est aussi lié à différentes formes de mobilité: mobilités géographiques, sociales, intellectuelles, professionnelles, disciplinaires. Ces mobilités impliquent dans chaque cas, non seulement des choix mais aussi des prises de risque car elles engagent les individus à renoncer à des savoirs et savoir-faire antérieurs, à des appartenances et certitudes premières, à des valeurs et pratiques acquises dans leur environnement social et dans leur parcours scolaire, universitaire et/ou professionnel qui ont permis de construire leur identité sociale.

Les processus d'apprentissage tout au long de la vie impliquent également un questionnement sur le rapport au savoir et au processus même d'apprendre de l'individu dans des contextes précis qu'il reste à définir (éducatif, para-éducatif, formel, informel, présentiel, virtuel, etc.) . Pour certains, cela ne va pas de soi car les premiers apprentissages n'ont pas été convaincants ou ont été vécus sur

le mode de l'échec ou de la contrainte. Pour d'autres, le parcours d'apprentissage a été positif, vécu sur le mode du succès, mais leurs savoirs et savoir-faire ont pu être acquis sur le mode inconscient et ensuite oubliés. Chaque individu pratique à la fin de son parcours l'amnésie de l'itinéraire de ses propres apprentissages.

Il s'agit pour nous aussi d'analyser les processus identitaires qui accompagnent ces apprentissages et leur évolution, tout comme les formes d'enseignement et d'éducation qui les favorisent ou à l'opposé les contrarient.

L'entrée des Technologies de l'Information et de la Communication dans les pratiques pédagogiques, dans les milieux institutionnels et dans les démarches individuelles d'appropriation du savoir a contribué à relativiser la notion d'espace et celle de déplacement.

Or, le foisonnement d'outils et de pratiques n'a pas toujours été suivi par une réflexion adéquate sur les ouvertures multiples que la médiation technologique rend possibles. Néanmoins, il est de plus en plus nécessaire de s'interroger sur les enjeux que représente la transformation de la notion d'espace et de temps liée à l'appartenance à un réseau communicant. De leur côté les langues jouent elles aussi un rôle fondamental par rapport aux notions d'espace et de déplacement, non seulement car leur connaissance est condition nécessaire - mais non suffisante - à la mobilité, mais surtout pour le lien profond entre démarche d'acquisition d'une langue-culture et (re)construction identitaire.

Il s'agit de thèmes complexes et riches que l'on ne peut pas penser pouvoir traiter ici de manière exhaustive. Ce que nous comptons offrir dans ce numéro ce sont des réflexions sur la dimension théorique et pratique, des résultats de recherches abouties ou en cours, des témoignages et des exemples de pratiques.

Le numéro s'ouvre avec une contribution du philosophe **Yves Michaud**, président honoraire de la revue, qui est interviewé par **Enrica Piccardo**. Lors de cet échange les notions clés de mobilité, d'identité et d'apprentissage tout au long de la vie sont abordées, tout comme le rôle joué par l'intégration des technologies de l'information et de la communication. La réflexion sur ces thèmes, d'ordre philosophique et sociologique, vise non seulement à introduire les problématiques différentes abordées par les contributions qui suivent, mais surtout à élargir le cadre à la fois en resituant ces concepts dans une perspective historico-culturelle et en les reliant aux débats en cours dans la société.

La **première section** comprend deux articles qui fournissent deux aperçus différents et en quelque mesure complémentaires sur la complexité du processus d'acquisition d'une langue étrangère dans une perspective élargie au sens spatial et temporel.

La contribution de **Renate A. Schulz** - une des trois de provenance non européenne - questionne la riche série de théories et recherches dans le domaine de l'acquisition des langues qui se sont développées dans le nouveau monde et analyse les implications pédagogiques de l'enseignement/apprentissage des langues tout au long de la vie dans un contexte institutionnel.

Aline Gohard-Radenkovic, de ce côté de l'Atlantique, s'interroge sur les apprentissages expérientiels, linguistiques et culturels, qui s'élaborent à travers la mobilité, mais qui peuvent dépasser le cadre d'une mobilité géographique institutionnellement réglemantée; si ces expériences de mobilité présentent un degré considérable de complexité au niveau individuel et social, elles peuvent aussi contribuer à l'acquisition de compétences procédurales essentielles à l'apprentissage tout au long de la vie.

La **deuxième section** questionne des aller-retour tous azimuts: dans le temps et dans l'espace, dans le monde réel et dans le monde virtuel, pour réfléchir à quelles implications ces déplacements, ces échanges et ces contacts peuvent avoir sur l'individu, que ce soit dans un contexte institutionnel ou plutôt dans un cadre plus informel et sujet aux aléas des parcours existentiels.

La première contribution, de **Velomihanta Ranaivo**, nous permet de réfléchir, en partant d'une réalité géographiquement éloignée, comme c'est celle du Madagascar, aux retombées multiples que tout processus de formation d'adultes comporte face à la grande variabilité des contextes à l'intérieur desquels il s'opère. En particulier le concept de médiation est analysé à l'aide des résultats d'une enquête menée par les biais du questionnaire présenté en annexe. Cette analyse se révèle assez parlante, aussi par rapport aux changements qui sont en train de se produire dans le domaine complexe de la formation continue dont nos universités sont censées se charger de plus en plus.

La notion de mobilité est abordée dans toute sa prégnance culturelle est sociale dans la contribution de **Monica Salvan**, qui a interrogé des groupes de parents de migrants roumains pour en faire une occasion de réflexion sur la notion de médiation par rapport au processus complexe de construction identitaire: médiation linguistique, culturelle, générationnelle et sociale.

La troisième contribution de cette section, cosignée par **Fred Dervin**, **Marjut Johansson** et **Maarit Mutta**, part de l'analyse du processus collaboratif d'écriture académique pour en dévisager les retombées en termes de construction identitaire professionnelle et pour analyser la dynamique d'échanges plus ou moins médiés par l'outil technique qui mènent jusqu'à un phénomène de caméléonisation.

C'est sur la spécificité de l'interaction dans le monde virtuel que porte la **troisième section**. En particulier dans le cas des forums de discussion et du développement de la compétence plurilingue d'intercompréhension.

Le premier article, de **Chaké Cartron-Makardidjian** et **Patricia Kohler-Bally**, analyse les mutations observées lors de la mise en place d'un forum de discussion dans le cadre de leur cours. La perspective adoptée est celle qui interroge l'évolution de la relation tripolaire apprenant-enseignant-machine, des formes d'apprentissage et des savoir-faire qui vont avec.

Il est également question de nouvelles manières d'échanger dans la deuxième contribution de la section, celle de **Silvia Melo** et de **Maria Helena de Araújo e Sá**. Cette fois il s'agit d'investiguer un cadre d'apprentissage spécifique, celui de l'intercompréhension visant à l'acquisition de compétences plurilingues

et pluriculturelles, et, à l'intérieur de ce cadre, c'est la pratique communicationnelle dans le cas de la communication électronique qui constitue l'objet d'étude.

On reste dans le champs conceptuel des Technologies de l'Information et de la Communication dans la **quatrième section** de l'ouvrage, mais on se déplace vers une réflexion plus ample qui concerne des notions telles que *valeurs*, *autonomie* et *obstacles*. Ce type de questionnement émerge de l'observation de la relation qui se crée entre outils numériques et usagers.

L'article de **Gérard Collet** part de l'analyse d'une expérimentation effectuée au cours de plusieurs années pour interroger la dimension éthique de l'école et les retombées que l'innovation numérique a apporté, ou est susceptible d'apporter, à cette même dimension et aux protagonistes de l'action éducative.

La confrontation entre technologies et système éducatif fait l'objet de l'analyse présentée par la contribution de **Marie-José Barbot**. Ici on questionne à la fois la chance historique que les outils numériques semblent représenter dans l'apprentissage des langues et les conditions essentielles pour que cette chance se réalise. Dans le cadre d'une réflexion sur l'apprentissage tout au long de la vie la notion d'autonomie est mise en relation avec celle d'obstacle épistémologique.

La **cinquième et dernière section** relate de quatre expériences, qui, même dans leur hétérogénéité, montrent les enjeux forts des différentes technologies sur les processus de formation continue. Ces enjeux font l'objet d'une réflexion pédagogique ciblée de la part des auteurs.

L'article de **Antonella Napolitano** et **Jane E.A. Siddons** part d'une expérience de formation à distance destinée à un groupe multiethnique et multiculturel de participants pour souligner le rôle des langues comme élément de médiation cognitive et celui des stratégies nécessaires à faire face à une demande de mobilité toujours plus forte et diversifiée.

La contribution de **Gianfranco Porcelli** relate de deux expériences institutionnelles de formation hybride destinées respectivement à des enseignants du primaire et à des proviseurs. Elle montre à la fois les atouts et les difficultés de ce type de formation et spécifiquement les caractéristiques que cette formation devrait présenter pour qu'elle soit vraiment efficace et ciblée.

Un autre type de technologie, les minimessages SMS, est présenté par **Laurent-Fidèle Sossouvi** de l'Université de Taiwan. L'auteur en questionne les potentialités pour l'enseignement/apprentissage des langues. Encore une fois une expérience très éloignée géographiquement nous permet de réfléchir à la nécessaire variabilité des pratiques pédagogiques, surtout dans le cas d'un public adulte en formation continue.

La dernière contribution du numéro est celle de l'équipe F@rum de l'Université de Gênes. Elle est cosignée par **Matteo Bonizzone**, **Elisa Bricco**, **Sergio Poli** et **Micaela Rossi** et se réfère à un cours de formation ouverte et à distance qui fonctionne depuis quelques années et qui offre la possibilité d'une formation continue, notamment dans le domaine de la traduction spécialisée.

L'analyse de cette expérience permet aux auteurs de réfléchir aux enjeux de la formation à distance, en particulier aux modèles didactiques adoptés, aux dynamiques des communautés de pratiques qui se créent, aux formes d'apprentissages observées et finalement au défi que la formation continue constitue en général pour les traditions et les pratiques universitaires.

Dans un domaine marqué par nombre d'incertitudes sur l'avenir, où se posent des questions insistantes sur les relations entre registres technique, social et culturel, les différentes contributions de ce numéro ont proposé à la réflexion, à partir de postures de recherche, quelques éléments d'élucidation de ce qui se joue. Elles dessinent aussi des enjeux pour l'avenir.

Il reste à approfondir, à compléter ou réfuter les questionnements, à construire de nouveaux dispositifs, à les tester, à identifier de nouvelles perspectives et de nouveaux problèmes... C'est là une responsabilité de longue haleine, partagée entre des chercheurs, des praticiens et des décideurs. La revue s'attachera pour sa part à continuer à rendre compte des débats et des recherches menés dans ce domaine.

Notes

¹ Gadamer, Hans-Georg, *L'héritage de l'Europe*, Paris, Rivages, 1996.

² Sloterdijk, Peter, *Si l'Europe s'éveille*, Paris, éd. Mille et Une Nuits, 2003.

³ *Falls Europa erwacht. Gedanken zum Programm einer Weltmacht am Ende des Zeitalters ihrer politischen Absence*, Frankfurt am Main, 1994, extraits tirés de son site: <http://www.petersloterdijk.net/german/index.html>, (je traduis).

Propos recueilli par **Enrica Piccardo**

Nous avons proposé à Yves Michaud, président honoraire de la revue, une réflexion sur les notions abordées dans ce numéro. Ce dernier est philosophe, membre de l'Institut de France, concepteur et directeur de l'Université de tous les savoirs (<http://www.utls.fr>), critique et historien de l'art contemporain. Auteur de plusieurs travaux philosophiques, il a en outre publié de nombreux ouvrages sur la politique et la violence, l'art et la culture. Il est l'un des trois invités permanents de l'émission radio «L'esprit public» de France Culture.

Nous lui avons demandé de nous faire part de sa vision pluridisciplinaire et de son opinion sur les trois volets au cœur de ce numéro, les notions de mobilité et d'identité, les rôles des Technologies de l'Information et de la Communication et l'apprentissage tout au long de la vie.

La réflexion proposée se présente sous la forme d'un dialogue entre Yves Michaud et la rédactrice en chef de la revue, Enrica Piccardo, maître de conférences à l'IUFM de Grenoble, spécialiste en didactique des langues.

Enrica Piccardo Ce numéro de Synergies Europe s'interroge sur la notion de mobilité au sens large, non seulement géographique mais aussi virtuelle: dans quelle mesure ces deux types de mobilité peuvent être liés réciproquement et qu'est-ce que cela implique en termes de processus de formation, de Bildung individuelle?

Yves Michaud *Il me semble que l'on surestime la métaphore du déplacement. La mobilité virtuelle est importante mais elle est aussi le plus souvent pauvre et convenue. Celui qui regarde CNN sur un poste de télévision ou sur un ordinateur a le sentiment d'être tout le temps «where the action is», mais c'est juste une impression. Tant que l'on n'a pas "le reste du tableau" - les odeurs, les bruits, la saleté, l'atmosphère générale, les marges de l'image, on reste dans un virtuel très pauvre. Hume, en bon empiriste, disait qu'il y a une différence absolue entre sentir et penser, entre le feeling de la sensation et celui des idées. Même dans les simulateurs militaires, le virtuel n'est pas celui du combat et de la mort: qu'est-ce qui donnera l'impression vécue que sur le champ de bataille l'espérance de survie moyenne d'un char (et de son équipage) est de huit minutes? C'est pourquoi le virtuel doit toujours être vérifié par des expériences réelles - le déplacement pour de bon. Faites l'expérience de lire un guide touristique avant le voyage: cela ne sert quasiment à rien. De même que lire un livre sur la peinture siennoise du XIIIème et XIVème siècle avant de la voir. En revanche la lecture après coup va enrichir considérablement l'expérience faite d'abord de manière superficielle. Tout cela pour en venir à une conclusion banale: dans la formation il faut toujours finir par aller sur place et le plus tôt est le mieux.*

EP En particulier la notion d'identité apparaît à l'heure actuelle remise en cause: on passe d'une perspective d'appartenance, d'une identité appuyée sur des valeurs clairement définies et préexistantes, à une vision dynamique de l'identité, comme processus en construction perpétuelle, un processus qui profite à chaque étape de la dimension collaborative. Quelles conséquences voyez vous dans cette modification de la construction identitaire?

YM *Il y a un énorme pathos identitaire aujourd'hui, qui commence à me dégoûter. Il est vrai que les certitudes sur soi ou sur le groupe sont ébranlées par les apports d'information, les déplacements réels ou virtuels, les changements d'activités, la répartition même des activités au sein d'une journée. On est tour à tour père ou mère de famille, professeur, client, assujéti à l'administration, regardeur idiot de télévision, etc., etc. Je pense souvent à ces intellectuels du XIX^{ème} siècle qui voyageaient peu, avait des domestiques pour leur éviter les soucis de la vie quotidienne, écrivaient des lettres et recevaient quelques livres seulement. Ils pouvaient savoir à peu près qui ils étaient. Nous, nous sommes voués à avoir des identités Fregoli, des identités de transformiste. Et encore je ne parle pas des immigrés qui sont d'ici et d'ailleurs et ont les pieds dans des pays différents et des cultures différentes. Je crois cependant que l'exagération de ce pathos témoigne d'une sorte de complaisance dans la désorientation qui mène au simple conformisme démocratique: je ne sais plus qui je suis et donc je vais faire comme les autres. Si, en revanche, on en profite pour avoir une conscience plus nette de la dynamique de la construction identitaire - "je veux être tel et tel en choisissant les règles qui organisent les choix dispersés de la vie quotidienne" -, si on a aussi une conscience plus nette de l'importance des relations à autrui dans cette construction (y compris pour ne pas la subir), alors la situation n'est pas forcément mauvaise.*

EP La mobilité géographique, l'expérience de l'autre pour se (re)trouver soi-même, comme élément qui contribue à la construction identitaire, n'est pas un phénomène d'aujourd'hui: cet élément a, au contraire, traversé l'histoire de la culture non seulement occidentale. Le «Grand Tour» n'en est que l'exemple le plus connu. Il me semble néanmoins que, pour la première fois, une double mutation est en train de se produire: socialement, on assiste à une «démocratisation» du déplacement qui devient économiquement plus accessible à des nombres d'individus plus importants; culturellement, le déplacement physique est devenu moins indispensable, celui-ci ayant trouvé dans la dimension virtuelle une forme dématérialisée de remplacement qui garde un degré d'efficacité considérable. Vous avez étudié à fond les thèmes liés au voyage, au tourisme, aux déplacements. Comment considérez vous la mobilité virtuelle? et dans quelle mesure la double mutation que je viens d'évoquer peut-elle, à votre avis, contribuer à la construction identitaire?

YM *Le «Grand Tour» était une manière de sortir de l'insularité (anglaise), du provincialisme, de la dimension locale et paroissiale de la vie. Il était long, risqué, mais aussi codifié et encadré par un réseau de relations mondaines entre gens bien nés. C'est au milieu du XIX^{ème} siècle qu'il se transforme en tourisme, d'abord chic puis de plus en plus populaire, jusqu'à l'avènement des compagnies low cost. Flaubert va en Orient mais peu d'années après Monsieur Perrichon ayant enfin vendu son affaire peut partir voir la mer de glace. Pour nous, le voyage est devenu facile et banal. On nous parle toujours de tous ces Français (ou Espagnols ou autres) qui ne partent jamais en vacances, mais c'est un cliché miséra-*

biliste suspect, car l'ampleur du phénomène varie avec la définition que l'on donne des vacances, où l'on ne range aujourd'hui ni les week-ends ni les ponts... Bref, il y a de plus en plus de mobilité et il y en aura de plus en plus - la seule limite, très réelle, étant écologique. Il faut aussi compter avec le fait que cette mobilité est désormais globalement partagée: les touristes viendront de plus en plus de pays où nous avons jusqu'ici l'habitude d'aller, de pays en plein développement comme les pays d'Asie ou d'Amérique du sud. Comme je l'ai dit, je pense que le déplacement réel continuera à être très important pour valider et vérifier le déplacement virtuel. Il me semble aussi entrevoir deux orientations très différentes.

La première concerne le développement énorme d'un tourisme de masse en quête d'exotisme culturel, avec inévitablement une standardisation des offres, une folklorisation des identités présentées (et recherchées), un packaging de clichés et de stéréotypes et, en fait, une disneylandisation du monde.

La seconde va à l'inverse: la facilitation des déplacements de moyenne distance favorisera les multi-appartenances cosmopolites: être de Paris et de Barcelone, lyonnais et toscan, de Londres et de Pologne, de Berlin et de Turquie. Dans ce cas le déplacement touristique et le déplacement migratoire deviennent difficiles à distinguer. Cela peut donner des frictions mais aussi développer une identité européenne et c'est une des dimensions à soutenir dans l'évolution culturelle.

EP Je voudrais maintenant réfléchir avec vous sur les implications de la notion d'identité, pour le lien que ce concept garde avec l'apprentissage et l'utilisation des langues.

Zygmunt Bauman a choisi la métaphore du liquide pour désigner la nature de la société moderne, un liquide ne possédant pas de forme propre, mais nécessitant d'une forme qui le contienne. Il a aussi opposé le concept de structure solide, difficile à rompre, à dépasser, à celui de réseau, qui implique un processus très simple de connexion/déconnexion, d'aller/retour.

Le travail identitaire, qui s'effectue de manière plus ou moins consciente dans la relation aux langues-cultures autres, est, lui aussi, de type liquide. Si en plus cette relation est supportée par les technologies, l'aspect de réseau et le dépassement de l'époque de l'espace - encore un concept-clé que Bauman présente dans son dernier livre - ajoute à la «liquidité» du processus.

Quel type d'affinité voyez-vous entre ces transformations sociétales et les modifications identitaires auxquelles l'individu se trouve confronté lors du contact avec une langue-culture étrangère? Est-ce que nous nous trouvons face à la possibilité d'une redéfinition de la relation de l'être humain à sa propre langue-culture?

YM Je ne sais pas si je peux répondre car je fais partie, hélas, d'une époque où l'on n'apprenait tôt que sa propre langue, avec un énorme handicap de communication ultérieur car les langues "étrangères" apprises ensuite l'étaient de manière scolaire, mécanique, rudimentaire aussi (la France, mais ce n'est pas le seul cas, est ce pays où après sept années d'apprentissage de l'anglais, parfois plus, on est toujours incapable d'aligner trois mots intelligibles!). Or il me semble que l'on n'habite le monde qu'autant qu'on habite la langue de ce monde. J'ai compris quelque chose

à la vie pauliste (de Sao Paulo), le jour où j'ai compris ce qu'était le sereno de la madrugada, la petite pluie fine qui tombe vers 3-4h du matin. La manière dont les Anglais et les Américains parlent de leur self comme d'une possession renvoie à une conception de l'identité très spéciale qui touche jusqu'aux relations amoureuses et à la relation à la maladie. Dans ces conditions, il faudrait que dès l'enfance on s'efforce de rendre les enfants au moins bilingues, de manière à ce qu'ils soient chez eux dans plus d'un pays et plus d'une culture. Pour le reste, la modernité liquide s'accommode, hélas, de tous ces artifices de communication qui ont nom globish, spanglish. La langue internationale des entreprises est absolument caricaturale: ce ne sont que monitoring, process, benchmarking, etc. Ce qui assure à peine la communication technique; Le monde est peut-être liquide mais certainement pas la langue qui est en fil de fer barbelé. J'imagine très bien dans quelle désolation on peut alors vivre - devenu étranger à sa propre langue qui, elle-même, s'appauvrit et s'étiole.

EP Montaigne nous rappelle que le besoin de diversion, le fait que 'nous pensons toujours ailleurs', est à la fois un vice de la nature humaine et une recette aux maladies de l'âme.

Cette ambivalence se retrouve dans le concept de mobilité, de passage, de déplacement.

La mobilité, valorisée comme la condition essentielle de l'intellectuel critique (qui est -selon Nicole Lapiere - une personne toujours déplacée que ce soit au sens propre ou figuré) est intégrée avec fierté dans tous les cursus d'étude (avec une certaine tendance à lui attribuer une valeur presque thaumaturgique dans le processus de formation). Cette même mobilité garde en soi néanmoins un visage qui n'est pas toujours sécurisant et optimiste.

La fluidité de l'identité, le besoin de la construire, reconstruire et négocier constamment, implique une insécurité et une angoisse inconnues jusqu'à présent.

Le passage d'une langue-culture à une autre, voire à d'autres, amplifie encore cette insécurité. La langue porte toujours en soi la notion d'étranger, quelqu'un qui - comme l'explique encore Zygmunt Bauman - ne rentre dans aucune des catégories que la société est capable de créer, qui reste suspicieusement impossible à caser, un élément inconnu qui fait peur.

Plusieurs contributions de ce numéro de Synergie Europe questionnent les TIC, les technologies de l'information et de la communication, comme un ensemble d'outils qui favorise les échanges entre individus, au-delà de la diversité linguistique, des outils notamment qui supportent la co-construction à la fois linguistique et identitaire. Il s'agit d'une coopération qui implique des nouvelles manières de faire et d'interagir. Les TIC mêmes ne se limitent d'ailleurs pas à constituer un support, elle obligent véritablement à «faire les choses autrement», elles changent la relation entre pédagogie, apprentissage et instrumentation.

Comment, à votre avis, ces nouvelles formes d'interaction et ces nouvelles manières de faire pourront aider à dépasser l'ambivalence de l'étrangeté, de l'ailleurs?

YM Encore une fois, je suis favorable à la mobilité - mais une mobilité qui s'installe dans la durée, qui prene son temps. Pour ce qui est de l'ambivalence de l'étrangeté, je ne suis pas de ces intellectuels qui la redoutent ou auxquels elle donne des frissons quand ils sont confortablement installés dans d'atroces fauteuils de famille. J'ai, au contraire, périodiquement besoin, d'aller voir ailleurs, de faire l'expérience de la différence pour changer de point de vue, pour retrouver un peu d'étran-

geté dans le regard. Il faut absolument de l'étrangeté. Maintenant, je ne sais pas ce que les TIC peuvent apporter de spécifique là-dedans. Si c'est de l'ordre du contact virtuel, comme je l'ai dit, je n'y crois pas beaucoup. Si c'est de l'ordre d'une facilitation des processus d'apprentissage, d'un perfectionnement des méthodes, alors oui. J'apprécie beaucoup les apports du podcasting: cela nous permet de beaucoup mieux utiliser un temps qui est de plus en plus haché. Je l'utilise pour le perfectionnement en langues mais aussi pour suivre des conférences que je n'ai jamais le temps d'aller écouter. Le problème est que cela produit de plus en plus de temps plein, au détriment de ce vide et de ces intermittences qui sont indispensables à la pensée. L'important c'est aussi d'échapper à la tyrannie de l'écrit et du visuel - et là je ne suis pas certain que les TIC soient complètement libérées, mais peut-être est-ce que je me trompe.

EP Nous venons de questionner le rôle des TIC par rapport à la notion d'identité - que ce soit au niveau individuel ou interindividuel - à celle de mobilité et d'étrangeté.

Parler de l'introduction des TIC dans un contexte éducatif implique toutefois que l'on s'interroge aussi sur la notion de valeur.

Même si cette notion est présente en trame de fond dans le discours éducatif lié aux TIC - un exemple pour tous, le rôle démocratisant et égalitaire de la FOAD, la formation ouverte et à distance - elle n'est que rarement abordée de manière directe.

Une des contributions de ce numéro se charge en particulier de cela et s'interroge sur une disjonction possible entre les deux systèmes de valeurs: celui véhiculé par les TIC et celui propre à l'école.

Quelle est votre opinion à ce sujet? Dans quelle mesure vous pensez qu'un débat de fond sur la dimension éthique est utile à une intégration plus efficace et réfléchie des TIC dans la formation?

YM Je ne comprends pas bien la question car je ne vois ni quelles sont les valeurs clairement et consciemment transmises par l'école aujourd'hui, ni celles qui seraient véhiculées par les TIC.

Normalement, l'école a un rôle démocratisant et égalitaire - encore qu'il faille s'interroger sur ce qu'on met derrière des mots aussi vagues. En principe notre école est démocratique et égalitaire parce qu'elle fonctionne au sein de démocraties que nous n'avons pas l'intention de remettre en cause. Maintenant, contrairement à ce que véhiculent beaucoup de déclarations prétendument de gauche, ce n'est pas la finalité unique ni même principale de l'école. Si on voulait que ce fût la finalité d'une activité quelconque, ce serait celle de l'éducation civique et politique. La finalité de l'école est double: éducation à la sociabilité (et la sociabilité peut ne pas être démocratique ni égalitaire) et transmission de connaissances. Il se trouve que par bonheur, nos besoins en sociabilité et plus encore en connaissances et en reproduction de la connaissance s'accordent assez bien avec une éducation démocratique et égalitaire (il nous faut beaucoup de chercheurs, beaucoup d'ingénieurs, nous avons besoin partout de gens compétents). Je crois qu'on a trop perdu de vue le fait que l'école a la double charge des valeurs de la sociabilité et de

la connaissance, avant même celles de la démocratie. Si on recadre un peu le débat, on est forcé de reconnaître alors qu'il n'y a pas aujourd'hui pour l'école une politique de gauche et une autre de droite mais une double question politiquement assez neutre: comment transmet-on de la sociabilité et comment transmet-on des connaissances et la capacité d'en produire? Cela soulève la question de la politesse, du respect d'autrui et de soi, de la tolérance, de la non-violence, du dialogue et de la capacité à le mener. C'est indirectement alors que l'on retrouve les valeurs démocratiques. Quant à la transmission des connaissances et de la capacité à en produire, elle suppose des réflexions sur les programmes, sur la transdisciplinarité, sur le "socle commun" des connaissances, sur la créativité et l'inventivité, sur la motivation. Ici, cela n'a rien à voir ni avec la démocratie ni avec l'égalité mais avec la compétence et l'efficacité. Sauf qu'encore une fois, nos besoins sont tels qu'ils ne peuvent être satisfaits que dans le cadre de l'ouverture au grand nombre.

Ce détour de réflexion permet maintenant de mieux comprendre la relation aux TIC. Celles-ci ne sont pas par définition "démocratiques" ni égalitaires: elles sont technologiquement ouvertes à tous et, ne l'oublions pas, économiquement susceptibles d'avoir des marchés de masse. Les valeurs véhiculées par les TIC sont donc, en principe, ambiguës. D'un côté ce sont les valeurs de la transmission la plus large des connaissances. Et on retrouve alors une partie des valeurs de l'école. D'un autre, ce sont les valeurs du commerce et du profit (financier, politique, religieux, pornographique) et on se trouve dans un tout autre monde où des partisans truquent les rubriques de Wikipedia, font de la désinformation, vendent du happy slapping, des vidéos de décapitation, du blog porno ou du ragot people.

EP Nous avons réfléchi aux notions de mobilité et d'identité et aux implications du recours aux TIC dans la formation, il nous reste à aborder le troisième volet de ce numéro de Synergies Europe, celui de l'apprentissage tout au long de la vie.

Je vous propose de l'interroger en partant de deux notions que je vois comme différentes et complémentaires, celle d'obstacle d'un côté et celle de trajectoire de l'autre. Commençons par la première. L'idée de voir l'apprentissage tout au long de la vie comme une série d'obstacles à surmonter me semble nous mettre d'emblée dans une perspective bachelardienne, celle qui prévoit de «mettre la culture scientifique en état de mobilisation permanente, remplacer le savoir fermé et statique par une connaissance ouverte et dynamique». Dans cette perspective l'autonomie serait une conquête graduelle, où chaque obstacle franchi constituerait une étape vers l'autoformation et la conscience de son propre parcours. La notion de trajectoire de son côté me semble apporter à l'analyse de l'apprentissage tout au long de la vie la souplesse qui fait défaut à la notion d'obstacle. Le terme de trajectoire prend davantage en compte la notion de distance qui, dans le cas spécifique, se situe sur un double axe, synchronique - celui de la distance géographique - et diachronique - celui de la distance temporelle. Dans quelle mesure ces deux notions d'obstacle et de trajectoire vous semblent utiles pour éclairer la complexité de l'apprentissage tout au long de la vie et dans quelle relation les voyez vous une fois que l'on considère l'apport fondamental des TIC dans ce domaine?

YM D'abord, une banalité: nous sommes obligés de passer par un apprentissage tout au long de la vie. Il y a trop d'évolutions et trop rapides. On ne peut pas s'en plaindre mais cela complique sérieusement

l'existence. Il y a aussi que le savoir part dans tous les sens, se pluralise avec les approches transdisciplinaires. Pour ce qui est d'aborder ces apprentissages à répétition, il me semble qu'on a besoin à la fois des notions de trajectoire et d'obstacle. Il y a une trajectoire personnelle qui est ce qu'elle est, en ce sens qu'elle est en partie commandée et en partie involontaire. Il y a ce que l'on veut faire et ce qui vous arrive et vous force à des inflexions. Les obstacles sont très réels en ce sens qu'on a à les surmonter et qu'on y arrive ou non. Il faut reconnaître que les trajectoires rencontrent des obstacles et même des blocages. Effectivement, il faut alors faire intervenir la distance culturelle et la distance chronologique, sans oublier une autre distance trop souvent passée sous silence dans un monde pourtant vieillissant, celle de l'âge. Il faut avoir le courage de reconnaître qu'après un certain temps, il y a plus d'obstacles dans la trajectoire que de segments aisés. On devrait tenir compte de cette remarque pour évaluer le rôle des TIC. Je prends volontairement un exemple très banal: pratiquement rien dans les TIC n'est aujourd'hui ergonomiquement conçu pour les gens âgés. Des jeunes produisent des objets pour des jeunes. Essayez juste de faire manipuler une souris à un septuagénaire!

EP Nous voici arrivés à la fin de cette interview. Il n'est pas évident de trouver un concept fédérateur, capable de relier en quelque mesure des notions si hétérogènes. J'aimerais toutefois partir de certaines considérations que Italo Calvino nous offre dans une de ses six leçons américaines, celle intitulée «Rapidità» (rapidité).

Calvino reprend Galilée quand celui-ci apprécie le raisonnement méthodologiquement rigoureux, lent et précis, mais encore plus valorise le raisonnement instantané, sans passages, la communication immédiate et il affirme que la vitesse mentale a valeur en soi, pour le plaisir qu'elle provoque en ceux qui sont sensibles à ce plaisir, non pour l'utilité pratique que l'on peut en tirer.

En s'appropriant la devise latine *Festina lente* (dépêche toi lentement) toutefois, il souligne la complémentarité de la rapidité et de la pondération. Le temps de l'écrivain - dit-il - doit tenir compte de temps différents: celui de Mercure et celui de Vulcain, un message immédiat obtenu grâce à un travail patient et méticuleux. Mercure est pour Calvino la «sintonia», la participation au monde autour de nous, Vulcain la «focalità», la concentration constructive.

Quel est votre rapport personnel à la rapidité, à cette rapidité respectueuse de la lenteur? Est-ce que vous pensez qu'elle pourrait nous aider à redéfinir des concepts fondamentaux comme la mobilité, l'identité, le rapport à la technique et à la connaissance?

YM Je suis heureux de découvrir ces idées de Calvino car je m'en sens très proche. J'ai toujours procédé pour ma part en alternant intuition très rapides et souvent paradoxales, sautant volontairement ou non les étapes intermédiaires, et raisonnements longs et abstrus, lents et pesants. Les deux me semblent indispensables. Hobbes disait que l'imagination est la faculté des ressemblances et le jugement celle des différences: il faut savoir se tenir entre l'analogie délirante et le jugement minutieux et pointilleux qui fait toujours surgir la petite différence qui engendrera un contre-exemple dévastateur. L'intéressant dans les TIC est qu'elles permettent l'usage facile d'images télescopées ou de liens hypertextuels qui vont produire l'intuition, économiser le long raisonnement et faire jaillir des idées. Le danger est tout aussi évident: comme tout peut faire

Enrica Piccardo

penser à tout et que tout ressemble à tout sous un certain aspect (ne serait-ce que celui d'être rapproché), on finit très vite par ne rien penser du tout non plus.

Synergies Europe

1. Apprendre les langues tout au long de la vie: un regard critique sur les différentes perspectives et approches.



Life-Long Learning and Teaching of Second Languages: An Overview of Current Theories, Research and Pedagogical Reality

Renate A. Schulz [schulzr@email.arizona.edu]
University of Arizona

Cette contribution offre une vision d'ensemble des théories et recherches actuelles dans le domaine de l'acquisition des langues qui s'avèrent fondamentales pour l'apprentissage de nouvelles langues par des adolescents et des adultes en milieu institutionnel. Plusieurs perspectives y sont présentées: linguistiques, cognitives/psycholinguistiques, contextuelles/interactives et socioculturelles. L'article offre aussi une critique des lignes de recherche actuelles et des approches qui cherchent à explorer le processus d'apprentissage d'une langue seconde. On s'interroge sur les implications pédagogiques qui sont considérées généralement valables pour l'apprentissage et l'enseignement des langues dans le cas d'un public d'apprenants adolescents et adultes en contexte institutionnel.

Mots-clés: Théories de l'acquisition d'une langues seconde, recherche en acquisition d'une langue seconde, enseignement et apprentissage d'une langue étrangère.

This paper provides an overview of current second language acquisition (SLA) theories and research relevant to the learning of new languages by adolescents and adults in instructed settings. Linguistic, cognitive/psycho-linguistic, contextual/interactive, and socio-cultural perspectives are discussed. The paper also offers a critique of current research designs and approaches that attempt to explore the processes of second language learning. Pedagogical implications believed to be generally valid for language learning and teaching for adolescent and adult learners in instructed contexts are offered.

Keywords: SLA theories, SLA research, foreign language teaching and learning.

Introduction

Learning a new language is a complicated endeavor, influenced by personal learner variables, mental processes, the teaching and learning context, the learner's native language, as well as structures of the new language¹. Discussion in this paper will be limited to the learning of a new language by adolescents and adults in formal instructional settings, i.e., learners who already have mastered their mother tongue and who differ from children experientially in knowledge about the world, and in their conscious or subconscious cognitive and social strategies.

According to Saville-Troike (2006), second language acquisition (SLA) theories deal with three basic questions:

1. What exactly does the L2 [second language] learner come to know?
2. How does the learner acquire this knowledge?

3. Why are some learners more successful than others? (2)

The last question explores why practically all human beings are able to master their native language (or a second language encountered regularly in daily contexts) during early childhood, but many adolescents and adults have difficulties learning a second language², even after several years of contact with the language, either in a classroom setting or in the context of daily life. This question also becomes increasingly relevant in a changing world, where political, social, and economic transfigurations make the future language needs of individuals unpredictable. We live in an increasingly global and mobile society, necessitating not only that people change domiciles more frequently than they did in preceding generations, but also that they make career-related changes throughout their lives. Life-long learning, including life-long learning or maintenance of second or new languages for work or leisure purposes is a topic that is gaining increasing attention.

Van Patten (2003) poses a number of frequently asked questions that are theoretically and practically relevant for second language teachers. These questions include:

- Does age make a difference in language learning?
- What makes some structures difficult and some easy to acquire?
- Is SLA like first language acquisition?
- Does the first language cause interference?
- Does it help to give learners [grammatical] rules?
- Do learners develop bad habits if they aren't corrected?
- What's the best method for teaching and learning? (77 - 101)

Although these questions appear to be simple ones, they deal with complex phenomena and cannot be answered categorically. Categorical answers in the area of second language acquisition are rarely possible - a fact that will probably not change in the foreseeable future.

How the above questions are answered depends on the respondent's theoretical perspective. Saville-Troike (2006) as well as Mitchell and Myles (2004) divide language acquisition theories into basically three different theoretical perspectives: Linguistic, psychological, and socio-cultural. There are those researchers who attempt to explain the acquisition process exclusively from the perspective of theoretical linguistics and who use comparisons of interlanguage data produced at various stages of learning with idealized native-speaker output to explain the acquisition process. Then there are those who are anchored in cognitive psychology and who attempt to explore how language is represented in the brain, and the mental and cognitive processes of language acquisition, comprehension, and production. And, finally, there are those researchers who are convinced that language itself, as well as success in language acquisition are predominantly determined by contextual/interactive, socio-cultural factors. The latter include many sociolinguists interested in language variation and in the development of communicative/

pragmatic competence, linguistic anthropologists, and social psychologists who see language acquisition not as an individual process, but as an interactive one. They are especially interested in interactive language use in social contexts, as well as in questions of learner identity and learner motivation.

Theoretical Foundations

Linguistic Perspectives

VanPatten's responses to the questions posed above are based on the conviction that all language acquisition (including SLA) is determined predominantly by principles of generative/universal grammar, anchored in the so-called language acquisition device (Chomsky 1957). This means that newborns are equipped with an innate capacity for acquiring their mother tongue, and that this capacity for language acquisition is activated and furthered by situationally appropriate input. Whether, and to what extent, this biologic/genetic disposition for mother tongue acquisition and the resulting principles of Universal Grammar are still active in post-adolescent learners of second languages remains controversial.

Even if it could be determined that particular syntactic structures are biologically anchored in a Universal Grammar in the human brain or in our genes, and that only input is needed to activate these structures, Universal Grammar Theory does not take into account that the process of learning a second language in an instructional context starts only after the learner already has control of a complete language system and has acquired cognitive skills and strategies which are not yet developed in children.

There is some evidence from neuro-physiological studies that indicates that language production in the mother tongue (or in a second language acquired during childhood) activates different regions in the brain than language production in a second language that has been learned during adolescence or adulthood (Kim et al. 1997).

The question of whether there exists a critical or sensitive period for language acquisition - a period in childhood during which a language can be learned more easily or more completely ("native-like") through natural input than in later years (see Birdsong 1999; Long 1990; Singleton/Lengyel 1955) -- remains controversial (see, for instance, Marinova-Todd/Marshall/Snow 2000; Hyltenstam/Abrahamsson 2001). Possible evidence for a neuro-biologically critical period in learning languages comes predominantly from pronunciation studies that indicate that few learners who start to learn a new language after adolescence will develop native-like pronunciation in the target language.

Children who depend mainly on instruction to develop second language competence learn languages neither better nor more quickly than adults. They learn differently. Children learn predominantly through inductive processes in the context of relevant, interactive communicative situations; adults often use deductive and analytical processes, attempting translation or conscious or unconscious comparisons with the mother tongue. Children learn faster on the playground; adults learn faster in the classroom. Unfortunately, implicit language learning op-

portunities are often more limited for adults than for children, even if they live in a target language country.

SLA theorists generally agree, that native speaker competence can seldom -- if ever -- be achieved by adult second language learners. Since older language learners seldom aspire to be mistaken for native speakers, second language learners and teachers should probably not so much be concerned with age as a determining factor for language acquisition, but should focus rather on the quantity and quality of available input and opportunities for active and interactive language use. In short, the determining factors include the time available (and used) for meaningful language activities, and the personal engagement/motivation brought to these interactions. That does, however, not mean that, ideally, language instruction should not begin at an early age. But it does not have to!

The second question, why some target language structures are more easily learned than others can, again, be answered from several perspectives. Adherents of Universal Grammar Theory attempt to explain this variability with reference to “principles, parameters and markedness.” For pedagogical considerations, however, the following factors may play a less abstract role in explaining this differentiated acquisition sequence:

1. Negative transfer from the mother tongue (interference between the native and new language). While not all errors can be explained by contrastive analysis of the mother- and target languages, it is a fact that second language teachers who are competent in the learners’ mother tongue can often predict the most frequently occurring learner errors based on predicted negative transfer.
2. Mental mechanisms that can lead to faulty generalizations or error fossilization.
3. Lack of frequency or salience of particular forms in the input and output.
4. Lack of awareness regarding systematic rules and regularities in the target language.

Cognitive, Psycho-Linguistic Perspectives

While adherents to Universal Grammar Theory see language acquisition as a special, unique form of learning that is guided by biologically anchored processes, theoreticians with cognitive/mentalistic convictions generally believe that language learning after puberty is governed by similar processes as learning of other higher cognitive skills (e.g., algebra). Cognitive/mentalistic theories deal less with language itself than with mental learning processes, their structures and limitations (e.g., limitations of short-term and long-term memory, the role of noticing and attention, and the role of conscious learning). Saville-Troike (2006) discusses a number of different points of departure in cognitive psycholinguistics that deal with questions of SLA. They include Information Processing Theory, Connectionism, and Pienemann’s Processability Theory (1999).

Information Processing theoreticians see SLA as a complex, cognitive ability leading from declarative knowledge (in short-term memory) via restructuring through practice to procedural knowledge (automatization) in long term memory (see McLaughlin 1987, 133-134). Input alone is not seen as sufficient for language acquisition. Only after the learner notices and comprehends the input are cognitive processes activated that potentially lead through further practice to control of particular structures. The question remains, however, whether all grammatical structures have to be acquired through prior attentional control.

Pienemann's Processability Theory (1999) is informed by perspectives of both Universal Grammar, as well as Information Processing Theories. His Teachability Theory postulates that natural acquisition sequences cannot be changed through instruction, and that instruction is only successful if it aims to teach structures that follow in the natural acquisition sequence (Pienemann 1999, 250). Thus, learners must have acquired specific foundational structures in the natural acquisition order before they can acquire additional structures.

Although these explanations appear to be convincing, the practical pedagogical question remains, of how these hypothetical hierarchical acquisition sequences can be furthered in the communicative classroom which focuses on "authentic" language input and use, i.e., on language that is not sequenced according to hypothesized grammatical acquisition hierarchies.

More recent connectionist models emphasize associative processes that are strengthened and automatized through language use, instead of rule learning. Mitchell and Myles (2004) explain Connectionism as follows:

..., the human mind is predisposed to look for associations between elements and create links between them. These links become stronger as these associations keep recurring, and they also become part of larger networks as connections between elements become more numerous. When applied to the learning of language, connectionism claims that learners are sensitive to regularities in the language input (i.e. the regular co-occurrence of particular language forms) and extract probabilistic patterns on the basis of these regularities. Learning occurs as these patterns become strengthened by repeated activation (p. 121).

Psycholinguists emphasize increasingly the role of metacognition, language awareness and metacognitive strategies in the language acquisition process, including interactions between so-called "bottom-up" and "top-down" processes (e.g., interactions between simple and complex processes or - as postulated in Schema-Theory - between language data and knowledge of the world). Graham (1997, 42), for instance, maintains that metacognitive strategies which permit learners to plan, control, and evaluate their own learning play a more important role in language acquisition than purely cognitive strategies (cited in Anderson 2002, 1).

Contextual/Interactive Perspectives

An increasing number of SLA researchers is interested in the interactions between types of input, forms of interaction, and formal grammar instruction in the development of interlanguage. They postulate that language acquisition results from interactions between situation-specific stimuli, and a learner-internal language system and language ability, and thus combine purely cognitive approaches in psycholinguistics with socio-cultural contexts in which language teaching and learning take place.

Although Krashen's (1981) Input- and Monitor Hypotheses postulate comprehensible input as the sole necessary condition for language acquisition, and he views first and second language acquisition as similar processes, he was among the first theoreticians to emphasize the importance of situational context in language acquisition, since context is essential for assuring the comprehensibility of input.

Swain's Output Hypothesis (1993, 1995) is based on observations that in formal instruction input alone appears to be insufficient in developing grammatical competence in the learner. Swain maintains that language output is equally necessary to force learners to develop grammatical forms. Swain sees three functions for such language output:

1. "the noticing/triggering function" (i.e., the output can make individual learners aware of certain shortcomings or problems in their language production);
2. "the hypothesis-testing function" (i.e., language production provides learners with the opportunity to experiment and test their own language competence);
3. "the metalinguistic function" (i.e., language production stimulates metalinguistic inquiry and offers opportunities for reflections and explicit analyses) (Swain 1995, 128).

Long's (1981) Interaction Hypothesis posits that "... participation in conversation with N[ative] S[peaker]s, made possible through the modification of interaction, is the necessary and sufficient condition for SLA" (p. 275, quoted in Firth and Wagner 1997, 287). The more opportunities learners have to examine the input, to paraphrase or repeat it, the more potentially useful this input becomes for language acquisition, since it adapts itself increasingly to the current state of language development of the individual learner (Mitchell/Miles 2004, 160).

Psycholinguists with interactionist convictions are also interested in the role of negative evidence and feedback in the form of error correction. Long (1996, 414) postulates that awareness of errors during negotiation of meaning can further language acquisition, at least in the areas of vocabulary, morphology and language-specific syntactical rules. This awareness may even be essential for the acquisition of specific grammatical structures that differ in the first and second languages.

Feedback can, of course, take many forms (recasts, clarification requests, confirmation checks, etc.) and should not be exclusively understood as explicit error correction. Although results of research studies in the area of error correction

are not conclusive, Oliver's (2000) results indicate that the effectiveness of error correction may depend on the age of the learner and the pedagogical context.

SLA research deals increasingly with the question of how input becomes intake and eventually output (see VanPatten/Cadierno 1993), and what role explicit grammar instruction plays in the development of grammatical competence. A number of researchers conclude that the attention that learners devote to grammatical forms can influence in how far input and interaction lead to grammatical competence (Schmidt 1990; Doughty/Williams 1998; Hinkel/Fotos 2002). Research studies provide increasing evidence that interaction, negotiation of meaning, as well as attention to grammatical regularities and error feedback play an important role in classroom language acquisition.

Socio-Cultural and Sociolinguistic Perspectives

Seen from a socio-cultural perspective, social and cognitive aspects of the learning process cannot be separated. Similar to cognitive psychologists, theoreticians with a socio-cultural perspective are convinced that all learning - including learning a new language - is guided by identical mechanisms. Only, these mechanisms are not determined mainly by the brain, but by interactive collaboration between novice and expert learners, i.e., by novices who want to learn something and experts who have already mastered what the novice wants to learn. Socio-cultural theories owe much to the insights of the Russian Social Psychologist, Lev Vygotsky (1962), who saw language as the central tool for the development of human consciousness in general. According to Vygotsky, language is the tool for thought and is essential for the development of concepts and practically all construction of knowledge.

In Neo-Vygotskian tradition, all learning takes place in social contexts. The social structure of a society and its power hierarchies define the learning opportunities that are available for individual members of a society. Language learning takes place through collaborative interactions which permit the novice learner to progress in the so-called "zone of proximal development" (the next possible developmental stage for an individual learner) with the assistance of a more advanced helper or partner who provides a "scaffold" for the learner. "Scaffolding" is used here as a metaphor that suggests that the language production of the competent speaker serves as a framework which the novice learner can use to reach a comparable level of competence.

Sociolinguistics, including discourse analysis and pragmatics, also posits that language cannot be separated from the human communicative contexts in which it is used, and that language use is closely tied to those socio-cultural contexts. Linguistic anthropologists postulate that language and culture are inseparably linked, including the development of one's cultural identity, the development of gender roles, and the development of power relationships, and that language socialization plays an important role in the acquisition of one's mother tongue. As to what extent these theories are relevant for SLA is not yet clear. I suspect, however, that socio-cultural competence and communicative competence - to the extent that they are not identical - are more difficult to develop in a classroom setting (even given the availability of modern media which permit

using examples of authentic language and cultural phenomena) than in naturalistic SLA contexts that confront the learner daily with authentic cultural situations. Nevertheless, sociolinguistic and Neo-Vygotskyan socio-cultural theories play an increasing role in SLA theories, research and second language pedagogy, at least in the United States.

A Critique of Empirical Research

According to Mitchell and Myles (2004), second language acquisition research concerns itself mainly with the following five issues:

1. The role of internal mechanisms (language-specific as well as cognitive)
2. The role of the first language
3. The role of psychological variables (e.g., motivation, personality, language aptitude)
4. The role of social and environmental factors
5. The role of input and the relationship between the input and internal mechanisms (50-51).

Empirical research in SLA and teaching has increased considerably since the 1970s. Unfortunately, only few research efforts have yielded concrete, generalizable results. In the United States there is currently a trend in research methodology to move from purely positivistic, quantitative data collection to more qualitative or mixed research methods which permit potentially deeper and more holistic insights into the learning process, and which consider linguistic as well as social factors. However, many published research studies suffer from methodological problems, and problems inherent in language learning and teaching which have plagued applied linguists since second language learning entered the school curriculum. The following is a list of the most egregious issues:

1. The complexity of the phenomena to be examined and the difficulties in operationalizing and measuring related constructs, especially when attempting to look at mental processes in language acquisition which are not directly observable.
2. The appropriateness (validity and reliability) and limitations of data collection instruments and research methods, such as, for instance, multiple-choice, fill-in-the blank or other "objective" items, discourse analysis, error analysis, or grammaticality judgment tasks to assess language competence, and questionnaires or retrospective and introspective self-reports to assess mental processes or belief systems.
3. The impossibility to draw causal inferences. Even quasi-experimental studies, whose results are based on more or less controllable treatments and on more or less valid and objective evaluations of linguistic knowledge or language competence, seldom permit us to draw causal conclusions. The same can be said for so-called "pure" experiments in psycholinguistic laboratories that attempt to explore mental processing in language acquisition. Approaches used in these studies, e.g., computer simulations using artificial languages or language fragments have little similarity with natural language use and natural language use

- contexts. Both classroom and laboratory research often suffer from a lack of randomization, a limited number of available subjects, and from confounding variables which are beyond the control of the researcher.
4. The naïve expectations of many researchers that learners will make significant measurable progress in language learning in response to one-time or short-term, simplistic experimental treatments. Generally, most studies measure only short-term gain. The scarcity of longitudinal explorations are among the major obstacles in SLA research and theory building.
 5. The quality of the studies themselves. Regardless of whether the studies utilize quantitative or qualitative methods, SLA researchers often ignore the limitations of the instruments/approaches used for data collection as well as the limitations of the statistical tests in quantitative studies, or the need for triangulation in qualitative research.
 6. The tendency of researchers to continuously explore new issues, rather than to attempt to replicate existing results to lead to more dependable findings. There are, of course, inherent difficulties with replications. The contexts which underlie data collection - particularly data collection in classroom settings - can usually not be sufficiently replicated, given learner (and teacher) variability from one instructional setting to the next.
 7. It also needs to be mentioned that most research in second language learning and teaching is conducted in western contexts and deals predominantly with Indo-European languages (especially English as a second or foreign language). It remains to be seen, to what extent learning processes and learning/teaching contexts, e.g., for Chinese, Japanese or Arab learners of French resemble learning processes and learning/teaching contexts of German, Spanish or American learners of French.
 8. Finally, given the increasing need for bi- and multilingualism and intercultural competence throughout many people's lives, increased attention needs to be devoted to exploring language development in the context of life-long learning. Language maintenance - maintaining and increasing language competence previously acquired in school or other contexts - is in particular need of exploration. Language loss is an unfortunate development for all who do not have - or don't avail themselves of - regular opportunities to use the language. In this context, the role of distance-learning technology that provides real or virtual opportunities for keeping, honing or reactivating one's language competence merits special attention.

Pedagogical Implications

Unfortunately, only few theoretical tenets related to second language learning have been empirically proven. Researchers agree that learning a new language is a lengthy process requiring much practice. However, disagreements already arise when it comes to the type of practice that is most useful in language acquisition. It remains to be determined how much and what type of language competence results from biological predisposition, how many and which linguistic structures are the product of cognitive learning processes, or how much and which type of language learning result from social interaction and socio-cultural experiences.

When attempting to deduce pedagogical implications from SLA theoretical pronouncements or research, it is crucial to take into account individual learners, learning goals, and local instructional contexts. For learners who want to develop basic interpersonal communicative skills (BICS, see Cummins 1984), different pedagogical approaches are appropriate than for learners needing to develop cognitive academic language proficiency (CALP). While grammatical awareness and explicit error feedback may be less important for the development of BICS, metalinguistic awareness, as well as feedback on errors play an important role in the development of CALP, particularly if language use opportunities are limited largely to the classroom. Thus, if linguistic survival skills constitute the learners' main goal, or in the case where learners' analytical skills are not (yet) sufficiently developed, communicative approaches are probably more successful than approaches that require of the learner analytic, cognitive processing. In most cases, a mixture of communicative/nativist approaches and analytic/cognitive approaches is probably the most beneficial, particularly since an increasing number of theoreticians and researchers believe that grammatical competence is essential for effective communication beyond survival level contexts, and that input alone may be insufficient to develop this competence (Hinkel/Fotos 2002, 5; see also Doughty/Williams 1998; Ellis 1994).

Can we derive any principles which hold true for learning or teaching a new language after puberty - including in the context of life-long learning - and which can be useful to teachers in deciding instructional strategies and approaches? Interactionist and socio-cultural theories have found considerable resonance among language teachers, at least in the United States. Concepts, such as "scaffolding," problem solving in task engagement, collaborative learning, and autonomous learning also play an increasing role in teacher development. I predict that input, output/interaction, meta-cognition, attention to form, feedback, learning context (including considerations relating to available instructional time, materials, exercise types, and opportunities for direct contact with target language speakers), and especially motivation will continue to play an important role in pedagogical decisions for teachers in the schools, as well as in adult education contexts.

Comprehensible Input

The availability of salient, comprehensible language data is a basic condition for acquiring a new language for children as well as adults. What constitutes "optimal input" probably depends on the age of the learners, their interests, and the learning/teaching context. As far as the amount of input necessary for language acquisition, we can only say as much as possible, i.e., as much input as the teaching/learning context permits without affecting comprehension. Without doubt, lexical and grammatical frequency in the input (and output) play an important role in language learning, and teachers must assure that relevant vocabulary as well as grammatical structures appear frequently in receptive and productive language use.

Output, Interaction/Collaboration, and Negotiation of Meaning

Although some adherents to Universal Grammar Theory postulate that neither output nor interaction is necessary for language acquisition, most SLA researchers consider interaction and output equally important as input in the learning process. Especially important are communicative/collaborative interactions between learners and competent users of the language (e.g., in task-based instruction) that permit the negotiation of meaning and so-called “scaffolding” believed to enhance language acquisition.

Attention to Meaning and Attention to Form

It needs to be emphasized that both linguistic meaning and linguistic form need to be cognitively processed. Metalinguistic and metacultural awareness and insights can help many learners to improve accuracy and appropriateness/acceptability of their language output. Contrary to Krashen’s Input- and Monitor Hypotheses which view grammatical knowledge to be both unnecessary and useless for language production, results of some research studies point to a positive relationship between metalinguistic insights and acquisition of particular grammatical structures (e.g., Schulz 2002). Forms of input enhancement that make grammatical structures more noticeable may serve to draw learner attention to relationships between grammatical forms, their meaning and use (Sharwood Smith 1994). Feedback

Although feedback, including error correction, remains a controversial topic among SLA researchers in the United States, results of research studies increasingly point to the potentially positive role played by certain types of feedback for certain learners, since it raises awareness of regularities in the language system. A number of studies have found that both learners and teachers expect error correction and view it positively in classroom instruction (Schulz 1996; 2001; Ferguson 2005). Whether direct or indirect error correction is more effective in the acquisition of grammatical or lexical structures depends probably on individual learners, their age, ego permeability, motivation and learning goals.

Realistic, Age-Appropriate, Situational Learning Contexts

Most teachers know from experience that context-bound language data, particularly if the texts or activities are of interest to the learners, increase motivation for language use. Contextual redundancy aids comprehension. Whether such redundancy aids in acquisition (e.g., vocabulary learning), appears to be intuitively possible (see Krashen), but has not yet been empirically proven. Jiang’s (2004) research results suggest that explicit comprehension of lexical items may be superior in vocabulary learning to contextual comprehension.

I deliberately avoid terms, such as “authentic situational contexts” or “authentic texts,” as long as the definition of “authentic” is limited to texts developed by native speakers for native speakers. Interactions among language learners, or by language learners with native speakers have their own authenticity that can serve pedagogical goals.

Motivation

Motivation plays a crucial role in learning a new language, regardless of learner age and context of learning. Motivation is a complex construct, difficult to define and operationalize in a research context. Gardner, Tremblay and Masgoret (1997) examined a number of different variables that are believed to be directly related to motivation. For instance, questions of learner autonomy cannot easily be separated from questions of motivation. For pedagogical purposes, I define motivation as the amount of time that learners are willing to engage in direct or indirect, formal or informal, receptive or productive language (learning) activities. Thus, enhancing learner motivation is among the most necessary and difficult tasks for teachers. Learner motivation is individually determined through personal interests, experiences, learning goals and needs. It is influenced by learner aptitude, attitudes and belief systems, as well as learning strategies. It is in the area of motivation that teachers cannot depend exclusively on guidance received in teacher development courses, but must also depend on their own creativity. It takes creative instructional strategies to motivate learners to not only notice and pay attention to particular structures, but to occupy themselves actively with those structures in a productive fashion.

A Note on Language Acquisition and Maintenance in the Context of Life-Long Learning

While learners and their goals may differ in the contexts of formal schooling and that of life-long language learning, I do not believe that the pedagogical implications, as discussed above, differ for adult learners engaged in life-long language learning. In many cases it is unpredictable which language may prove to be useful later in life. Regardless of whether learners have had extensive opportunities to use the language(s) they have studied in school during adolescence, language learning is never useless, because it helps to develop learning strategies which can be helpful later in life, when a need or desire arises to learn an additional language.

As mentioned earlier, learning new languages at various stages in our lives or maintaining languages learned previously will become for many individuals increasingly a necessity. The current migration of peoples due to political or economic reasons, increasingly globalized markets, global scientific and technological developments, as well as increased cultural exchanges and international tourism require various stages of bi- and even multilingualism and intercultural competence- even for native English speakers. The popularity of adult education courses in English as a second language (ESL) for migrants in the United States, but also of courses for native English speakers wanting to learn Spanish or other languages for work or travel-related reasons have increased exponentially.

The cognitive benefits of learning a new language at any age are well established. As already mentioned, there is evidence that language learning skills developed in acquiring one foreign language transfer to other languages one might have need for after formal schooling. There is further evidence that bilingualism may help to delay age-related cognitive changes, such as a decline in memory. In other words, it is never too late to learn a new language or to make efforts to maintain language(s) acquired earlier in life.

Concluding Comments

Theories comprise abstract efforts to explain complex phenomena. The attempts to explain SLA with one-dimensional theories - be they linguistic, psycholinguistic or sociolinguistic/socio-cultural - have so far failed and probably won't be successful in the future. Universal Grammar Theory explains language acquisition with biologically determined structures in the brain. Information Processing Theory emphasizes awareness of structures and their re-structuring and automatization through practice. Connectionism emphasizes regularities in the language and the frequency with which these regularities appear in the input. Processability Theory emphasizes a natural, hierarchically ordered acquisition sequence of particular structures. Neo-Vygotskian theories emphasize the role of interactive collaboration between "novices" and "experts." Even though Behaviorism has fallen into disrepute, memorization, repetition, imitation, and even "pattern practice" may play a certain role in instructed language learning for learners at any age. Although current psycholinguistic theories emphasize conscious noticing and attention to acquire grammatical forms (Schmidt 1990), it is uncertain whether all grammatical structures can be or need to be acquired through purely cognitive procedures. Mental associations as well as rule learning probably play a role. Cognitive theories often neglect social and linguistic aspects which may play a role in language acquisition. But even though it cannot be denied that language is a social phenomenon and is acquired in social contexts, socio-cultural theories also offer only fragmentary explanations. Why some learners are more successful learning a second language than others is probably due to individual learner factors. It is an unfortunate or fortunate fact of life, that human beings have different talents, interests, goals, beliefs, personality structures and learning strategies.

It is impossible for teachers to stay abreast of new developments in SLA theory and research and the ever-changing recommendations for new language teaching methods and strategies. Only few pedagogical principles are valid for all learners and across different instructional contexts. Teachers should therefore not forget to draw on their own experiences and intuitions and on their own spontaneous creativity in daily instructional settings. These experiential and intuitive (re)actions in daily instruction are often pedagogically more effective than dependence on abstract theories and related research efforts. As to the future of theoretical developments in SLA, we can only hope that the growing interdisciplinary connections in applied linguistics will lead to view SLA not only from the one-dimensional perspectives of traditional disciplines, but will reflect the complexity of language, language use, cognition, learner and socio-cultural factors, and the actual multi-dimensional learning (and teaching) processes for language learners throughout their lives.

Notes

¹ This paper is a translated adaptation of a lecture delivered at the International Conference of German Teachers (IDT) in Graz, Austria on August 2, 2005, entitled "Zweitsprachenlehren und -lernen: Ein Überblick über den Stand gegenwärtiger Theorie(n), Forschung und pädagogischer Wirklichkeit." The original paper was published in Krumm, H. - J. and Portmann-Tselikas, P. R., Eds. *Innovationen - neue Wege im Deutschunterricht, Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 9/2005, pp. 11 - 25. It should be noted that the paper reflects predominantly an Ameri-

can perspective, drawing mostly on the ESL (English as a second language) and foreign language related professional literature published in English.

² The term “second language,” as used in this paper, will refer to languages taught both in target language countries and in settings outside target language use areas (i.e., foreign language learning contexts). Also, for the purpose of this paper, the author will not differentiate between language acquisition (in naturalistic learning contexts) and language learning (in instructed classroom learning contexts) as does Krashen (1981).

Bibliographie

Anderson, Neil J., *The role of metacognition in second language teaching and learning*, Washington, DC: Center for Applied Linguistics, ERIC Digest EDO-FL-01-10, April 2002.

Birdsong, David, ed., *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999.

Chomsky, Noam, *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton, 1957.

Cummins, Jim, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1984.

Doughty, Catherine/ Williams, Jessica, eds., *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Ellis, Rod, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press, 1994.

Ferguson, Angela, *Student beliefs about their foreign language instructors: A look at the native speaker/non-native speaker issue*, unpublished Ph.D. dissertation, University of Arizona, 2005.

Firth, Alan/Wagner, Johannes, “On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research”, in *Modern Language Journal*, n° 81, 1997, pp. 285 - 300.

Gardner, R.C./ Tremblay, Paul F./ Masgoret, Anne-Marie, “Toward a full model of second language learning: An empirical investigation”, in: *Modern Language Journal* 81, 1997, pp. 344-362.

Graham, S., *Effective language learning*, Clevedon, England: Multilingual Matters, 1997.

Hinkel, Eli/ Fotos, Sandra, eds., *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.

Hyltenstam, Kenneth/ Abrahamsson, Niclas, „Comments on Stefka H. Marinova-Todd, D. Bradford Marshall, and Catherine E. Snow’s ‘Three misconceptions about age and L2 learning’”, in: *TESOL Quarterly*, n° 35, 2001, pp. 151 - 170.

Jiang, Nan, “Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language”, in: *Modern Language Journal*, n° 88, 2004, pp. 416 - 432.

Kim, K./ Relkin, N./ Lee, K./ Hirsh, K. , “Distinct cortical areas associated with native and second languages”, in: *Nature*, n° 388, 1997, pp. 171 - 174.

Krashen, Stephen D., *Second language acquisition and second language learning*, Oxford: Pergamon, 1981.

Larsen-Freeman Diane/ Long, Michael H., *An introduction to second language acquisition research*, London: Longman, 1991.

Long, Michael H., “Input, interaction and second language acquisition.” In H. Winitz (ed.), *Native language and foreign acquisition (sic). Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 1981, pp. 259 - 278, 1981.

- Long, Michael H., "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", in: *Applied Linguistics*, n° 4, 1983, pp. 126-141.
- Long, Michael H., "Maturational Constraints on Language Development." in: *Studies in Second Language Acquisition*, n° 12, 1990, pp. 251 - 285.
- Long, Michael H., "The role of the linguistic environment in second language acquisition." In Ritchie, W.C. and Bhatia, T.K. (eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 1996, pp. 413-468.
- Marinova-Todd, Stefka H./ Marshall, D. Bradford/ Snow, Catherine E., "Three misconceptions about age and L2 learning", in: *TESOL Quarterly*, n° 34, 2000, pp. 9 - 34.
- McLaughlin, Barry, *Theories of second language learning*, London: Edward Arnold, 1987.
- Mitchell, Rosamond/ Myles, Florence, *Second language learning theories*, sec. ed. London: Arnold, 2004.
- Oliver, Rhonda, "Age differences in negotiation and feedback in classroom and pair work", in: *Language Learning*, n° 50, 2000, pp. 119-151.
- Pienemann, Manfred, *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- Saville Troike, Muriel, *Introducing second language acquisition*, New York: Cambridge University Press, 2006.
- Schmidt, Richard, "The role of consciousness in second language learning", in: *Applied Linguistics*, n° 11, 1990, pp. 29 - 158.
- Schulz, Renate A., "Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar", in: *Foreign Language Annals*, n° 29, 1996, pp. 343 - 364.
- Schulz, Renate A., „Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA–Colombia“, in: *Modern Language Journal*, n° 85, 2001, pp. 244 - 258.
- Schulz, Renate A., „Hilft es die Regel zu wissen um sie anzuwenden? Das Verhältnis von metalinguistischem Bewusstsein und grammatischer Kompetenz in DaF“, in: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, n° 35, 2002, pp. 15 - 24.
- Sharwood Smith, Michael , *Second language learning: Theoretical foundations*, Harlow: Longman, 1994.
- Singleton D./ Lengyel, Z., eds., *The age factor in second language acquisition*, Bristol, PA: Multilingual Matters, 1995.
- Swain, Merrill, "The output hypothesis: Just speaking and writing are not enough", in: *Canadian Modern Language Review*, n° 50 /1, 1993, pp. 158-164.
- Swain, Merrill, "Three functions of output in second language learning", in: Cook, G./ Seidlhofer, B., eds., *Principle and practice in applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press, 1995, pp. 125-144.
- VanPatten, Bill, *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*, Boston: McGraw Hill, 2003.
- VanPatten, Bill/ Cadierno Teresa, "SLA as input processing: A role for instruction", in: *Modern Language Journal*, n° 77, 1993, pp. 45-57.
- Vygotsky, Lev, *Thought and language*, Cambridge, MA: MIT Press, 1962.



Les expériences de mobilité des étudiants garantissent-elles l'apprentissage tout au long de la vie? Les conditions requises

Aline Gohard-Radenkovic [aline.gohard@unifr.ch]
Université de Fribourg, Suisse

Cet article s'interroge sur l'apport des expériences de la mobilité, ici des étudiants européens, dans l'acquisition de compétences, plus largement si ces acquis participent au «savoir apprendre» et garantissent l'apprentissage tout au long de la vie. Dans les années 80, l'Union européenne impulse une politique de mobilité des étudiants, en vue de construire la cohésion politique et sociale de la nouvelle Europe, en développant «l'intercompréhension linguistique et culturelle». Dans les années 90, elle promeut une politique d'apprentissage tout au long de la vie, afin de faciliter la mobilité pour une plus grande employabilité des acteurs sur le marché de l'emploi mais aussi, afin de renforcer «la cohésion sociale et une citoyenneté active». Notre premier objectif est d'examiner les conceptions de la mobilité européenne et celles de «l'apprendre tout au long de la vie», ainsi que leur évolution respective. Notre deuxième objectif est d'analyser les dispositifs institutionnels et didactiques conçus pour mettre en œuvre ces principes, que nous étudierons en termes d'écart entre les logiques simplificatrices des institutions et la complexité des expériences individuelles. Puis, nous explorons les liens entre mobilité et apprentissages expérientiels, en nous demandant comment évaluer les compétences sociales et interculturelles (supposées) acquises lors de séjours à l'étranger. Nous poserons la question sur les approches à inventer pour identifier ces acquis et si ce capital de mobilité, élargi et enrichi, sera réinvesti dans d'autres contextes et situations? S'agit-il, dans notre cas, d'apprentissage tout au long de la vie?

Mots-clés: une grammaire de la complexité; cartographie des parcours; capital de mobilité; apprentissages expérientiels; écarts entre logiques des institutions et expériences des individus; attitude réflexive critique; réinvestissement des acquis; préparation au départ / «dé-capitalisation» de l'expérience au retour.

This article questions the contribution of mobility, in terms of experiences amongst European students, to the acquisition of skills that contribute, in particular, to students learning to learn, thus ensuring lifelong learning. In the 1980s, the European Union (EU) encouraged a policy of mobility amongst students, with a view to constructing political and social cohesion within the new Europe, through the development of mutual linguistic and cultural and comprehension. During the 1990s, the EU promoted a policy of lifelong learning, with a view to facilitating mobility and increasing access to employment amongst a broader range of people, in addition to increasing “social cohesion and active citizenship”. Our main objective is to examine the concepts of European mobility and “lifelong learning”, in addition to their respective evolution. Our second objective is to analyse the

institutional and pedagogical frameworks designed to implement these principles, which we have studied in terms of the gap between the reductive logic of institutions and the complexity of individual experience. Subsequently, we explore the links between mobility and experiential learning, in asking ourselves how to evaluate social and intercultural competence assumed to have been acquired during periods abroad. We reflect on the development of approaches needed to identify such abilities and on whether this capital, gained, broadened and enriched through mobility, is reinvested in other contexts and situations. In this case, is it a question of lifelong learning?

Keywords: a grammar of complexity; cartography of itineraries; mobility capital; experiential learning; gaps between institutional logic and individual experience; critical reflexive attitudes; reinvestment of acquired skills; preparation for departure / conscious «stock taking» on return.

Introduction

Tout acteur mobile se trouve obligatoirement confronté à de nouvelles situations et de nouvelles expériences. Il va les *interpréter*, en mobilisant des ressources et capitaux acquis dans le groupe social, et en mettant en œuvre des stratégies d'adaptation, le plus souvent inconscientes, en regard de ses appartenances et de son vécu, mais aussi en regard des statuts et des espaces d'intégrabilité que lui accorderont les sociétés d'accueil.

A l'heure actuelle, «l'apprentissage tout au long de la vie» semble concerner tous les secteurs de la formation initiale et continue, dans les champs éducatif et professionnel, à des fins de mobilité intra et internationale. On peut se demander si, comme l'affirme un certain nombre d'institutions politiques (notamment l'Union européenne), les expériences de mobilité participent à l'acquisition de nouvelles compétences et garantissent la transformation «cognitive et sociale de l'individu», qu'il pourra réinvestir tout au long de sa vie.

Nous nous interrogerons sur le cas des étudiants en situation de mobilité en posant les questions suivantes: les expériences de mobilité participent-elles à l'élargissement de ses capitaux ainsi que de ses réseaux, à ce qu'on appelle le *capital de mobilité* initial (Murphy-Lejeune, 2003; 2002)? Quelles seraient les conditions requises pour que les compétences acquises dans la mobilité soient capitalisées, transférées et réinvesties dans d'autres situations et contextes? Ces expériences de mobilité, qui sont aussi des expériences de rencontre avec l'autre, garantissent-elles l'apprentissage tout au long de la vie?

Vers une nouvelle conception de la mobilité: une grammaire de la complexité

La notion de mobilité recouvre des définitions et des réalités très diverses. Elle a été le plus souvent abordée sous des catégories, telles que mobilité «éducative, professionnelle ou migratoire», qui reprennent en fait des catégories officielles existantes. Ces analyses ont enfermé ces publics en situation de déplacement dans des trajectoires cloisonnées et linéaires, avec un statut unique, celui que les organisations politiques et les sociétés d'accueil leur ont attribué ou imposé.

La diversité des raisons motivant la mobilité, la multiplicité des déplacements des individus ou des groupes, dépasse de fait ces attributions statutaires officielles. Ces nouvelles trajectoires obligent à poser un certain nombre de questions sur la spécificité des situations de mobilité. En effet, ces parcours sur les plans individuel et collectif recouvrent des déplacements plus complexes que les seuls déplacements *dans l'espace* et peuvent prendre des configurations et des statuts différents *dans le temps*. Ainsi John Urry (2005), défendant une «sociologie de la mobilité personnelle», distingue trois définitions, en retenant, pour sa part, la dernière:

On dénombre trois métaphores différentes des topologies spatiales ou sociales. D'abord, il y a les régions où les objets s'agglomèrent entre eux et des frontières sont tracées autour de chaque cluster régional. Cette topologie de territorialisation est ancienne, sûre, familière (Lefebvre 2000). Ensuite, il existe des réseaux où la distance relative est fonction des relations entre les éléments qui composent tel ou tel réseau. Les résultats invariants se propagent à travers tout le réseau, lequel franchit souvent les frontières régionales. Enfin, il y a une topologie ou métaphore du fluide, comme dans le cas du sang. Mol et Law affirment que s'agissant de ces fluides qui circulent: «la différence entre un lieu et un autre n'est marquée ni par des frontières ni par des relations. Au lieu de cela, les frontières peuvent aller et venir, se faire poreuses ou disparaître tout à fait, tandis que les relations peuvent se transformer sans discontinuité. Parfois, donc, l'espace social se comporte comme un fluide» (Mol et Law 1994: 643). (p. 44).

Ces mobilités s'inscrivent dans une conception de parcours «fluides», dans un temps fait de continuités et de discontinuités, dans un mouvement de déterritorialisation et de reterritorialisation, inventant de nouveaux espaces interculturels. Il s'agit donc d'ébaucher *une grammaire de la complexité*, selon l'expression de Geneviève Zarate (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004), qui retracerait la construction d'une expérience plurilingue et interculturelle, selon la logique propre à ces parcours migrants et selon le point de vue des acteurs eux-mêmes.

Ces conceptions impliquent qu'un même individu peut vivre des expériences de mobilité diverses, à des moments différents de son existence, impliquant des *statuts différents*. Elles posent aussi la question des «fragmentations» de l'acteur, celle de ses *transformations* successives ou simultanées dans des environnements sociaux et culturels autres, eux-mêmes organisés en réseaux «fragmentés», dans lesquels l'individu mobile doit apprendre à se rassembler, à se reconstruire et se redéfinir.

Sur un plan méthodologique, elles amènent à l'identification d'une *cartographie des parcours individuels ou collectifs* (Zarate et Gohard-Radenkovic, op. cit.), transgressant les frontières et les appartenances territoriales, construisant de nouveaux espaces sociaux et réseaux relationnels. Dans cette optique, la relation à l'autre et celle de son évolution dans des situations de déplacement est abordée en termes de *processus identitaires* (Gohard-Radenkovic, 2006a).

L'apprentissage tout au long de la vie: évolution et variation des conceptions

Certains attribuent la paternité de la «formation tout au long de la vie» au pasteur et écrivain Grundtvig (1783-1875) qui est considéré dans l'Europe du Nord comme le fondateur de ce concept. Chez cet auteur danois, pour que l'éducation ait pleinement son sens, elle doit être à la disposition de tout le monde au cours de l'existence et doit englober non seulement la connaissance mais aussi la responsabilité civique et le développement personnel et culturel.

D'autres font remonter la première utilisation de ce concept à une trentaine d'années lorsque Edgar Faure publie son étude, *Learning to be* (1970), dans laquelle le concept devait véhiculer les exigences de démocratie, d'égalité des chances et d'accomplissement de soi qui ne pourraient être satisfaites que si chacun disposait d'outils d'apprentissage au lieu que ceux-ci soient réservés à une élite privilégiée. Cette conception de «l'éducation tout au long de la vie et pour tous» sera par la suite adoptée par l'Unesco comme modèle universel d'éducation (Knapper, 2006). D'autres encore pensent qu'il est inspiré de Jacques Delors, quand le terme paraît pour la première fois dans le *Livre Blanc* (1993), et exprime l'ambition de favoriser le maintien de l'employabilité des salariés au cours de leur carrière professionnelle et l'adaptation des citoyens à la société de l'information.

Pour l'Unesco (1996), le concept d'éducation tout au long de la vie dépasse la distinction traditionnelle entre éducation première et éducation permanente. Il rejoint un autre concept souvent avancé: celui de la société éducative où tout peut être une occasion d'apprendre et d'épanouir, alors que ce concept sera défini un peu plus tard par la Commission des Communautés européennes (2000) comme: «toute activité d'apprentissage utile à caractère permanent visant à améliorer la connaissance, les qualifications et les compétences». Dans une société où les évolutions technologiques se succèdent rapidement, l'accès au savoir devient l'une des conditions d'insertion sur le marché du travail (*Prisme*, 2004).

Cependant le constat établi par Nicole Péry en 1998 (citée in *Prisme*, idem) est sévère: la formation professionnelle ne permet qu'à une petite minorité de salariés d'accéder à une qualification reconnue. Ceux qui profitent davantage de la deuxième chance, d'un droit à la requalification, à l'adaptation et à la promotion ne sont pas ceux qui ont eu une formation initiale insuffisante; au contraire, ce sont d'abord les hommes qui ont la formation de base la plus élevée et qui travaillent dans les grandes entreprises.

C'est dans les années 1990, que la notion de «lifelong learning», ou «l'apprendre tout au long de la vie», devient l'élément-clé de la stratégie européenne. Ainsi, en mars 2000, selon le Conseil européen de Lisbonne, l'éducation et la formation tout au long de la vie ne sont pas seulement nécessaires au maintien de l'employabilité et de l'adaptation des salariés au marché de l'emploi mais doivent viser des objectifs plus larges, à savoir *promouvoir la citoyenneté active et renforcer la cohésion sociale*. Après avoir été fondés sur l'appartenance à des territoires, puis sur l'insertion dans le processus économique, l'identité des personnes et le lien social pourraient s'épanouir dans l'échange des savoirs dans le cadre d'une société «d'économie cognitive ou apprenante».

Dans cette perspective, il faut comprendre l'apprentissage post-éducatif comme une stratégie personnelle de l'apprenant (une gestion de soi et de son parcours) tout au long de sa vie. Cette stratégie globale romprait avec le cloisonnement entre l'éducation (à l'école), l'apprentissage (en alternance) et la formation (en entreprise). Apprendre sur le plan personnel, c'est comprendre, et dans sa dimension sociale, c'est acquérir des compétences collectives pour participer à un projet de la Cité. (*Prisme*, ibidem)

La nécessité de créer un cadre global des certifications s'est imposée. Le *Cadre européen des certifications* (CEC), élaboré en 2005, devrait remplir cette fonction. Le Parlement européen dans son *Texte provisoire* (Internet, 2006), propose toute une série d'amendements dont le premier est: *de considérer le CEC comme un outil de référence et de l'employer pour comparer les niveaux de certification des systèmes de certification européens différents dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie dans un effort visant à garantir que leur valeur est reconnue sur le marché du travail et réaffirmer l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'Union européenne.*

L'auteur (nom non indiqué) d'un article intitulé, «Evolution du concept d'éducation tout au long de la vie» (Internet, non daté), analyse d'un œil critique l'évolution du concept d'apprentissage tout au long de la vie et distingue trois périodes (nous résumons).

- *Une conception humaniste, voire utopiste de l'éducation continue, entre 1972 et 1985, période pendant laquelle prévaut une vision holistique de la formation: «Il faut donner à tous la possibilité de devenir soi, optimiser la mobilité» entre les différents domaines et «motiver, donner envie d'apprendre».*
- *Une conception économique de 1985 à 1996 où la formation continue commence à dépasser le cadre de l'éducation populaire et devient une partie importante de la qualification des travailleurs sur le marché du travail. L'Unesco est alors supplantée par l'OCDE. A la fin de la période, le terme «éducation» est remplacé par le terme «learning».*
- *Une conception (ultra)libérale de se former pour s'adapter continuellement au marché où l'OCDE met un frein aux dépenses de l'Etat pour la formation, qui est supplanté par les entreprises. Le concept «lifelong learning for all» traduit par «Education tout au long de la vie» est fondé sur trois principes: le développement personnel; le développement économique et le learning appréhendé comme lien social. Selon cette conception, le développement économique est directement lié au développement des compétences de l'individu et vice versa.*

En 1998, Henri Giordan (cité in *Prisme*, ibidem) réagit également à cette dernière conception: «L'expression 'd'apprendre tout au long de la vie' - le savoir de l'humanité double tous les trois ou quatre ans - a aujourd'hui parfois pris le pas sur celle d'éducation tout au long de la vie». Il y voit un risque de confusion dans la mesure où l'éducation ne se résume pas à l'apprentissage.

La mobilité des jeunes Européens: les compétences visées

C'est à la fin des années 80, que le terme «mobilité» apparaît dans les discours de l'Union européenne. C'est dans les années 90 que ce concept s'impose définitivement dans les milieux éducatifs. Il est lié à la promotion d'une politique

d'échanges, en vue de participer à l'unification d'une Europe en train de s'élargir, et de promouvoir «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).

Dans le cadre d'une politique globale de «compréhension de l'Autre et de respect des cultures», le Conseil de l'Europe s'est vu confié la conception d'un *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Coste, Moore et Zarate), adopté en 1998 puis refondu en 2001. Les finalités de cette auto-formation individuelle par l'expérience de la mobilité seraient d'acquérir des compétences socio-culturelles et des compétences plus générales (Byram, Zarate et Neuner, 1997), telles que:

- 1 *des savoir-être: capacité affective à abandonner les attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et aptitude cognitive à établir et maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère (p.14);*
- 2 *des savoir-apprendre: aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétative qui met au jour des significations, de croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues, appartenant à une langue et à une culture avec lesquelles on est familiarisé ou non (p.16);*
- 3 *des savoirs: système de références culturelles qui ancre le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère. La notion d'intermédiaire culturel présuppose que ce système de références incorpore les points de vue du locuteur natif - et non des connaissances disciplinaires théoriques - ainsi qu'une prise de conscience des points de vue du locuteur étranger sur les questions en jeu (p.18);*
- 4 *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 (p.20).*

Pour mettre en œuvre les principes du CECR, un outil, le *Portfolio européen des langues* propose une grille d'évaluation de compétences linguistiques et communicatives par niveaux. L'objectif du *Portfolio* est d'harmoniser les critères d'évaluation de ces compétences entre les différents pays où le candidat à la mobilité effectuera un séjour linguistique, un séjour d'études ou un stage professionnel. Selon Giordan (2003), c'est à cette époque qu'un consensus nouveau s'impose:

Les politiques linguistiques ne doivent pas se construire exclusivement à partir de paramètres économiques ou utilitaires, mais prendre en compte les besoins de compréhension linguistique et interculturelles entre les communautés dans et au-delà des frontières (p.4).

Les principes de l'Union européenne semblent avoir évolué d'une conception économique vers une conception plus «humaniste» de la mobilité, en prenant

en compte les enjeux identitaires qui se jouent chez- et-entre les individus lors d'un séjour à l'étranger (Papatsiba, 2003). Nous constatons toutefois depuis une dizaine d'années des dérives idéologiques ponctuant certains textes tant éducatifs que politiques. 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., peu interrogées en amont (Gohard-Radenkovic, 2006b).

Pour Elizabeth Murphy-Lejeune et Geneviève Zarate (2003), les compétences interculturelles 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). Les démarches proposées par le *Portfolio* ne permettent pas d'identifier ces capacités de gestion qui se construisent dans les expériences de la mobilité. En effet, divisé en trois parties relativement cloisonnées entre les divers acquis, ce document ne donne pas à voir les intersections possibles entre apprentissages linguistiques et apprentissages socioculturels développés dans ces expériences à l'étranger. Si le *Portfolio*⁶ propose toutefois des pistes intéressantes, telles que la «Fiche biographique langagière» et le récit des «Expériences interculturelles» vécues lors des séjours de mobilité, ces fiches s'avèrent totalement inutilisables quand ces expériences de découverte de l'autre et de sa société, se retrouvent listées dans des grilles où il faut répondre par «oui», «non» ou «je ne sais pas».

Les compétences interculturelles ne sont pas des niveaux à acquérir par rapport à une progression préconstruite et catégorisée en savoirs et savoir-faire, en raison de la complexité même de la relation à l'altérité et des effets, difficilement cernables du déplacement de soi par rapport à l'autre. Si ces descripteurs sont nécessaires à l'(auto)évaluation des compétences linguistiques acquises dans la mobilité, en vue d'établir une harmonisation des critères au niveau européen, il serait en revanche opportun d'observer une certaine prudence quant à la description des compétences dites interculturelles. Davantage encore, il serait indispensable de définir les conditions préalables à l'identification de ces compétences qui s'élaborent dans des situations *d'entre-deux linguistique et culturel* (Zarate, 2003; 2004).

Malgré les principes humanistes affichés, rentabilité et employabilité sont devenus les maîtres-mots qui dominent le marché de l'emploi et par extension, le monde de l'entreprise et le milieu de l'éducation qui s'en sont faits, le plus souvent, les relais «aveugles» (Le Goff, 1999). Sur un marché des langues, obéissant de même aux impératifs d'un marché de l'emploi mondialisé, la tentation est grande de vouloir évaluer des compétences interculturelles, acquises dans l'expérience de la mobilité, sur le modèle d'une conception fonctionnaliste de la langue.

Nous assistons donc à deux tendances concernant la description, parfois l'inventaire, des compétences interculturelles, qui rendent la tâche difficile: une tendance moralisatrice et une tendance applicationniste. De plus, les dispositifs et les moyens mis en œuvre dans les institutions pouvant assurer sont très hétérogènes et inégaux. On peut se demander quelles démarches sont à inventer pour assu-

rer cette formation globale du «futur citoyen européen», qui passerait notamment par la connaissance de la langue et par la compréhension de l'autre.

La mobilité: quelles approches pour un réinvestissement à long terme des apprentissages expérimentiels?

Ces finalités de l'(auto-)apprentissage des langues et des cultures *par l'expérience et la rencontre avec l'autre* nous paraissent ambitieuses. En effet, s'est-on donné les moyens à long terme pour aider nos futurs candidats à la mobilité à la compréhension des enjeux pluriels que représentait cette expérience pour leur parcours personnel, autre que le profit linguistique ou disciplinaire immédiat? S'est-on donné également les outils pour analyser la diversité et la complexité de telles situations?

Un grand nombre d'études ont été réalisées sur les programmes d'échanges européens *Lingua* ou *Erasmus*. Elizabeth Murphy-Lejeune (2003) constate 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), ont été rarement pris en compte dans les études essentiellement marquées par des approches quantitatives (p. 49).

De plus, on observe des divergences scientifiques dans la manière d'aborder la question de la mobilité étudiante. Ainsi Jim Coleman (2001) s'est attaché à analyser l'impact d'expériences d'un séjour long à l'étranger sur les attitudes des étudiants. L'apport de cette enquête par questionnaires menée auprès des étudiants à leur retour est indéniable car il nous renseigne sur l'évolution de représentations, le renoncement ou le renforcement des stéréotypes. Toutefois les *expériences antérieures de mobilité* et les *effets à long terme* de ces expériences sur le regard, le rapport à l'autre et sur les transformations de l'identité sociale des étudiants ne sont pas analysés, ce qui fait dire à Murphy-Lejeune (op.cit.):

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).

Selon une autre optique, la recherche menée par Vassiliki Papatsiba (op. cit.), nous donne également des pistes d'analyse sur *l'après-séjour*. Elle étudie des rapports rendus par des étudiants *Erasmus* à leur sponsor (le Conseil régional Rhône-Alpes). Cette évaluation *a posteriori* du séjour dévoile les *écarts* entre des logiques des institutions (celles des discours de l'Union européenne) et des logiques des individus. Elle montre que les «compétences d'ouverture et de compré-

hension de l'autre». supposées acquises au cours du 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 nous incitent à reconsidérer ces expériences de mobilité comme un ensemble de processus en jeu.

Par ailleurs, avec notre collègue, nous avons tenté d'investiguer les apports effectifs de stages intensifs de français⁷ réservés aux étudiants de la mobilité européenne, et plus largement internationale, dans le contexte spécifique de la Suisse qui ne fait pas partie de l'Union européenne (Gohard-Radenkovic et Kohler-Bally, 2005). Cette formation a pour objectif de développer des compétences de communication quotidienne, des compétences discursives universitaires, des compétences référentielles sur le pays et des compétences d'adaptation à leur environnement. Cette conception systémique sollicite une *attitude réflexive critique* de l'étudiant sur sa propre expérience de mobilité, sur son parcours et ses compétences de départ, sur ses nouvelles stratégies, au contact de personnes ayant d'autres langues et d'autres vécu. Si nous avons pu identifier avec les étudiants un certain nombre d'acquis «visibles et mesurables» (op. cit.), une question méthodologique se pose néanmoins: comment identifier et faire identifier par les étudiants des compétences moins visibles, comme la transformation de leur regard et l'évolution de leur rapport à l'autre? Par ailleurs, même conscients, de ces changements, les étudiants auront-ils l'occasion de réinvestir ces apprentissages expérientiels, jusqu'à quels degrés, dans quelles sphères, dans d'autres contextes et d'autres situations de mobilité?

Pour résumer, ces difficultés rencontrées dans l'analyse de l'impact d'un séjour de mobilité et dans l'identification de compétences acquises dans la mobilité, sont explicables: elles tiennent à la nature même de l'expérience de l'altérité qui engage des processus identitaires complexes, impliquant notamment une transformation des modes d'appréhension du monde et de nouvelles attitudes (Gohard-Radenkovic, 2000). Comment cerner des mécanismes aussi profonds et aussi variables d'un individu à un autre, qui s'expriment le plus souvent dans des situations non formelles, les plus inattendues, et hors de notre champ d'observation? Quelles seraient alors les conditions préalables pour que ces expériences de mobilité contribuent à un réinvestissement du *capital de mobilité* élargi, enrichi, et plus largement celui des apprentissage liés aux expériences du déplacement, tout au long de la vie?

Les conditions requises possibles

Dans un document de travail (Internet, 2006), la Commission des Communautés européennes attire l'attention sur le *décalage* observé entre la nécessité de l'apprentissage tout au long de la vie dans une Europe marquée d'une part par des mutations technologiques et économiques rapides et le vieillissement de la population, et d'autre part, par «le manque de communication et de coopération entre les établissements et les autorités des secteurs de l'enseignement et de la formation de différents systèmes et différents pays». On y lit les lignes suivantes:

Les obstacles qui en résultent empêchent les citoyens d'accéder à l'éducation et à la formation, de conjuguer des certifications délivrées dans des établissements distincts et d'intégrer véritablement l'apprentissage. L'absence de dispositions permettant aux citoyens de transférer leurs certifications d'un environnement d'apprentissage à un autre risque par ailleurs d'entraver la circulation des travailleurs et des apprenants sur le marché de l'emploi (p.1).

Une autre difficulté a été identifiée dans un document officiel de l'Union européenne (Internet, 2006): celle de la proposition du nouveau Cadre européen des certifications, jugée trop compliquée, pas assez proche des entreprises ni des particuliers. La question qui se pose alors est la suivante: ce nouveau CEC facilite-t-il vraiment la mobilité des étudiants et des travailleurs?

Si ces avertissements sont à prendre en compte en termes de reconnaissance objective des qualifications acquises dans la mobilité, nous ne pouvons l'appliquer à notre étude de cas qui dépasse les préoccupations certificatives et met en jeu des mécanismes identitaires complexes, que l'on ne peut ni mesurer ni évaluer, comme nous l'avons montré plus haut. Toutefois nous rejoignons les préoccupations de la Commission sur un autre plan, à savoir le rôle de l'institution.

En effet, le séjour à l'étranger, selon une durée plus ou moins longue, invite l'acteur de la mobilité à une interrogation de ses représentations, de ses valeurs, de ses comportements «évidents», mais aussi à questionner les normes, enjeux et systèmes de référence de ses interlocuteurs dans leur contexte. Cette *réinterprétation du monde, dans un rapport dialectique entre l'autre et soi*, devrait favoriser l'acquisition d'un certain nombre de compétences, cognitives et sociales, transférables à toute autre situation de mobilité ultérieure ou à tout autre réinvestissement professionnel.

Mais pour atteindre ces objectifs, l'implication des institutions est indispensable: en effet, la structure de départ comme celle d'accueil devraient accompagner ce processus par une *démarche systémique de formation intégrant une pratique réflexive critique des candidats à la mobilité* (Gohard-Radenkovic et Kohler-Bally, op. cit.). Dans cette optique, nous proposons deux étapes.

- *Une préparation avant le départ des acteurs de la mobilité aux enjeux pluridimensionnels de cette future expérience.*

Nous avons constaté l'insuffisance de la préparation des étudiants en partance. Il nous faudrait 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 Danièle Lévy avec Mathilde Anquetil (2002). Car partir à l'étranger pour un étudiant d'une part ne va pas de soi et d'autre part 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, qu'elle a 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 une regard «étranger», décillé, sur sa propre culture (p. 360).

- Une «dé-capitalisation» de l'expérience au retour des acteurs de la mobilité:

Nous nous référons ici à la démarche mise en place par Pierre-Yves Maillard (1998) dans la formation de futurs coopérants humanitaires et par Danièle Lévy (2001) dans la formation de futurs enseignants de langues. Tous deux préconisent l'*approche autobiographique*, notamment le *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», (Maillard, op. cit., p. 34), Cette pratique auto-réflexive incite le candidat à la mobilité à une introspection distanciée sur son vécu. Mais l'originalité de la démarche de Maillard réside dans le fait qu'il propose 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 (idem) 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

S'il existe un nombre impressionnant de textes et de discours sur l'apprentissage tout au long de la vie devant favoriser la mobilité de tous les acteurs sociaux, nous avons eu de la peine à trouver en didactique des langues et des cultures des analyses qui dépassent le niveau des recommandations pédagogiques

généralisantes sur le sujet. Aucune étude n'a exploré de manière approfondie les rapports entre mobilité des étudiants, apprentissages expérientiels, réinvestissement des acquis et apprentissage tout au long de la vie. Nous sommes donc restée sur notre faim.

Afin que les principes de «compréhension mutuelle» et de «reconnaissance de l'autre», prônés par l'Union Européenne, ne restent pas un vœu pieu, l'institution d'origine et celle d'accueil devraient se coordonner et réfléchir aux démarches de formation à mettre en place pour préparer les étudiants et, ou les «accompagner» lors de leur séjour à l'étranger. Néanmoins les approches qui sont pratiquées pour conscientiser le candidat au départ et valoriser son vécu au retour, ne doivent pas être considérées comme une panacée, car elles ne nous donnent pas d'indices immédiatement observables ou identifiables sur les apports effectifs des expériences de mobilité.

Le voyage a toujours été considéré comme formateur en soi. Mais cette assertion, de l'ordre de la conviction, ne nous suffit pas. Car il reste à savoir comment cette mobilité, ici choisie, participe au développement d'un capital, celui du «savoir-apprendre tout au long de la vie»? On peut aussi se demander, comme Giordan (art. cit., 2003), si le terme «d'apprentissage tout au long de la vie» n'est pas réducteur et s'il ne s'agit pas plutôt, dans notre cas, d'éducation à la vie.

Enfin, en tant que chercheurs, nous devons convoquer d'autres objets et d'autres modalités d'analyse, en complément à l'étude des attitudes ou des représentations, afin d'être en mesure d'interpréter la diversité et complexité des processus en jeu dont l'étude ne se conçoit que dans la durée.

Notes

¹ Nous nous référons ici à la version suisse pour le supérieur du *Portfolio européen des langues*, Schulverlag, Bern

² Stages intensifs de trois semaines en septembre et de deux semaines en février, proposés aux étudiants de mobilité avant chaque semestre universitaire (d'automne et de printemps), conçus par l'Unité FLE de notre Centre, et financés par le Service des Relations internationales du Rectorat avec les subventions attribuées aux universités par la Confédération helvétique pour promouvoir la mobilité des étudiants «entrants» et «sortants».

Bibliographie

Ouvrages

Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne: Transversales / Peter Lang.

Anquetil, M. *l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*.. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Byram, M. Zarate, G. et Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères*. Strasbourg. Editons du Conseil de l'Europe.

Coleman, J. (2001). «Représentations de l'autre: impact d'un séjour prolongé à l'étranger», in *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle* (sous la dir. De Zarate, G.), Documents, Actes et rapports pour l'éducation. Caen: CRDP.

Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1999). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires, 1999 (3rd edition), Comité de l'Éducation, Conseil de la Coopération culturelle, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Giordan, H. (2003). «La question des langues en Europe», in *Dialogues politiques. Revue plurielle des Sciences politiques*, n° 2, janv., on: <http://www.la-science-politique.com/sommaire.php>

Gohard-Radenkovic, A. (2006) *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*, Habilitation à diriger des recherches en Sciences de la communication, sous la dir. de Yves Winkin. Lyon: Université Lumière - Lyon II

Gohard-Radenkovic, A. (2006b). «Interrogations sur la dimension interculturelle dans le Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe, *Synergies-Europe*, n° 1, La richesse de la diversité: recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures (coord. par Piccardo, E.). Université de Rouen: Réseau GERFLINT.

Gohard-Radenkovic, A. (2000). «Comment évaluer les compétences socioculturelles de l'étudiant de mobilité?», *Dialogues et cultures* n° 44, De la diversité (n° préparatoire au Xème Congrès de la FIPF, Paris 2000), Sèvres: Fédération internationale des Professeurs de français.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: 128 / Armand Colin.

Knapper, C. (2006). «Un apprentissage permanent est un apprentissage efficace et durable: raisons, idées, mesures concrètes, in CIEA- 25ème cours international sur la formation professionnelle et l'enseignement en agriculture, Ontario, Canada, on: www.fao.org/SD/ERP/toolkit/Books/SARDLEARNING/CD-SL/Sources/s06_programme_e.pdf

Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris: Sur le vif / La Découverte.

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. Italia: Facoltà di Scienze politiche, / Università gli studi di Macerata.

Lévy, D. (2001) (a cura di). «La formazione interdisciplinare 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. Nuova Ricerca / Casa Editrice, Ancona.

Maillard, P.-Y. (1998). *L'approche biographique: un outil pertinent pour la démarche spécifique du volontariat*. Mémoire. Fribourg, Suisse: Institut des Sciences de l'éducation / Université de Fribourg.

Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris: Essais / Didier.

Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe. The New Strangers*. London: Routledge.

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, F. et Riley, P.). Paris: FIPF / Clé international.

Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens, "Erasmus" et l'aventure de l'altérité*. Berne: Transversales / Peter Lang.

Urry, J. (2005). *Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière pour la sociologie?* Paris: Armand Colin (traduit de: *Sociology beyond societies*, Routledge, London, 2000).

Zarate, G. (2004). «Identités et plurilinguisme (2^{ème} partie). Discours scientifique et champ d'action du politique», on: <http://www.dorif.it>

Zarate, G. (2003) (coord. par). «Identités et plurilinguismes: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles», in *La compétence interculturelle* (coord. par Byram, M.). Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Zarate, G. et Gohard-Radenkovic, A. (2004) (coord. par). La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte, *Les Cahiers du CIEP*. Paris: Didier.

Documents:

Livre blanc, Commission européenne, Bruxelles, 1993

Livre vert, Partie a, Commission européenne, Bruxelles, 1996.

Sites Internet consultés (auteurs des textes non indiqués):

«Formation tout au long de la vie», 2 nov. 2004, in *Prisme*, on http://www.prisme-asso.org/article.php3?id_article=167

«Evolution du concept d'éducation tout au long de la vie», in *TIC et Savoirs informels. TIC formation tout au long de la vie savoirs expérimentiels éducation*, (non daté), on: <http://erouillon.wordpress.com/>

Document de travail des services de la Commission des Communautés européennes. *Résumé de l'impact établissant le Cadre européen des certifications*, 5 sept. 2006, Bruxelles, on: <http://eur-ex.europa.eu/>

Document officiel de l'Union Européenne, *Le nouveau cadre européen des certifications*, 11 sept. 2006, on: <http://www.eurativ.com/fr/education/nouveau-cadre-europeen-cert>

Projet d'avis de la Commission d'industrie, de la recherche et de l'énergie sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le Cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie, Texte provisoire, 2006, on: www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/pa/650/650527/650527fr

Synergies Europe

2. Collaborer, changer,
se déplacer pour retrouver
et construire sa propre identité



Mobilité, apprenance et trajectoires professionnelles: pour une nouvelle lecture de la (dis-) continuité chez l'adulte malgache francophone

Velomihanta Ranaivo [ranaivomihanta@yahoo.fr]
Ecole Normale Supérieure Université d'Antananarivo
BP 881 Antananarivo, Madagascar

«Qui peut vouloir éduquer l'autre? Qui peut s'engager délibérément
dans cette entreprise insensée? Qui peut tenter une telle folie?»
Meirieu (1996: 253)

Mobilité et médiation vont de pair dans le domaine de l'apprentissage des adultes. C'est ce que tend à montrer, sur une petite échelle, une enquête menée auprès de trois groupes d'enseignants dans un cadre universitaire de formation professionnelle: représentations positives liées à l'évolution de leurs propres itinéraires face à des contextes fortement soumis au changement, stratégies d'objectivation, de mise en perspective et de surcompensation, grande capacité de résilience. L'efficacité de la formation pourrait être renforcée par l'élargissement de ce type de recherche ainsi que la prise en compte du potentiel scientifique et humain dont disposent ces acteurs de la réforme.

Mots-clés: adulte, identité, médiation, réforme éducative, ressources humaines, résilience

Mobility and mediation go hand in hand in the field of adult learning. This is what seems to show a survey made on three groups of teachers within the framework of a higher education institution for vocational training: positive representations linked to the evolution of their own itineraries in highly changing contexts, strategies by which not only mobility becomes an object of study but as such is put in perspective and leads to overcompensation as well as a great capacity for being ductile. Training could be reinforced by broadening this kind of research and by taking into account the scientific and human potential that these actors of the reform have at their disposal.

Keywords: adult, identity, mediation, educational reform, human resources, ductility

La médiation au cœur de l'apprentissage

Parmi les problématiques éducatives actuellement génératrices de vifs débats à Madagascar figure l'expertise professionnelle attendue de l'enseignant considéré comme un médiateur qui, en tant que tel, est censé faciliter le transfert de savoirs et de valeurs auprès des apprenants dont il a la charge: «le terme de médiation désigne généralement une relation qui s'opère entre des personnes sous le guidage de tiers spécialisés (des médiateurs). Plus largement, on peut dire que

la médiation est présente d'emblée dans le langage dès lors que l'on admet que les mots ne sont pas des choses. La médiation peut donc influencer la relation de l'homme à la réalité du monde et, en ce sens, elle est centrale dans l'analyse des représentations sociales et dans l'approche interculturelle» (Cuq, 2003: 163).

Distorsion entre quantité et qualité, conflit de modèles culturels et/ou pédagogiques, difficile intégration entre théorie et pratique: ce sont là des registres de difficultés sur lesquels, à ce propos, les efforts des responsables se concentrent en priorité, soit en amont de l'apprentissage afin d'agir sur des variables institutionnelles telles que la gestion des flux, soit en aval, pour venir en appui aux pratiques de classe par le biais d'un renouvellement des outils et des approches¹. Cette vision récurrente des choses risque paradoxalement d'être peu opérante à terme dans la mesure où l'on évacue, semble-t-il, la réflexion sur l'essence même de la médiation. Au-delà des connaissances et des compétences que celle-ci permet de transmettre, est-on en droit d'oublier qu'en amont, elle renvoie fondamentalement à un dialogue permanent entre deux types d'acteurs, chacun porteur d'itinéraires lourds de sens qui l'ont mené à la rencontre avec l'autre dans la relation pédagogique? Dialogue où s'enracinent projets et désirs en écho et qu'il convient d'explicitier si l'on souhaite comprendre un tant soit peu deux actes consubstantiels, à savoir apprendre et faire apprendre.

Susciter un questionnement autour de celui-là même qui est appelé à gérer ces actes et dialogues, c'est engager une nouvelle voie pour la recherche en éducation, en particulier au sein de systèmes privés de l'essentiel tout en étant pourtant riches de leurs ressources humaines. C'est en ce sens que Meirieu appelle de ses vœux une Ecole «qui donne commencement», c'est-à-dire, qui est censée «installer les conditions pour que l'homme se révèle à lui-même», notamment par un «projet d'éduquer» impliquant «la reconnaissance d'une impuissance radicale sur la liberté de l'autre», mais aussi la possibilité «de retrouver un véritable pouvoir pédagogique, celui d'autoriser l'autre à prendre sa propre place, et, pour cela, à agir sur les dispositifs et les méthodes; celui de lui proposer des savoirs à s'approprier, des connaissances à maîtriser, à dévoyer, qui lui permettront peut-être, et quand il le décidera, de faire œuvre de lui-même»². Somme toute, comme cet auteur le précise, «c'est étrangement, la forme la plus authentique et la plus féconde de l'activité humaine», «ce travail, pédagogique entre tous, pour inventer de nouvelles médiations entre la continuité et la rupture, le sursis et la prise de risque».

La thèse de Meirieu que l'on vient de rappeler succinctement peut être transposée à l'apprenant adulte. Souscrivant entièrement à l'idée que celui-ci a «toujours un potentiel d'apprentissage et d'investigation que nous n'avons pas su reconnaître dans le passé», «potentiel inexploité qui ne connaît pas de limite de facto» (Knowles, 1990: 167), je partirais donc des hypothèses suivantes:

a/ Face aux changements récurrents qui accompagnent la recherche du progrès dans des «contextes éducatifs sensibles» (Prudent, Tupin, Wharton, 2005: 1), la cohérence des parcours professionnels que l'on peut observer chez les enseignants s'appuie sur un désir constant de mobilité alimenté dans le même temps par la nécessité de s'adapter à des environnements continuellement mouvants et par un processus de (re)construction identitaire fondé sur un va-et-vient cyclique entre la posture d'éduqué et celle d'éducateur.

b/ Les stratégies identitaires impliquées dans ces parcours sont associées à un travail (in-)conscient sur le concept de soi, le savoir, les langues et les cultures en compétition.

En accord avec cette double hypothèse, les parties suivantes s'attachent à mettre en relief les concepts constitutifs de la thématique puis à interpréter les données de terrain en rapport avec leurs contextes ainsi que les approches de référence.

1. Champ, objet, disciplines d'ancrage

La présente réflexion s'inscrit dans le double champ de l'éducation et de la formation qui participe à «la construction de l'ensemble social, national» dont un individu donné fait partie (Alvarez, 1983: 250). Elle a pour objet précis les trajectoires professionnelles d'étudiants/enseignants adultes comme formes marquantes d'expression de la mobilité et de l'apprentissage permanents; elle vise à collecter des données qualitatives et quantitatives sur la typologie de tels parcours, leurs mécanismes et leurs significations. Différents aspects du fonctionnement humain sont ici en jeu:

- le philosophique et le politique, puisqu'il s'agit de s'interroger sur «ce que devient celui qui apprend» dans les systèmes éducatifs qui se succèdent, «et comment il est pris en compte» (Meirieu, 1996: 52)
- le psychoaffectif dans la mesure où il est question de «l'élaboration de l'identité personnelle» et de la conquête d'une autonomie permettant à l'individu de «s'affirmer et d'aboutir à une formulation plus complète de soi» (Poussin, Sordes-Ader, 2005: 39)
- le cognitif n'est pas en reste; il déborde le cadre strict des opérations mentales requises pour impliquer aussi l'idée «d'une activité adaptative dans un contexte donné» (Ecalte, Magnan, 2005: 6)
- le comportemental dans ses manifestations sociales et professionnelles, le résultat attendu de l'enseignement étant la mise en place d'«apprentissages fonctionnels» par le biais de «situations authentiques» de la vie et du travail grâce auxquelles les sujets peuvent «résoudre des problèmes complexes» (Meirieu, 1996: 48).

Face à cette complexité intrinsèque de l'objet, les éclairages disciplinaires ne peuvent qu'être multiples. Ils sont issus de la philosophie, des sciences de l'éducation comme «espace d'intelligibilité des savoirs pédagogiques» (Meirieu, 1996: 10), des sciences cognitives dont le principal défi est de «comprendre les mécanismes de la pensée» (Ecalte, Magnan, 2005: 5). Cette démarche interdisciplinaire ne saurait être pertinente sans l'apport de la socio-anthropologie du développement, qu'elle soit de type «appliquée» ou «fondamentale» (Olivier de Sardan, 1995: 5). En effet, si la philosophie, les sciences de l'éducation et les sciences cognitives peuvent d'une certaine façon prétendre à l'universalité, «la socio-anthropologie du changement social et du développement» quant à elle, touche la dimension locale en se focalisant en particulier «sur l'analyse des inte-

ractions entre acteurs sociaux relevant de cultures ou sous-cultures différentes» (Olivier de Sardan, 1995: 6).

2. Les bases conceptuelles du questionnement

Parmi les concepts qui retiennent l'attention dans les récentes évolutions du champ éducatif (inter-)national, ceux de mobilité et d'apprentissage tout au long de la vie³ sont particulièrement riches de sens dans la mesure où ils apportent des éclairages neufs, entre autres sur le rôle de l'adulte ainsi que la façon dont celui-ci est amené à modifier ses représentations et ses attitudes en matière de construction du savoir. Si l'on considère en effet que le mouvement et le changement constituent des principes moteurs dans la quête du progrès, il devient urgent et nécessaire de braquer les phares sur cet acteur dont on pense à priori qu'il occupe une place déterminante dans un tel processus, de par son âge, son expérience et son degré de conscience des problèmes. Mais auparavant il convient de clarifier succinctement la démarche.

2.1 *Se déplacer ne suffit pas*

Les exigences d'ouverture et d'internationalisation qui affectent les cursus d'études universitaires sont telles que l'on assiste aujourd'hui à une véritable banalisation de la mobilité; il n'est pas de projet, pas de partenariat qui ne compte son volet d'échanges entre institutions du Nord et du Sud appelées à collaborer⁴. C'est dire l'importance que cette pratique a prise dans la diffusion des savoirs et des valeurs qui les accompagnent; sa finalité est reconnue universellement: aider à l'enrichissement des expériences de l'étudiant/enseignant voyageur. En même temps, il ne s'agirait pas de perdre de vue l'idée-force selon laquelle la mobilité ne se limite pas à sa dimension matérielle, visible, toujours soumise à une grande variation. Le fond du problème est ailleurs. Ainsi lorsqu'on parle de «capital de mobilité» dont bénéficient une minorité d'étudiants de par le monde (Carton, 2001: 99) «et qui leur permet d'accepter l'aventure de l'étranger», la réflexion semble souvent se concentrer sur les différents aspects très techniques liés à l'observation des structures qui ont cours au sein des universités étrangères ainsi visitées. Certes ce genre de déplacement favorise «une identification claire des différences culturelles», et de ce fait «constitue un premier pas vers le respect de l'autre dans sa diversité», (Groux, 2001: 69) ce qui représente un atout majeur pour des systèmes éducatifs dont la réussite passe de plus en plus par la mise en commun de leurs questionnements institutionnels. Cependant, en amont des structures, il y a l'homme et l'on ne saurait éviter d'y revenir, sous peine de malentendus préjudiciables au fonctionnement de ces structures.

2.2 *Le voyage intérieur*

En vérité, ce que de telles pratiques paraissent escamoter, c'est la multiplicité des échanges et surtout la place du «je» dans ces échanges. Il est en fait question de «rencontre avec l'autre: à l'étranger, dans son propre pays, avec l'autre qui est en soi». S'il en est ainsi, le problème fondamental, est donc, avant même tout dialogue avec l'autre, un dialogue d'abord avec soi, car «l'autre au sens large est un étranger pour moi et je peux être un étranger pour moi-même»⁵.

En effet, ne sachant pas réellement qui je suis, comment pourrais-je aller vers l'autre? Ne risquerais-je pas simplement de relever de façon empirique et anecdotique des faits qui ne permettent guère d'avancer dans la compréhension des spécificités respectives des pays en contact?⁶ Ne serais-je pas renvoyé à ma propre ignorance de l'autre et à ma propre naïveté initiales?⁷ C'est que, comme le souligne Groux, un tel déplacement peut être associé à la fuite par rapport à ses propres difficultés et zones d'ombre. On est donc amené à penser plutôt que «la véritable quête est intérieure et que le seul véritable voyage est intérieur»⁸. Ce retour sur soi invite à reconsidérer la définition que l'on peut donner au terme de mobilité en revenant à une double acception à la fois plus simple et plus ouverte, celle notamment que propose Le Petit Larousse Illustré:

- a- «facilité à se mouvoir, à être mis en mouvement, à changer, à se déplacer»
- b- «possibilité pour les individus ou les groupes de changer de position sur le plan social, professionnel, etc.».

Ce que le Robert exprime également de façon synthétique en centrant l'optique sur la présence ou non d'initiative de la part du sujet dans le cadre de la mobilité, en rapprochant aussi les deux sèmes-clés du concept (mouvement, changement): «caractère de ce qui peut se mouvoir, ou être mû, changer de place, de position». Ainsi, il y a tout à gagner à envisager ici le voyage comme une métaphore globale du mouvement par lequel le «je» est appelé à sortir de lui-même pour devenir un autre, à connaître des changements, que ces changements portent sur le contact avec une institution, un lieu physique, un cadre politique ou scientifique ou l'espace intérieur de sa propre intimité cognitive et affective. Appliquée au champ qui nous concerne, cette métaphorisation permet de repenser selon un tout autre angle la mobilité telle quelle s'effectue chez l'enseignant.

2.3 Reculer les frontières

Plutôt que de se restreindre au voyage considéré dans son seul sens physique comme «déplacement d'une personne qui se rend en un lieu assez éloigné»⁹, ne peut-on pas élargir la vision et bâtir la présente réflexion autour de l'idée d'une dynamique intérieure grâce à laquelle le médiateur de savoir conduit toutes sortes de changements et de mouvements inimaginables au départ et qui vont affecter son rapport à son propre environnement où s'imbriquent langues, connaissances et partenaires de travail?

Or, dans une telle dynamique relative à l'éducation et la formation, l'apprentissage forme l'un des paramètres

essentiels du changement, qu'il ait une durée et/ou une portée limitée ou non¹⁰ et qu'il concerne des étudiants plus ou moins jeunes¹¹. Comme le montre la définition retenue par l'équipe de De Ketele, cette notion renvoie à un «processus systématiquement et intentionnellement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir devenir»¹². L'accent est ainsi mis sur une organisation formelle de la connaissance et une projection incontournable dans l'avenir. Dans le cas d'une médiation de type andragogique, cas sur lequel porte en priorité la thématique de la présente analyse, nous sommes en présence d'une

double postulation qui en même temps suppose et facilite la mobilité: cela requiert de l'enseignant la capacité de faire reculer, en permanence et de différentes façons possibles, les limites de son savoir ainsi que les obstacles éventuels que lui opposeraient son affectivité et ses facultés afin de pouvoir mettre en œuvre les interactions voulues par la formation et faire ainsi accéder au savoir ses apprenants, des adultes comme lui. C'est ici qu'une réflexion sur l'apprenance prend tout son sens. Ce concept nous rappelle en effet la nécessité de réunir un «ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou didactiques, autodirigées ou dirigées, intentionnelles ou fortuites». ¹³ Une des finalités essentielles de cette étude est donc de contribuer à la recherche des conditions optimales de l'apprendre selon une perspective andragogique. Elle tient compte du cadrage épistémologique et définitoire qui vient d'être posé. Parce que le fonctionnement humain est complexe, parce que l'adulte se caractérise fondamentalement par un «besoin profond ...de s'autogérer» (Knowles, 1990: 71), le modèle de compréhension des trajectoires professionnelles de l'enseignant pourrait s'appuyer sur une approche de référence multidimensionnelle où prendraient place quatre principes intégrés:

- a/ La transaction entre les acteurs de l'enseignement/apprentissage. Est-elle pleinement assumée et partagée? Comment le passage à l'acte d'apprendre, en théorie fondateur de liberté (Meirieu, 1996: 256) se produit-il?
- b/ Le réinvestissement du concept d' «estime de soi» qui «représente l'ensemble des attitudes et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même (Safont-Mottay et alii, 1997) et permet à ce dernier la prise de conscience et la connaissance de soi qui vont orienter ses réactions spontanées comme ses conduites organisées» (Poussin, Sordes-Ader, 2005: 38). Ainsi, l'on serait à même de cerner dans quelle mesure les schémas de mobilité contribuent à «faciliter l'épanouissement personnel du sujet» (Poussin, Sordes-Ader, 2005: 38)
- c / «La cognition située et incarnée (*situated and embodied cognition*)» (Ecalte, Magnan, 2005: 7) et ce, afin d'observer les effets du système «corps-esprit» sur le contexte «dans lequel le comportement se réalise»
- d/ La mise en évidence du processus de transformation de soi et de son environnement socioprofessionnel en vue d'identifier le type et le degré d'innovation dont les enseignants s'estiment porteurs dans l'action éducative et didactique. Certaines données pourraient être identifiées en suivant «le postulat de base ...encore relativement simple» selon lequel «toute innovation... arrive dans un système social structuré et non dans une collection d'individus atomisés mus par le besoin ou agis par l'intérêt» (Olivier de Sardan, 1995: 86)

Avant de passer à l'examen des données concrètes provenant des enquêtes sur la base de ce cadre épistémologique, une description succincte du cadre d'intervention aidera à mieux situer ce questionnement.

3. Systèmes éducatifs et formation à Madagascar: une éternelle migration

Dans son effort de construction du réel, la science opère un va-et-vient constant entre l'universel et le spécifique. Ainsi, les brefs rappels qui vont suivre ont pour but d'insister sur les caractéristiques particulières de la gestion de l'espace et du temps comme éléments primordiaux de la toile de fond à l'intérieur de

laquelle évolue le système éducatif à Madagascar: elles sont susceptibles de déterminer les logiques de mobilité et d'apprentissage développées par les enseignants dans leurs itinéraires personnels et professionnels.

3.1 Un espace-temps fait de mobilité

Contrairement à certaines idées reçues qui continuent encore aujourd'hui à faire accréditer la thèse d'un ancrage territorial par ethnie, sans doute afin de préserver, par crispation, des particularismes identitaires quelque peu figés, les mouvements continus de population que l'on peut observer du Nord au Sud de l'île et de l'Est à l'Ouest, tendent davantage à faire constater l'existence d'échanges commerciaux et culturels entre les Malgaches (marchés régionaux, fêtes rituelles, etc...), pratiques qui sont en partie le fruit d'un passé fait de nombreuses migrations. A ce propos, Domenichini (1993: 23) met en relief l'intégration de différents apports comme principale caractéristique de la culture malgache: «un rameau original de la civilisation austronésienne, une avancée asiatique en terre africaine».

Une telle dynamique de déplacement et de mise au contact des régions et des hommes se trouve contrecarrée surtout par les obstacles naturels tels que le relief ou le climat,¹⁴ les moyens financiers, matériels et/ou les barrières érigées dans l'esprit par les politiciens en mal de pouvoir.¹⁵ Ainsi, le voyage à travers tout le pays fait partie intégrante de la tradition éducative et culturelle malgache, tradition que l'Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo met encore systématiquement à l'honneur et en pratique dans ses offres de formation.¹⁶

Le patrimoine physique du territoire national est donc globalement reconnu comme un espace spécifique de mobilité et de développement éducatif malgré les disparités qui découlent d'environnements géographiques/économiques contrastés, mais c'est là un autre débat que les agitateurs ne manquent pas de soulever en période de crise. Par contre, ce qui mérite réellement clarification ici, c'est la relation au temps dans la mesure où elle ne peut se dissocier de l'apprentissage. Qu'en est-il alors du traitement de la variable historique qui structure une telle relation?

A Madagascar, l'histoire de l'éducation et des langues est étroitement associée à l'histoire générale du pays lui-même.¹⁷ A regarder d'un coup d'œil rapide l'évolution récente du champ éducatif, on note une difficulté certaine à s'approprier l'héritage de l'histoire, en particulier ce qui semble rappeler, de près ou de loin, la démarche coloniale. Ainsi, depuis la Deuxième République, mais même bien avant cela, la succession des lois et/ou programmes qui régissent l'éducation paraît perçue et vécue comme une suite de véritables ruptures; à ce titre, elle ne conduit pas à une réelle intégration de leurs apports respectifs dans le patrimoine culturel national. Deux fortes césures sont remarquables à cet égard: le tournant qui mène le pays d'abord à une malgachisation à outrance en 1975, suivie quelques années plus tard à un retour en force du français comme langue d'enseignement. Basculant brutalement d'une politique linguistique à une autre (ou du moins à ce qui en tient lieu), le système éducatif vogue de réforme en réforme sans parvenir à un scénario qui ne soit pas fondé sur une exclusion réciproque. Aujourd'hui que, par un phénomène de surcompensation, l'on semble «mettre les bouchées dou-

bles» par la volonté de promouvoir les trois langues en présence comme langues officielles, à savoir le malgache, le français et l'anglais,¹⁸ c'est une migration de grande envergure qui se profile à l'horizon, d'autant qu'elle coïncide au plan international avec la transition programmée vers le système LMD. Elle oblige à envisager sur le mode d'une intégration planifiée le lien entre des langues qui jusqu'ici se trouvaient articulées l'une à l'autre, vaille que vaille, surtout par les soins des enseignants sur le terrain.

3.2 Des territoires de formation entrecroisés

Comme cela vient d'être précisé, les trajectoires personnelles et professionnelles des enseignants connaissent un processus de surdétermination par le cadre géographique et historique qui préside au fonctionnement global du système éducatif. Processus que vient encore renforcer l'ancrage dans des micro-cadres institutionnels actifs au sein des établissements comme c'est le cas avec l'École Normale Supérieure d'Antananarivo où la prise en charge des besoins et des attentes a conduit à une extension progressive des programmes d'action, de la Formation Initiale (FI) à la Formation Doctorale (FD) en passant par la Formation Continue (FC), sans compter la Formation des Encadreurs de l'Éducation qui ne pourra pas figurer dans cette analyse pour des raisons d'ordre technique.¹⁹ Considérés de façon objective du point de vue de leurs caractéristiques scientifiques, de tels programmes ne peuvent fonctionner autrement que dans la complémentarité, les uns par rapport aux autres mais surtout par rapport à l'ensemble du système qui de par nature est soumis à une transformation permanente face aux différentes injonctions (inter)nationales. Cela conduit à envisager d'ores et déjà de nombreuses formes de mobilité personnelle et professionnelle dans le parcours des acteurs concernés avec l'existence de certaines passerelles qui conduisent responsables et/ou preneurs de formation d'un cycle à l'autre (primaire/secondaire/enseignement supérieur) et d'un programme à l'autre. Passerelles empruntées selon une démarche logique et/ou chronologique pour mieux se consacrer à des actions «d'apprentissage de connaissances et d'acquisition de compétences nouvelles»²⁰ quand la mobilité mène de la FI à la FC. Itinéraires tendant à la mise en place d'approches de haut niveau en matière de recherche universitaire dans le cas d'un trajet qui va de la FI à la FD, sachant par ailleurs que la FC constitue un passage quasi-obligé pour l'accès à la FD.²¹

Les non-dits liés à ces trajectoires résident dans les motivations (in)conscientes qui concourent à l'élaboration de projets concrets de mobilité, qu'il s'agisse des encadreurs ou des étudiants. En effet, l'entrée dans l'un de ces territoires suppose que l'individu se conforme aux habitudes, modèles de pensée et d'action qui y prévalent. Aussi, la coexistence de ces territoires génère-t-elle parfois des problèmes de choix et des conflits de valeurs lorsqu'au sein d'une même micro-entité (un Département qui gère un type de formation) ou de micro-entités en contact, des conceptions divergentes en matière de philosophie de référence, de cadrage et/ ou de moyens débouchent sur des options qui finissent par devenir concurrentielles au lieu d'être associées. C'est tout cet arrière-plan d'habitus et de logiques institutionnelles qui sous-tend les parcours à décoder tout au long de cette étude.

4 L'enseignant-médiateur à l'interface de dynamiques socio-éducatives

4.1 De la méthodologie d'enquête

Suite à l'évaluation interne menée à l'ENS d'Antananarivo de 2003 à 2004 puis l'évaluation externe conduite en 2005 en partenariat avec la Coopération Française et l'IREDU de Dijon, cet établissement est retenu comme terrain d'investigation afin d'aider à la prise de décision touchant les différents aspects de la réforme LMD, en particulier la gestion des ressources humaines puisque la mobilité de leurs itinéraires d'apprentissage est un paramètre crucial de l'efficacité.

L'analyse s'appuie sur une entrée par les trajectoires individuelles et/ou collectives en vue de mieux définir et apprécier par micro-entité le rôle et la place de «l'apprenant adulte» dans la mise en place de logiques personnelles et professionnelles de changement mais aussi dans la mise au point d'attitudes de résistance au sein d'un paradigme éducatif. Le traitement des données pose donc un problème d'ordre épistémologique relatif au champ d'action; on aborde ici les Sciences Humaines et Sociales qui «sont orientées vers ce que l'homme pense, éprouve, croit, redoute, espère, ce à quoi il aspire, comment il se considère, agit et réagit, ce dont il se croit capable, c'est-à-dire en bref ses opinions et ses attitudes, ses motivations, ses aptitudes et sa personnalité» (Grawitz, 1979: 527). Outre la clarification de l'objet, du domaine et de l'outil il convient également de prendre en compte l'insertion dans un contexte particulier, ici, l'entrée dans une réforme éducative dont on peut d'ores et déjà prévoir qu'elle apportera son lot de bouleversements à tous les plans, les structures, les programmes, les façons de faire. Enfin, une dernière précaution, et non la moindre, est à prendre en relation avec le statut du chercheur dans la mesure où il se trouve appartenir depuis le départ en 1980 à l'une des catégories qui font l'objet de l'enquête, celle des enseignants-chercheurs de l'ENS.

En référence à ces remarques à caractère méthodologique, le public d'enquêtés est choisi parmi les groupes d'acteurs présents sur les lieux de la formation. Deux moments privilégiés ont été retenus, la rentrée universitaire au début du mois de mars 2007 puis, à titre de complément d'enquête, à mi-parcours, en Juin 2007.²² Les critères de sélection portent sur l'appartenance aux principaux programmes concernés par la thématique, en priorité, la FI, la FC et la FD ainsi que la discipline de spécialité; ils prennent en considération également les marqueurs d'identité socioprofessionnelle tels que le statut, l'âge, le sexe et les acquis, notamment en langues et en TIC.

L'usage du questionnaire anonyme facilite la collecte d'informations relatives aux caractéristiques générales des acteurs et aux principaux axes de leur mobilité dans le cadre des réformes éducatives qui se sont succédé. D'où les cinq grands niveaux de questionnement qui le structurent ²³ à savoir le profil (rubrique I), le cursus (rubrique II); les représentations concernant la gestion de cette mobilité (rubrique III) et enfin les perspectives face à la migration vers le système LMD qui se profile (rubrique IV).

L'entretien quant à lui vise à faire décrire le vécu des expériences et préciser le sens des témoignages individuels qui touchent à la subjectivité profonde du médiateur enquêté, qu'il soit enseignant-chercheur à l'ENS, ou bien étudiant

en FI, ou FD. De ce fait, le guide d'entretien comprend quatre questions essentielles:

- a-les raisons de la mobilité et de l'apprentissage en tant qu'adulte
- b-le résumé du parcours avec une ou des illustration(s) concrète(s) portant sur les aspects positifs et négatifs
- c-les activités complémentaires en dehors de l'enseignement, s'il y en a
- d-les recommandations en vue du basculement vers le système LMD qui est prévu démarrer en 2008 dans sa phase expérimentale au niveau de l'établissement.

Quant à l'observation participante à laquelle le chercheur s'est déjà livré depuis une vingtaine d'années, et plus particulièrement avec l'évaluation de l'ENS, elle se fonde sur la recherche de l'objectivité en considérant à la fois les individus «en tant que membres du groupe, par rapport à leur rôle, leur importance dans le groupe» et les processus «pendant qu'ils se déroulent et non après coup» (Grawitz, 1979: 561).

Comme pour l'évaluation interne de l'ENS, ce qui est révélateur, c'est toute la gamme d'attitudes de réserve ou de méfiance avec laquelle la distribution et/ou la passation des questionnaires a été accueillie. Paramètre de l'investigation important à signaler car il traduit un malaise certain dans le rapport à la communication ainsi qu'à l'investigation scientifique, autant de séquelles des années de plomb correspondant au régime socialiste. Malaise aussi dans le vécu même de la médiation éducative: il semble bien transparaître que de l'école primaire à l'Université, l'enseignant malgache est sans cesse à la recherche d'un équilibre fragile face à la précarité des conditions de vie, la difficulté des relations avec le pouvoir et de l'accès au savoir. Difficulté qui n'a pourtant pas remis en question la qualité de la participation des enquêtés en général, ni la richesse des informations obtenues. Au total donc, 37 questionnaires ont été retournés. Les entretiens n'ont pas posé de problèmes particuliers. Ils se sont déroulés selon une durée moyenne de 20 mn, au moment et à l'endroit qui convenaient à l'enseignant/étudiant (avant ou après les cours, dans une salle de classe ou l'amphi déserté). L'utilisation des langues était laissée à son entière appréciation (français et/ou malgache).

4.2. Identité, science et résilience

Les résultats suivants ont exigé un travail de décodage vigilant, à la fois par prudence méthodologique (De Singly, 2001: 39) et par suite d'un phénomène d'ambivalence qu'a suscité l'investigation sans le vouloir: on a pu noter à la fois des réticences mais aussi des signes manifestes d'intérêt, ce qui, en fin de compte, n'est pas pour étonner car il s'agit d'un domaine névralgique où l'on cherche, somme toute, à mettre en lumière des mécanismes de réussite ou d'échec chez l'adulte avec ce que cela peut comporter comme incidences sur son environnement.

Un premier facteur d'homogénéité est à noter au plan du profil des 37 enquêtés disponibles et motivés à répondre: il s'agit pour la majorité d'enseignants-chercheurs /étudiants fonctionnaires en Langues, Sciences Humaines (Français, Anglais, Malgache, Allemand, Histoire-Géographie) et Sciences de l'Education. Ils interviennent à l'ENS, au lycée, ou bien sont encore en formation (4° Année-5° An-

née de la FI). La répartition selon le sexe montre la prépondérance des femmes. Quant à la variable «âge», on observe une distribution assez régulière par micro-entité: pour le DEA «Education et multilinguisme» (FD), les enquêtés ont entre 20 et 57 ans; en FI, les 9 étudiants fonctionnaires sont âgés de 30 à 55 ans, quant aux enseignants de l'ENS, toutes formations et spécialités confondues, ils ont pour la plupart la cinquantaine (valeurs extrêmes, 33 ans et 63 ans). De plus, quasiment tous sont touchés de très près par le phénomène de mobilité pris dans des configurations variées où interviennent:

- l'espace (différentes affectations en province)
- l'institution (près de la moitié sont passés par différents niveaux du système, de la base au sommet)
- la langue (la majorité comprenant plusieurs dialectes régionaux, et d'autres langues européennes que le français et l'anglais; une seule personne déclare maîtriser le latin et le grec)
- la science (passage fréquent d'une série à l'autre, d'une discipline à l'autre).

Dans quelques cas, la préparation à la mobilité via l'enseignement vient d'un héritage parental. Si tel est le portrait de ces adultes, comment ont-ils vécu de tels scénarii de mobilité? Quel sens particulier leur donnent-ils? Cela a-t-il facilité ou non leur retour à l'apprentissage? Avec quelle plus-value au bout du compte?

A lire les réponses aux questionnaires, deux points méritent l'attention dans l'évocation du vécu de la mobilité à travers tous ses aspects. Il s'agit d'abord et avant tout d'une centration sur une philosophie personnelle, une vision particulière qui s'articule harmonieusement avec la notion d'apprentissage tout au long de la vie: plusieurs occurrences du sème «changement» dans le discours des preneurs de formation, utilisation de termes ou d'expressions plus techniques chez les enseignants-chercheurs interrogés («découverte de systèmes différents», «recherche de la polyvalence»). En relation avec cette rubrique on peut aussi relever deux types de préoccupations qui se situent aux antipodes dans les réponses de certains étudiants de la FD: «perfectionner ses compétences pour faire face à la saturation du marché du travail», «mettre en valeur l'idée que l'être humain est un être inachevé et qui en tant que tel a toujours besoin de savoir». Elles reflètent la distorsion souvent mal vécue entre l'«avoir» dicté par la logique économique et l'«être» lié à des considérations plutôt philosophiques et scientifiques.

Ce qui apparaît également de façon claire, c'est le souci d'apporter une justification globale relative à l'existence d'expériences de mobilité qui se veulent réussies, que ce soit au plan personnel ou professionnel et malgré des cadres de travail peu facilitateurs (politiques éducatives et/ou linguistiques diamétralement opposées, peu de moyens, problèmes familiaux). A ce propos, très rares sont les enquêtés qui n'ont pas répondu ou qui ont répondu de façon négative. Cela montre une grande prise de conscience de la problématique des réformes éducatives ainsi que des différentes sortes de responsabilités que cela implique pour l'enseignant. D'où une insistance formelle sur la question de l'apprentissage en tant qu'adulte chez les étudiants de la FI et de la FD par exemple. On note ici le recours à une autoévaluation incluant l'analyse des erreurs («maintenant je peux

éviter les erreurs que j'ai commises») ainsi que la prise en compte de l'itinéraire encore à parcourir («je sais que j'ai encore beaucoup à apprendre», «il me faut compléter les acquis antérieurs qui sont purement scolaires»). Sur ce point, les enseignants-chercheurs qui ont répondu s'appuient volontiers sur une citation expressive²⁴ ou sur une théorisation succincte de leur pratique («cela a mobilisé un approfondissement consenti et contrôlé des connaissances» «j'ai du passer par un auto-apprentissage de ma spécialité»).

Pour respecter le processus scientifique d'objectivation, les obstacles et les paramètres facilitateurs sont mis en rapport: face aux problèmes financiers, matériels et psychologiques qui barrent la route, les enquêtés mettent en exergue la volonté farouche de s'en sortir et l'utilisation de «stratégies personnelles» pour le faire. A la question de synthèse sur les profits personnels et professionnels tirés du passage d'un pays à l'autre, d'une formation à l'autre, d'un niveau à l'autre et d'une langue à l'autre, ainsi que sur les incidences sur l'exercice de leur formation respective au sein du système éducatif malgache, la majorité a répondu de façon positive, certaines enseignantes précisent à ce propos qu' il y va de la cognition ou de l'amour de la profession; quelques uns hésitent entre le oui et le non; les réponses négatives sont à mettre en rapport surtout avec des conditions matérielles peu satisfaisantes; le reste a préféré s'abstenir de répondre.

Concernant la migration vers un tout autre système de formation (loi 2004-04 révisée, réforme LMD, nouvelle Constitution),²⁵ la grande majorité des enseignants enquêtés souhaitent plus d'éclaircissements et recommandent très fortement la mise en œuvre de méthodes adaptées, fondées sur la prudence et le réalisme («procéder par étapes car il y a trois langues à gérer», «penser à la difficulté de s'adresser à un population constituée de 80% de ruraux»). Ils tiennent eux-mêmes à signaler leur désir de parfaire leur maîtrise des TICE: si l'on considère isolément chaque groupe, on peut souligner que celui des enseignants-chercheurs et celui des étudiants de la FD ont une légère avance.

Ainsi les deux éléments de l'hypothèse se trouvent largement validés par les réponses au questionnaire car même en tenant compte d'une part des phénomènes de «sans réponse» qui traduisent une grande réserve vis à vis de certains points de l'enquête, et d'autre part des quelques réponses négatives concentrées sur les rubriques d'évaluation des parcours, la quasi-totalité des enseignants enquêtés insistent sur quatre aspects:

- le projet d'apprentissage qui fonde leurs parcours; c'est ce que résume l'affirmation d'une étudiante de DEA, issue de l'équipe d'encadrement qui opère à l'Alliance Française d'Antananarivo: «soif de mettre à jour mes savoirs»
- un rapport entre l'apprentissage, son contenu et ses finalités («apprentissage de la vie, par la vie et pour la vie» selon un enseignant spécialisé en Sciences de l'Education)
- une appropriation systématique du cadre spatiotemporel d'action dont on se montre fier de pouvoir dépasser les limites («c'est un itinéraire qui m'a fait voyager des contrées les plus reculées, vers la ville et la capitale de Madagascar», «la soi-disant vieillesse est pour moi loin d'être un obstacle»)²⁶

- la volonté affirmée de maîtriser les outils d'expression et/ou de travail que sont les TICE et les trois principales langues en contact; ainsi, un ancien élève de l'ENS devenu enseignant vacataire dans cet établissement déclare maîtriser une dizaine de dialectes malgaches suite aux différentes pérégrinations en province.

Les acquis issus du questionnaire sont étoffés par le biais de l'entretien individuel. Un fait essentiel est ici à mettre en valeur: même issus d'un passé parfois ancien, les témoignages personnels véhiculent des souvenirs encore très vivaces relatives aux joies ou aux souffrances profondes qu'a générées la mobilité (parfois l'absence de mobilité) chez l'adulte à la fois enseignant et apprenant.

Les éclairages intimes fournis par ces entretiens sont d'une importance fondamentale pour comprendre et apprécier les logiques personnalisées de fonctionnement et de développement des trois groupes en contact. La diversité et la richesse des expériences rapportées sont tellement grandes que l'on serait tenté de tout citer. Cependant, face à la densité des informations qui ont été mises à plat tantôt avec quelque retenue, tantôt avec un besoin évident d'épanchement, mais toujours dans le but de partager quelque chose de soi, il a fallu procéder en essayant d'être le plus attentif possible aux indices relatifs à ce que certains auteurs désignent par l'expression de «pensée représentationnelle», (Constans et alii, 2006: 54) c'est-à-dire la «manière d'organiser les représentations» qu'un individu «a de lui-même et les représentations des groupes auxquels il appartient (Blin, 1997)».

Ce que l'on constate d'emblée c'est que l'on est confronté à des énoncés où la subjectivité ne craint plus vraiment de s'assumer quoiqu'elle soit discrètement contrôlée par l'enquêté lui-même pour rester dans les limites du permis et du politiquement correct. Loin d'être de simples répétitions mécaniques des réponses aux questionnaires, ils se veulent déjà comme une porte d'entrée dans les interprétations à donner aux contenus qu'ils véhiculent. Les fléchages plus ou moins voyants qu'ils comportent aident à conclure à l'existence de deux catégories d'attitudes le plus souvent données comme complémentaires pour chacune des quatre grandes rubriques de l'entretien (raisons de la mobilité, résumé du parcours avec exemples concrets, activités complémentaires, recommandations en vue du basculement vers le système LMD):

- l'une en rapport avec la survie, la lutte contre l'agression ou l'oppression sous toutes ses formes (politique, morale et/ou sexuelle), soit au sein du couple, soit dans la relation au pouvoir au plan macro ou micro (difficultés importantes avec le Ministère de tutelle pour les étudiants de DEA)
- l'autre se fonde beaucoup plus sur des motivations intellectuelles, scientifiques ou éthiques telles que l'idéal éducatif, la vocation, l'amour du métier, le droit à la formation continue.

Dans les deux cas, la gestion de la temporalité et de l'espace confirment le souci de se réaliser en franchissant expressément divers obstacles (l'âge, les épreuves telle que la séparation avec la famille, la mort d'un proche).

Qu'il s'agisse de revanche ou d'expression sincère de l'altruisme, la science et la libération qu'elle procure constituent le noyau dur de la démarche de

(dé-) construction de soi et du réel telle qu'elle se livre à travers les témoignages et autres confidences auxquels l'entretien a donné libre cours, quels que soient l'âge, le sexe, l'origine géographique et la religion des enquêtés. La langue occupe une place non négligeable dans toute cette dynamique du devenir, surtout auprès de ceux qui considèrent qu'elle ne contribue pas encore assez au développement, de par la double diglossie qui affecte encore actuellement, selon eux, la société et l'école à Madagascar.²⁷

Interrogés enfin sur la gestion d'activités concomitantes, la plupart d'entre eux confirment l'hypothèse selon laquelle celles-ci fonctionnent en miroir, du moins quand elles existent, comme pour créer la distance vitale nécessaire face aux vicissitudes engendrées par la fonction enseignante: apaisement des tensions et/ou mobilisation d'une forme différente de créativité grâce au sport ou à la musique, sublimation par le biais d'autres occupations qui privilégient les contacts sociaux, les projets d'intérêt public, les œuvres de bienfaisance, mais aussi résolution dialectique de certaines contradictions qui pèsent sur le vécu par l'investissement dans une organisation syndicale ou politique.

En dernier ressort, selon les dires de la plupart des enquêtés eux-mêmes, c'est la combinaison entre les apports de la formation reçue notamment à l'ENS, formation jugée efficace, et d'autre part les acquis de l'itinéraire personnel fortement marqué par l'instinct de survie ainsi que la philosophie malgache de l'entraide qui sous-tend les trajectoires faites de mobilité dans l'apprentissage en tant qu'adulte.

En synthèse, on note que le comportement andragogique des trois groupes enquêtés met en relief les mêmes phénomènes, à quelques nuances près:

- a/ une logique ascensionnelle prévalente, qu'il s'agisse des élèves-professeurs encore en Formation Initiale, dont beaucoup proviennent du primaire, ou de la petite minorité d'anciens élèves de l'ENS devenus aujourd'hui enseignants au sein de l'institution elle-même après leur thèse de Doctorat
- b/ la volonté de dépasser la résistance inhérente à la relation éducative et ce, grâce à des stratégies identitaires qui s'appuient sur une propension au défi et à l'innovation mais aussi sur l'interaction entre culture maternelle et cultures-cibles face à un environnement social souvent hostile qu'il faut maîtriser coûte que coûte.

Au total donc, malgré ses limites, cette enquête a valeur symbolique en ce qu'elle pose quelques pistes et repères dans le cadre de la première étape d'une investigation nationale à réaliser sur l'état des représentations et compétences au sein des quatre ENS de Madagascar, et celle d'Antananarivo en particulier à la veille de l'entrée dans le système LMD. Cette analyse souligne également l'intérêt d'analyser de manière systématique et approfondie les effets de l'articulation entre les projets de société, les politiques et le changement socioprofessionnel induit au champ micro de l'établissement. Au-delà de la réforme, elle met surtout en évidence la nécessité de se doter d'outillages scientifiques et méthodologiques adaptés afin de mieux comprendre une situation éducative en pleine évolution, surtout dans des contextes économiques précaires. Enfin, elle attire l'attention sur la richesse des concepts, des attitudes et des phénomènes qui structurent la problématique de la mobilité et de l'apprenance chez un adulte que l'on croit voué

à stagner voire déperir: «approche interdisciplinaire», «dynamicité du système cognitif», (Ecalte et Magnan, 2005:7, 9), «variabilité intra-individuelle» (Lautrey, Mazoyer et Geert, 2002, cités par Ecalte et Magnan, 2005: 6) et j'ajouterais pour terminer, variabilité inter-individuelle puisque la dynamique éducative et sociale repose en fin de compte sur les différences structurantes qui existent d'un acteur à un autre et les changements qui affectent ces différences d'une époque à l'autre, voire d'un pays à l'autre.

Et demain, quels médiateurs pour quelle Université?

Questionnaire et entretien pouvaient sembler au départ comme des pré-textes pour soumettre le réel à la question face à la nouvelle donne éducative à laquelle la grande île ne peut plus se soustraire. Après l'enquête cependant, vu les précieuses informations auxquelles ils ont facilité l'accès, ils sont davantage à considérer comme des pratiques méthodologiques à pérenniser en ce qu'ils permettent d'observer de près la logique du changement qu'induit le système et ses incidences sur le médiateur d'apprentissage, son rapport à lui-même, à l'autre et à son environnement, certains chercheurs ayant attiré l'attention depuis quelques années déjà sur «la mobilité très grande des situations économiques, sociales, voire politiques, etc., de tout Etat du tiers-monde». (Battistini et Hoerner, 1986: 10)

Ce que les investigations ont aussi mis en lumière sur la base du cadre théorique de référence, c'est le fait que les réformes éducatives sont presque toujours pleinement vécues de l'intérieur par les enseignants et apprenants adultes, c'est-à-dire, des groupes d'acteurs que réunit une même visée: la mobilité comme gage de vie, source de renouvellement et d'excellence malgré des valeurs, des perceptions et des stratégies qui peuvent entrer en opposition. Le système pourrait donc utilement trouver à investir à la fois:

- dans ce type de démarche où la science n'a de cesse qu'elle ne triomphe de tous les obstacles
- dans ce type d'acteurs sociaux qui sont porteurs d'une pluralité d'expériences éducatives et linguistiques à partager.

A la veille de cette migration sans précédent que constitue le passage au système LMD, l'Université ne saurait faire l'économie d'une réflexion de fond sur la gestion de ses ressources humaines. Au premier plan, une approche adéquate serait à mettre au point afin d'inciter celles-ci d'abord à se (re-)découvrir avant d'intégrer les apports extérieurs. Cela déboucherait sur une démarche structurée permettant la capitalisation de leurs acquis croisés et plus particulièrement leur mise en perspective dans le nouvel ordre international. La vraie mobilité ne renvoie-t-elle pas à l'aptitude à conjuguer valeurs, langues, compétences et moyens, toutes choses qui sont, en dernière analyse, facilitatrices d'apprenance?

Notes

¹ Le système éducatif malgache est passé d'un enseignement primaire et secondaire fondé sur l'approche curriculaire et la Pédagogie par objectifs (PPO) à l'utilisation de l'Approche par les compétences (APC).

² Cf Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF Editions, 1996, p 266-267

³ Cf l'analyse de Guillemard sur le concept d'Education pour tous (EPT): «En 1990 à Jomtien (Thaïlande) la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous a été adoptée». Et d'ajouter que la vision qu'elle développait «impliquait à la fois une possibilité d'accès de tous à une éducation répondant aux besoins de tous, enfants et adultes.» (extrait de l'article intitulé «L'éducation pour tous: un défi pour les psychologues scolaires», in «Psychologie et éducation», 2006-1, p 62)

⁴ Après une longue période de fermeture au temps du régime socialiste, les partenariats tous azimuts entrent actuellement dans les mœurs éducatives à Madagascar: l'ENS d'Antananarivo vient d'accueillir la quatrième vague d'élèves-professeurs de l'IUFM de Montpellier pour leur stage en responsabilité.

⁵ Cf, Groux, «Les échanges éducatifs: nécessité, problèmes et perspectives», in *Les cahiers de l'Asdifle*, n° 13, p. 63.

⁶ Dans l'observation des différences, certains étudiants se limitent à des remarques comparatives purement extérieures où le raisonnement se soucie peu du poids des spécificités en présence: «J'ai souscrit à une mutuelle pour 1500F: et mes soins dentaires ne sont pas remboursés à plus de 60% alors que les Français ne paient rien quand ils viennent en Ecosse» (cité par Groux, op. cit, p 105).

⁷ C'est ainsi que l'on peut arriver à conclure à l'issue d'un voyage: «Je les [les Anglais] trouve moins bizarres, et même assez proches de nous», *ibid.* p 69.

⁸ *ibid.* p 77.

⁹ Tiré du dictionnaire Le Robert.

¹⁰ Dans les «Notes critiques» que Frétygné consacre à l'ouvrage de P. Carré sur «L'apprentance: vers un nouveau rapport au savoir», il évoque l'importance du passage de la «formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente» aux résolutions relatives à «l'apprentissage professionnel tout au long de la vie», in *Revue Française de Pédagogie*, n° 153, p 151.

¹¹ «Au début de la deuxième guerre mondiale, les éducateurs avaient donc une preuve scientifique que les adultes étaient capables d'apprendre et que leurs centres d'intérêt et leurs facultés différaient de ceux des enfants», in Knowles, *L'apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation*, Ed d'organisation, 1990, p 43.

¹² Cf De Ketele et alii, *Guide de la formation*, Ed De Boeck Université, p 216.

¹³ Cf Frétygné citant P Carré, op. cit, p 151.

¹⁴ «Madagascar est beaucoup plus accidentée que ne l'est en moyenne l'Afrique, même l'Afrique orientale», in Battistini et Hoerner, *Géographie de Madagascar*, Edicef/CDU et Sedes, 1986, p11. Parmi les phénomènes naturels qui empêchent la mobilité, on peut citer les cyclones tropicaux qui «touchent la grande île tous les ans». «Les dégâts qu'ils provoquent sont de deux ordres: destruction due aux vents et inondations qui frappent autant l'économie du pays que les hommes», *ibid.* p 42.

¹⁵ Par deux fois l'unité du pays a été mise à mal par des tentatives de sécessions avortées lors des crises politiques de 1991 et 2002.

¹⁶ Des voyages d'études en province sont organisées par presque toutes les filières d'études au sein de la Formation Initiale afin d'aider les élèves-professeurs à contextualiser leurs savoirs.

¹⁷ cf Ranaivo, «Langues et didactiques en contact: le cas de la formation initiale à l'ENS d'Antananarivo», communication présentée au Colloque International organisé par l'INALCO sur le thème «Grandes et petites langues et didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Modèles et expériences», Paris, 3-5 Juillet 2006.

¹⁸ L'article 4 de la Constitution révisée stipule que «le malgache, le français et l'anglais sont des langues officielles». Cet article suscite un grand débat dans l'opinion publique comme en témoigne cet extrait du journal «les Nouvelles» qui rend compte de la divergence d'opinion entre deux académiciens, le général Ramakavelo et Ravalitera. Le premier pense que «les autres pays étrangers ont tous fixé leurs langues officielles, sans les mentionner dans leur loi fondamentale». Le second précise que «6% des Malgaches seulement pratiquent la langue française... Si on insère l'apprentissage des trois langues dans le programme scolaire, même les paysans peuvent en bénéficier» (6 mars 2007, p. 3). Certains observateurs font également remarquer que d'autres aspects de la révision vont à l'encontre de l'esprit de la III^e République (ex. la remise en question de la laïcité). Le dernier rebondissement en la matière est la prise de position en faveur du non chez les catholiques lors de la consultation populaire du 4 Avril 2007.

¹⁹ Dans l'actuel organigramme de l'ENS qui est sans doute bientôt appelé à subir des transformations, il existe sept Départements transdisciplinaires: - trois Départements qui gèrent la Formation Initiale (FI), à savoir le Département de Formation Initiale Scientifique ou DFIS (deux disciplines: la physique-chimie et les sciences naturelles); le Département de Formation Initiale Littéraire ou DFIL (quatre disciplines concernées: le malgache, le français, l'anglais et l'histoire-géographie) et le Département d'Education Physique et Sportive ou DEPS- le Département de la Formation Continue ou DFC, le Département de la Formation des Encadreurs de l'Education ou DFEE, le Département des Sciences de l'Education ou DSE et le Département de la Recherche et de la Production Pédagogique ou DRPP.

La dernière structure en date est la Formation Doctorale (FD) créée en 2004 avec ses deux DEA, DEA Education et multilinguisme et DEA Didactique des disciplines qui accueillent aussi bien les anciens étudiants de l'ENS d'Antananarivo, des trois autres ENS (pour l'Enseignement Technique à Antsiranana, pour l'enseignement des sciences à Fianarantsoa, pour l'enseignement de la Philosophie à Toliara) que ceux des autres établissements universitaires de Madagascar.

²⁰ cf De Ketele et alii, op. cit, p. 220.

²¹ Une majorité d'étudiants qui sont recrutés au sein du DEA Education et multilinguisme ont exercé au secondaire après avoir été formés à l'ENS. Sur le terrain, ils ont pu bénéficier de formation continue ne serait-ce que par le biais de réunions en Equipe Pédagogique d'Etablissement (EPE) ou Equipe Pédagogique Inter-établissements (EPIE).

²² Ce décalage s'explique en partie par la tenue des élections présidentielles en décembre 2006. La deuxième série d'enquêtes a eu lieu après le référendum.

²³ Cf Annexe.

²⁴ «Il n'y a point de vent favorable pour celui qui ne sait pas où il va» (Sénèque).

²⁵ La nouvelle Constitution amendée a été soumise au vote en Avril 2007.

²⁶ Les enquêtés ont mis en exergue, chacun à sa manière, les différents aspects de leurs parcours biographiques et professionnels qui sont quasiment tous exemplaires à plus d'un titre. Le plus remarquable est celui d'une enseignante de l'ENS qui a commencé à la base, en tant qu'institutrice et qui vient de soutenir une Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Education.

²⁷ Cela rejoint les analyses effectuées par Ranaivo et Randriamarotsimba dans leur communication intitulée «Des langues-cultures aux pratiques de classe en contexte diglossique: quelle cohérence? L'exemple de Madagascar» (Cf Noyau éd, (2007), «Actes du Colloque International de l'Université de Paris X-Nanterre sur le thème «Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique», Paris, 24-26 Février 2005, Ouvrage multimédia sur cédérom).

Bibliographie

Alvarez G., «Objectifs cognitifs et formatifs en français langue étrangère», in «1^{ère} Biennale de l'Alliance Française, Civilisation et communication», Topiques 6, Buenos Aires, 1983.

Battistini R. et Hoerner J.M., *Géographie de Madagascar*, Edicef /C.D.U et SEDES, 1986.

Carton F., «Etre confronté à un système éducatif différent: témoignages d'étudiants», in *Les cahiers de l'Asdifle*, «Education comparée et enseignement des langues», Actes des 27^e et 28^e Rencontres, 2001, pp. 99-124.

Constans K., Constans C., Lecigne A., «Construction identitaire des psychologues scolaires: les effets de l'expérience et de la formation», in *Psychologie et éducation*, n° 4, 2006, pp. 53-70.

Cuq J. P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.

De Singly, *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*, Paris, Nathan Université, 2001.

Domenichini J. P, *L'héritage des ancêtres* in Hübsch B., *Madagascar et le christianisme: histoire œcuménique*, Antananarivo, Ed. Ambozontany, Paris, Ed. Karthala, 1993.

Groux D., «Les échanges éducatifs: nécessité, problèmes et perspectives», in *Les cahiers de l'Asdifle*, «Education comparée et enseignement des langues», Actes des 27^e et 28^e Rencontres, 2001, pp. 21-36.

Guillemard J.C., «L'éducation pour tous: un défi pour les psychologues scolaires» in *Psychologie et Education*, n° 1, 2006, pp. 61-78.

Knowles M., *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1990.

Lambert F. P., Tupin F., Wharton S., *Du plurilinguisme à l'école, Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Ed. Peter Lang, 2005.

Magnan A., Ecalle J., «L'apport des sciences cognitives aux théories du développement cognitif: quel impact pour l'étude des apprentissages et de leurs troubles?» in *Revue Française de Pédagogie*, n° 152, 2005, «Sciences cognitives, apprentissages et enseignement», pp. 5-10

Mechoul E. et Francois P., *Normales Sup', Des élites pour quoi faire?*, Editions de l'Aube, 1994.

Meirieu P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éd., 1995.

Poussin M., Sordes-Ader, «L'estime de soi chez l'adolescent atteint de surdit e cong enitale», in *Psychologie et éducation*, n° 2, 2005, pp. 37-52

Ranaivo V. (coord.), «Rapport d'évaluation interne de l'Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo», Antananarivo, 2004.

Mobilité, apprenance et trajectoires professionnelles...

Ranaivo V. et Randriamarotsimba V., «Rapport de l'Atelier sur la formation des Ressources Humaines du système éducatif», Antananarivo, 2005.

Ranaivo V. et Randriamarotsimba V., «Des langues-cultures aux pratiques de classe en contexte diglossique: quelle cohérence? L'exemple de Madagascar» in «Actes du Colloque International de l'Université de Paris X-Nanterre sur le thème Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique», Paris, 24-26 Février 2005, Ouvrage multimédia sur cédérom, NOYAU éd, 2007.

Revue Esprit, «Que nous réserve le numérique?», n° 324, 2006.

UNIVERSITE D'ANTANANARIVO
ECOLE NORMALE SUPERIEURE

ENQUETE SUR L'APPRENANCE ET LA MOBILITE

Ce questionnaire entre dans le cadre d'une recherche sur le thème «Apprenance et trajectoires professionnelles chez l'adulte malgache francophone». Merci d'y répondre avec soin et sincérité.)° (

I PROFIL

- . Sexe: Masculin / __/ Féminin / __/
- . Age:
- . Origine géographique du père:
- . Origine géographique de la mère:
- . Votre père a-t-il exercé dans l'enseignement? Oui / __/ Non / __/
- . Votre mère a-t-elle exercé dans l'enseignement? Oui / __/ Non / __/
- . Fonction occupée à l'ENS actuellement (Centre d'Etudes et de Recherches et/ou Département)
-
- . Nombre d'années d'enseignement dans le primaire:
- . Nombre d'années d'enseignement dans le secondaire:
- . Nombre d'années d'enseignement dans le supérieur:
- . Dialectes régionaux malgaches compris et/ou parlés:
-
- . Langues comprises et/ou parlées autres que le français et l'anglais:
-
- . Niveau de maîtrise des Nouvelles Technologies:
Débutant / __/ Moyen / __/ Avancé / __/

II CURSUS

1. Apprentissages initiaux

Niveau	Lieu	Date
Etudes primaires		
Etudes secondaires		
Etudes universitaires		

2. Formation continue

Avez-vous suivi des formations une fois que vous étiez en exercice? Si oui, citez les plus marquantes
.....
.....

III MOBILITE, APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

1. Quelle est succinctement votre propre définition de la notion de mobilité?
.....
.....
.....

2. Quelle est succinctement votre propre définition de la notion d'apprentissage tout au long de la vie?
.....
.....

3. Votre expérience de la mobilité dans le cadre personnel s'est-elle avérée positive selon vous? Oui /__/ Non /__/
Pourquoi?
.....
.....

4. Votre expérience de la mobilité dans le cadre professionnel s'est-elle avérée positive jusqu'ici selon vous? Oui /__/ Non /__/
Pourquoi?
.....
.....

5. Votre expérience de l'apprentissage en tant qu'adulte s'est-elle avérée positive jusqu'ici selon vous? Oui /__/ Non: /__/
Pourquoi?
.....
.....

6 Les principaux obstacles que vous avez rencontrés dans la mobilité personnelle et professionnelle
.....
.....

7 Les principaux obstacles que vous avez rencontrés dans l'apprentissage en tant qu'adulte?
.....
.....

IV LE SYSTEME EDUCATIF MALGACHE ET VOUS

1. Les réformes successives

1.1 Avec le recul et compte tenu de votre propre expérience, quels sont les principaux apports positifs de la loi 78 040 et de son application à Madagascar?

.....
.....
.....

1.2 Avec le recul et compte tenu de votre propre expérience, quels sont les principaux apports négatifs de la loi 78 040 et de son application à Madagascar?

.....
.....
.....

1.3 Avec le recul et compte tenu de votre propre expérience, quels sont les principaux apports positifs de la loi 94 033 et de son application à Madagascar?

.....
.....
.....

1.4 Avec le recul et compte tenu de votre propre expérience, quels sont les principaux apports négatifs de la loi 94 033 et de son application à Madagascar?

.....
.....
.....

1.5 Avec le recul et compte tenu de votre propre expérience, quels sont les principaux apports positifs de la loi 2004 04 et de son application à Madagascar?

.....
.....
.....

1.6 Avec le recul et compte tenu de votre propre expérience, quels sont les principaux apports négatifs de la loi 2004 04 et de son application à Madagascar?

.....
.....
.....

2. Votre formation et sa mise en oeuvre

2.1 La formation initiale/continue que vous avez reçue vous a-t-elle aidé à accomplir avec efficacité vos tâches dans le cadre de ces différentes réformes?

Oui / / Non / /

Pourquoi?

.....
.....
.....

2.2 Quels ont été les principaux obstacles à la réalisation de ces tâches?

.....

.....
.....
.....

3 Comment avez-vous remédié à ces obstacles?

.....
.....
.....

V SUGGESTIONS

1. Vos suggestions concernant le passage au système LMD

.....
.....
.....

2 Vos suggestions relatives à la maîtrise des 3 langues censées être officielles dans le nouveau projet constitutionnel

.....
.....

3 Vos attentes et besoins concernant la maîtrise des TICE?

.....
.....
.....

4 Que faire pour faciliter la mobilité chez l'adulte?

.....
.....

5 Que faire pour faciliter l'apprentissage tout au long de la vie chez l'adulte?

.....
.....

INFINIMENT MERCI POUR VOTRE COLLABORATION

La mobilité des parents de migrants roumains: modèles de socialisation et liens identitaires

Monica Salvan [monica.salvan@yahoo.fr],
Doctorante membre de l'équipe Plidam
(Pluralité des langues et des identités en didactique:
acquisition, médiations), Inalco, Paris, France

En pratiquant une mobilité active après l'immobilisme forcé d'avant 1989, les ressortissants roumains se découvrent et s'inventent un statut au regard des sociétés occidentales. Parmi eux, les parents de migrants sont assez nombreux à assumer un rôle complexe et audacieux de médiateurs entre deux univers de référence, et cela de multiples façons: ils créent la continuité entre le pays d'origine et le pays d'accueil dans le parcours de leur enfant; ils provoquent la rencontre pas toujours aisée entre deux cultures dans les familles mixtes franco-roumaines; et enfin, ils participent à la socialisation de leurs petits-enfants, en leur transmettant une vision du monde plus riche et plus complexe. Mais cette possibilité de tisser des liens identitaires est acquise souvent au prix d'une mobilité éprouvante, qui peut fragiliser certaines personnes et les conduire à s'interroger sur la légitimité de leur rôle. C'est ce que nous avons essayé de comprendre en situation d'observation participante lors de dix voyages en autocar entre Paris et Bucarest, entre avril 2005 et mai 2006.

Mots-clés: autocar, migrant, mobilité, parents, socialisation.

As they started moving actively, putting an end to their pre-1989 forced immobility, Romanian citizens found out and gained a new status within western societies. Among them, many migrants' parents now endorse in many ways the complex and ambitious role of links between two different spheres of reference. They create a continuity for their children between their country of origin and their host country. They also allow cultures to mingle, which isn't always so easy in families of mixed origins. Finally they participate in the socializing process of their grandchildren, by making their vision of the world richer and more complex. However, weaving cultural links is mostly made possible through a laborious mobility, which can make some people uncertain and concerned about the legitimacy of their role. This is what I tried to understand as I interviewed people during ten coach trips between Paris and Bucharest, from April 2005 to May 2006.

Keywords: coach, migrants, mobility, parents, socializing.

0. Introduction

La mobilité des Roumains en Europe, très difficile au début des années 1990, est devenue de plus en plus fluide à l'approche de l'horizon 2007, date de l'intégration de la Roumanie dans l'Union européenne, sans pour autant pouvoir prétendre à la "normalité". Entre avril 2005 et mai 2006 nous avons mené une enquête de terrain en autocar entre la Roumanie et la France, au cours de dix allers-retours sur le trajet Paris - Bucarest.

Parmi les personnes avec lesquelles nous avons eu des échanges pendant nos voyages, les parents de migrants sont les plus représentés: dix-neuf témoignages sur les vingt-six que nous avons recueillis. Leur situation est complexe: au delà de la perpétuation du lien familial, ils tissent aujourd'hui activement, grâce au droit à la libre circulation, des liens entre leurs enfants et le pays d'origine. Ils constituent en quelque sorte les racines mobiles, la continuité entre deux styles de vie. Les parents de migrants font cela au prix de la réinvention de leur propre quotidien. A l'immobilisme forcé appris sous un régime totalitaire pour lequel tout déplacement à l'étranger était suspect, succède une période de mobilité intense pour certains, et une mobilité éprouvante pour tous ceux qui font le voyage en autocar.

Cette nouvelle mobilité parentale correspond à une époque de transformations incessantes de la société roumaine, mais aussi de la configuration européenne. L'observation de cette époque de mutations rend visibles les tâtonnements et les hésitations de tout parcours identitaire, la fragilité et le caractère contextuel des choix personnels, choix que l'on peut rapporter à la fois aux modèles ayant gouverné le passé récent et à des références en cours de se constituer et qui n'ont pas encore la force de l'évidence.

Quels modèles de socialisation¹ s'offrent aux adultes qui traversent ces périodes? Quels sont leurs repères? Quel est le degré de volonté consciente qui guide leurs actions? Nous prendrons comme point de départ de notre travail quelques cas particuliers tels qu'ils nous ont été rapportés au cours de l'enquête. Les exemples que nous avons choisis concernent le rapport des parents de migrants et de leurs enfants qui vivent en France avec leur langue maternelle. Ces attitudes envers la langue constitueront le support d'une réflexion sur certaines représentations qui influencent les parcours personnels. Les aléas de la mobilité entre l'Est et l'Ouest de l'Europe nous permettront de saisir l'articulation du collectif et de l'individuel dans l'émergence de ces représentations identitaires. Enfin, nous parlerons du rôle complexe assumé par les parents auprès de leurs enfants migrants, ainsi que des interrogations et inquiétudes que ce nouveau rôle suscite.

I. La langue des siens, la langue des autres.

I.1. *Quelques cas particuliers.*

Commençons par une situation exemplaire par son caractère construit et volontariste. Notre interlocutrice, Mme D. de Bucarest, est à la retraite depuis 1993. Elle se rend plusieurs fois par an chez son fils aîné qui habite dans la région parisienne et qui est cadre dans un grand magasin. Son dernier séjour a duré trois mois, la durée maximum autorisée dans l'espace Schengen pour les ressortissants des pays non communautaires. Elle nous rapporte que dans la famille de son aîné, installée en France depuis 1998, on utilise la langue française y compris dans la sphère privée. Le fils de notre interlocutrice a quitté la Roumanie en 1995, à vingt-huit ans, et il a appris le français pour son travail. Sa femme et leurs deux enfants en bas âge, une fille et un garçon, ont pu le rejoindre au bout de trois ans. Les enfants avaient respectivement cinq et un an au moment du départ. Mme D. ne parlant pas de langue étrangère, c'est le roumain qui est la langue de communication lors de ses visites. Cependant cela n'est pas systématiquement respecté: sa

belle-fille, qui a besoin d'améliorer sa maîtrise du français, n'hésite pas à l'utiliser pendant certaines conversations. La grand-mère demande parfois que l'on tienne compte de sa présence. A part cet inconvénient qui la concerne directement, Mme D. semble plutôt favorable à l'usage exclusif de la langue du pays d'accueil dans la famille de son fils. L'idée d'apporter de la lecture en roumain à ses petits-enfants ne l'a pas effleurée. Lorsque nous lui posons explicitement la question après qu'elle nous a parlé de la réussite scolaire de sa petite-fille et plus particulièrement de l'engouement de celle-ci pour la lecture, la réponse - malgré un petit temps d'hésitation - est ferme: "elle lit suffisamment de livres en français".

Voici une autre situation relativement proche au sein d'un couple roumain qui a quitté le pays en 1995: leur garçon, qui avait cinq ans au moment du départ, comprend le roumain, mais ne peut plus le parler. C'est ce que nous rapporte son grand-père, retraité du milieu rural, sans nous renseigner davantage sur le contexte familial. Notre interlocuteur étant malentendant, nous n'avons pas eu de réponses à la plupart de nos questions. Son épouse, en compagnie de laquelle il voyageait, ne s'est pas non plus montrée très coopérante. Nous avons su en revanche que la fréquence de leurs déplacements à l'étranger était irrégulière. Ils considéraient que le voyage pendant lequel nous les avons rencontrés allait être le dernier en autocar, car les conditions étaient trop éprouvantes à leur âge (soixante-quinze ans). Cette irrégularité de leur présence en France peut expliquer partiellement la disparition du roumain des pratiques linguistiques familiales.

Le rapport à la langue maternelle dans la vision d'une autre interlocutrice, Mme C. (soixante ans) diffère complètement de celui que nous venons de décrire dans les exemples précédents. Au moment où nous la rencontrons en juillet 2005, elle se rend en France en compagnie de son mari, peu après la naissance de leur troisième petite-fille. Leur fille cadette, diplômée d'une faculté de langues étrangères (section anglais - français) d'une université roumaine, a épousé un ingénieur français en 1999 et ils se sont installés dans la région parisienne. Dans le cas de Mme C., qui appartient à la minorité hongroise de Transylvanie et dont le mari est roumain, la réflexion sur la transmission de la langue maternelle a précédé ce contexte particulier. Elle avait déjà fait l'expérience de situations de mixité qui avaient dans certains cas mené à l'abandon de la langue hongroise, enjeu traditionnel de tensions identitaires que l'idéologie nationaliste d'avant 1989 avait par ailleurs amplifiées. C'est ainsi que dans la famille de son frère la chaîne de transmission de la langue avait été interrompue. A ce dernier - qui se disait par ailleurs déconcerté par la prodigalité des cadeaux reçus par son petit-fils - elle avait conseillé de considérer la langue hongroise comme un don immatériel ne pouvant pas être offert en dehors d'une relation particulière. C'est une façon de considérer le lien linguistique comme une attache intergénérationnelle forte et unique (tandis qu'il apparaissait dans la famille de Mme D. comme une donnée collective sans prestige, dont il fallait se démarquer). Lors de ses visites en France, Mme C. apporte à ses petites-filles (respectivement cinq et quatre ans en 2005) des films et des recueils de contes hongrois. L'idée d'une supériorité de cette transmission immatérielle est de nouveau soulignée: selon elle, les petites attendent ces cadeaux avec impatience, bien plus intéressées par les histoires que par les jouets. Elle mentionne une scène qui l'a particulièrement attendrie, pendant laquelle l'une des petites-filles manipulait avec soin un livre de contes illustré presque aussi grand qu'elle. Cet investissement affectif ne concerne pas le roumain,

langue "dominante" dans le système initial où elle a élaboré ses convictions. Ainsi, quand nous demandons à Mme C. si elle apprend également le roumain à ses petites-filles, elle nous répond que c'est à son mari, s'il le souhaite, de le faire.

La situation la plus représentative que nous avons rencontrée est celle où les grands parents étant monolingues, ils assurent ou renforcent de façon spontanée la transmission de la langue roumaine au sein de familles mixtes. Mme L., enseignante à la retraite, s'occupe de l'éducation de son petit-fils de cinq ans en utilisant des manuels et des recueils de contes roumains. Son intention est de lui apprendre à "lire et à compter". La transmission du roumain fait partie intégrante de son éducation, sans pour autant donner lieu à un discours spécifique. Pour Mme T., enseignante à la retraite également qui passe plusieurs mois par an en France pour s'occuper de sa petite-fille, la transmission active de la langue roumaine se fait dans un contexte valorisant: le gendre, français, est lui-même en train d'adopter le roumain comme langue de communication avec ses beaux-parents, validant ainsi cet usage.² L'alliance des membres de la famille semble importante dans la mise en place du bilinguisme. En guise d'illustration, le prodige accompli grâce à la présence de Mme V. auprès de sa petite-fille de six ans. Née dans un couple mixte franco-roumain, celle-ci refusait d'entendre le roumain lorsque c'était son père qui le lui parlait: elle se bouchait tout simplement les oreilles. Mme V., dont la mobilité était assez récente en 2005 (elle avait commencé à voyager seulement après la disparition de ses propres parents, dont elle avait eu la charge jusqu'en 2003), avait donné du sens à l'usage d'une langue autre que le français - elle avait "incarné" le roumain aux yeux de sa petite-fille, qui semblait jusqu'alors n'en percevoir que l'étrangeté.

1.2. Représentations à l'œuvre.

Bien qu'il soit impossible de formuler des conclusions générales à partir de quelques cas particuliers, nous pouvons faire le constat qu'aucun discours positif explicite ne vient accompagner la transmission du roumain langue maternelle. Plus étonnant, celle-ci est remise en cause ou fragilisée dans les deux familles dont tous les membres sont roumains, nés en Roumanie. On pourrait penser dans un premier temps qu'il est naturel, en tant que migrant, d'être tenté par la "désappartenance", par "la possibilité de désengagement" dont dispose l'individu moderne³ et qui s'offre avec encore plus d'intensité dans un pays étranger. Cependant, il nous semble qu'il s'agit là moins d'un processus lié à un choix réfléchi et critique que du résultat d'un conditionnement identitaire. Ce renoncement à la langue indique un rapport particulier avec la communauté d'origine.⁴

La rupture volontaire d'avec la Roumanie peut être le signe de l'intériorisation de certaines représentations peu valorisantes. Un exemple récent et spectaculaire est l'image de la Roumanie dans les médias occidentaux, composée de stéréotypes choquants (enfants handicapés et institutions spécialisées, orphelins, chiens errants). Et même lorsque les sources semblent internes à la culture roumaine, elles se sont construites à travers la confrontation Est-Ouest. Nous pourrions remonter assez loin dans le temps, au début du XIXe siècle, lorsque les élites des principautés roumaines qui commençaient à circuler en Occident ont fait part de leurs sentiments d'infériorité. "Nous sommes demeurés à la traîne de tous les peuples"⁵, écrivait le boyard Dinicu Golescu, dont le nom est devenu le symbole

d'un regard complexé devant la civilisation occidentale.⁶ Avec le ton provocateur qui fait sa spécificité, E. M. Cioran a écrit des pages saisissantes sur ce pêché originel particulier: "Le paradoxe d'être persan, en l'occurrence roumain, est un tourment qu'il faut savoir exploiter, un défaut dont on doit tirer parti. Je confesse d'avoir naguère regardé comme une honte d'appartenir à une nation quelconque, à une collectivité de vaincus, sur l'origine desquels aucune illusion ne m'était permise. [...] «Comment peut-on être Roumain?» était une question à laquelle je ne pouvais répondre que par une mortification de chaque instant. Haïssant les miens, mon pays, les paysans intemporels épris de leur torpeur et comme éclatant d'hébétéude, je rougissais d'en descendre, les reniais, me refusais à leur sous-éternité, à leur certitude de larves pétrifiées, à leurs songeries géologiques [...] Mon pays, dont l'existence, visiblement, ne rimait à rien, m'apparaissait comme un résumé du néant ou une matérialisation de l'inconcevable."⁷

Ce texte peut être lu comme le signe d'une violence symbolique intériorisée: chez certains membres de la société roumaine le prestige des repères occidentaux s'exerce avec une telle force qu'il va jusqu'à transformer l'appartenance roumaine en stigmate.

Par la suite, l'idéologie nationaliste promue de manière outrancière pendant les années du totalitarisme a contribué à renforcer une logique identitaire globalisante qui s'est avérée à double tranchant: l'adhésion prônée aux valeurs autochtones a très facilement pu se transformer en rejet global de celles-ci. La déchéance généralisée du régime communiste a contribué à nourrir le mythe - devenu souterrain - de l'Occident comme société parfaite, opposée presque terme à terme à la société roumaine en pleine débâcle. La supériorité du modèle occidental, idée phare de l'imaginaire social en Roumanie, incite à l'adhésion totale à ce modèle et ne donne pas aux migrants le moyen de cultiver un certain recul critique dans la mise en pratique de leurs aspirations. Notons qu'un certain nombre de départs définitifs à l'étranger pendant les premières années qui suivent 1989 s'inscrivent, du moins par leur absence de stratégie, dans la logique de la période précédente, quand l'émigration n'était possible qu'à travers la fuite ou l'exil.⁸ Ainsi, la fille de l'une de nos interlocutrices est-elle partie en 1990 en voyage organisé en France et a décidé, comme l'ont fait de nombreux membres de son groupe (vingt participants sur trente selon les dires de Mme L.), de ne plus retourner en Roumanie. Un père (M. B.) nous a parlé de sa fille qui n'est plus revenue d'une tournée en France avec une troupe de théâtre amateur en 1991. Le passé communiste est mentionné spontanément comme repère par l'un de mes interlocuteurs (ingénieur, quarante-cinq ans, fils de Mme V. en compagnie de laquelle il voyageait) qui avait quitté la Roumanie en 1991: c'était "pour des raisons économiques" et non pas parce qu'il aurait été "persécuté par les communistes". La mobilité entre l'Est et l'Ouest de l'Europe s'inscrit pendant cette période dans le prolongement de la vision du monde forgée pendant la guerre froide. Elle apparaît comme une réaction à l'enfermement pratiqué par le système totalitaire, et comme un passage à l'acte suscité par l'idéalisation des pays occidentaux.

Ajoutons que l'insertion récente des ressortissants roumains dans les sociétés occidentales par le biais des emplois nécessitant une main d'œuvre peu qualifiée risque de rendre encore plus complexe l'imaginaire suscité par l'appartenance roumaine: les dernières vagues de migration vers des pays comme l'Italie, l'Espagne ou l'Irlande, composées de personnes peu qualifiées professionnellement,

tendent à imposer dans ces pays une correspondance entre la migration roumaine et les classes socio-économiques les plus défavorisées.⁹

Cette vision du groupe d'appartenance ne manque pas de conditionner et d'influencer les choix des migrants. En souhaitant éviter une dépréciation de leurs origines dans la sphère publique, certaines personnes participent à l'instauration d'une violence symbolique en s'imposant à elles-mêmes le renoncement à leur langue maternelle, façon de se désapproprier un héritage connoté négativement. Mais ce renoncement prolonge jusque dans la sphère privée "l'insécurité linguistique"¹⁰ des adultes ayant appris le français tardivement. Il est probable que la domination du modèle identitaire monolingue et monoculturel vient conforter cette démarche de recherche de la "normalité".¹¹ Par ailleurs, comment s'approprier sereinement des réalités désignées, voire confisquées par des étiquettes négatives? Il nous semble que la violence symbolique des notions culturellement construites - et parfois institutionnalisées - s'exerce inévitablement, bien qu'à des degrés différents sur les migrants et sur leurs familles. Elle est, selon les contextes familiaux, répercutée, incorporée et transformée de différentes manières, la plupart du temps à travers une adhésion inconditionnelle à ce qui s'impose à soi, ce qui laisse peu de place à la réflexion critique. Or, "nous savons maintenant que le «réel» est une notion insaisissable, et que nous n'en connaissons que des représentations, à travers des systèmes qui sont toujours symboliques"¹²; c'est notre imaginaire qui guide nos actions. En étudiant la mobilité en autocar des parents de migrants nous souhaitons nous pencher sur les facteurs qui jouent un rôle dans la construction de l'image de soi des ressortissants roumains lors de la rencontre avec le monde occidental.

II. L'apprentissage d'une mobilité laborieuse.

II.1. Intrusions dans l'univers personnel.

Pour les parents de migrants qui pratiquent une mobilité active, ce temps hybride entre deux pays, entre deux styles de vie est un passage obligé qui se reproduit avec plus ou moins de régularité, en fonction de leurs déplacements. Ce qui peut inciter à prendre l'autocar - d'ailleurs en alternance avec d'autres moyens de transport, nous dit-on - ce sont la flexibilité des dates aller-retour, la proximité des villes desservies et la quantité de bagages autorisée - peu restrictive lorsque le voyage se fait au départ de Roumanie. En contrepartie, les voyageurs subissent ici la méfiance des administrations de tous bords. C'est à ce prix apparemment que les parents de migrants œuvrent à garder les liens avec leurs enfants. La mobilité des Roumains en autocar à travers l'Europe restait en 2005 et 2006 une épreuve, voire la preuve d'un monde hiérarchisé. Cette traversée rappelle systématiquement à ceux qui la subissent qu'ils viennent d'un pays dont les ressortissants sont suspectés d'être des immigrants clandestins en puissance. A travers la répétition et l'accumulation des épreuves frontalières, une sorte de barrière symbolique est créée entre l'Est et l'Ouest de l'Europe. Suscitée par les migrations de travail, la politique répressive des Etats de l'Ouest de l'Europe (exercée nationalement d'abord, puis à travers l'Union Européenne) est caractéristique pour les nouvelles formes de mobilité apparues dès 1989 suite à l'ouverture des frontières des états ex-communistes.

Pendant notre enquête en 2005 - 2006 nous avons été soumise au contrôle des bagages à la frontière hongroise voisine de la Roumanie lors de quatre trajets

sur dix. Il ne s'agissait pas d'un contrôle radiographique "aseptisé", avec tapis roulant et rayons X. Chaque passager devait descendre de l'autocar, récupérer ses valises dans la soute et prendre place dans une file d'attente. En fonction de la décision des douaniers, l'inspection était faite soit par la présentation les uns après les autres du contenu des bagages à un point de contrôle fixe (en l'occurrence un banc sur lequel on peut installer sa valise), soit par le passage de l'employé parmi les voyageurs. Cette intrusion dans l'univers des objets personnels n'a jamais donné lieu pendant notre travail d'observation à des découvertes particulières pour les représentants de l'administration. Certains passagers se justifiaient auprès des autres sur ce qu'ils avaient choisi de transporter: cela pouvait être une belle couette qu'une mère tenait à remettre à sa fille, tout en ressentant le caractère inutile ou désuet de ce geste ("Qu'elle s'en débarrasse elle-même si elle veut, moi je ne peux pas le faire"); un sac de voyage vide à l'intérieur d'un autre, et dont la propriétaire - qui revenait d'une visite chez son fils installé à Paris - a décodé spontanément l'utilité: elle "avait des choses à emmener, pas à ramener". Par ailleurs, selon elle, ce bagage vide avait provoqué l'étonnement du fonctionnaire chargé du contrôle. Ajoutons, de manière anecdotique, l'épisode d'une vérification que nous avons subie aux environs de Strasbourg par la douane française. Les douaniers consciencieux qui regardaient partout, y compris sous les sièges, ont bousculé quelques sacs remplis de spécialités culinaires roumaines, dont certaines dans des emballages fragiles. Dans les bagages des migrants et de leurs parents, s'accumulent à destination de la France des produits roumains qu'on ne trouve pas sur les marchés occidentaux: spécialités de fromages fumés ou tressés, saucissons secs, conserves de légumes aigres, confitures, vins de Moldavie, gâteaux... Des souvenirs autant que de la nourriture, le goût de la cuisine du pays étant un moyen de tisser des liens éphémères avec le passé, de le ressusciter grâce à l'envoûtement sensoriel. En nous parlant d'une friandise qu'elle avait choisi d'apporter à sa fille, l'une de nos interlocutrices a commenté presque aussitôt: "Mais ici [en France] il y a de tout". Cette remarque est riche d'implicite. Contemporaine de la diversification des marchandises dans les magasins roumains après la pénurie de l'époque communiste, elle accompagne également les comptes-rendus sur l'opulence du monde occidental. Ce que l'on peut donc amener de Roumanie ne relève pas de ce "tout", de cette abondance matérielle sans faille.

Le passage des frontières implique certes à tout moment la possibilité d'une intrusion de l'administration dans l'intimité. Pendant ce genre d'interaction impersonnelle, où l'on est exposé aux yeux des fonctionnaires en uniforme, mais aussi au regard des autres voyageurs, la dignité de chacun se rétracte, suspendue. On jongle entre un statut de numéro et un statut de personne. On attend que l'épreuve soit finie pour pouvoir récupérer ses objets et redevenir maître de son petit univers privé.¹³

Nous n'avons jamais été confrontée au contrôle des bagages à la frontière hongroise avant 2005. Cette situation étant récente à notre connaissance, nous avons posé des questions autour de nous. Il s'agirait, aux dires de quelques chauffeurs que nous avons interrogés, d'une forme de représailles suite à l'arrêt récent de la pratique des pourboires collectifs à la frontière roumano-hongroise. Rappelons brièvement que ce type d'initiative s'est manifesté dès 1990 et qu'il s'est imposé avec la force d'une tradition: on achetait systématiquement la bienveillance des douaniers. De 5 DM au début des années 1990, on est passé à 5 dollars

et enfin à 5 euros par personne. Quelques scandales médiatiques en 2004 et 2005 autour de cette forme de corruption ont amené plusieurs compagnies de transport à interdire formellement à leurs chauffeurs le recours à la collecte d'argent. Cette pratique (dont l'utilité première est vraisemblablement de rassurer ceux qui la perpétuent) est probablement à l'origine une survivance de la peur irrationnelle des frontières inculquée pendant la période communiste. Elle a été fortement encouragée par les employés des compagnies de transport et par ses principaux bénéficiaires, les douaniers. Ces derniers ont fini par être associés dans l'imaginaire roumain à la cupidité, comme le montrent certaines blagues qui circulent à leur compte: "Un douanier s'adresse à un voyageur de retour d'Occident, tandis que celui-ci s'apprête à ouvrir sa valise: Voyons voir, monsieur, lesquels de ces objets sont à vous et lesquels m'appartiennent".¹⁴ L'humour roumain, qui était devenu une véritable source d'information alternative pendant l'époque totalitaire, continue à jouer une fonction compensatoire en assurant la revanche symbolique des dominés sur les dominants.

Le contrôle des bagages n'était-il qu'un jeu de pouvoir sous le masque du devoir? Le fait est que l'accumulation de ces vérifications constitue une sorte de dressage administratif, de quoi mettre en place chez les ressortissants roumains des attitudes particulières (inquiétude, patience, résignation) et une vision du monde spécifique: "A mesure que les expériences concrètes, ponctuelles, se répètent, s'accumulent, les traces que laisse chacune d'elles se superposent, se combinent, se renforcent *en s'intériorisant* toujours plus profondément et en se transformant en *dispositions générales*".¹⁵ On peut probablement parler d'un *habitus* ("ensemble de dispositions à agir, penser, percevoir et sentir d'une façon déterminée") des voyageurs roumains après 1989, habitus qui va se modifier, espérons-le, à partir de 2007.

II.2. Conditionnement négatif et réactions.

La suspicion, voire un certain mépris, transparaisse dans les procédures mises en place par les autorités des pays que l'on traverse. Les contrôles restreignent le mouvement des passagers non seulement aux frontières, mais aussi lors des vérifications aléatoires qui peuvent intervenir sur les aires d'autoroute. Pendant ce genre d'intervention, les voyageurs sont bloqués dans l'autobus à l'arrêt durant l'examen informatique des passeports. Le sentiment de manque de légitimité à l'étranger, qui était déjà le lot des citoyens roumains à l'époque totalitaire, continue à être conforté: les désagréments trouvent sans difficulté leur place dans l'imaginaire des membres d'une société habituée à la patience et à l'attente, par ailleurs longtemps soumise à la surveillance et au soupçon.

La manière dont est organisé le départ des autobus immatriculés en Roumanie à la gare routière Gallieni de la compagnie Eurolines à Paris donne à réfléchir sur les représentations suscitées ici par la mobilité roumaine. Tandis que l'accès aux autocars est généralement libre, un quai spécial, isolé des autres par un grillage métallique, est réservé aux départs pour Bucarest. Après un passage au guichet où l'on vérifie les passeports et la validité des titres de transport, les voyageurs munis de numéros d'accès embarquent sous la surveillance d'un employé de la gare routière. Le voyage est d'emblée mis sous le signe de la différence.¹⁶

Quels repères peuvent se donner les passagers roumains pour éviter les assignations réitérées à cette appartenance négative? Les réactions les plus courantes que nous avons notées sont plutôt mécaniques, des réflexes plus que le résultat d'une réflexion. Cela va de la rupture d'avec l'appartenance négative, en passant par une intériorisation consentante, et jusqu'à des formes qui font montre d'agressivité, comme la désignation d'un bouc émissaire (souvent les Roms) ou l'affirmation d'une prétendue supériorité, l'envers d'un complexe d'infériorité. Il n'est pas étonnant que l'un des sujets de conversation par lequel on initie les contacts dans l'autocar sont des récits sur les difficultés de la mobilité, référence partagée par tous les passagers roumains. L'échange prend une dimension thérapeutique à travers l'identification et la compréhension commune du "stigmaté".¹⁷

En avril 2005, ma voisine de voyage, Mme E., à peine installée à côté de moi, a exprimé des inquiétudes concernant le trajet du retour. Un mois auparavant, en se rendant chez son fils à Strasbourg, elle avait assisté à la frontière roumaine à une situation qui lui avait rappelé, disait-elle, "les images des réfugiés du Kosovo": de nombreux passagers étaient refoulés, parfois la moitié des voyageurs d'un autocar descendait en colonne. "Certaines personnes âgées parfois malades qui allaient à l'étranger pour suivre des traitements médicaux devaient eux aussi descendre injustement", croit savoir notre interlocutrice qui n'a pas d'exemple précis, mais manifeste ainsi son émotion et son empathie. Les équipes de douaniers étaient internationales: à côté des fonctionnaires roumains opéraient, dans chaque autocar, un douanier français et un douanier espagnol.

Resituons l'événement dans son contexte. Début 2005, suite à la décision du gouvernement espagnol de régulariser la situation des travailleurs immigrés sur le territoire de l'Espagne et probablement suite à l'afflux de potentiels migrants roumains que cela a généré, plusieurs autocars roumains ont été refoulés à la frontière espagnole. Les réactions des autorités ont été différentes selon le pays: les autocars qui ont été redirigés vers la Roumanie via la France (au nombre de quatre) ont été placés sous escorte par les autorités françaises.¹⁸ A l'entrée sur le territoire allemand, les autorités de ce pays, quant à elles, "ont décidé que l'escorte ne se justifiait pas et ont permis la libre circulation des quatre autocars", comme il est précisé dans un communiqué de presse du Ministère roumain des Affaires Etrangères du 13 mars 2005. L'intervention des douaniers français et espagnols dans les formalités à la frontière roumaine avec la Hongrie devait être la preuve de la volonté de coopération des autorités roumaines.

Ne connaissant pas le contexte politique, notre interlocutrice, Mme E., avait trouvé une explication pour cette vigilance multiétatique dans un fait divers médiatisé en Roumanie début mars 2005. Lors d'un accident qui avait eu lieu en Espagne, plusieurs policiers espagnols avaient perdu la vie dans un barrage routier. Le camionneur, qui était Roumain, s'était endormi au volant de son véhicule. Un chauffeur probablement "exploité par ses patrons et exténué", selon notre interlocutrice. Cet événement aurait soulevé un lever de boucliers. Dans cet exemple de transformation de l'individu en représentant d'une communauté, la faute d'un seul déteint sur tous les membres du groupe, qui doivent subir des sanctions. Rappelons que cette vision identitaire globalisante, où l'individu et la nation sont théoriquement interchangeables, a été renforcée par l'idéologie nationaliste cultivée pendant le communisme totalitaire.

D'autres témoignages montrent des confrontations plus ou moins surprenantes entre les voyageurs roumains et les fonctionnaires chargés de divers contrôles. Ayant dépassé pour des raisons médicales la durée réglementaire de trois mois lors d'un séjour chez sa fille, Mme O. (soixante-dix ans) a essayé de faire diminuer le montant d'une amende de 150 à 50 euros lors d'un contrôle de police inopiné en Allemagne. Elle a commencé par présenter sans succès un justificatif d'hospitalisation et a fini par prétendre qu'elle n'avait que 50 euros sur elle. Le policier s'est montré irrité par une négociation qui faisait valoir trop d'éléments personnels et débordait ainsi les cadres d'une interaction habituelle. Craignant par la suite une interdiction de retour en France (via l'inscription dans le Système d'information Schengen), Mme O. a devancé les reproches à la frontière roumaine en glissant un billet de 50 euros dans son passeport lors du contrôle. Une autre mère de migrant, Mme V., qui se rendait chez son fils avec quelques jours d'avance sur les trois mois qui devaient précéder un nouveau déplacement dans l'espace Schengen, s'est vu suggérer par l'un des chauffeurs - transformé à l'occasion en passeur - une participation financière: "C'est quoi, votre problème avec le passeport? Mettez-leur quelque chose pour qu'ils vous laissent passer".¹⁹ Entre la peur et le chantage, il n'est pas rare que les ressortissants roumains soient accompagnés par un sentiment d'illicémité dans leur pratique de la mobilité entre l'Est et l'Ouest de l'Europe. Il est difficile de savoir dans quelle mesure ce conditionnement dépasse le contexte même où il se produit, mais on peut supposer que ces expériences puissent provoquer une certaine fragilisation des individus qui ne sera pas sans conséquences à d'autres moments de la vie sociale.

III. Mobilité et liens familiaux.

III.1. Sujets fédérateurs: aspirations et rôles.

Malgré ce contexte défavorable, la possibilité de voyager et de travailler dans un pays occidental apparaît dans l'imaginaire roumain comme une chance: d'une part, elle est une forme de liberté qui se substitue de manière spectaculaire à l'interdiction qui pesait sur la mobilité avant 1989; d'autre part, en raison des difficultés économiques que la Roumanie a traversées pendant de nombreuses années, la mobilité en Occident a été longtemps porteuse de l'espoir d'une réussite économique rapide, fondée sur le travail et le mérite personnel. Quelles sont dans ce contexte les attitudes des parents face à la décision de leur enfant de vivre à l'étranger?

Il n'est pas rare d'entendre dans l'autocar des échanges autour de la réussite des migrants. Ce sont des récits porteurs d'espoir, ayant pour but de conforter la vision positive sur les sociétés occidentales et par là même le bien fondé des choix individuels. A plusieurs reprises les conversations entendues autour de nous nous ont interpellée, nous signalant ainsi de potentiels interlocuteurs. Sans entrer dans une rivalité directe, deux mères s'étaient lancées dans une sorte de surenchère sur les conditions de vie en France de leurs filles respectives. Notre attention a été également attirée par l'énumération et la description des découvertes touristiques faites par une mère grâce à sa fille. Un cas intéressant d'interaction à fonctions multiples (politesse, passe-temps, faire valoir) a été celui du monsieur malentendant, qui tenait un discours stéréotypé sur son fils: celui-ci habitait "près de la Tour" (le prestige de ce lieu - un prestige contagieux - rendait apparemment

inutile la précision du nom propre) et il était possesseur de deux voitures. L'évocation du mariage somptueux de sa fille dans un château français servait pour l'une de mes interlocutrices de sujet de conversation passe-partout. Dans le cas des familles mixtes, les mariages religieux ou les baptêmes sont évoqués en tant que moments pendant lesquels des membres de la famille française montrent leur intérêt pour les coutumes roumaines. Il faut parfois obtenir ces cérémonies à force de persuasion lorsque les familles françaises sont plutôt réservées quant à l'importance de ces rituels. S'il est assez courant que le conjoint français se déplace à diverses occasions dans le pays d'origine de l'autre, il est plus rare en revanche que la belle-famille ait fait la démarche d'un déplacement en Roumanie.

D'autres témoignages spontanés valorisent la mobilité des parents de migrants et la solidarité intergénérationnelle que celle-ci rend possible, généralement dans l'exercice du rôle de grands-parents. Mme J., qui se rendait en France quelques semaines après la naissance du deuxième enfant de sa fille, envisageait de s'occuper du nouveau-né pendant les trois mois de séjour autorisés dans l'espace Schengen. Dans un autre cas, plus singulier, la mère et la sœur d'une migrante médecin psychiatre en région parisienne se relayaient auprès d'elle pour s'occuper de ses deux enfants dont un nourrisson, tandis que le mari de celle-ci, migrant lui aussi, achevait un doctorat dans une université canadienne. Cette situation devenait difficile pour la mère (soixante-dix ans) qui s'était fracturé assez récemment un bras. Remarquons au passage que c'est souvent aux femmes que l'on confie cette tâche, en suivant une répartition traditionnelle des rôles encore très marquée en Roumanie.²⁰ Nous avons pu aussi interroger deux hommes qui voyageaient sans leur épouse respective et qui accompagnaient chacun leur petit-fils en voyage pendant les grandes vacances. L'un de ces petits-enfants était temporairement élevé par ses grands-parents.

Les parents de migrants assument finalement un rôle de médiation culturelle assez complexe. Dans les familles mixtes, ils provoquent la rencontre, pas toujours aisée, entre deux univers culturels. Ils participent à la socialisation de leurs petits-enfants, en leur transmettant une vision du monde plus riche et plus complexe. Et surtout, ils relient deux étapes de la vie de leur enfant, en assurant ainsi une forme de cohérence à son parcours. Le rôle des parents en tant qu'"autres significatifs"²¹ dans une société différente de la société d'origine est considérable. Cependant, il nous apparaît que l'importance de cette fonction n'est pas perceptible d'emblée pour ceux qui l'exercent.

Il n'est pas rare que le discours de l'optimisme raisonnable soit l'expression de représentations collectives qui cachent dans un premier temps la multiplicité des expériences individuelles. Lorsqu'on l'approfondit, ce discours se polarise entre la raison et l'affectivité, entre la croyance en un choix positif à long terme et le bouleversement que ce choix entraîne au quotidien. Les points de vue sont influencés par le degré de participation des parents dans cette nouvelle étape de la vie de leurs enfants. Le peu de visibilité du statut des parents de migrants au regard de la société d'origine aussi bien qu'au regard de la société d'accueil influence également la perception de soi. Dans une étude consacrée à cette population "plutôt inattendue sur la scène migratoire", Mihaela Nedelcu montre comment, au sein de la société multiculturelle canadienne, les parents de migrants roumains contribuent par leur soutien à l'ascension sociale de leurs enfants tout en participant à l'émergence d'une communauté transnationale: ils multiplient les liens avec

le pays d'origine et mènent au Canada une vie sociale active régie par des repères culturels roumains. Cette dimension valorisante n'apparaît pas dans le tableau trop morcelé de la mobilité roumaine en France.

III.2. La migration, entre imaginaire collectif et vécu personnel.

Une illustration heureuse du fonctionnement intergénérationnel de l'imaginaire de la mobilité nous a été donnée par Mme E. Le fils de celle-ci, arrivé en France pour un stage et devenu par la suite maître de conférences dans une université française, avait suivi les conseils de sa mère: c'est elle qui l'avait encouragé à partir, alors qu'il se montrait plutôt réticent. L'unique référence de la mère en matière de mobilité pendant la période communiste était une visite en France dans les années 70, autorisée après de multiples demandes rejetées. La réussite professionnelle de son fils nourrit chez elle un discours optimiste (même si "les salaires en France sont plus bas qu'aux Etats-Unis"). Elle et son mari continuent à être présents et actifs auprès de leur fils, célibataire. Au moment où nous l'avons rencontrée, Mme E. revenait en Roumanie après un mois de bricolage - pose du papier peint par exemple - dans l'appartement que son fils venait d'acheter. Son mari s'apprêtait à s'y rendre à son tour, pour des travaux demandant plus de spécialisation.

La coexistence contradictoire d'une pensée "officielle" convenue et d'un ressenti personnel est flagrante dans le discours de l'une de nos interlocutrices, Mme M. Elle se dit contente pour sa fille, sportive de haut niveau mariée à un Français et qui mène une vie heureuse en France. Une question pétrie d'implicite vient nous prendre à témoin: "Qu'aurait-elle pu faire en Roumanie?" Cette formule toute faite est imprégnée d'un pessimisme produit par la lenteur des changements démocratiques et économiques dans la Roumanie postcommuniste. Nous demandons des précisions au-delà du message consensuel de cette question. Mme M. expliquera que sa fille aurait pu être enseignante ou entraîneur à Bucarest, mais "on sait" dans quelles conditions: son salaire serait très bas. En revanche, l'éloignement de sa fille a été une rude épreuve pour cette mère encore jeune (quarante-huit ans lors de notre entretien en juillet 2005), au point de la mener à une vraie détresse affective. Dans son propre couple, où l'homme et la femme semblaient tenir des rôles très traditionnels, les larmes quotidiennes de l'épouse avaient exaspéré le mari au point de l'amener à autoriser sa femme à déroger à ses devoirs domestiques pour se lancer dans une mobilité hyperactive entre la Roumanie et la France. (Notre interlocutrice organisait la "survie" de son mari pendant son absence: elle prévoyait un approvisionnement important, et confiait à ses sœurs la tâche de s'occuper de temps en temps de lui.) Mme M. avait cependant retrouvé son rôle de fée du logis auprès de sa fille et de son beau-fils, rôle dont elle parlait spontanément et dont elle tirait une certaine fierté - c'était probablement pour elle une possibilité de définir sa place et d'intégrer des réalités roumaines (principalement la cuisine) dans le quotidien de sa famille. Pour illustrer la complexité de la question du lien familial lorsque l'éloignement géographique est considérable, il faudrait ajouter que lorsque nous l'avons rencontrée, Mme M. se rendait précipitamment en Roumanie: sa propre mère avait subi un accident (une chute) à l'âge de quatre-vingt-six ans. Celle-ci avait plusieurs fois exprimé la crainte de mourir pendant l'absence de sa fille.

Chez une autre de nos interlocutrices, Mme C., le conflit entre la manière dont il "faudrait" réagir et les sentiments réels est clairement identifié. Tandis que sa fille lui demande "d'être elle aussi comme les autres mamans [sous-entendu: mamans d'enfants migrants], plus enthousiaste quant à son sort", Mme C. a du mal à tenir un discours positif sur cette nouvelle donne de sa vie et l'éloignement que cela leur coûte. Malgré des retrouvailles familiales assez régulières (tous les six mois environ), c'est la perception de la discontinuité qui prime chez elle. Sa vision, focalisée sur la rupture du lien familial, est empreinte d'une sorte de vertige temporel. Lorsque nous nous séparons, elle nous dit qu'elle retrouve ses petites-filles avec douleur, sachant qu'elles ont vécu des évolutions auxquelles elle n'a pas assisté, et que la nouvelle rencontre (deux semaines en l'occurrence) sera trop brève. L'idée que Mme C. se faisait de la famille ne s'accommode pas de cette situation: elle se sent destituée de ses rôles de mère et de grand-mère. Puisque ses petites-filles peuvent grandir loin d'elle, sans avoir vraiment besoin de sa présence, notre interlocutrice transforme son regard angoissé en verdict: "Je ne leur suis plus rien".

L'arrivée des petits-enfants donne cependant généralement du sens et de la densité aux retrouvailles familiales. Un couple très actif, M et Mme T., tous les deux enseignants, ont pu profiter régulièrement de leurs vacances d'été et plus récemment de leur retraite pour se rendre chez leur fille, médecin, immigrée en France depuis 1996. Ils prennent beaucoup de plaisir à tenir leurs rôles de parents et de grands-parents auprès de leur petite-fille de deux ans. En revanche, ils constatent le fait que, alors même que la famille de leur fille habite une maison dans un quartier paisible, les échanges avec les voisins n'ont jamais dépassé le seuil d'une politesse formelle. De même, les promenades avec leur petite-fille dans le parc situé à proximité ne leur offrent pas plus d'occasions de sociabilité. En ce qui concerne la vie de sa fille en France, Mme T. la considère trop envahie par le travail. Elle est confiante quant au bien-fondé du rêve occidental, mais, sa fille étant médecin, elle évoque la supériorité des salaires de cette catégorie professionnelle aux Etats-Unis. La récurrence de cette comparaison actualise la fascination inassouvie pour un Occident tellement idéalisé qu'il ne saurait jamais être à la hauteur du rêve.

A l'opposé, l'éloignement peut également provoquer un discours de repli sur soi et la tentation d'un retour nostalgique vers des modèles familiaux traditionnels. Dans le cas de Mme L., enseignante à la retraite et veuve depuis quelques années, la mobilité est régulière: un à deux séjours en France par an. Sa présence auprès de sa fille (fonctionnaire dans une administration nationale, ce dont la mère est très fière) ne la satisfait cependant pas: elle se retrouve souvent seule à la maison. Son petit-fils, qui avait cinq ans en 2005, passait de longues journées à l'école. Les parents ne souhaitaient pas modifier ce rythme pendant la durée du séjour de la grand-mère. Mme L. compense son sentiment de solitude par une réécriture imaginaire de sa vie: à plusieurs reprises elle nous fait savoir qu'elle regrette de ne pas avoir insisté pour que sa fille change d'avis, lorsque celle-ci a pris en 1990 la décision de rester en France. Elle imagine un autre scénario de sa propre vie, et alors même que sa fille benjamine habite assez près de chez elle au nord de la Roumanie, notre interlocutrice regrette de ne pas avoir eu un troisième enfant qu'elle aurait pu garder auprès d'elle - elle se réfère à un modèle traditionnel de famille plurigénérationnelle qui a de moins en moins cours en Roumanie.

En questionnant Mme L. sur son expérience, nous saurons qu'elle n'a jamais habité ni avec ses parents, ni avec ses beaux parents après son propre mariage, ce dont par ailleurs elle est fière. La cohabitation qui la fait rêver si elle devait avoir lieu en Roumanie, chez elle, ne la satisfait pas en France, chez sa fille. Le recours à la nostalgie ne laisse pas beaucoup de place à l'intuition de participer à un modèle relationnel nouveau.

Ces sentiments d'insatisfaction peuvent être dus à l'isolement auquel les parents de migrants sont confrontés dans la société d'accueil. Leurs liens sociaux ne dépassent guère la sphère familiale, ce qui les empêche de partager la réussite sociale de leurs enfants.

S'inscrivant dans le contexte répressif des nouvelles mobilités, la traversée éprouvante de l'Europe perpétue d'une certaine façon la criminalisation des déplacements des citoyens de l'Est inscrite dans l'avant 1989. Les parents de migrants subissent ce statut de voyageurs roumains dont la légitimité est systématiquement remise en cause. Leur perception de l'éloignement géographique peut s'en trouver amplifiée. Une fois à l'étranger, le déracinement brutal vécu au quotidien (l'absence du cadre de vie familial et le désœuvrement que cela peut entraîner) pèse également sur cette configuration familiale complexe. L'alternance des périodes de séparation avec l'intensité des retrouvailles inscrit les relations intergénérationnelles dans une discontinuité notable. Cette situation nouvelle au regard de la société roumaine n'a pas donné lieu pour l'instant à une prise de conscience qui s'accompagnerait d'un discours spécifique au niveau macro et microsociet. Aucune dimension symbolique forte ne vient contrebalancer l'image passive que les parents de migrants peuvent se construire d'eux-mêmes à travers les épreuves réitérées de la mobilité. Le sentiment d'appartenance à une catégorie plus large, pourtant perceptible lors des voyages en autocar, émerge dans des conditions peu valorisantes, qui incitent certains à se démarquer du groupe d'origine.

Dans les propos que les parents tiennent sur leur propre expérience, la conscience d'agir sur le cours des événements est beaucoup moins présente que le sentiment de subir une situation imposée. La complexité de leur situation et de leur "mission" n'est pas encore perçue avec clarté. Pourtant la tâche est vaste: les parents peuvent réduire ou empêcher la rupture entre deux univers référentiels, tout en s'adaptant à une nouvelle socialisation dans le pays d'accueil de leur enfant. La pratique d'une mobilité qui ne se laisse pas décourager par les difficultés et les obstacles place ce style de vie sous le signe d'une médiation culturelle et familiale active.

Notes

¹ Nous entendons par socialisation "la façon dont la société forme et transforme les individus", ou, de manière plus détaillée: "l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit - on dira aussi "formé", "modelé", "façonné", "fabriqué", "conditionné" - par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert - "apprend", "intérieurise", "incorpore", "intègre" - des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement.". Muriel Darmon, *La Socialisation*, Armand Colin, 2006, p.6.

² La situation est courante au sein des familles "mixtes": "de façon paradoxale, c'est le conjoint français qui joue un rôle déterminant dans cette transmission: s'il apprend la langue de l'autre, s'il la valorise et la parle lui-même à ses enfants ou devant eux, elle peut alors être apprise et acceptée par les enfants." Gabrielle Varro, *La femme transplantée. Une étude du mariage franco-américain et le bilinguisme des enfants*, Lille, P.U.L., 1984, in Christine Deprez, "Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère", *Estudios de Sociolingüística* 1 (1), 2000, pp. 59-74. L'article est accessible par internet: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/documents/cdeprez.pdf>.

³ Les expressions appartiennent à François de Singly, *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Armand Colin, 2003, p. 69.

⁴ Anne-Marie Houdebine-Gravaud parle d'"imaginaire linguistique" pour définir "le rapport du sujet à la langue, la sienne et celle de la communauté qui l'intègre comme sujet parlant - sujet social (...)." In Anne-Marie Houdebine-Gravaud (coord.), *L'imaginaire linguistique*, L'Harmattan 2002, p. 10.

⁵ In Sorin Antohi, *Imaginaire culturel et réalité politique dans la Roumanie moderne, Le stigmatisme et l'utopie*, Essais, L'Harmattan, 1999, p. 233.

⁶ Adrian Marino, qui a parlé du "complexe Dinicu Golescu" en 1976, fait remarquer que l'expression est tombée dans le "folklore journalistique" et est devenue sans paternité - ce qui pour nous est un signe de sa pertinence et de sa popularité. *Pentru Europa. Integrarea Romaniei. Aspecte ideologice si culturale (Pour l'Europe. L'intégration de la Roumanie. Aspects idéologiques et culturels)*, Iasi, Polirom, 2005 [1995], p.88 - 89.

⁷ E. M. Cioran, *La Tentation d'exister*, Gallimard, Paris, 1965, p. 54. In Sorin Antohi., *ibidem*, p.181.

⁸ Deux paradigmes opposent les départs avant et après 1989, selon la formulation de Dana Diminescu, sociologue: «Hier: immigrer et couper les racines; aujourd'hui: circuler et garder le contact». «Les nouveaux visages du migrant», conférence du 9 janvier 2006 à l'Université de tous les savoirs.

⁹ Alina Mungiu-Pippidi, Razvan Stan, Ion Naval, *Rapport d'analyse et prévision*, La Société Académique Roumaine, juillet 2005.

¹⁰ Philippe Blanchet, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, P.U.R. 2000, p. 130.

¹¹ Comme le rappelle Gabrielle Varro: dans le contexte des Etats nation, "ne posséder qu'une identité officielle est la norme." *Sociologie de la mixité, De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, Ed. Belin, 2003, p. 143.

¹² Joël Thomas (dir.), *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, Ellipses, p. 16.

¹³ Florence Weber rappelle l'importance des objets lorsqu'on pense l'être humain non pas comme une conscience générique, mais comme "un corps propre, prolongé dans une série de choses personnelles et de lieux familiers, immergé dans une suite de relations interpersonnelles." Elle écrit: "Seules certaines expériences limites montrent ce que perd une personne dépouillée de ses choses, de ses lieux et privée des "siens": à la fois son identité et sa dignité. Depuis le "doudou" des enfants, qui leur permet de changer de lieu sans perdre pour autant leur identité - c'est-à-dire leur lien avec un univers personnel, familial - jusqu'aux meubles, vêtements, bijoux, papiers, objets "personnels" dont on ne peut priver un malade qui entre à l'hôpital ou une personne âgée qui entre en institution ...") Stéphane Beaud, Florence Weber, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003 [1997], p. 336.

¹⁴ Source: internet: <http://bancuri.federal.ro/bancuri/2673.htm>. (Traduit du roumain.)

¹⁵ Alain Accardo, *Introduction à une sociologie critique, Lire Bourdieu*, La Mascaret, Bordeaux, 1997, pp. 116. La définition de *l'habitus* est puisée également dans cet ouvrage. Ibidem, p. 117.

¹⁶ Ce sentiment de différence négative est partagé avec d'autres Européens de l'Est. La revue *Hommes et migrations*, n° 1209, septembre - octobre 1997 publie hors-dossier un récit de voyage aux frontières de l'espace Schengen: " Sofia - Prague -Sofia via l'Allemagne: j'ai pris le car des déboutés." Le récit, écrit par un journaliste bulgare, Sacha Neon, est traduit et commenté par Alexandre Lévy.

¹⁷ Cf. l'analyse faite par Erving Goffman, *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps*, Les Editions de minuit, 1975 pour la traduction française [1963].

¹⁸ Dans son interview pour l'une des chaînes de télévision roumaines, l'ambassadeur de France à Bucarest parle de "raccourci": " Ce raccourci s'est fait dans de très bonnes conditions, puisque toutes les trois heures il y a eu des haltes, ne serait-ce que pour respecter le code de la route, permettant de manger, de boire, de se reposer. Les cars ont été arrêtés, je peux même vous donner le détail du nombre d'arrêts, de minimum trois quarts d'heure sur des aires d'autoroute où il y a des toilettes, et il y a eu plus de 1.600 euros de nourriture et de boissons qui ont été fournis par les autorités françaises. Ces personnes ont donc été, je pense, très bien traitées." Source: http://www.ambafrance-ro.org/article.php?id_article=1138 Interview accordée par S.E.M. Hervé BOLOT à la TVR 1, le lundi 14 mars 2005.

¹⁹ L'imaginaire humoristique roumain se venge de ce trait, en mettant en scène un douanier qui cherche l'amant de sa femme caché quelque part dans sa maison. Il procède méthodiquement en fouillant une pièce après l'autre, jusqu'à ce qu'une main munie d'un billet de 100 euros se tende vers lui d'un placard. En prenant le billet, le douanier conclut: "Visiblement, il n'est pas là non plus." Source: internet, le portail des Roumains d'Autriche: <http://www.ro-at.org/content/view/223/39/lang,ro/>

²⁰ "La puissance des liens entre la mère et ses filles adultes dans la famille urbaine moderne" et la préférence pour la mère lorsqu'il s'agit des gardes d'enfants caractérise également la société française. Cf. Clotilde Lemarchant, *Belles-filles. Avec les beaux parents, trouver la bonne distance*, PUR, Le sens social, 1999, p.73. L'auteur cite également L Roussel, O Bourguignon, "La famille après le mariage des enfants", in *Cahiers de l'INED "Travaux et documents"*, Paris, PUF- INED, 1976, selon lesquels dans les classes moyennes, "la symbiose mère/fille est assez fréquente."

²¹ Les autres significatifs sont des "agents principaux de la maintenance de [la] réalité subjective" d'un individu selon la définition de Peter Berger et Thomas Luckmann. In Clotilde Lemarchant, ibidem, p. 171. Lorsqu'on parle de la socialisation primaire, l'autrui significatif est "une personne qui entoure concrètement, spatialement et affectivement, l'enfant: il est "celui par qui passe une part de [sa] définition propre et qui se trouve, pour cette raison, investi d'une importance singulière." Cf. Muriel Darmon, ibidem, p. 69. (Pour définir cette notion, l'auteur a recours à l'ouvrage de J.-M. de Queiroz et M. Ziotkowski, *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, PUR, 1994.)

Bibliographie

Accardo, A., *Introduction à une sociologie critique, Lire Bourdieu*, Bordeaux, Le Mas-caret, 1997.

Antohi, S., *Imaginaire culturel et réalité politique dans la Roumanie moderne, Le stig-mate et l'utopie, Essais*, L'Harmattan, 1999.

Beaud, S., Weber, F., *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003 [1997].

Blanchet, P., *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-so-ciolinguistique*, P.U.R. 2000.

Darmon, M., *La Socialisation*, Armand Colin, 2006.

Deprez, C., "Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère", Source: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/documents/cdeppez.pdf>. *Estudios de Sociolinguística*, 1 (1), 2000.

Goffman, E., *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Editions de minuit, 1975 pour la traduction française [1963].

Houdebine-Gravaud, A.-M., (coord.), *L'imaginaire linguistique*, L'Harmattan 2002.

Lemarchant, C., *Belles-filles. Avec les beaux parents, trouver la bonne distance*, PUR, Le sens social, 1999.

Marino, A., *Pentru Europa. Integrarea Romaniei. Aspecte ideologice si culturale (Pour l'Europe. L'intégration de la Roumanie. Aspects idéologiques et culturels)*, Iasi, Poli-rom, 2005 [1995].

Singly, F. de, *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Armand Colin, 2003.

Thomas, J. (dir.), *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, Ellipses, 1998.

Varro, G., *Sociologie de la mixité, De la mixité amoureuse aux mixités sociales et cul-turelles*, Ed. Belin, 2003.



Fred Dervin [freder@utu.fi],
Marjut Johansson [marjut.johansson@utu.fi] et Maarit Mutta [maamut@utu.fi]
Département d'études françaises, Université de Turku
Turku, Finlande¹

Notre contribution propose une définition de la notion d'expertise en langue et illustre son application dans le cadre d'un cours de recherche dans un département d'études françaises en Finlande. Les concepts de plurilinguisme, d'écriture académique, d'écriture médiée (par ordinateur, entre autres) et de caméléonisation sont examinés à partir d'expériences d'apprentis-experts de français lors du processus de production de la recherche. L'ensemble de ces éléments forment les piliers de la (re-/dé-)construction d'identités professionnelles et universitaires et de l'apprentissage tout au long de la vie que nous avons intégrés dans notre curriculum général.

Mots-clés: apprentissage pour la vie, caméléonisation, expertise en langue, co-construction, écriture académique médiée

Our paper offers a definition of language expertise and demonstrates how it is implemented in a research course at a department of French Studies in a Finnish university. Basing our study on the experiences of apprentice-experts of French during the process of producing research, we look at the concepts of plurilingualism, academic writing, (computer-)mediated writing and chameleonisation, all of which constitute the pillars of (re-/de-)construction of professional and academic identities as well as lifelong learning, which are the core objectives of our department's curriculum.

Keywords: lifelong learning, chameleonisation, language expertise, co-construction, mediated academic writing

Introduction

Dans les sociétés contemporaines, les individus sont obligés de négocier constamment leurs identités, leurs relations aux discours et aux langues car ils doivent faire face à des contextes de rencontres délicats tels que la médiation, la multiplicité des discours et des textes et le multilinguisme. Différents phénomènes sociétaux planétaires, comme la globalisation, la migration, la mobilité, la communication médiée par ordinateur, entre autres, diversifient les contextes de communication qui s'offrent à ces acteurs. Pour le public qui nous intéresse ici, de futurs experts en langues - c'est-à-dire enseignants, traducteurs, ou professionnels internationaux - il est essentiel d'apprendre à gérer cette complexité relationnelle et surtout d'être capable de communiquer dans des contextes institutionnels et médiés (par ex. par ordinateur) avec d'autres professionnels.

Dans cet article, notre objectif est de présenter une définition de la notion d'*expertise en langue* et de démontrer son application dans le cadre d'un cours de

recherche de niveau licence dans un département d'études françaises en Finlande. Cette expertise définit le noyau des connaissances et des compétences langagières d'un apprenant universitaire en langue étrangère, qui sera amené à être un expert en langues une fois son mastère en poche. Le processus d'apprentissage de cet apprenti-expert est basé sur le concept de plurilinguisme. C'est à partir de celui-ci que l'apprenti-expert gère aussi bien des pratiques langagières que sa construction identitaire (nous parlerons de *caméléonisation*) selon des exigences contextuelles variées. Nous considérons l'ensemble de ces composantes comme les piliers de la (re-/dé-)construction d'identités professionnelles et universitaires. Le point de départ de ce questionnement repose sur des études issues des sciences cognitives et des sciences de l'éducation concernant le développement d'une expertise (i.e. les compétences d'experts) (Cf. Alamargot & Chanquoy 2004 Engeström, Y. & D. Middleton 1996, Ericsson & Lehmann 1996, Ransdell & Levy 1996).

Dans notre contexte d'appropriation académique, l'un des objectifs principaux d'apprentissage est le *Français Langue Académique* (FLA). Les études sur la didactique et l'apprentissage de cette variété en sciences humaines (sciences du langage et didactique des langues étrangères ici) pour apprenants allophones demeurent marginales dans les recherches sur le FLE. Pourtant, ce domaine permet de s'interroger sur la construction de connaissances langagières complexes et sur la production de savoirs de très haut niveau.

L'article suivant étudie ces types d'apprentissages à partir d'une réflexion méta-didactique menée autour d'un cours de recherche en sciences du langage et en didactique, qui aboutit à la rédaction et à la soutenance d'un mémoire de Licence. Dans cette contribution, nous proposons d'interroger les apprentissages possibles engendrés: l'*expertise en langue* et l'*écriture académique*, puis ce que nous appelons la *caméléonisation* des étudiants lors du processus de production de la recherche (ou bien la gestion de rôles multiples). Nous nous concentrons également sur la *co-construction* multimodale qui prend place durant le cours et sur les impacts de la communication médiée par ordinateur, que nous avons intégrée dans l'essentiel du processus d'écriture. Pour répondre à ces questions, nous utilisons des extraits d'entretiens qui sont issus de rencontres enregistrées en français et en finnois entre nos stagiaires francophones et finnophones et les étudiants pendant et à la fin du processus de rédaction (décembre 2006 et février 2007). Les interviews apportent du feed-back pertinent pour dé/reconstruire le cours d'une année à l'autre.

I. Contexte: la construction d'un travail de recherche en FLA

Commençons par contextualiser notre étude. Le cours proposé au sein de notre département, intitulé «introduction à la recherche et au discours académique en français», tente d'orienter les étudiants vers un monde qui leur est inconnu en français (et souvent aussi dans leur langue maternelle): celui de la rédaction et de la soutenance d'une recherche académique. Depuis plusieurs années déjà, ce cours est proposé à nos étudiants de troisième année (de niveau Licence). Outre l'approfondissement des connaissances linguistiques des apprenants, le but de ce cours est de les préparer aux métiers d'expertise, de la recherche et de l'enseignement supérieur. L'expertise envisagée est fondée sur la prise de conscience et l'acquisition de savoir-faire et de savoir-apprendre de nouvelles compétences,

Écriture académique...

à savoir la recherche scientifique ou académique dans une autre langue que la langue maternelle.

Le module d'enseignement - dont la valeur en crédits ECTS est de 10 - dure toute une année académique. Ce module est constitué de trois parties distinctes: un cours d'introduction (période 1, sept semaines), un cours d'introduction au discours académique (périodes 2 et 3, quatorze semaines) et des séances de soutenance des travaux de recherche (période 4, sept semaines). La recherche elle-même consiste en un projet individuel: un mini-mémoire de 15 à 20 pages en français. Dans ce contexte didactique, nous avons opté à la fois pour une méthode d'enseignement en présentiel (avec des séances de feed-back qui ont lieu en tête à tête avec chaque étudiant) et pour l'utilisation d'une plate-forme d'apprentissage en ligne (Workmates). Le plan de travail annuel du cours est illustré dans le tableau suivant:

Automne		Printemps	
période 1	période 2	période 3	période 4
septembre-octobre	octobre-décembre	janvier-mars	mars-avril
Introduction, observation et analyse- vers le plan de recherche- constitution du corpus- recherche de la littérature- littérature, prise de notes- questions de recherche- choix théoriques	Processus de recherche/rédaction- littérature, prise de notes- questions de recherche- processus d'écriture sur la plate-forme d'apprentissage en ligne (Workmates)	Rédaction- processus d'écriture sur la plate-forme d'apprentissage en ligne (Workmates)	Présentation de la recherche
• cours d'introduction(enseignant finlandais)	• discours académique (enseignant français)	• discours académique (enseignant français)	• travaux de roséminaire (enseignant finlandais et français)
• plans de recherche	• manuscrit de la partie théorique	• manuscrit de la version finale	
• documentation/bibliothèques/ressources électroniques- tutoriat, stagiaires finlandais	• séances de feedback avec les enseignants • séances de correctiontutorat, stagiaires finlandais et français		

Tableau 1. Plan de cours 2006-2007

Le projet de recherche se déroule donc en plusieurs étapes et comprend plusieurs sous-objectifs, tous soutenus par l'ensemble des participants: les enseignants, les étudiants, des tuteurs finlandais et des stagiaires de FLE francophones. Le processus de recherche est ainsi rendu public et extériorisé, et devient un objet de critique constructif et négociable/négocié, mais en même temps, une sorte de projet collectif, en particulier au niveau de son élaboration et de son étayage. Nous notons aussi que, dans ce processus, les étudiants collectent un matériel qu'ils utilisent comme corpus dans leur travail de recherche.

Les apprenants participant à ce cours sont des étudiants de 3^{ème} ou 4^{ème} année dont la discipline principale² est pour la plupart le français. Les savoirs, savoir-faire et capitaux académiques antérieurs varient entre les étudiants: par ex. certains ont déjà passé une année universitaire dans un pays francophone ou ont rédigé un mémoire de Licence dans leur discipline principale ou secondaire (en finnois ou dans une autre langue étrangère). Ainsi, le public impliqué dans les modules *supra* est relativement hétérogène.

II. Vers une expertise en langue

II.1. Expertise en langue et plurilinguisme

L'un des objectifs principaux de l'ensemble de notre curriculum au sein du département d'études françaises est d'amener nos étudiants à réfléchir à la notion de *co-construction* identitaire. Il s'agit ainsi de former de futurs experts en langue qui pourraient construire leur spécialisation professionnelle - enseignement, traduction, journalisme ou tout autre métier lié aux langues - à partir d'un fond de savoirs et de savoir-faire suffisamment solides. C'est pourquoi, lors de sa formation, l'apprenant est amené à saisir la nature dynamique de la communication. Notre conception de l'expertise est basée sur les études sur la nature de l'expertise, les aptitudes des experts ainsi que sur le développement de compétences des experts dans le monde du travail (Cf. Engeström, Y. & D. Middleton 1996, Ericsson & Lehmann 1996). La notion d'*expertise en langue* a donc été retenue pour décrire l'acteur social comme étant capable d'entreprendre et d'interpréter des activités langagières dans des contextes socio-culturels variés et hétérogènes (nous développons ce principe dans Johansson & Dervin *A paraître*). Cet acteur doit savoir construire du sens et produire du savoir par le biais du langage. Il doit également être conscient de l'organisation et de la construction des pratiques et des processus dans ces contextes variés (ibid.).

La compétence plurilingue est un facteur essentiel de cette expertise. Un rapide parcours des travaux actuels sur le multi- et plurilinguisme permet de se rendre compte que cette compétence est approchée, interprétée et travaillée de diverses façons. On trouve tout d'abord des travaux en sociolinguistique dont l'objectif est d'examiner les contacts entre langues et leurs effets micro- ou macrolinguistiques, comme l'*alternance codique* ou le choix des langues d'une certaine communauté multilingue (Gadet & Varro 2006). Par ailleurs, dans le cadre des travaux psycholinguistiques sur le plurilinguisme (Herdina & Jessner 2002), on étudie par exemple les processus cognitifs du bilinguisme. Les didacticiens, quant à eux, approchent le plurilinguisme du point de vue de l'individu, qui sera le nôtre ici (Cf. le CECR 2001). Bien que tous ces aspects nous semblent pertinents dans notre contexte (la Finlande étant un pays où les contacts de langues sont nombreux), dans le cadre de cet article, nous retiendrons les propositions issues de la sociolinguistique et de l'appropriation des langues. En effet, *le plurilinguisme* désigne une situation interactionnelle, orale ou écrite, dans laquelle l'acteur utilise une langue qui n'est pas la sienne, dans des conditions qui peuvent relever de la co-présence de plusieurs langues, d'un changement d'une langue à une autre langue, ou du profil et de l'origine plurilingue des participants (cf. House & Rehbein 2002: 3). Le statut de ces langues peut varier entre *deuxième langue* et *langue étrangère*, et/ou *lingua franca* (ibid.). Ainsi, les étudiants qui participent au cours d'introduction

à la recherche présenté ici ont des compétences en plusieurs langues et ils travaillent à partir de plusieurs langues (anglais, suédois, allemand, espagnol, etc.), par ex. lors des recherches bibliographiques. C'est pourquoi, ces étudiants doivent apprendre à gérer des processus et des pratiques dans des contextes plurilingues variés et acquérir des savoirs métacognitifs dans ces langues.

II.2. Expertise en écriture

Passons maintenant à l'expertise en écriture, qui constitue une partie intégrante de l'expertise en langue que nous venons d'introduire. Selon Ransdell & Levy (1996), l'écriture est une tâche souvent contraignante car les processus (c'est-à-dire planification, mise en texte et révision) et sous-processus d'écriture (entre autres, génération et organisation des idées et retours sur le texte) fonctionnent de manière simultanée et surchargent ainsi la mémoire de travail qui gère ces processus. Le fonctionnement efficace de la mémoire de travail, lors de la rédaction d'un texte, est fortement dépendant du caractère d'automatisme de l'encodage et de la récupération linguistique: sans automatisation de certains processus cognitifs, le coût cognitif peut surcharger la mémoire de travail et finir par perturber la gestion de plusieurs processus cognitifs.

Alamargot & Chanquoy (2004) affirment que l'expertise rédactionnelle se base sur des fonctions cognitives et métacognitives. La bonne gestion de ces fonctions offre au scripteur deux possibilités complémentaires pour diminuer la surcharge des ressources cognitives: l'automatisation de certains processus de bas niveau et l'établissement de stratégies pour contourner les limitations capacitaires de la mémoire. L'activité rédactionnelle consiste en maints processus cognitifs et métacognitifs qui fonctionnent parallèlement et successivement, mais qui se trouvent soumis à la contrainte de la linéarisation de ces processus: la mise en œuvre de pensées et réflexions par un canal linéaire dépend de multiples facteurs (cognitifs, mémoriels, stratégiques, etc.). L'évolution de l'expertise rédactionnelle se base effectivement sur une gestion progressive de la planification de l'activité rédactionnelle, ce qui requiert de la part du scripteur une plus grande aptitude à gérer simultanément l'ensemble des contraintes référentielles, linguistiques et pragmatiques pour rédiger son texte.

Ainsi l'activité rédactionnelle en FLA et le projet de recherche produit dans le cadre de notre cours se rapprochent dans la nature de leur substance: il s'agit de processus développementaux qui peuvent être élaborés de manière consciente et stratégique.

II.3. Spécificités de l'écriture académique en FLA: entre processus et va-et-vient

Dans l'écriture académique, les compétences langagières et les compétences de réalisation d'objectifs et de contenus (criticalité, argumentation, abstraction, originalité de question de recherche et corpus) se recourent, et de ce fait, le processus de recherche – ou les processus de recherche – devient un va-et-vient indispensable pour bien aboutir à la tâche requise. Nous schématisons le modèle du processus de recherche engendré de la manière suivante:

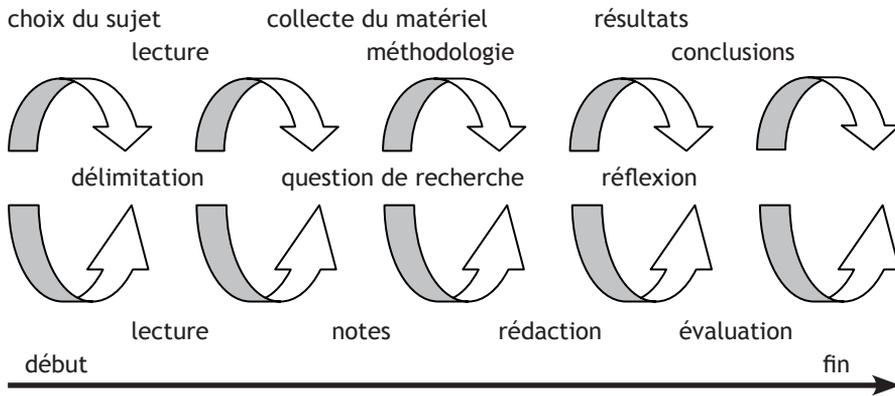


Schéma 1. Processus de recherche

Au début du cours d'introduction (période 1), nous avons présenté le schéma *supra* aux étudiants afin de les familiariser avec les différentes étapes du processus que nous leur proposons et qu'ils seront susceptibles de «vivre». Ces processus de recherche se basent sur des processus cognitifs sous-jacents à l'activité rédactionnelle. Afin de soutenir ces derniers, nous avons structuré le cours en précisant des sous-objectifs pour chaque période de l'année (1 à 4). Le cours d'introduction de la première période (cf. tableau 1) va de la recherche bibliographique à la constitution d'un corpus et mène à l'élaboration d'un plan de recherche. Dans le plan de recherche, les apprenants répondent aux questions suivantes: quel est le domaine de recherche? Comment le sujet est-il limité? Quel est le problème à étudier? Quelles sont les questions principales? Quels sont les textes ou le matériel étudié? Comment le matériel est-il choisi? En outre, les apprenants sont censés présenter le cadre théorique et quelques notions, notamment les plus importantes.

A la fin de la deuxième période (au bout de quatorze semaines), les étudiants rendent un manuscrit de leur partie théorique. Ce moment crucial est vécu différemment par les étudiants: alors que certains rendent sans problème ce premier manuscrit «en chantier», d'autres éprouvent des difficultés soit à s'investir entièrement dans leur travail soit à définir un cadre théorique cohérent. Nous avons interviewé les étudiants, à ce moment-là, pour obtenir leurs réflexions sur le processus d'écriture et leur investissement dans le travail de recherche. Voici deux témoignages à mi-chemin du projet [traduits par nous-mêmes, les citations des étudiants sont (sic), les noms des étudiants ont été modifiés]:

Meri:

Au début, je pédalais dans la choucroute avec la théorie. J'aurais dû commencer à planifier le sujet de ma recherche plus tôt pour savoir quelles œuvres théoriques je dois lire. [...]

Il reste la moitié du travail, la partie d'analyse me fait peur. [...]

J'ai appris quand même que le travail est réalisable. [...]

Satu:

Pour le moment, je me sens un peu frustrée, je voudrais bien laisser le travail de côté pour un certain temps. [...] L'écriture de la partie théo-

rique a été une phase intensive, on devient facilement aveugle à son propre travail. [...]

J'ai appris ce que signifie le processus d'écriture, [...] j'ai appris également beaucoup sur le sujet. C'était difficile de choisir le sujet comme il y avait tellement de choses qu'on devait choisir, mais plus on lisait des livres, plus on a remarqué qu'il y avait les mêmes choses, ce qui rendait le travail plus facile après. [...] Je ne sais pas encore comment analyser le matériel. [...]

Ces exemples montrent que le processus de recherche est toujours en cours et que les deux étudiantes se sentent encore incertaines quant au travail qui reste à effectuer. Pourtant, elles semblent identifier de manière consciente les différentes phases d'un travail scientifique et les difficultés qu'elles ont rencontré, ce qui devrait les aider à apprendre à gérer ce type de difficulté en recherchant, par exemple, une aide extérieure dans la suite du cours ou dans le cadre d'un travail similaire ultérieur.

Aussi, les apprentissages envisagés lors de la rédaction de ce projet de recherche sont multiples. D'abord, l'étudiant apprendrait à délimiter son sujet de recherche, à élaborer des idées, à développer son plan de recherche et à structurer son travail (i.e. définir des concepts-clé, argumentation, justifications des choix, progression logique des idées et raisonnement, intégrations des citations, emploi des sources, et technique de présentation (cf. Dubois 2005). Sur le plan de la construction de connaissances langagières complexes, l'apprenti-expert apprendrait également à argumenter, à justifier ses choix et à critiquer les travaux des autres sur la plate-forme en ligne, mais aussi, à justifier et à soutenir son travail oralement lors des séances de présentation en fin d'année. L'enseignant, présent dès le début du processus voit sa responsabilité diminuer au fur et à mesure tandis que l'autonomie de l'apprenant, qui semble également tirer profit du soutien d'autres acteurs (apprenants, tuteurs, stagiaires), se renforcerait. Pour certains étudiants, il est clair que l'autonomisation s'effectue plus vite que pour d'autres par la prise en charge de différents rôles (cf. III.)

II.4. Écriture médiée: travailler à partir des TICE

Pour un futur expert, apprendre à travailler par le biais de la communication médiée par ordinateur mais aussi à s'habituer à ce que nous appelons *l'écriture académique médiée* sont des objectifs essentiels. La plateforme électronique que nous avons introduite présente plusieurs fonctions: dépôts de documents, dépôts des textes à relire et à commenter par les paires, commentaires asynchrones sur les textes, communication entre participants, etc. L'apprentissage du FLA et le travail de recherche s'effectuent donc par le biais de TICE, qui s'organise dans des *communautés de pratiques* (dans le sens que Lave & Wenger (1991) donnent à l'expression). Dans notre cas, il s'agit d'une communauté de pratiques qui est formée dans cette situation particulière pour viser un but spécifique concret, le mémoire, et qui contribue à la construction de l'expertise de l'apprenant. Il est possible d'examiner les activités des étudiants d'un point de vue individuel ou collectif, mais en fait, les activités que les apprenants doivent entreprendre sur la plate-forme ont une nature hybride. Celles-ci contribuent en effet directement à la construction d'«identités liquides» (Voir III.1).

Les TICE fournissent également un outil de gestion et de moniteur pour l'apprenant qui lui permettent de développer son autonomie d'apprenti-expert et ses capacités de collaborateur. Celui-ci laisse son travail en ligne dans des phases successives et non terminées pendant le processus de rédaction. Cela lui permet donc d'exécuter la tâche d'écriture, de la gérer et de se faire une idée de sa progression. On pourrait donc dire que l'exécution du travail en ligne contribue à la cognition individuelle de l'apprenant. En outre, ce processus forme une série d'actes de partage avec d'autres scripteurs dont les textes sont exposés à la lecture. La lecture contribue à la formation de la cognition partagée et distribuée des membres du groupe et fournit les liens dans leur communauté d'apprentissage. Tout membre a la possibilité d'examiner et de prendre connaissance de la solution des problèmes et de la structuration des textes chez d'autres scripteurs. Cela promeut également les connaissances de chaque étudiant dans d'autres thématiques et problématiques de recherche. On constate qu'il ne s'agit donc pas uniquement d'un partage qui porte sur le savoir, mais aussi qui aide à gérer l'émotionnel et à prendre confiance en soi et dans autrui (cf. III.2). Enfin, l'apprenant doit prendre activement part dans le rôle de commentateur: le travail en ligne consiste également en processus parallèles d'écriture dans lesquels le scripteur fournit des commentaires et des remarques à des co-scripteurs. Voici par exemple des commentaires qu'une étudiante a laissés à une autre étudiante:

Extrait: endo-soutien du groupe

Salut Auli,

Tout d'abord, tu as bien rédigé ton corpus; il est bien organisé et écrit en bon français!

Pourtant, j'aimerais avoir quelques précisions/explications concernant ton travail:

Premièrement, j'aurais voulu seulement savoir la raison pour laquelle tu as choisi ton sujet et corpus. Ou peut-être que tu l'expliqueras dans ton introduction?

Deuxièmement, serait-il possible de faire un tableau des informants choisis? Je vois que cela peut poser un peu des problèmes, mais il pourrait aider à rendre ton travail plus clair. Autrement, je trouve que tu as fait ce qu'il a fallu et c'était bien!

Pirjo

Salut Auli,

Un lapsus: J'ai parlé des "informants" bien que je voulais dire "informateurs".

Pirjo

On voit donc ici que Pirjo effectue à la fois un travail de commentateur/évaluateur et, de façon souterraine et parallèle, de l'autocorrection linguistique. On se

rend compte, par conséquent, que ce type d'exercice permet aux apprenants de développer des compétences d'interaction en ligne, d'orientation vers l'autre, de médiation d'opinion et d'écriture académique.

III. Caméléonisation et préparation à la co-construction

Dans cette partie, nous nous concentrons sur des apprentissages «buissonniers» qui accompagnent l'apprentissage général du FLA et de l'expertise en langue. Tous ces éléments se complètent et forment un tout. Comme nous le verrons *infra*, ces apprentissages sont également transférables à d'autres contextes sociétaux et professionnels et sont considérés avant tout comme des apprentissages (non fixés) pour la vie.

III.1 Caméléonisation

L'expertise en langue, de par les objectifs et les méthodes de travail qu'elle engendre, nous a conduit à une réflexion sur les rapports à soi et aux autres que les étudiants sont susceptibles de traverser durant les quatre périodes du cours. Ainsi, une partie du cours est réservée à faire prendre conscience aux étudiants des phénomènes que le sociologue polonais -britannique Z. Bauman (2004) nomme *les identités liquides* (à savoir le fait que chacun d'entre nous soit susceptible de traverser différents contextes d'identification chaque jour et de s'adapter aux circonstances et aux interlocuteurs - tout comme un caméléon). L'argument principal que nous avons retenu est que chaque individu remplit ces rôles mais n'en est pas toujours conscient car la *doxa* actuelle sur l'identité pousse surtout à s'envisager eux-mêmes comme ayant une identité stable et unique (ou le fantasme de l'unicité de l'être).

Par conséquent, le premier apprentissage «buissonnier» est celui de la *caméléonisation*. L'ensemble du cours proposé est multimodal, ou comme l'indiquons plus haut, il requiert de la part des étudiants qu'ils se placent dans divers contextes d'interaction plurilingues et qu'ils se positionnent, qu'ils prennent des rôles, etc., car nous soutenons que l'activité langagière est dialogique et socio-culturellement située et partagée. Pour nos sujets apprenants, la relation intersubjective s'établit d'une part avec les enseignants et les stagiaires francophones et finnophones, et d'autre part avec leurs paires. Dans cette relation intersubjective, la négociation interactionnelle peut être, comme nous le notions plus haut, aussi bien écrite qu'orale et elle peut se dérouler en face-à-face ou bien être médiée. La nature changeante des contextes et des acteurs exige de l'apprenant de se situer chaque fois dans la relation interactionnelle et de réfléchir sur la façon de se positionner.

Tout au cours de la construction de leurs travaux de recherche, nos étudiants sont amenés à remplir divers rôles - avec plus ou moins de succès car l'intersubjectif n'est pas toujours réussi - et nous souhaitons qu'ils s'interrogent sur les effets de cette *caméléonisation* sur eux-mêmes (le Moi multiple et les façons de les exprimer) et sur leurs environnements. Ces rôles sont co-construits avec les divers interlocuteurs proposés:

- enseignants finnophones (discussions face à face)

- enseignants francophones (discussions face à face)
- stagiaires français (corrections linguistiques)
- tuteurs finlandais (visite des bibliothèques, correction linguistique...)
- endo-soutien du groupe dans l'environnement *WorkMates*
- auto-soutien à la fin de chaque cours (introduction au discours académique)

Ainsi, et entre autres, chaque étudiant remplit les rôles suivants, de façon instable et non-programmée:

- Il apprend d'abord à travailler dans des *conditions dites «professionnelles»* (respect d'une éthique de recherche, respect d'un calendrier/de dates butoirs multiples, apprentissage de la «communication» avec ses collègues sur une plateforme électronique, apprentissage d'un travail «propre» et accessible à tout lecteur);
- L'étudiant est un *apprenti-chercheur* qui définit lui-même une problématique à partir de ses lectures et des enseignements qu'il a suivis, et qui collecte un corpus et crée une méthode de recherche. Aux yeux des autres étudiants du département, il peut passer pour celui/celle qui porte «la casquette de chercheur» au cas où par ex. il ait besoin de faire passer des tests auprès de ceux-ci pour rassembler un corpus;
- Il est aussi un *apprenti-expert* qui se spécialise dans une problématique bien spécifique en sciences du langage ou en didactique des langues étrangères; il consulte divers enseignants-chercheurs et discute / défend son travail;
- C'est aussi un *décideur* qui apprend à s'orienter face aux questions qu'il se pose à partir de ses propres réflexions et de celles des autres - enseignants, tuteurs, collègues, etc.;
- L'étudiant sert aussi de *médiateur* de différentes façons, en aidant par ex. ses collègues, en faisant la liaison *enseignant-étudiant* lorsque ceux-ci ne se comprennent pas. Il est donc *collègue* mais aussi *motivateur* (par ex. par ses commentaires laissés sur la plateforme) envers ses camarades et lui-même;
- Enfin, l'étudiant est un *témoin*, qui fait part de ses impressions et de ses perceptions dans le cadre des actions-recherches des enseignants du département.

Ces différentes casquettes rappellent la définition de l'enseignant stratégique que Schon (1987) avait proposée pour l'enseignant du XXe siècle. Il est clair que nous opérons ici un changement didactique auquel les étudiants n'ont pas été habitués car l'enseignant n'est plus le centre de focalisation dans la classe mais il est complété (et non pas remplacé) par un ensemble d'éléments, que ce soit d'autres acteurs, l'extraterritorialité et l'extra-temporalité produites par la plateforme électronique ou la présence plus soulignée de l'étudiant lui-même. De la sorte, ce dernier doit apprendre tôt à se faire davantage confiance et à déplacer une unique source de conseils, d'«ordres» et de guidage (l'enseignant) vers des voix multiples. On voit, par exemple chez Elisa que le cours lui a permis d'être confrontée à des remises en question inédites:

J'ai appris beaucoup sur moi-même en faisant ce travail... appris de ce que j'ai dû affronter des sentiments que j'ai jamais eus avant... parce que c'était

difficile ben justement de ne pas réussir à... je suis avec l'ordinateur là et j'essaie d'écrire mais rien ne vient ça ne m'a jamais arrivé avant

Ainsi, le rôle d'*auto-motivateur*, crucial pour bien réussir les épreuves initiatiques du cours, est souligné par Elisa.

Nous allons voir, dans ce qui suit, comment la caméléonisation et la multimodalité du cours ont été perçues par les étudiants. Nous nous intéressons ici aux perceptions qu'ont les étudiants de ce que nous appelons la *co-construction* de leur travail de recherche.

III.2 Préparer à la co-construction multimodale: le regard des autres

Chaque étape, dans le système mis au point dans nos modules, amène les étudiants à travailler ensemble et à collaborer lors des différentes étapes du projet. On voit bien, dans les rôles définis plus haut et dans notre définition de l'écriture académique en FLA, que le travail produit est aussi issu des regards multiples des acteurs du cours. Ces regards et la co-construction multimodale qui en résulte, sont inhabituels pour nos étudiants. Le fait, par exemple, que leurs travaux soient mis au regard de tous les participants du cours constitue une nouveauté. Nous pouvons donc nous interroger sur leurs perceptions de ces regards.

Tout d'abord, il semble que les étudiants apprécient le travail de co-construction car il permet de mettre en abîme des points de vue et des intérêts, qui semblent susciter des réflexions nouvelles face à leurs propres travaux. Par ex., Hanna:

Chacun regarde les choses de son point de vue donc chacun a quelque chose à dire de son point, si on travaillait avec une seule personne peut-être que notre approche ne serait si large

Cette étudiante apprécie donc l'expertise individuelle, les intérêts de chacun et l'enrichissement y afférent pour son travail de recherche. Cela est vrai aussi bien pour les experts (les enseignants et les stagiaires) que pour leurs camarades:

Oui c'est enrichissant et par exemple si j'ai parlé avec une camarade il n'y a pas de... si on parle avec un supérieur, un professeur il y a toujours un creux [une distance] nous avons la possibilité d'être au même niveau (Paula).

Paula nous permet de noter ici un point essentiel qui est celui de la hiérarchie: faisant intervenir des voix d'experts (les enseignants qui ont toujours représenté l'autorité dans le parcours des apprenants) aussi bien que des voix de novices ou de paires, la philosophie du cours semble rassurer l'étudiant qui ne se retrouve plus seul face à son mémoire. De surcroît, le travail de «commentateur» et de «motivateur» auprès de ses camarades permet aussi à l'étudiant de faire un retour vers son propre texte, qu'il n'aurait peut-être pas effectué dans un cours traditionnel. Jenni explique, par ex., que: «en regardant comment les autres ont travaillé, j'ai pu voir les autres aspects de mon travail».

La co-construction des textes a également un effet sur les perceptions des étudiants en matière d'écriture. Les multiples relectures et justifications qui s'ensuivent semblent avoir un impact sur l'activité d'écriture. Ceci se remarque dans le commentaire de Sini, qui précise l'importance du lecteur:

Plein de choses, hier quand j'étais devant l'ordi en train d'écrire, j'ai pensé que je dois penser au lecteur qu'on doit prendre plein de choses en considération que c'est pas seulement pour moi que j'écris mais qu'il y a aussi un lecteur

On sent ici que les discussions médiées par ordinateur ou en face-à-face ont un effet sur cette étudiante.

Finalement, les réactions des étudiants face au cours montrent qu'ils sont amenés à s'interroger face aux multiples voix en présence au cours de la co-construction de leur recherche. Etant donné le nombre et la diversité des commentaires formulés, il peut arriver que certains se contredisent. Par ex. un camarade propose de modifier telle partie du travail de recherche alors qu'un enseignant ne commente pas celle-ci. Un certain nombre de nos étudiants semblent confus devant une telle situation: à qui faire confiance? Qui écouter? Irinja résume un peu ce dilemme et offre sa solution face à cette co-construction contradictoire:

C'est intéressant c'est bon mais parfois conseils contradictoires, par ex. je crois que ... oui et aussi entre les deux professeurs pas des choses très grandes et aussi les tuteurs bien sûr *il faut faire comme les profs dit et pas comme les camarades...*

Il semblerait donc, dans ce cas, que l'autorité de l'enseignant demeure la référence pour cette étudiante (c'est toujours lui qui met une note finale). C'est pourquoi, il nous paraît primordial que les étudiants se rendent compte des contradictions soulignées *supra*, qui correspondent à une certaine réalité de la vie professionnelle, et qu'ils apprennent à y faire face, en développant e.g. des stratégies de *protection de la face* ou de remises en question. Malgré les difficultés potentielles (inter-culturelles?) engendrées par les contradictions de *l'autre*, il est clair qu'une fois habitués à ce type d'événements, les étudiants ne pourront que renforcer leur propre confiance en eux et développer leurs compétences de décideurs.

Conclusion

Dans cet article, nous avons contribué à la thématique des *apprentissages pour la vie* en partant d'une expérience d'enseignement et d'apprentissage du FLA dans le contexte bien spécifique de *l'écriture académique médiée*. Notre objectif principal a été le développement d'une expertise en langue d'étudiants impliqués dans un travail de rédaction d'un mémoire de licence. Nous avons ainsi présenté le fil rouge sous-jacent de la réflexion, la planification et la réalisation d'objectifs et de contenus d'un curriculum de FLA dans une université finlandaise. De surcroît, nous avons exposé les apprentissages escomptés suivants: l'ensemble du processus de recherche, mais aussi les différentes étapes et tâches y afférentes; la rédaction d'un texte long dans le cadre bien spécifique d'une écriture multimodale en ligne

et dans des situations de face-à-face multiples et variées; l'habitude de la *caméléonisation*, ou de la prise de conscience des rôles divers remplis lors du processus de recherche. Il est clair que tous ces aspects contribuent à acquérir des savoir-faire liés à l'apprentissage pour la vie.

Les résultats et réactions présentés dans notre contribution dévoilent parfois un cas idéal d'enseignement-apprentissage. Il va de soi que le rôle de l'enseignant en tant que médiateur/entraîneur/organisateur/etc. est saillant, mais encore plus décisives sont les possibilités d'établir des relations de confiance entre les différents acteurs engagés dans le cours et le rôle même de l'apprenant. En réalité, les cinq critères principaux pour la réussite de ce type d'enseignement seraient:

- la motivation des étudiants;
- la compréhension et la maîtrise des savoir-faire ciblés (en matière de FLA, de communication médiée par ordinateur, de caméléonisation...);
- la prise de responsabilité des étudiants;
- la confiance envers les autres;
- l'engagement dans le projet de recherche par les étudiants.

Si l'un ou plusieurs de ces critères manquent, la construction de l'expertise en langue tend à s'arrêter à mi-chemin.

Reste à voir maintenant comment motiver davantage les apprentis-experts qui ne remplissent pas ces critères et qui ne sont pas prêts à s'investir entièrement dans la démarche décrite dans notre contribution. Par ex., on pourrait se demander si le fait que ce sont les enseignants uniquement qui donnent la note finale à la fin du processus n'est pas en contradiction avec la philosophie multimodale du cours et contribue à une motivation limitée à la co-construction de certains étudiants.

Notes

¹ Nous remercions notre collègue Marie-Pierre Lahouati d'avoir relu cet article et apporté des commentaires très pertinents. Seuls les auteurs de cet article sont bien sûr responsables du contenu.

² Les étudiants finlandais choisissent au minimum deux disciplines à l'université, une «majeure» et une ou plusieurs «mineure(s)».

Bibliographie

Alamargot, Denis. & Lucile Chanquoy, Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. In: Piolat, A., *Écriture. Approches en sciences cognitives*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, 2004, pp. 125-146.

Bauman, Zygmunt, *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity, 2000.

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), Traduction S. Lieutaud. Division des langues vivantes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Editions Didier, Paris, 2001, / <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Dubois, Jean-Marie M., *La rédaction scientifique*. Issy-les-Moulineaux, ESTEM Editions, 2005.

Engeström, Y. & D. Middleton, «Introduction: Studying work as mindful practice», *Cognition and Communication at Work*, Engeström, Y. & D. Middleton (eds.), Cambridge, Cambridge University Press, 1996, pp. 1-14.

Ericsson, K. A. & A.C. Lehmann, «Expert and exceptional performance: Evidence of Maximal Adaptation to Task Constraints», *Annual Review of Psychology*, Vol. 47, 1996, pp. 273-305.

Gadet, Françoise & Gabrielle Varro, Le «scandale du bilinguisme», in: *Langage et société*, Dossier: Le «scandale du bilinguisme». Langues en contact et plurilinguismes, n° 116, 2006, pp. 9-28.

Herdina, Philip & Ulrike Jessner, *A dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual Matters, 2002.

House, Juliane & Jochen Rehbein, «What is 'multilingual communication'?», in: House, Juliane & Jochen Rehbein (eds.) *Multilingual Communication*, Amsterdam, John Benjamins, 2004, pp. 1-18.

Johansson, Marjut & Fred Dervin, *Choix en matière de curriculum à l'université finlandaise et expertise à l'oral*, à paraître.

Lave, Jean & Etienne Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

Pavlenko, Aneta & Adrien Blackledge, Introduction: New theoretical approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts, in: Pavlenko, A & A. Blackledge (eds.), *Negotiation of identities in multicultural contexts*, Clevedon, Multilingual Matters, 2004, pp. 1-33.

Ransdell, S. & C. M. Levy, Working memory constraints on writing quality and fluency, in: Levy, Michael, C. & Sarah Ransdell (éds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications*, Lawrence Erlbaum Associated Publishers, Mahwah, New Jersey, 1996, pp. 93-105.

Synergies Europe

3. Interagir dans le monde virtuel:
une nouvelle manière de faire?
une nouvelle manière d'apprendre?



Apports et limites d'une nouvelle forme de mobilité virtuelle: description et analyse d'une expérience de forum de discussion

Chaké Cartron-Makardidjian [chake-cartron-makardidjian@unif.ch],
Patricia Kohler-Bally [patricia.kohler@unifr.ch]
Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères,
Unité FLE, Université de Fribourg, Suisse

L'utilisation des nouvelles technologies dans le cours de langue constitue une réalité bien présente dans les nouveaux scénarii pédagogiques au point de générer une mobilité virtuelle: un certain nombre d'expériences visant à intégrer les TICE a été mis en place dans nos cours, notamment le forum de discussion. Ces expériences de mobilité virtuelle ont révélé un certain nombre de mutations que nous nous proposons de décrire à travers l'exemple de cette mise en place avant d'en dégager certains atouts et quelques limites: comment les trois pôles que constituent apprenant-enseignant-machine se déplacent-ils par rapport à un environnement traditionnel? Que deviennent le savoir et les savoir-faire et qui en assure la transmission? Assiste-t-on à de nouvelles formes d'apprentissage et de compétences qui vont redéfinir la notion même de mobilité?

Mots-clés: mobilité virtuelle, forum de discussion, pédagogie du projet, évaluation

The widespread use of information technology in language teaching classrooms has become a reality with new pedagogic scenarios creating a form of virtual mobility: In our classes we have conducted a series of experiments integrating IT, notably with discussion forums. These experiments in virtual mobility have revealed a certain number of issues, which will be exemplified and discussed in terms of their advantages and disadvantages. Specifically the following questions have been raised: How can the three points of reference - student, teacher, and machine - function differently from the way they do in a traditional classroom? How does this impact on knowledge and skills and on responsibility for the building of knowledge and skills? Are we witnessing new forms of learning and new competencies that may redefine the very notion of mobility?

Key-words: virtual mobility, discussion forum, project pedagogy, evaluation

0. Introduction

L'utilisation des nouvelles technologies dans le cours de langue constitue une réalité bien présente dans les nouveaux scénarii pédagogiques liés notamment à la pédagogie de projet. Un certain nombre d'expériences-pilotes visant à intégrer les TICE a été réalisé au sein de l'université de Fribourg où quelques cours traditionnels intègrent certains outils des plates-formes virtuelles, tel que le forum de discussion.

Cette libération de l'espace-temps et de l'espace-classe inhérente aux TICE développe-t-elle réellement chez l'apprenant de langue de nouvelles stra-

tégies d'apprentissage qui donnent accès à une nouvelle forme de mobilité, dite virtuelle? Assisterait-on à l'émergence d'un «Erasmus sédentarisé» qui n'a plus besoin de se déplacer physiquement pour atteindre les objectifs de développement de compétences linguistiques et professionnelles toujours recherchées?

Quels peuvent être les apports et les limites de l'utilisation de ce nouvel outil dans l'apprentissage des langues pour l'apprenant comme pour l'enseignant(e).? Nous tenterons de proposer des réponses à ces deux points de vue fondamentaux tout en mettant en évidence les bénéfices du forum de discussion.

1. Mise en place d'un forum

1.1 Phase préparatoire: recherche de partenaires et conception du forum.

La mise sur pied d'un forum de discussion demande la coordination de deux équipes pédagogiques géographiquement éloignées et la recherche de partenaires constitue souvent la première étape de cette innovation didactique; ce stade est aussi le plus difficile à dépasser: Tout un chacun a pu faire l'expérience de l'échange des cartes de visite lors de colloques fort intéressants mais sans suite: un appel est lancé auquel peu de collègues répondent. Peur de la prise de risque face au caractère expérimental de l'entreprise? Certainement. Mais aussi manque de temps, d'argent et de liberté pour innover car la formation à l'utilisation des TICE requiert un investissement financier à long terme sans compter l'engagement en termes de temps et de disponibilité. Si certaines expériences ultérieures ont pu avoir lieu, c'est souvent grâce à la ténacité de leur concepteur qui ne craignait pas la machine institutionnelle et administrative face aux diverses autorisations nécessaires à la mise en place technique ou à l'officialisation d'une nouvelle démarche didactique. Si les obstacles d'ordre institutionnel ralentissent le projet, cette phase est néanmoins incontournable pour assurer le bon fonctionnement technique du forum à l'intérieur d'une institution universitaire.

Après cette phase de recherche de partenaires puis d'officialisation de la démarche auprès des institutions respectivement concernées, il reste à définir les objectifs pédagogiques et à choisir un thème de discussion rencontrant l'intérêt des deux classes partenaires. Les finalités sont assez claires: ouvrir la classe sur le monde extérieur en utilisant le français comme langue de communication et, par là, faire acquérir aux apprenants-étudiants, des compétences universitaires transférables à tout autre type de situation, hors cadre universitaire. Pour l'étudiant, il s'agit de s'informer comme de produire une information en langue française, communiquer avec des interlocuteurs qui ont en commun la connaissance du français. Le choix du thème est important car il doit permettre de dépasser l'objectif immédiat «informer-s'informer» pour être capable de développer des actes langagiers tels que comparer, expliquer et débattre d'un problème de société, voire convaincre ou négocier.

Outre l'apport de l'équipe enseignante de chaque classe concernée, les conseils et l'aide technique des services informatiques se révèlent nécessaires et incontournables à plusieurs moments du projet.

Avant sa mise en service, le forum demande très souvent la préparation d'un premier courriel «mode d'emploi», rédigé par les deux équipes enseignantes qui y définissent une série de conseils destinés aux utilisateurs du forum, suivie d'un calendrier de travail et d'un code de présentation afin de catégoriser les informations envoyées et d'organiser le flux des productions. Cette étape est extrêmement importante par la suite pour gérer le caractère -par nature différée dans le temps- des courriels: Qui écrit? Sur quoi? Où et quand? Réponse ou nouvelle production? Autant d'éléments qui peuvent très facilement être maîtrisés si chaque participant respecte rigoureusement un code d'envoi et un calendrier préalablement fixés. Dans cet exercice de communication ouverte à la fois formelle par les consignes et informelle par les contacts, la première épreuve sera celle de la rigueur pour chacun des acteurs.

1.2 Phase de mise en route et expérimentation

Chaque enseignant-e expose aux étudiants le projet de cette communication par forum, sur base volontaire, et qui se déroulera en dehors du cours présentiel et d'éventuelles séances de remédiation du projet; les étudiants se montrent assez facilement enthousiastes pour communiquer avec un «ailleurs» qui fait sortir l'apprentissage de la langue de l'enceinte de la classe.

Les étudiants vont en effet accomplir un certain nombre de recherches ciblées sur Internet afin de rechercher l'information à diffuser pour correspondre aux attentes des participant-e-s du forum.

1.3 Phase de communication: du formel à l'informel

A la phase d'élaboration des productions écrites par les groupes d'étudiants, suivront envoi et réception des informations en langue seconde. Cette étape demande à l'étudiant de dépasser ses crispations et ses craintes quant à son niveau de langue: va-t-on le comprendre? Une fois les premiers courriels envoyés et reçus, un sentiment de libération fait en général place à l'appréhension. Peu à peu, la gestion de l'outil informatique se modifie: dès lors qu'apparaissent des fichiers attachés concernant l'objectif du forum, le courriel prend peu à peu pour sujet le contact avec l'autre. Cette inversion classique «sujet-objet» symbolise la réussite du projet puisque les étudiants deviennent complètement autonomes dans leurs échanges semi-épistolaires, et que le thème de recherche «dominant» devient objet attaché. L'apprenant s'est ainsi réapproprié l'instrument au service d'une communication personnalisée qui pourra même aboutir à la création d'une deuxième adresse de courriel pour des échanges, cette fois invisibles de l'institution et de l'enseignant.

Quant à la qualité des productions, il faut noter que les étudiants sont bien plus attentifs à la structuration de leurs productions que dans l'approche traditionnelle de l'expression écrite: Le risque d'être lu par un grand nombre se révèle un véritable défi à relever pour l'étudiant face à ces pairs. Il est ainsi valorisé mais aussi livré à l'évaluation de ses compétences par ses partenaires de discussion, devenus collègues. Quelle place occupe désormais l'enseignant-e dans ce nouveau dispositif? Il/elle est désormais perçu(e) comme «conseiller(e)» qui ne sanctionne pas l'erreur, mais qui aide à la corriger. Un dialogue constructif s'établit lente-

ment et permet de révéler les points de difficulté des étudiants habituellement muets par peur d'être jugés sous prétexte qu'ils posent des questions. Dans quelle mesure l'acquisition de connaissances fondée sur l'échange et le partage d'informations ne ferait-elle pas partie de la culture scolaire de nos sociétés? Oubliant l'objectif traditionnel de l'évaluation sanctionnante, l'apprenant se focalise sur les savoir-faire à maîtriser pour diffuser le savoir, et se réapproprie la configuration linéaire classique «enseignant - apprenant - savoir - savoir faire» pour imposer le nouveau schéma «conseiller/médiateur/animateur - apprenant/auteur/acteur - savoir faire - savoir». Ce déplacement des rôles et des fonctions bouleverse ainsi les objectifs didactiques puisqu'il faudra apprendre à maîtriser l'outil technique avec son métalangage avant l'apprentissage de la langue seconde en tant que telle: par exemple, la sauvegarde ou l'attachement d'un fichier ou d'une image devient aussi vital à la communication que la maîtrise des appellatifs.

1.4 Phase de conclusion

Apprendre en questionnant: c'est la dernière phase du forum où les étudiants ont généralement pour tâche de comparer et d'interroger les informations reçues. Les outils de langue nécessaires à ces exercices ont bien sûr fait l'objet de plusieurs séances de cours, conçues en combinaison avec le forum. En conclusion, les étudiants ont pu évaluer l'expérience du forum et ce sont leurs remarques qui nous ont permis de relever ici les traits les plus caractéristiques de l'élaboration d'un forum de discussion.

2. Apports et limites du forum de discussion

2.1. Apports

Le volume et la qualité des productions permettent tout d'abord de penser que le forum de discussion se présente indiscutablement comme l'un des atouts majeurs du renouveau de l'écrit dans l'apprentissage des langues. D'autre part, il favorise par l'ouverture au monde le travail en réseaux préprofessionnels intégrés dans le milieu académique. L'étudiant se positionne en effet par rapport à ses pairs plutôt que par rapport à une performance face à l'enseignant, mais il va même se prendre au jeu de la simulation professionnelle puisque la thématique croise sa spécialisation universitaire. S'il n'est pas simple de travailler en asynchrone, il permet de combiner le présentiel et le non-présentiel en créant de nouveaux types de séquences didactiques même si celles-ci ne sont pas faciles à organiser.

Outre la qualité préprofessionnelle des travaux, le statut de l'apprenant se trouve aussi valorisé par le fait qu'il n'était plus étudiant face à l'enseignant, mais pair s'adressant à d'autres pairs d'un autre pays. Rédacteur de plus en plus autonome, il devient en quelque sorte davantage responsable de ses écrits d'autant plus que ses productions écrites sont évaluées de manière externe.

Si l'évaluation-sanction disparaît, elle fait aussi disparaître avec elle l'image traditionnelle de «l'enseignant au stylo rouge». Le professeur peut enfin accomplir sa vraie tâche de conseiller-guide dans un quadruple objectif qui tou-

che: la thématique ou contenu informatif du forum, la langue française, les technologies et la communication. Il est vrai que le sentiment d'éclatement de l'espace-classe et l'espace-temps rend difficile la gestion du virtuel. Si les étudiants attendent implicitement la mise en relation de la classe en présentiel avec cette nouvelle dimension de l'apprentissage offerte par le forum, en revanche, «faire autrement» est souvent mal perçu notamment par l'institution administrative car l'innovation dérange en remettant en cause toutes les pratiques d'apprentissage trop bien rôdées, sans compter les modalités d'évaluation. Mais ce sentiment de déstabilisation est largement compensé par la mobilisation du groupe, de l'individu, et aussi des groupes entre eux qui réalisent un projet à la fois collectif et individualisé. Ce qui renforcera dans le cadre de la pédagogie de projet un suivi personnalisé, ciblant les lacunes spécifiques à chaque apprenant et proposant une remédiation individuelle ou par groupe.

2.2. Limites

La recherche d'universités partenaires se présente comme l'obstacle le plus important. Bon nombre d'enseignants préfèrent encore la pédagogie du programme à celle du projet. Comme nous l'avons déjà dit, il est vrai qu'il n'est pas facile de concevoir de nouveaux scénarii pédagogiques intra muros et extra muros d'autant plus que l'incompatibilité des calendriers universitaires reste encore un obstacle de taille.

Deuxième limite: la maîtrise de l'outil informatique n'est pas encore partagée par tous les étudiants. Pourtant, nous vivons dans le mythe que tout le monde consulte sa messagerie au saut du lit. La dernière décennie constitue peut-être une période de transition après laquelle on peut espérer que les TICE seront entrées dans les pratiques des apprenants comme celles des enseignants. La recherche sur Internet nécessite aussi de développer de nouveaux comportements et de nouvelles stratégies adaptées aux nouveaux outils: recherche par mot-clé, lecture critique des documents recueillis sur Internet, technique de lecture rapide sur écran, reconnaissance des genres de documents entre sites de vulgarisation, de critique ou sites officiels, respect des chartes d'utilisation pour éviter toute forme de plagiat si problématique à l'heure actuelle, maîtrise des normes de la communication interculturelle virtuelle (code du savoir-vivre relationnel).

Les stratégies de lecture longue sur l'écran sont aussi en pleine mutation car l'étudiant développe une pratique de lecture non linéaire mais la «lecture-balayage» et l'apprenant construit «des hypothèses sur le contenu du document écrit»¹, pratiquant la lecture onomasiologique (du sens aux signes qui en rendent compte) plutôt que sémasiologique (des signes au sens qu'ils expriment)".²

La représentation du cours, du rôle de l'enseignant ou de tout autre interlocuteur est aussi amenée à se modifier avec l'évolution de la culture universitaire. Pourtant, l'étudiant reste encore figé dans la vision du cours magistral - ou monologue - et il doute encore trop souvent de sa capacité à construire son savoir avec et par ses propres interrogations. Cette expérience didactique nous a révélé combien la transmission unilatérale et hiérarchisée du savoir avait fait oublier les vertus du dialogue et du questionnement, soit comprendre pour apprendre.

Le dernier élément que nous relèverons touche l'évaluation et la visibilité diplômante de ces nouveaux savoir-faire par l'institution: comment contrôler un certain nombre de nouvelles compétences acquises dans cette expérience, par exemple compétences d'ordre technique ou de nature socioculturelle, nécessaires à la communication informelle par courriel? Une double évaluation tout à fait nouvelle a bien eu lieu: l'enseignante a pu évaluer la progression dans l'acquisition de ces nouvelles compétences à travers les séances de remédiation du projet. D'autre part, les étudiants ont été soumis à l'évaluation externe de leurs pairs, élément qui a à la fois rassuré et stimulé l'ensemble des participants. Néanmoins, les modalités d'évaluation qui permettraient de juger ou d'estimer les compétences de communication par courriel et celles de la rédaction en langue de spécialité, restent à inventer car elles ne font pas encore partie intégrante de l'examen interne.

3. Evolution des scénarii pédagogiques

Nous pouvons d'ores et déjà observer à travers cette expérience que les TICE intégrées dans le cours de langue ont entraîné un certain nombre de modifications dans les choix didactiques et cela concerne aussi bien les outils que les acteurs.

De nouveaux phénomènes apparaissent en effet en cours présentiel, comme le développement de stratégies de collaboration. D'autre part, l'évaluation des productions ne dépend plus uniquement de l'institution puisqu'elles sont destinées à être lues à l'extérieur par des pairs. Et cette évaluation externe par des pairs est l'élément le plus positif de toute expérience de forum intégré car les étudiants produisent des textes non plus pour obtenir banalement une note, mais bien pour informer d'autres étudiants. Valorisés, ils se sont sentis de futurs professionnels en situation de simulation avec leurs pairs devenus collègues de travail. La classe devient ainsi une sorte de grand laboratoire où collaborent des étudiants dans un domaine de travail pré-établi par le projet ou la tâche à remplir. Pendant le temps du cours, l'esprit de compétition disparaît du milieu académique pour faire place à des stratégies collaboratives repérables par l'organisation de l'espace-classe et les échanges entre étudiants pendant la pause. Ou plutôt la compétition se déplace hors du milieu institutionnel traditionnel puisqu'elle se situe dès lors à l'extérieur du monde académique. Même si le forum ne fait pas l'objet du cours lui-même, ce travail supplémentaire modifie passablement l'esprit du cours, les relations entre étudiants et aussi le rôle de l'enseignant-e, devenu-e tuteur/tutrice. Peu à peu, l'image-sanction que peut représenter le professeur disparaissait au profit de l'image-conseil. Plus le forum avance, plus l'enseignant-e intervient sur demande à titre individuel pour guider l'étudiant dans l'acquisition de nouvelles compétences techniques, organisationnelles et linguistiques. Des remédiations nécessaires dans l'acquisition de ces trois domaines de compétences, ont en effet montré que les nouvelles technologies sont loin d'être acquises par tous les étudiants mais personne n'ose le dire. Et encore moins l'écrire. C'est parfois par l'apprentissage du français langue seconde qu'ils ont accès aux nouvelles technologies, obtenu une adresse électronique et appris à faire des recherches sur Internet.

Si le multimédia a ainsi relayé l'audiovisuel, la communication avec un véritable interlocuteur extra muros a remplacé la simulation de la communi-

tion intra muros. L'apprenant devient acteur dans la construction de son savoir et acquiert le statut de «rédacteur». En revanche, l'enseignant-e devient tuteur-animateur dans des séquences d'accompagnement pédagogique favorisant l'autonomisation et la personnalisation du travail.

Aux compétences linguistiques s'ajoutent les compétences d'organisation à travers la planification des tâches, leur remédiation jusqu'à la diffusion. Les compétences acquises peuvent être transférables à toute autre situation académique ou préprofessionnelle dans la mesure où elles développent des savoir-faire en relation avec des savoirs. Ce parcours qui s'apparente davantage à la pédagogie du projet de la personne avec un contrat préalablement défini plutôt qu'à un programme imposé, laisse une grande place au développement de l'autonomie dans cet apprentissage.

A une époque où l'on parle beaucoup de «centration sur l'apprenant», il semblerait que les nouvelles technologies intégrées à l'enseignement des langues ouvrent une nouvelle ère qui permette de se recentrer sur les modalités de construction et les stratégies d'acquisition du savoir et des savoir-faire par et avec l'apprenant, par et avec l'enseignant: Parler sur ou faire....

Notes

¹ <http://www.club.it/culture/culture2000/cecile.desoutter/corpo.tx.desoutter.html>

² (Besse et Porquier: 1984, 165)

Bibliographie

Besse H. et Porquier R., *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Hatier-Crédif, 1984.

Coste D., in «Lire le sens», *Le français dans le monde*, n° 109, Paris, Hachette-Larousse, déc. 1974.

Kohler-Bally P., «Médiation et séjour d'études: le cas de l'étudiant Erasmus», numéro spécial «La médiation et la didactique des langues et des cultures» de la revue *Le français dans le Monde, Recherches et applications*, coord. par Zarate G. et Levy D, janvier 2003, pp.136-143.

Kohler-Bally P., «Quand la mobilité se conjugue avec le plurilinguisme ...», numéro spécial «Vers une compétence plurilingue» de la revue *Le français dans le Monde, Recherches et applications*, coord. par Carton F., juillet 2003, pp.163-170.

Kohler-Bally P., «L'apport du Site internet dans un cours de français sur objectifs spécifiques», *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, coord. par Mangenot, F. et Abry, D., n° 14, 2003.

Mangenot F. et Moulin C. «Apprentissages lexicaux et technologies de l'information et de la communication», *LIDIL* n° 21, «L'enseignement / apprentissage du lexique», LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3, 2000.

Millet J.F. et Tissier C., «Créer des hypermédias avec les élèves», in Crinon & Gautellier, *Apprendre avec le multimédia, où en est-on?*, Paris, Retz, 1997, pp. 99-106.

Oudart P. «Multimédia, réseaux et formation», in: *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, Hachette-EDICEF, juillet 1997.

Scavetta D., «Comment créer un réseau télématique entre établissements scolaires. Une expérience italienne», in Crinon et Gautellier, *Apprendre avec le multimédia, où en est-on?*, Paris, Retz, 1997, pp. 135-144.

Sitographie

<http://www.club.it/culture/culture2000/cecile.desoutter/corpo.tx.desoutter.html>

<http://alsic.u-strasbg.fr/>

<http://cla.univ-fcomte.fr/>

<http://fdm.fr>

<http://mediapc08.unifr.ch/rol/>

<http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000897>

L'interaction électronique dans le développement de l'intercompréhension - quels apports à la mobilité virtuelle plurilingue?¹

Sílvia Melo [smelo@dte.ua.pt],

LIDILEM - Université Stendhal Grenoble 3

CIDTFF/DDTE - Universidade de Aveiro

Maria Helena de Araújo e Sá [helenasa@ua.pt]

CIDTFF/DDTE - Universidade de Aveiro

Nous nous intéresserons aux potentialités de la communication électronique, pour ce qui est du développement des capacités de mobilité entre les langues-cultures des participants, ainsi qu'à la flexibilisation de leurs connaissances et de leurs compétences plurilingues et pluriculturelles dans la co-construction de l'intercompréhension. Dans ce cadre, nous analyserons des épisodes de communication en clavardage, où les sujets mettent en évidence leurs comportements et leurs rapports à l'apprentissage plurilingue et à l'intercompréhension. Cette analyse nous permet de i) souligner l'articulation entre la conceptualisation de la notion d'«intercompréhension» et des pratiques communicationnelles situées et contextualisées; ii) montrer comment la communication électronique (ici, à travers des clavardages) peut jouer un rôle médiateur entre les sujets et le développement de l'intercompréhension, tout en se constituant en tant qu'espaces de mobilité plurilingue virtuelle.

Mots-clés: intercompréhension, interaction, mobilité virtuelle plurilingue

In this paper, we focus on i) the potentialities of electronic communication within the scope of plurilingual and intercultural mobility development; and ii) the flexibility of interlocutors' plurilingual and intercultural competences and knowledge in intercomprehension co-construction. Bearing in mind these previous assumptions, we will analyse chat communication episodes, in which interlocutors highlight their behaviours and relationships towards the plurilingual learning process and intercomprehension. This study will allow us to i) emphasise the relationship between intercomprehension conceptualisation and contextualised communicative practices; ii) illustrate how electronic communication (namely chat) can work as a mediator between interlocutors and intercomprehension development, by functioning as a virtual plurilingual mobility space.

Keywords: intercomprehension, interaction, plurilingual virtual mobility

Introduction

Un grand nombre de projets européens, particulièrement financés par Socrates/LINGUA, a comme finalité le développement de l'intercompréhension et, par ce biais, du plurilinguisme et de l'interculturalité (www.coe.int), dans le cadre de politiques d'éducation tout au long de la vie (ce qui fait que beaucoup d'entre

eux soient dirigés vers un public adulte). Dans un nombre significatif de ces projets, l'intercompréhension se situe dans le domaine de la compréhension, le plus souvent, écrite, entre des langues typologiquement proches. Autrement dit, même conceptualisée en termes de rapport à la communication, l'intercompréhension reste envisagée en tant que «stratégie de communication qui met en jeu plusieurs langues en l'occurrence apparentées, stratégie dans le cadre de laquelle les compétences linguistiques acquises dans une langue A sont exploitées pour élaborer des compétences réceptives dans les langues B, C, D, etc. appartenant à la même famille linguistique que A.»².

Or, si nous considérons que l'intercompréhension se construit dans des contextes sociaux interactionnels (Vasseur: 2005), notamment dans des contextes de communication électronique (Melo, 2006), on comprend comment ce concept pourrait être utile pour rendre compte de la façon dont se construit la mobilité plurilingue en-ligne, c'est-à-dire, celle qu'on pourrait associer à la circulation dans des espaces virtuelles, comme la toile. Ainsi, le but de cet article est d'envisager la place de la notion d'intercompréhension dans les études qui se penchent sur l'interaction plurilingue, lieu émergent privilégié de construction des savoirs par la Didactique des Langues et du Plurilinguisme et, par ce biais, de comprendre comment ces notions, intercompréhension et interaction plurilingue, peuvent aider à conceptualiser la notion de mobilité virtuelle plurilingue, dans un monde de compétences partielles, plurielles et instables.

1. Communication électronique et développement de l'intercompréhension: survol des projets Socrates

Les propos qui viennent d'être esquissés nous mènent à poser les questions suivantes: quel est le rôle de l'interaction électronique dans la perspective des projets centrés sur le développement de l'intercompréhension? Comment la notion d'intercompréhension, qui y est sous-jacente, peut être reliée à celle de mobilité plurilingue (même virtuelle)?

Pour répondre aux questions soulevées, nous nous proposons d'analyser les notions d'intercompréhension sous-jacentes aux projets Socrates ainsi que les dynamiques interactionnelles plurilingues prévues dans leurs textes synthèse (selon la base de données de Socrates, qui ne présente pas les projets commencés après 2004). Cette analyse nous permettra de caractériser la conceptualisation qu'y est faite, du rôle de la communication électronique dans le développement de l'intercompréhension et, ainsi, dans le développement de la mobilité virtuelle où plusieurs langues-cultures se partagent le territoire.

Avant de nous pencher sur ces deux questions de façon plus précise, il faut dire que nous avons examiné 15 projets concernant l'intercompréhension (le tableau, en annexe 1, présente leur carte d'identité, par ordre chronologique), même si ce mot n'apparaît pas dans leur désignation, ni même dans l'explication de leur démarche théorico-pratique (voir Degache, 2006, pour les différentes acceptions de la notion).

Dans cette recherche, nous retrouvons 8 synthèses en français et 7 en anglais. Pour ce qui est des titres des projets, six sont présentés en français, le même

numéro en anglais et un en allemand, un autre en italien et un en espagnol. Ces constatations, bien que circonstancielles, nous donnent un premier éclairage sur les contextes de recherche de ces projets: les équipes plurilingues, la recherche plurilingue, co-construite dans des rencontres entre chercheurs (voir Mondada, 2005, surtout le 4^{ème} chapitre).

Une autre donnée intéressante nous vient de l'analyse des domaines de recherche privilégiés par ces projets³: 8 d'entre eux butent sur la construction de matériaux pour l'enseignement des langues étrangères, 3 autres se penchent sur les TICE en tant qu'outil d'éducation et 2 sur la promotion de l'apprentissage des langues étrangères (il y a trois projets «non-classés»). Il existe encore un projet pour chacun des domaines de recherche suivants: méthodes et outils concernant l'évolution des compétences linguistiques, développement curriculaire et amélioration de l'accès aux ressources pour l'apprentissage des langues. Cela dit, nous pouvons conclure que ces projets se développent autour de 2 constellations complémentaires: la recherche scientifique et la construction de matériaux, où les TICE s'assument en tant qu'outils de travail ou en tant que scénarios de collection des matériaux produits.

1.1 La notion d'intercompréhension: bref aperçu

Du survol des projets Socrates, nous retrouvons les expressions qui suivent pour référer des différentes acceptions d'intercompréhension (voir Degache, 2006)⁴: «intercompréhension» (4), «compréhension» (2), «apprentissage simultané» (2), «échanger» (1), «conscience européenne» (1), «ponts linguistiques» (1), «apprentissage de la compréhension» (1) et «plurilinguisme interculturel» (1). De ces désignations, 7 sont attachées aux langues romanes, 3 aux langues germaniques, 1 aux langues slaves, 1 aux langues scandinaves et 4 se situent en dehors du cadre des familles de langues, comme déjà visible par la présentation du tableau 1. Cela dit et en croisant ces deux critères, on pourrait conclure que le concept d'intercompréhension se situe davantage dans un paysage didactique qui focalise les familles des langues et cela peut, en effet, situer le concept, par contraste ou complémentarité, par rapport aux études sur «l'éveil aux langues» ou «language awareness» (voir Candelier, 2000; Degache, 2006).

La lecture des descriptions des projets, notamment des conceptions d'intercompréhension énoncées, enrichit et rend plus explicite cette première esquisse, comme le montre le tableau en annexe (voir annexe 2). Cette lecture nous permet de comprendre que, dans ces projets, les buts sont d'enseigner la «compréhension mutuelle», la «compréhension écrite et orale» ou «la compréhension inter-langues» (ou «cross linguistic comprehension»). On s'étonne que 3 des résumés, faisant appel au développement de la compréhension, caractérisent ce domaine des compétences linguistiques en tant que «compétence passive», même s'ils soulignent le fait que les apprenants (adultes et étudiants) doivent mobiliser leurs pré-acquis linguistiques, communicatifs et discursifs. D'autres projets explicitent qu'il s'agit de «l'enseignement» au sein des familles de langues ou, du côté de l'enseignant, de «l'apprentissage parallèle des langues». Seulement un des projets consacre sa conceptualisation et son développement à la «pratique de l'intercompréhension entre locuteurs», situant le concept au niveau de l'interaction.

On constate que la majorité de ces projets se penche sur la compréhension écrite, par le biais d'une approche contrastive, et que l'interaction plurilingue, même dans le cadre des familles de langues, ne fait presque pas objet de recherche. En outre, l'intercompréhension est plutôt visualisée en termes linguistiques: seuls deux projets la mettent en rapport avec l'(inter)culturel/contact culturel et un autre avec le socioculturel.

Or, la Didactique des Langues ne peut que s'intéresser davantage à une ouverture vers une Didactique de l'intercompréhension, celle-ci comprise dans son rapport à l'interaction, soit parce que l'interaction est un domaine de recherche privilégié de cette discipline (voir Alarcão *et al*, 2004), soit parce qu'elle s'intéresse de plus en plus à la construction des compétences et des identités plurilingues (avec des enjeux politiques, sociaux et éducatifs évidents dans la soi-disant «Europe des Langues»).

1.2 La place de la communication électronique

Les projets étudiés ambitionnent la construction d'outils informatisés et de plateformes de formation ou d'auto-formation en ligne. En conformité avec les notions d'intercompréhension présentées dans le point précédant, qui accentuent les compétences de compréhension, la production de CD-Rom est le but principal, étant possible de parler davantage d'interactivité, plutôt que d'interaction. En effet, 7 des projets aspirent à la construction de cet outil, contre 6 qui visent le développement d'outils en ligne (plateformes). Dans les deux cas, il est rare qu'ils soient prévus de façon isolée: les CDs sont dans la majorité des cas conjugués soit avec des manuels soit avec des plateformes de support et de diffusion des projets; la conceptualisation de plateformes comporte aussi souvent des guides pédagogiques et/ou didactiques, soit pour les apprenants, soit pour les formateurs-tuteurs. En tout cas, tous les projets offrent des tâches diverses dans plusieurs langues, les moyens électroniques étant très souvent utilisés comme des outils pour réaliser ces tâches.

Le fait que seulement un des projets se penche sur l'interaction influence les rôles accordés à la construction de ces plateformes: seulement 3 des 6 projets prévoient la construction de plateformes qui intègrent des instruments de communication électronique - des forums de discussion - mais ils n'explicitent pas à quoi servirait cet outil de communication (seulement l'un d'eux explicite qu'il s'agit de «possibilité pour les utilisateurs de communiquer entre eux», les autres dévoilant une utilisation plutôt publicitaire ou de discussion sur le projet). La communication synchrone rendue possible par des outils de clavardage n'est programmée que dans un des projets, intégrant aussi des forums de discussion (Galanet).

Par conséquent, on pourrait conclure que la communication électronique n'est pas exploitée, dans la plupart des projets, en tant que moyen de développement de l'intercompréhension plurilingue et donc, de la mobilité dans la toile, ce qui peut être expliqué par les conceptions d'intercompréhension (et de son développement) sous-jacentes aux projets.

2. La co-construction de l'intercompréhension par clavardage: espace de mobilité virtuelle entre langues et cultures

On a vu, dans la section antérieure, comment la conceptualisation de la notion centrale de ces projets - intercompréhension - parfois en tant que compétence «passive» orientée vers la compréhension de textes écrits, façonne la construction d'outils d'«entraînement» à l'intercompréhension, qu'on pourrait appeler tout court, proche de la vérité, «compréhension écrite en langues apparentées non étudiées formellement». La place secondaire de l'interaction expliquerait ainsi l'absence d'outils de communication plurilingue dans ces projets ou, si nous poussons plus loin cette réflexion, nous pourrions affirmer que ces projets sont conceptualisés comme des outils aidant à une éventuelle mobilité géographique et pas comme contextes *hic et nunc* de mobilité virtuelle.

Prenant appui sur ces observations, par analogie avec le concept de mobilité géographique, on pourrait comprendre la mobilité en ligne/virtuelle comme le résultat: i) des connaissances sur les caractéristiques énonciatives, discursives et pragmatiques de la situation de communication virtuelle et donc, des codes linguistiques et communicatifs (soit les conventions d'écriture soit des langues étrangères en contact); ii) de la mobilisation de prédispositions de caractère socio-affectif et attitudinal pour entrer en contact avec l'Autre; et iii) d'un correct et rentable usage de la technologie et des outils de communication disponibles à des fins précises (voir Cruz & Melo, 2005).

Il s'agit, donc, de souligner le rôle de la communication électronique dans un de ces projets, celui qui l'a mise au cœur de ses démarches - Galanet (www.galanet.eu) -, en particulier dans son rapport avec des tâches conversationnelles plurilingues orientées vers l'intercompréhension. Le but, bien évidemment, est d'observer en quoi ce relief donné à l'interaction - dans ce cas électronique et plurilingue - enrichit et développe la notion d'intercompréhension et nous permet de la conceptualiser en tant que résultat d'un travail de co-construction de sens dans des situations dialogiques et polyphoniques. Cette réflexion nous permettra de conceptualiser l'interaction plurilingue où se co-construit et se négocie l'intercompréhension en tant qu'espace de mobilité virtuelle entre langues et cultures, par le caractère même intersubjectif de la communication.

2.1 Méthodologie et présentation du corpus d'analyse

Dans le cadre de ce texte, nous analysons deux épisodes de communication en clavardage, recueillis dans le cadre de la deuxième session d'expérimentation de la plateforme Galanet, dite «Canosession», entre février et mai 2004 (voir Andrade *et al*: 2005, pour une description du projet et Melo, 2006 pour le déroulement de cette session). Il s'agit de clavardages romanophones, en rapport avec les objectifs de Galanet (plateforme de développement de l'intercompréhension en langues romanes, surtout pour ce qui est de l'espagnol, du français, de l'italien et du portugais), mais où l'émergence d'autres langues, romanes ou pas (comme l'anglais, l'allemand, le flamand et le catalan) constituant les répertoires⁵ plurilingues des sujets viennent compléter le caractère plurilingue et interculturel de l'interaction. Dans les deux séquences retenues, qui ont été coupées d'après des critères thématiques et structuraux (voir Melo, 2006 pour une description détaillée), les sujets mettent en évidence, soit en répondant à une demande expli-

cite de son/ses interlocuteur(s), soit de façon incidente leurs comportements et leurs rapports à l'apprentissage plurilingue et à l'intercompréhension, essentiels au développement de la mobilité virtuelle (voir ci-dessus).

Pour ce qui est du rapport à l'apprentissage plurilingue (voir annexe 3), nous avons sélectionné une séquence bilingue de 22 interventions où les 2 interlocuteurs s'expriment en portugais et en espagnol. Cette séquence a été retenue d'une séance de clavardage du 17 mars 2004. Les interlocuteurs discutent sur le thème choisi dans le cadre de la Canosession - l'humour romanophone - et sur l'apprentissage collaboratif à travers l'interaction.

En ce qui concerne le rapport à l'intercompréhension (voir annexe 4), nous avons repéré une séquence trilingue de 26 interventions, où se coordonnent l'italien, l'espagnol et le portugais. Le thème de discussion, développé entre 4 interlocuteurs, de cette séance du 6 avril 2004, est la situation sociolinguistique de la Catalogne (remarquons qu'un des interlocuteurs est originaire de cette région espagnole).

2.2 «*[laura] ma che lingua parlava silvia?*»: rapports à l'apprentissage plurilingue et à l'intercompréhension

Plusieurs travaux mettent en rapport l'interaction plurilingue en clavardage et le développement soit de la compétence plurilingue et de la conscience plurilingue (Araújo e Sá & Melo, 2007), soit encore de la co-construction de l'intercompréhension (Melo, 2006). Notre but ici sera de mettre en relief ce type d'interaction - que les sujets comprennent en tant que contexte et opportunité d'apprentissages linguistiques, où ils construisent collaborativement l'intercompréhension -, comme un espace de mobilité virtuelle et d'apprentissage de règles de circulation dans ces mondes en ligne.

La première séquence met en évidence la double focalisation sur la forme et le contenu (ou «bifocalisation», Bange, 1992) qui caractérise l'interaction entre locuteurs qui ne partagent pas les mêmes répertoires linguistiques et communicatifs (situations dites exolingues par Porquier, 1994) et, par ce biais, leur rapport à l'apprentissage plurilingue. Cela parce que les sujets apprennent les règles de la communication plurilingue par la pratique même de ce type d'interaction ou, par d'autres mots, parce que l'apprentissage et l'interaction vont de pair. En conséquence, les sujets s'engagent, d'un premier point de vue, dans la discussion autour des conditions d'étayage dans cette situation de communication, ce qui passe par l'entraide linguistico-culturelle et communicative (ou la discussion sur la forme des énoncés, comme dans «*[unixman] o que é "bromas"?*») et par la conscience des potentialités d'apprentissage présentes dans la situation d'interaction (par exemple, dans «*[NoraR] Yo soy del grupo Che Rio Cuarto. Que suerte que voy a poder practicar el portuges ya que se me dificulta a la hora de la comprension escrita*»). D'un autre point de vue, ils s'engagent dans la discussion autour du thème de l'interaction c'est-à-dire, du contenu de la rencontre plurilingue et interculturelle dans laquelle ils se sont engagés (par exemple, «*[unixman] eu gosto muito do tema porque eu adoro tudo o que seja humor e comédia!*»). Le caractère interculturel de l'interaction est bien évident et en rapport avec les langues en contact quand NoraR, pour résoudre l'opacité lexicale de «bromas» fait appel à la réalité de son pays:

[NoraR] Bromas son chistes cortos y quizás con doble sentido, también pueden ser los apodos o sobrenombres graciosos que les decimos a las personas, por ejemplo a nuestro presidente le dicen "pingüino" porque es originario del sur donde hay muchos de estos animalitos, eso es una broma.

Ce procédé de double focalisation est bien démontré dans une autre intervention du même interlocuteur, quand il articule les potentialités de l'apprentissage collaboratif avec la thématique de discussion, en attribuant la parole à son interlocuteur: «*Entonces esta sesion nos va a ayudar a los dos. Que te parece el tema del humor que salio seleccionado en el foro????*».

Dans cet extrait et par rapport à ce que vient d'être présenté, nous pouvons souligner que le rapport à l'apprentissage plurilingue est encore visible par le fait que les sujets avouent et dénouent ensemble les problèmes de communication posés *dans* et *par* l'interaction, sont conscients des enjeux et des problèmes que ce type d'interaction peut poser et, de ce fait, anticipent des conduites d'entraide et de protection des faces. Autrement dit, ils sont conscients du fait que l'intercompréhension, dans le cadre du projet auquel ils participent, est communication et «communiacion» (Brassac: 1997): «[NoraR] (...) *te estoy entendiendo casi un 100% de klo que escribes. Me entusiasma bastante. Y vos? comprendes lo que te escribo?*».

Ainsi, comme nous le verrons par la suite mais en rapport avec cette première séquence de clavardage, l'intercompréhension apparaît comme l'ensemble d'attitudes et d'aptitudes à comprendre et à se faire comprendre dans des situations d'interaction où plusieurs langues se partagent le territoire discursif.

La deuxième séquence de clavardage, bien qu'elle accentue le rapport à l'intercompréhension, ne peut pas être éloignée de ce que l'on vient de conclure à propos de l'apprentissage plurilingue, par le fait même que cet apprentissage est en rapport avec la co-construction de l'intercompréhension, en tant que processus qui est en train de se dérouler. Ceci est visible par les problèmes d'intercompréhension posés par l'introduction du portugais en tant que langue de communication («[ilaria] *que dices tu en portuguese que no entiendo nada!*») et les successifs ajustements mis en œuvre par l'interlocuteur lusophone (SilviaM), à travers la traduction et la paraphrase.

Nous remarquons que le rapport à l'intercompréhension peut aussi être observé par les activités discursives soit de signalisation («[laura] *gracias, pena significa mi dispiace?*»), soit de résolution de problèmes, comme la reformulation («[SilviaM] (...) *Onde fica Marensa???? / SilviaM Que no tengo idea donde esta Marensa....*») ou la traduction («[SilviaM] *Pena = lastima!!!! Que pena! = Que lastima!*») des locuteurs qui essayent de comprendre et de se faire comprendre (Araújo e Sá & Melo, 2003).

En même temps, si la mobilité virtuelle implique la gestion des codes verbaux et non verbaux (ou, dans le cas des chats, des codifications à fonction non-verbales et para-verbales), nous saisissons clairement ici comment les interlocuteurs font usage de leurs répertoires à communiquer dans ce clavardage plurilingue, notamment en ce qui concerne les répertoires:

- socio-affectifs - curiosité face aux langues («[laura] *ma che lingua parlava silvia?*»); images des langues de communication («[ilaria] *es un poquito diferente del espanol... ..yo no imaginaba tan diferencias pero es un language que me gustaria mucho comprender!*»); références aux langues apprises en contextes formels et aux projets linguistiques («[laura] *yo hablo; espanol; francés inglés y italiano poro no conozco tu idioma*»); désir d'entrer en contact dans des situations de risque de rupture («[SilviaM] *Tou a ver que havia um chat:*») et même la désillusion face à l'(inter)incompréhension («[laura] *Oh silvia yo no te comprendo!!!!*»);
- linguistiques et communicatifs - usage des langues dominées à degrés différenciés («[SilviaM] *Me voy ahora! Arrivederci:) Buena charla!!!!*»); utilisation des langages disponibles dans ce contexte de communication, comme l'usage de symboles («[SilviaM] *Pena = lastima!!! Que pena! = Que lastima!*»), les émoticônes («[SilviaM] *Não sabia que era tão difícil compreender-me:(*»), les interjections («[laura] *ah*») et la ponctuation expressive à valeurs locutoires, illocutoires et perlocutoires («[laura] *Oh silvia yo no te comprendo!!!!*» et «[SilviaM] (...) *Onde fica Marensa????*»).

Nous percevons, par l'analyse de ces deux extraits de clavardage, comment il s'agit, dans l'interaction plurilingue, de mobilité virtuelle dans des environnements caractérisés par la diversité linguistique et culturelle, c'est-à-dire, la capacité de positionnement dans des lieux discursifs caractérisés par la polyphonie. Ainsi, si l'on sait que la compétence plurilingue est une capacité communicative élargie, due à la mobilisation des ressources linguistiques, communicatives, affectives et cognitives (toujours en acquisition et en actualisation) des acteurs sociaux en situation de contact avec des données verbales en plusieurs langues, on voit bien comment il s'agit d'une compétence toujours incomplète et mutable, d'où son caractère évolutif et donc, d'une compétence qu'on acquiert tout au long de la vie. Par ce biais, on se rend compte que la mobilité virtuelle dans des territoires plurilingues - comme la toile, espace métaphorique - est une capacité toujours en développement et en arrangement. En même temps, elle est le fruit d'un parcours permanent et persistant, qui n'éloigne jamais le rôle de la langue maternelle, mais qui la prend, ainsi qu'aux pré-acquis dans d'autres langues et d'autres situations, en tant que moteur d'évolution et en tant que germe de contacts plurilingues et interculturels.

3. Synthèse

L'analyse faite nous permet: i) de souligner l'articulation entre la notion "intercompréhension" et les pratiques communicationnelles situées et contextualisées; et ii) de montrer comment la communication électronique (ici, à travers des clavardages) peut jouer un rôle médiateur entre les sujets et le développement de l'intercompréhension, tout en façonnant des espaces de mobilité plurilingue virtuelle.

Pour ce qui est du premier point d'articulation, nous avons pu repérer que l'intercompréhension peut dépasser le cadre restreint de la compréhension posé dans la plupart des projets européens précédemment analysés (notamment de la compréhension écrite et des textes prototypiques) et s'élargir aux domaines de l'interaction, lieu privilégié d'observation du caractère situé de l'intercompré-

hension et de ses processus de co-construction, où interviennent compétences, savoirs et attitudes en rapport avec la situation de communication. Nous avons, en effet, observé la conjugaison des efforts des interlocuteurs dans un travail conduisant, peu à peu, à l'intercompréhension ou, dans d'autres mots, à la "co-opération intersubjective" (Brassac, 1997). Ainsi, celle-ci devrait être comprise non pas dans le cadre des compétences ou des stratégies technicistes, remplies de formalismes linguistiques, mais en tant que partage de territoires linguistiques, de libertés et de responsabilités discursives (voir Melo, 2006, 504).

Ainsi, concernant les apports du clavardage plurilingue (en langues voisines, dans le cas étudié) à la mobilité plurilingue virtuelle, nous pouvons les situer au niveau des attitudes et des aptitudes, dans des espaces dialogiques et polyphoniques: dialogiques pour rendre compte du caractère co-construit et interactionnel de l'intercompréhension; polyphoniques parce que les rencontres interculturelles plurilingues où l'intercompréhension se construit collectivement met l'accent sur la pluralité des voix, des perspectives et des rituels communicatifs, ce qui aide à la compréhension de scénarii complexes dans des contextes de mobilité non seulement virtuelle, mais aussi, dans une perspective des transferts des compétences et des acquis, de mobilité géographique, professionnelle et sociale.

Comme conclusion, nous dirions que la mobilité virtuelle ne doit pas être perçue, comme le dit Chambers, en tant que substitut de la mobilité physique géographique ou menace à cette mobilité, mais en tant que complément et motivation à d'autres mobilités (cf. 2001, 49). En même temps, la croissante accessibilité de l'Internet et l'expansion de ses outils de communication ne doivent pas être sous-estimées en tant qu'opportunités et scénarii de rapprochements interlinguistiques et interculturels.

Bibliographie

- Alarcão, I. et al., "Percurso de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal", in *Investigar em Educação, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2004, p. 235-302.
- Andrade, A., Araújo E Sá, M^a H., López Alonso, C., Melo, S. & Séré, A., *Galanet: Manual do Utilizador*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 2005. Disponible sur <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/manuel.pdf>.
- Araújo e Sá, M^a H. & Melo, S., "On-line plurilingual interaction in the development of Language Awareness", in *Language Awareness*, 16, 1, 2007, pp. 7-20.
- Araújo E Sá, M^a H. & Melo, S., "«Beso em português diz-se beijo:»: la gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones", in C. Degache (dir.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*, Lidil 28, 2003, pp. 95-108.
- Bange, P., «A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)». In *AILE*, 1, 1992, pp. 53-85.
- Billiez, J., «Répertoires et parlars plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école», in L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (éd.), *Du plurilinguisme à l'école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne, Peter Lang, 2005, pp. 323-339.

Brassac, C., «Processus cognitifs en situation d'interaction. De la communication à la communiacion», in *Le mouvement: des boucles sensori-motrices aux représentations cognitives et langagières*, Actes de la Sixième École d'été de l'Association pour la recherche cognitive, Juillet 1997. Disponible sur <http://www.utc.fr/arco/activites/ecoles/Bonas77/>.

Candelier, M., *L'introduction de l'Eveil aux Langues dans le Curriculum*, Graz, ECML, 2000.

Coste, D., "De plus d'une langue à d'autres encore: penser les compétences plurilingues?", in V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen, Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang, 2001, pp. 191-202.

Cruz, M. & Melo, S., "Contributos da Competência de Comunicação Intercultural para a 'mobilidade on-line' - potencialidades da comunicação plurilingue em chat", in *Saber Educar*, 9, Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005, pp. 99-114.

Chambers, A., "Intercultural communication: the role of virtual mobility", in M. Kelly; I. Elliott & L. Fant (ed), *Third Level, Third Space: Intercultural communication and language in European higher education*, Bern, Peter Lang, 2001, pp. 47-61.

Dabène, L., "Pour une didactique plurielle: quelques éléments de réflexion". In *La didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité*, in Actas do 6^{ème} Colloque International de l'ACEDLE, 2000, pp. 9-13

Degache, C., *Didactique du plurilinguisme: Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Volume 1 - Synthèse de l'activité de recherche, Université Stendhal - Grenoble III, 2006. Disponible sur www.galanet.eu.

Gumperz, J. J., *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

Gumperz, J. J., "The Communicative Competence of Bilinguals: some hypothesis and suggestions for research", in *Language in society*, 1, 1, 1972, pp. 143-254.

Melo, S., *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Tese de Doutoramento, Aveiro, Universidade de Aveiro, 2006.

Mondada, L., *Chercheurs en interaction - comment émergent les savoirs*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2005.

Porquier, R., "Communication exolingue et contextes d'appropriation: le continuum acquisition/apprentissage", in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 1994, pp.159-169.

Vasseur, M.-T., *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*, Paris, Crédif, Didier, 2005.

Annexe 1: Carte d'identité des projets Socrate/LINGUA sur l'intercompréhension.

Titre des projets	Coordination	Date d'exécution	Langues des résumés
EUROM4 - Apprentissage simultané de quatre langues romanes	École Pratique des Hautes Études de Paris (France)	(pas d'infos)	Français
ROMANES - Module de compréhension des langues romanes sur CD-ROM et Internet	Lycée Charles et Adrien Dupuy (France)	01.12.96 - 01.01.98	Français

L'interaction électronique dans le développement de l'intercompréhension...

PROJET GALATEA - Apprentissage de la compréhension en langues voisines	Université Stendhal Grenoble III (France)	06.09.96 06.09.98	-	Français
MULTICONCORD - Mise sur Internet et Extension du Logiciel Multicord aux Langues Ibériques et Scandinaves	Université de Nancy II (France)	01.12.96 01.12.98	-	Anglais
Projekt zur Interkulturellen Mehrsprachigkeit (PIM)	Fern Universität - Gesamthochschule in Hagen (Allemagne)	01.12.96 01.12.98	-	Français
Échanger pour Changer	Universidade Católica Portuguesa (Portugal)	01.09.99 - 01-09-2000	-	Anglais
IGLO - Intercomprehension in the Germanic Languages Online	Universitetet i Tromsø (Norvège)	01.12.99 01.12.00	-	Français
ILTE - Intercomprehension in Language Teacher Education	Universidade de Aveiro (Portugal)	01.09.99 01.09.00	-	Anglais
LaLiTA - Laboratorio Linguistico Telematico per apprendere a distanza italiano, portoghese e spagnolo al livello A.2	Cooperativa Insegnanti di Iniziativa Democratica (Italie)	01.12.99 01.12.00	-	Français
PROYECTO MINERVA - Manual de supervivencia pragmalingüística	Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne)	01.12.99 01.12.00	-	Français
SIGURD - The Socrates Initiative for Germanic Understanding & Recognition of Discourse	VOX - Voksenopplæringsinstituttet (Norvège)	01.10.01 01.10.03	-	Anglais
GALANET - Site Internet pour le développement de l'intercompréhension en langues romanes	Université Stendhal Grenoble III (France)	01.10.01 01.10.04	-	Français
BRET (Bulgaria, Roumanie, Elzas, Turkey) - Language Bridges Encouraging Tolerance	Center for Educational Initiatives Association	01.10.04 30.09.06	-	Anglais
EU & I (European Awareness & Intercomprehension)	Universidade Católica Portuguesa	01.10.03 01.10.06	-	Anglais
Slavic networking - Linguistic and cultural integration	Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej (et autres)	01.10. 04 30.09. 07	-	Anglais

Annexe 2: Conceptions d'intercompréhension dans les résumés des projets.

Projets (noms abrégés)	Conceptions d'intercompréhension ⁶
EUROM4	- «lorsqu'on connaît une ou deux de ces langues, il est facile d'acquérir une compétence passive des autres»
ROMANES	- «apprentissage parallèle des langues romanes»; - «apprendre rapidement les langues voisines, grâce à une approche comparée basée sur la compréhension écrite et orale»
GALATEA	- «approche contrastive des langues de même famille»; - «développer la compréhension écrite et orale de langues voisines»;

MULTICONCORD	- «learning Danish, German, English, Spanish, Finnish, French, Greek, Italian, Portuguese and Swedish using multilingual concordances»; - «the process of understanding material in other languages»;
Projekt I. M.	- «améliorer les compétences en compréhension écrite et orale de DE, NL et DA des personnes ayant un besoin professionnel d'intercompréhension linguistique et culturelle»; - «une approche intégrée de l'enseignement des langues ciblées»;
Échanger pour Changer	- «enabling teacher educators of specific languages to observe and work with a colleague who trains teachers in the same target language in another country for a period of 15 days»;
IGLO	- «compréhension inter-langues («cross linguistic comprehension»)»; - «acquérir une compétence partielle passive (compréhension de textes écrits) dans une ou plusieurs de ces langues»;
ILTE	- «exploit intercomprehension between languages in the teaching / learning process of a new language»; - «awareness can be raised of the importance of exploiting the linguistic, communicative and learning potential of learners»;
LaLiTA	- «l'enseignement à distance de l'italien, du portugais et de l'espagnol»; - «compétences linguistiques (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale)»;
PROYECTO MINERVA	- «l'enseignement des langues romanes»; - «compréhension mutuelle au sein d'une même famille de langues, l'approche communicative et la dimension socioculturelle»;
SIGURD	- «encourage speakers of a Germanic language to learn foreign languages by increasing their awareness of the linguistic similarities between Germanic languages»; - «becoming aware of links between their mother tongue and closely related languages»;
GALANET	- «la pratique et l'intercompréhension entre locuteurs de 4 langues romanes» - «communiquer entre eux»;
BRET	- «mutual understanding and respect for the differences and 'the otherness of the Other' among the targeted groups»; - «to promote the four languages simultaneously»;
EU & I	- «the receptive competence in an unknown language is to be seen, not only as the result of linguistic transfer (in-between languages of the same family), BUT (and especially) as the result of the transfer of receptive strategies in the framework of "a general interpretative process which underlies all communicative activity"»; - «to achieve comprehension tasks in any language, and learning awareness is to be based on the consciousness of their use»;
Slavic networking	- «multilingual learning of Slavic languages among native speakers of these languages and among people whose mother tongue is not a Slavic language».

Annexe 3: Rapport à l'apprentissage plurilingue

1. [unixman] olá⁷
2. [NoraR] Hola!!!!!!!!!!

3. [NoraR] Unixman de donde sos???
4. [unixman] eu sou de portugal, estou em aveiro.
5. [unixman] e tu?
6. [NoraR] Yo soy del grupo Che Río Cuarto. Que suerte que voy a poder practicar el portuges ya que se me dificulta a la hora de la comprension escrita
7. [unixman]:)
8. [unixman] pratica que eu ajudo... também tens de me ajudar a praticar o espanhol, que eu também tenho algumas dificuldades:)
9. [NoraR] Entonces esta sesion nos va a ayudar a los dos. Que te parece el tema del humor que salio seleccionado en el foro???
10. [unixman] eu gosto muito do tema porque eu adoro tudo o que seja humor e comédia!
11. [unixman] e tu? que achas...
12. [NoraR] Que es achas??? Yo disfruto mucho de reirme y hacer bromas ya que considero que la risa y el humor no deben abandonarnos porque es un remedio espectacular para ser feliz.No te parece?
13. [unixman] quer dizer o que pensas...
14. [unixman] sim, acho que tens toda a razão!
15. [unixman] o que é "bromas"?
16. [NoraR] Bromas son chistes cortos y quizas con doble sentido, también pueden ser los apodos o sobrenombres graciosos que les decimos a las personas, por ejemplo a nuestro presidente le dicen "pingüino" porque es originario del sur donde hay muchos deestos animalitos, eso es una broma.
17. [unixman] ahhhhhhhh, já percebi, obrigado :)
18. [NoraR] Que estas estudiando? Yo estoy en la tecnicatura en idiomas inglés y francés y también hice un curso de comprensión del italiano. Estoy en tercer año.
19. [unixman] eu estou a estudar línguas e relações internacionais, mas gostava de aprender italiano, quem sabe um dia consiga...
20. [unixman] ah e estou no primeiro ano do curso
21. [NoraR] El italiano es un idioma muy bonito. Mis antepasados son todos sicilianos es por eso que yo amo mucho el idioma italiano pero en realidad me gustan todos los idiomas extranjeros ya que condidero que el saberlos derrumba barreras.Vos sabés? te estoy entendiendo casi un 100% de klo que escribis. Me entusiasma bastante. Y vos? comprendes lo que te escribo?

Annexe 4: Rapport à l'intercompréhension

1. [SilviaM] Salut
2. [laura] hola silvia

3. [SilviaM] Tou a ver que havia um chat :))
4. [SilviaM] Combinaram encontrar-se aqui?
5. [laura] Oh silvia yo no te comprendo!!!!
6. [SilviaM] He dicho que no sabia que tenieis una cita de chat ahora....
7. [SilviaM] Alguém compreende Portugues?
8. [SilviaM] (...) Onde fica Marena????
9. [laura] No se
10. [SilviaM] Não faço a mínima ideia :(é longe de Marcelona?
11. [ilaria] que dices tu en portuguese que no entiendo nada!
12. [SilviaM] Que no tengo idea donde esta Marena....
13. [SilviaM] Não sabia que era tão difícil compreender-me :((
14. [SilviaM] Alguém compreende Portugues?
15. [ilaria] es un poquito diferente del espanol...yo no imaginaba tan diferencias pero es un language que me gustaria mucho comprender!
16. [laura] yo no lo comprendo
17. [SilviaM] Que pena Laura!!!!
18. [SilviaM] Que línguas falas Laua?
19. [laura] gracias, pena significa mi dispiace?
20. [SilviaM] Pena = lastima!!!! Que pena! = Que lastima!
21. [laura] yo hablo; espanol; francés inglés y italiano poro no conozco tu idioma
22. [SilviaM] Me voy ahora! Arrivederci :) Buena charla!!!!
23. [PauV] ciao!
24. [laura] ma che lingua parlava silvia?
25. [PauV] silvia parla portoghese
26. [laura] ah

Notes

¹ Nous remercions Rachel Duquesne pour toutes les corrections qu'elle a apportées à cet article.

² Séminaire International «L'intercompréhension entre langues voisines» (Genève, le 6-7 novembre 2006).

³ Les projets focalisent, parfois, plusieurs domaines de recherche.

⁴ On a traduit les expressions utilisées dans les titres non-francophones; les numéros entre parenthèse correspondent au total de projets qui utilisent les désignations signalées.

⁵ Nous comprenons le terme «répertoire» de communication, à la suite des travaux de Gumperz (1972 et 1982), comme „a series of functionally related codes” (1972, 249), tant verbaux que non verbaux. Dans un contexte plurilingue comme celui qui encadre ce texte, le répertoire dit plurilingue est composé de variétés et de langues inégalement développées et maîtrisées (Coste, 2001; voir aussi Billiez, 2005 et Dabène, 2000). Avec d'autres répertoires - cognitifs, socio-affectifs et d'apprentissage - le répertoire plurilingue est constitutif de la compétence plurilingue.

⁶ Nous avons gardé les désignations dans les langues qui ont été utilisées dans les résumés, afin d'éviter des «trahisons» de forme et de contenu.

⁷ Toutes les interventions gardent leur(s) langue(s) et leur orthographe originelle, gardant les indices de contextualization du corpus (Gumperz, 1982), notamment son contexte plurilingue de production.



Synergies Europe

4. Les outils numériques
et les usagers: quelles relations
et quels obstacles?



Développement des technologies de l'information et de la communication dans le système scolaire Vers une mutation des valeurs de l'école?

Gérard Collet [gcollet@ac-grenoble.fr]

Responsable des TICE à l'IUFM de Grenoble
Chargé de recherches INRP pour l'erté Praxis

L'expérimentation du «Cartables électronique®» mise en place dans l'académie de Grenoble à partir de 2002 fut, parmi les tentatives d'introduction des environnements numériques de travail en ligne, l'une des premières et des plus novatrices. Au-delà de ses aspects spécifiques, elle présente un grand nombre de facettes de dimension générique, tant au plan de l'organisation qu'au plan du développement des usages. D'une manière générale, en effet, l'ambition de l'introduction des ENT s'est trouvée partout confrontée à un ensemble de difficultés allant du technique au financier, et soulevant le problème de la coordination des acteurs et de la synergie des objectifs.

Si dans l'expérimentation étudiée ici, ces derniers aspects ont conduit à des dysfonctionnements importants, c'est pourtant le développement des usages pédagogiques qui reste le sujet majeur.

L'heure n'est pas encore à l'évaluation des innovations apparues; les premiers constats font pourtant état d'une certaine déception: les usages ne sont ni nombreux, ni vraiment innovants, les potentialités théoriques des nouveaux outils ne trouvent que peu d'applications concrètes et probantes. La question des freins au développement des usages est donc toujours d'actualité.

Nous proposons ici d'aborder cette question non plus sous l'angle classique de la rationalité finaliste, où les raisons de faire ou de ne pas faire tiennent à un hypothétique rapport coût bénéfice, mais sous l'angle d'une tension possible entre des innovations corrélées à des évolutions importantes de l'école et le cadre existant des valeurs de référence. L'origine en grande partie exogène au système éducatif qui caractérise les expérimentations TICE actuelles conduit en effet à la rencontre entre un système de valeurs intrinsèque à l'école et des logiques nouvelles susceptibles de déplacer ses missions. L'identité des enseignants, la place des savoirs qui fondent leur légitimité, et le rôle de l'enseignement dans la société sont donc interrogés.

Nous exposerons d'abord de manière théorique cette facette de la problématique des usages, puis nous ferons état des résultats d'une enquête confrontant cette vision théorique aux perceptions des acteurs de terrain. Nous ne perdons pas de vue que l'hypothèse centrale est celle d'un freinage dû principalement aux perceptions de ces acteurs de terrain et non aux réalités objectives de l'expérimentation. Les conclusions réservent au reste quelques surprises par rapport à cette hypothèse.

Mots-clés: NTIC, Intégration dans les systèmes éducatifs, Sociologie de la traduction, Environnements de travail en ligne, Valeurs de l' cole, Analyse et évaluation des usages.

The so called «Cartables électronique®» experimentation, which has been implemented in the academy of Grenoble since 2002, is one of the first and most innovative attempts to introduce on line learning management systems in schools. Besides its scientific dimension, it includes a great amount of generic features, concerning the organisation as well as the development of practical applications. Actually the project of generally introducing a LMS had to face some issues, technical ones as well as economic ones, and it underlined the importance of a coordination between the stakeholders and the synergy of their goals.

If in the experimentation that we are leading here, those aspects have led to some significant dysfunctions, the main subject remains the development of pedagogic applications.

It is not yet time for an assessment of innovations. Nevertheless, first observations coming from the communities as well as from the educational domain are somehow disappointing: uses are limited and they are not often innovative. The theoretic potentialities of the new tools meet only few concrete and convincing applications. As a consequence, the question of the limitations in the development of practical uses is still a topical matter.

What we propose here is not to consider this question under the classical rationality-as-a-finality point of view, under which the reasons whether to do something depend on an hypothetic relation between costs and benefice, but rather to take into account a possible tension between innovations related to significant evolutions in the educational system and the actual framework of values of reference. As a matter of fact the origin of the current TICE experimentations, mostly external to the educational system, leads to confrontation between a system of values that are inherent to the school and new ways of thinking that are likely to change the nature of its missions. It is therefore important to take into account the identity of the teachers, the knowledge which legitimises their position, and the role of education in society as important questions.

First, we provide a theoretic overview of the topic of practical application, and then we expose the conclusions of an inquire aimed at comparing that theoretic vision with the point of view of those who actually work in schools, without forgetting that the main hypothesis presumes an obstacle mostly due to perceptions and not to objective realities. However, the conclusions concerning that hypothesis are somehow surprising...

Keywords: Translation and network theories, Systems evaluation, Uses of innovative systems in higher education, Institutional changes and organization, Digital work environments for students.

1. Introduction

1.1. Le Cartable numérique de Grenoble: état des lieux et questions problématiques

Le Cartable numérique de l'académie de Grenoble, expérimenté à partir de 2000 en Isère et en Savoie, est l'un des développements récents répondant à la volonté ministérielle de promotion des «environnements numériques de travail», généralement désignés par le sigle «ENT». Mis en place parmi les premiers, il représente un modèle canonique de ce type d'opération dans l'enseignement secondaire français. Cette opération est le fruit de partenariats entre la recherche universitaire, les collectivités locales et le Rectorat de l'Académie. Elle se concrétise en 2002 par une réponse à l'appel d'offres du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Caisse des dépôts et Consignations, et concerne aujourd'hui une vingtaine de collèges de l'académie où une classe entière est équipée de machines nomades communicantes pourvues d'un environnement logiciel. Cependant l'opération rencontre des difficultés notables sur divers plans d'organisation, et le développement des usages reste assez limité¹. A telle enseigne que cinq ans après le démarrage, il ne semble pas possible de tirer un bilan, ni de décider si l'opération mérite d'être élargie, et son avenir est fragile. (Caron, 2004), (Chabert, 2005), (Kaplan, 2001), (Thibaut, 2004). Nous avons pour notre part entrepris dès 2003 une étude du fonctionnement de cette expérimentation en mettant l'accent sur deux aspects complémentaires de l'acceptabilité: les difficultés de nature systémique inhérentes à une telle entreprise, et les obstacles de nature sociologique (Collet, 2005). Nous avançons déjà l'hypothèse selon laquelle les environnements de travail en ligne soulèveraient frontalement une série de difficultés liées à l'introduction de la distance et de la mobilité dans la communauté scolaire.

Notre étude avait en effet montré alors que de très nombreuses difficultés techniques, des questions juridiques, déontologiques et éthiques apparaissaient, auxquelles les acteurs n'étaient pas préparés. Cela semblait particulièrement vrai pour les acteurs du système éducatif, dans lequel peu de structures réellement professionnelles ont été créées en la matière². Mais il s'avère également que les usages naissants, avec la modification du rapport à la distance et au temps que permettent les ENT, peuvent être étrangers à la culture de l'éducation, et sembler remettre en cause l'identité même des acteurs et les missions dont ils se pensaient investis. Avec la mobilité et l'élargissement de la «continuité scolaire», c'est la relation aux savoirs et le rôle de l'enseignant qui sont susceptibles de changer, tandis que les choix échappent de manière croissante aux sphères éducatives elles mêmes.

L'initiative de l'évolution provient d'abord du monde économique et politique. Interpellé par les questions des réseaux numériques, des ressources, des compétences humaines, des sphères de décision et des partenariats, le système éducatif se découvre pour sa part en grande difficulté pour faire face aux coûts, à l'invention de nouveaux métiers ou simplement à la reconnaissance de tâches contingentes.

1.2. Le cadre général: injonction de généralisation et appréciation des problèmes

Au sein de l'institution scolaire, on observe de manière de plus en plus insistante une injonction de généralisation des équipements et des usages³. L'utilité pédagogique des technologies ne fait guère l'objet de démonstrations, mais est davantage posée comme une évidence conjoncturelle et culturelle. Par ailleurs, les annonces tendent à accréditer la thèse d'un consensus sur la «nécessité» et sur la possibilité d'une banalisation; la question de l'acceptabilité sociale des TICE n'est pas posée (Chaptal 2000), et la problématique est principalement celle de la conduite du changement. Elle prend parfois la forme d'un constat amer d'immobilité des acteurs éducatifs⁴. Selon l'analyse de la SDTICE (Educnet, 2005), les «bons exemples» seraient méconnus. Or l'insuffisance de l'exemplarité est aujourd'hui notoire; elle était d'ailleurs déjà mentionnée par l'inspection générale (IGEN, 2003).

C'est ensuite en termes de «blocages» que les obstacles sont décrits; peu de légitimité est donc accordée a priori aux raisons des retards constatés. Certes, la note d'évaluation ministérielle de décembre 2003⁵ prévoyait bien les rubriques «opposition de principe» et «craintes sur l'identité professionnelle», mais elle concluait à une incidence extrêmement faible. Pourtant Romby, dans son étude sur le dispositif informatique Educapole, faisait à l'inverse le constat d'une forte sensibilité à des questions de fond, auxquelles elle attribuait un effet radical (Romby, 2000).

Il semble donc que les analyses et les choix institutionnels soient assez loin de l'ambition décrite par Pouzard lorsqu'il énonçait, quelques années auparavant, les efforts que l'institution devrait entreprendre pour réussir l'intégration des TIC (Pouzard, 1997).

On a donc, globalement, un schéma dans lequel l'essentiel des efforts se porte sur les différents aspects de l'utilisabilité, tandis que l'utilité est postulée, et que l'acceptabilité est peu prise en compte. Précisons tout d'abord ces trois notions avant de porter notre attention sur l'acceptabilité sociale.

2. Positionnement théorique

2.1. Problématique et hypothèses

Repartons de la problématique générale qui recherche les freins au développement des usages. On connaît évidemment l'éventail très large des difficultés techniques et organisationnelles qui prennent de court la plupart des acteurs (Puimatto, 2006). L'étude de l'expérimentation de cartable numérique que nous avons menée dans l'académie de Grenoble de 2003 à 2005 a mis en évidence les difficultés et les contradictions de nature systémique de ce type d'opération. Elle a également montré que la perception de ces contradictions par les acteurs de terrain constituait sans doute l'un des freins majeurs. Et nous avons souligné dans cette étude la dimension générique de ces difficultés, qui dépassent largement le cadre de l'opération grenobloise (Collet, 2005), (Collet, 2007).

Mais c'est sur un autre plan que nous proposons de porter ici notre attention. Quelle peut-être en effet la place des obstacles liés à la culture de l'Éducation Nationale, voire de la communauté éducative dans son ensemble? Les mutations liées à l'irruption des ENT, en introduisant mobilité et distance, peuvent-elles heurter l'identité des acteurs concernés? Ce point était déjà ébauché dans une communication donnée en décembre 2005 (Collet, 2005). Les données recueillies se sont depuis largement enrichies, permettant des conclusions plus affirmées, et parfois même une révision assez large des hypothèses formulées. Par ailleurs, nous avons choisi depuis de séparer les aspects systémiques et organisationnels des aspects liés aux valeurs. Cette nouvelle approche a fait l'objet d'une communication récente consignée dans un «article court» où sont évoqués à grands traits les résultats détaillés et analysés dans ce qui suit. (Collet, EIAH 2007). Nous proposons ici de décrire finement l'expérimentation étudiée, et de préciser le contexte de l'injonction qui la motive et qui en donne la dimension générique. Nous exposerons avec davantage de précision le cadre théorique de la sociologie de la traduction, puis nous exposerons en détails ce que sont les valeurs de l'école de la République telles qu'elles apparaissent au travers du corpus des déclarations officielles. Parallèlement, le contexte économique et politique de l'introduction des TIC sera évoqué largement, de manière à montrer ses éventuelles implications idéologiques. Enfin, tandis que la communication référencée ne permettait qu'une brève allusion aux travaux d'enquête ethno- méthodologique, nous entrons ici dans les détails de conception et d'organisation, et procédons à une analyse exhaustive portant sur l'ensemble des verbatim recueillis.

Nous ferons ici l'hypothèse que les injonctions en matière de TICE, dans le contexte où elles apparaissent, sont en effet en tension avec l'histoire du système éducatif français; alors la perception qu'ont les acteurs de la communauté éducative des mutations en cours pourrait bien être l'un des freins recherchés.

Ces hypothèses conduiront à prendre en compte les positions d'acteurs engagés. Ce choix est cohérent avec la volonté de cerner un certain nombre des croyances et de valeurs partagées et représentatives. Les positions théoriques ainsi mises au jour ne coïncident sans doute pas avec celles de tous les acteurs, mais permettent au minimum de postuler l'existence de réticences. Elles seront par ailleurs confrontées, au dernier paragraphe, aux réactions individuelles d'acteurs singuliers.

2.2. Cadre théorique: acceptabilité sociale et sociologie de la traduction

Les questions problématiques évoquées ci-dessus renvoient aux trois niveaux d'analyse que sont l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité (Tricot 2003), (Puimatto 2006), (Chaptal 2000).

Nous nous centrerons ici sur l'acceptabilité d'une innovation, qui soulève le problème de sa compatibilité avec les valeurs, la culture, l'organisation dans lesquelles on veut l'insérer; elle est d'une tout autre nature que l'utilisabilité (Amiel, 2002). Tricot, reprenant le modèle de Nielsen (Nielsen, 1993), scinde le concept en une acceptabilité de type «pratique»⁶, et une acceptabilité de type «social».

Dans notre hypothèse, cette dimension sociale de l'acceptabilité permettrait d'envisager une réticence «de fond», et la question de généralisation des usages ne pourrait se limiter à des considérations sur les qualités des environnements⁷, ni à l'approche par la «conduite du changement». C'est l'identité des groupes d'acteurs concernés par l'évolution, le changement de leur position dans le dispositif, et surtout leur conception de l' cole que nous tenterons d'analyser ici. Nous soutiendrons donc que la logique des différents acteurs de la communauté éducative ne peut être ramenée à un calcul c t - bénéfice, mais doit prendre en compte l'attachement à un système de valeurs.

Il nous faut alors placer l'innovation technoscientifique dans un cadre sociologique permettant de tenir compte de la perception que peuvent avoir les acteurs de sa capacité à reconfigurer le monde (Callon, 2001). Callon distingue trois étapes dans la «traduction» d'une innovation scientifique. Synthèse des trois, le mécanisme qu'il nomme «la traduction» dans son ensemble a pour conséquence, et parfois même pour projet, de reconfigurer les mondes dans lesquels nous d cisons de vivre; de nous faire passer, selon les mots de l'auteur «d'un macrosocme initial à un nouveau macrosocme». Dans notre cas, d'une  cole où l'on apprend ensemble, entre quatre murs, et dans un temps limité le savoir détenu par le professeur, à un monde où l'on apprend «quand on veut, où on veut, comme on le veut, en accédant aux savoirs que l'on choisit»...

Dans le cas qui nous occupe, nous verrons qu'en effet, depuis les hautes sphères éducatives jusqu'aux milieux économiques et politiques, des attentes fortes révèlent cette perception du rôle possible des innovations TIC dans une mutation du monde éducatif.

Les questions formulées plus haut peuvent alors être reformulée dans ce cadre: «les mondes rendus possibles par les TIC sont ils perçus par les usagers potentiels; certaines de leurs caractéristiques peuvent-elles paraître incompatibles avec les missions les valeurs dont ils se pensent investis et déclencher des oppositions de fond?» Nous nous efforcerons de montrer ici que l'acceptabilité sociale des TICE pourrait bien dépendre de ces tensions, et reposer en partie sur une explicitation et une mise en débat des mutations attendues. Comme le déclare en effet Callon: «La Traduction [...] est une machinerie destinée à changer la vie des profanes mais sans vraiment les associer à la conception et à la mise en œuvre de ce changement» (ibid.).

2.3. Méthodologie

Afin d'étudier les tensions possibles entre un système de valeurs qui serait propre à la communauté éducative et les mutations portées par les TIC, nous commencerons par établir de manière théorique l'existence d'un tel système, et par préciser ses traits caractéristiques. Nous invoquons pour cela les déclarations des acteurs officiels de la hiérarchie éducative, et les directives qui en découlent. Mais nous recherchons également ces traits dans les autres sphères représentatives de cette communauté: les mouvements syndicaux, les associations de parents d'élèves, les associations de spécialistes. Les positions de ces divers partenaires constituent ce que nous nommons l'ensemble théorique de valeurs; on ne peut pas préjuger en effet que ce niveau déclaratif se répercute au niveau des acteurs de base.

Nous tenterons ensuite de cerner ce que peuvent être les charges idéologiques véhiculées par les TIC dans le contexte où elles sont introduites dans le système éducatif, c'est à dire de manière en grande partie exogène. Bien entendu, comme toute innovation technoscientifique, les TIC ne sont pas porteuses de valeurs a priori; ce n'est qu'en fonction des forces qui les promeuvent qu'elles peuvent le devenir. Il est par ailleurs évident que l'on peut mettre au jour des ensembles contradictoires de potentialités; cependant ce sont ici les valeurs susceptibles de faire «frein» qui seront recherchés puisque là est la problématique définie. Nous mettrons enfin en regard ces deux univers afin de souligner les antagonismes possibles, sans oublier que cet angle de vue n'est pas le seul possible.

Mais l'existence de «freins aux usages» ne peut être confortée que par une étude de terrain observant la perception réelle de ces tensions par les acteurs essentiels c'est-à-dire principalement les équipes d'enseignants et d'administratifs et les parents d'élèves. Les hypothèses seront donc confrontées à des enquêtes de type ethno méthodologique. La campagne d'entretiens menée au cours de l'année 2006 a permis d'élargir notablement les données qui en décembre 2005 étaient encore parcellaires. Elle s'est également appuyée sur une grille de lecture affinée à la lumière des premières analyses.

3. Approche théorique des valeurs en jeu

3.1. Valeurs et finalités

Considérons que depuis les décideurs économiques jusqu'aux parents d'élèves, chaque groupe d'acteurs peut influencer de manière radicale sur l'évolution de l'expérimentation, et que les décisions prises par ces différents protagonistes reposent sur l'«évaluation» explicite ou implicite qu'ils font de l'expérimentation au regard de critères qui leur sont propres.

Du point de vue des acteurs déterminants que sont les enseignants, les parents d'élèves et leurs représentants, nous proposons d'étudier ce jugement selon le point de vue théorique d'une «rationalité en valeurs». Deux faits militent en faveur de cette approche. Tout d'abord, on sait aujourd'hui que la démonstration de la plus-value des TICE est complexe et sujette à caution (Chaptal, 2000), ce qui rend toute considération finaliste fragile. Ensuite, on montrera ici que la structure éducative est dépositaire par essence d'un ensemble de valeurs. Se limiter à une rationalité quantifiable conduirait dans ce cas à perdre l'une des facettes essentielles du problème. La présente étude s'écarte donc, dans sa manière d'apprécier les «freins aux usages», des approches classiques dans lesquelles la décision d'innover est interprétée en termes de rapport coûts/bénéfices.

La possibilité de distinguer ces deux types de rationalité n'est pas douteuse; de Taine à Weber elle est posée par la philosophie comme par la sociologie. Weber distingue des niveaux de détermination de l'activité sociale selon leur degré de «calcul». Dans le mode «rationnel», il sépare un type fondé sur des expectations et qualifié par lui de «rationalité en finalité» à une rationalité fondée sur la nature inconditionnelle d'un comportement qui vaut indépendamment de son résultat, pour des raisons éthiques, esthétiques, morales...

Afin de ne pas nous éloigner du cadre scolaire et d'apprécier la portée institutionnelle du concept, appuyons nous sur l'analyse que propose Obin (Obin, 2003).

Pour l'auteur, «La valeur désigne un principe permettant à un groupe de se mobiliser ou de justifier son action [...]». Obin propose une gradation des valeurs qui, depuis les «idéaux» inaccessibles, «descend» jusqu'aux critères pratiques de jugement. Il y a bien là un «principe d'action fondamental», indépendant en partie des coûts et bénéfices immédiats; et le statut de l'auteur garantit la validité de ce principe pour l'école.

3.2. Le point de vue institutionnel sur les valeurs

Il n'est pas difficile de constater que, du côté institutionnel, la place des valeurs n'est guère problématique. Des sphères ministérielles aux inspections générales en passant par les rapports officiels, elle est affirmée avec force. On trouve ainsi sous la plume de Jacqueline Costa-Lascoux (Costa-Lascoux 2000) cette affirmation qui résume la situation:

[...] L'école de la République a pour tradition de mettre les valeurs et la réflexion sur la formation citoyenne au centre du système éducatif.

Obin, rappelant que l'Ecole Française est le produit d'une longue histoire où se sont forgées les valeurs dont elle hérite, en décrit la construction et mentionne les traits les plus saillants.

- Du fonds humaniste des universités médiévales sont hérités l'amour de la raison, le respect de la culture, l'exigence de liberté, et un penchant pour l'élitisme.
- Du compagnonnage provient le goût de l'effort et du travail bien fait.
- Du fonds républicain viennent les exigences d'égalité⁸, de fraternité, le sens du service public et de l'intérêt général.
- Du fonds démocratique la tolérance, le respect, la dignité humaine.
- Du socialisme et de l'anarcho-syndicalisme provient l'exigence de justice sociale.
- Plus récemment de la société post industrielle et managériale, l'utilité et l'efficacité.

3.3. Hors des limites de l'institution: les valeurs vues par la communauté scolaire

Il est aisé de retrouver la trace de ce corpus de valeurs dans la plupart des secteurs représentatifs de la communauté éducative, des associations de spécialistes aux syndicats d'enseignants et aux associations de parents d'élève.

Dans les positions des principaux syndicats apparaissent les grandes lignes déjà évoquées: attachement à l'esprit critique garant de la liberté, à des savoirs dont l'utilité n'est pas aisément démontrable et goût de l'effort opposé à la «facilité» apparente de l'«accès aux savoirs» (SNES, 2006).

La sphère syndicale n'est pas seule à faire état de ces préoccupations; du côté des associations de parents, les mêmes points de vue sur la mission de l'école sont énoncés.

Pour ces acteurs aussi, il est des valeurs qui priment nécessairement sur les principes pragmatiques, sur les résultats statistiques⁹. Ainsi en est-il par exemple de l'égalité face aux savoirs, et des principes qui en découlent, la gratuité en particulier.

Et l'on retrouvera l'énoncé des mêmes préoccupations en préambule de la plupart des associations gravitant autour de l'école, et dans la littérature afférente¹⁰.

Il semble donc possible de reprendre la conclusion proposée par J.P. Obin (ibid):

Admettons donc que l'école publique est bien fondée sur un système de valeurs [...] nécessaires à la vie d'une société moderne et démocratique.

3.4. Des contradictions conjoncturelles

En approfondissant cette apparente unité, on met cependant au jour les tensions qui la traversent. Déjà perceptibles dans les positions officielles, elles se retrouvent aussi dans tous les groupes d'acteurs déjà mentionnés. Lors du Grand Débat, Obin, conclue par exemple en déclarant:

L'école tente aujourd'hui d'apprivoiser deux valeurs phares de la société contemporaine: utilité et efficacité.

L'utilisation du verbe «apprivoiser» montre à quel point ces valeurs nouvelles, que l'école ne peut et ne veut rejeter, doivent être contenues pour préserver ses missions essentielles.

Obin ajoute qu'une démarche purement «machiavélienne» empruntée au management conduit vite à ce que l'efficacité prenne le pas sur toute autre valeur, induisant inévitablement des dérives morales. (Injustice, ségrégation...).

Toujours lors du Grand Débat, à la rubrique concernant les missions de l'école, on relève les deux questions suivantes, qui traduisent elles aussi la tension autour de ces deux valeurs «émergentes»:

- Une plus grande prise en compte de l'utilité des formations et des diplômes est-elle légitime?
- L'École doit-elle défendre la mixité ou bien faut-il, au nom de l'efficacité, consentir à séparer filles et garçons?

On touche donc ici la tension essentielle qui existe entre les valeurs fondatrices et les attentes conjoncturelles et pragmatiques provenant de la société, qui produisent de nouveaux systèmes de valeurs au sein même d'une école sensible aux nouveaux défis.

3.5. La possibilité théorique d'une réticence à l'innovation TICE

A ce point de l'étude, il est très important de souligner la question d'une éventuelle «résistance» de l'école et de ses acteurs à l'innovation. Avec l'irruption déjà mentionnée des impératifs d'utilité, d'efficacité, avec la «rentabilisation des investissements éducatifs»¹¹, se pose en effet le problème classique de la subordination du rôle de l'école à des impératifs sociaux immédiats, ravivé par le projet d'introduction des TIC dans la sphère éducative. On peut d'ores et déjà noter la position théorique de J.P. Obin, pour qui une certaine résistance est constitutive de l'Université comme de l'École:

Loin de reprendre l'idéologie officielle, les idéaux du corps enseignant reprennent les valeurs morales et l'idéal de culture désintéressé des humanités classiques, et la tradition libérale des universités médiévales.

Au-delà de cette constatation historique, l'auteur ajoute que la transmission de cet état d'esprit perdure, et pose cette forte affirmation:

Le métier d'enseignant reste un métier éthiquement marqué; le choix de la profession représente [...] un aspect de résistance à une société marquée par la recherche du profit, le retrait sur la sphère privée, la perte des références morales et des valeurs de l'engagement collectif.

Si l'on suit l'auteur, on a bien là le germe d'une certaine détermination à tempérer les impératifs sociaux contingents voire les directives officielle, s'il s'agit de préserver les valeurs obtenues en héritage...

Ici encore, les mêmes germes de résistance sont visibles dans une grande partie de la communauté éducative, en particulier du côté des syndicats et des associations de parents, à l'écoute des dérives qui pourraient être introduites par les pressions externes.

Cette défiance s'exprime clairement au sujet des TICE:

[...] de nombreux collègues sont [...] de plus en plus méfiants en ce qui concerne les nouvelles technologies, et le S.N.E.S. doit se faire l'écho de leurs préoccupations. [...] ¹².

Les analyses de la FCPE rejoignent ce point de vue, et mettent en évidence le dilemme posé par le développement des technologies:

La gratuité de l'école publique connaît un recul significatif, [...] Ce principe doit prendre en compte [...] le développement [...] des technologies de l'information et de la communication [...]

Selon cette association, sans un financement public suffisant, l'introduction des TIC peut mettre en péril un principe essentiel, et à travers lui une valeur fondamentale sous-jacente.

3. 6. Conclusion

On se convainc donc aisément qu'il existe pour l'ensemble de la communauté éducative¹³ - tout au moins en ce qui concerne les groupes constitués institutionnellement ou représentatifs - un ensemble de valeurs dont l'école est indissociable. Toute «valeur émergente» doit démontrer sa compatibilité avec les valeurs héritées pour être adoptée sans objection.

On peut donc s'attendre à ce que l'irruption de nouveaux principes de référence à la faveur du développement des TIC soulève un faisceau de résistances. Explicitées, celles-ci pourraient conduire le système éducatif à clarifier ses objectifs; refoulées, elles peuvent au contraire se déguiser sous les faux fuyants de la difficulté technique, de l'investissement trop lourd, de l'inadéquation des outils...

4. Les valeurs véhiculées par les TIC dans le contexte

Nous tenterons ici de montrer que la volonté de divulguer les nouvelles technologies dans l'éducation provient d'abord des sphères économiques, puis par le relais du politique transite jusqu'aux collectivités, avant de toucher les sphères éducatives. Les TIC peuvent alors sous-tendre des valeurs ne coïncidant pas avec celles de l'Ecole.

4.1. Le point de vue des organismes économiques

Les rapports successifs de l'OCDE¹⁴ soulignent les espoirs de croissance que recèlent les TIC. Si l'organisme est évidemment dans son rôle, on voit apparaître dans ces textes un ensemble de concepts dont on sait qu'ils ne sont pas perçus comme neutres, et qu'ils font aujourd'hui débat. La croissance, la productivité, la performance des entreprises et leurs profits sont à l'origine de l'argumentaire. L'organisme note que la croissance espérée s'acquiert d'ailleurs par la voie de concentrations importantes, et profite essentiellement aux grandes entreprises.

Il constate ensuite que le progrès des TIC est fortement associé à la mondialisation, et principalement à celle des services. Cette constatation ne serait pas seulement une corrélation, mais la marque de caractéristiques propres aux technologies de l'information et de la communication.

Le secteur des TIC se classe dans le peloton de tête en matière de mondialisation. Sa nature et sa dynamique sous-jacente le placent à l'avant-garde. (p 6)

Et le profit tiré par les TIC de la mondialisation provient pour partie de la déréglementation, qui facilite les échanges en matière de services.

On peut noter que l'intérêt pour les TIC est en partie dissocié de leurs apports réels et intrinsèques. En effet, les analyses sont tempérées de constats moins positifs quant au bénéfice réel pour les usagers et aux effets sociaux corrélés. Un faisceau d'indications montre que dans le secteur industriel même, la preuve d'une plus value n'est pas facile à apporter.

Quant au bénéfice social global en termes de réduction des inégalités, il est plus qu'incertain.

L'Internet accentue les clivages sociaux à mesure que de nouveaux usages font leur apparition. (p 11)

Il semble donc que l'argument d'une plus-value automatique pour les systèmes éducatifs soit difficile à poser comme postulat indiscutable. Qui plus est, les conditions de réussite de l'introduction des TIC telles qu'elles sont recensées par l'organisme, supposent d'importants investissements en matière d'organisation et de formation, ce que peine à faire aujourd'hui le système éducatif.

Les termes employés, les chiffres cités et les faits énoncés montrent que les TIC sont déjà une pièce ma trisse de concepts économiques et politiques, mais également qu'elles peuvent être utilisées comme fer de lance de la progression de ces concepts.

4.2. De l'économique au politique

Les préoccupations de nature sociale sont beaucoup plus présentes dans les discours politiques, qui mettent en avant le concept d'une «société de l'information pour tous». Mais on y retrouve l'ensemble des arguments précédents.

Dans le contexte français, l'impulsion est donnée par le Plan «Réso 2007»¹⁵. Son importance pour l'ensemble des politiques publiques relatives aux TIC est grande: il est la référence des opérations TICE entreprises par le Ministère de l'Education Nationale¹⁶.

Il apparaît que la poursuite ou l'amplification de l'expansion des TIC passe par le relais de politiques nationales volontaristes et intégrées, conformément aux suggestions des instances économiques. Dans cette stratégie, les organismes d'état, et singulièrement l' cole, sont mentionnés comme des leviers puissants. Un risque d'instrumentalisation existe donc.

Il est très important de noter que les bienfaits attendus du développement des TIC impliquent presque toujours une évolution des contextes, une réforme des institutions en place, des hiérarchies et des juridictions. On retrouve dans le projet décrit par le Premier Ministre la logique de l'offre et de la demande, ainsi que l'idée d'ériger les services de l'état en exemples de l'utilisation des TIC. Les arguments de nature éducative sont en revanche moins étayés. On voit donc que la suspicion d'instrumentalisation est du domaine du possible.

5. Disjonction possible entre les deux systèmes de valeurs

L'argumentaire en faveur des TIC mettant en exergue croissance, productivité du travail, performance des grandes entreprises, peloton de tête de la mondialisation, déréglementation des échanges, est en effet dans les attributions de l'économique et du politique. Mais on peut ici souligner en quoi il est susceptible de heurter les convictions d'une partie de la communauté éducative, enseignants

en premier lieu, en entrant en tension avec les valeurs dont nous avons vu la prégnance, et avec certaines des missions traditionnelles essentielles de l'école.

5.1. L'utilité et l'efficacité: des glissements possibles vers une vision managériale

Depuis une vingtaine d'années, une rupture s'est produite dans le regard porté sur l'éducation (Weber L., 2005). Les conceptions ont mis davantage l'accent sur la constitution d'un «capital humain», les savoirs et l'innovation étant considérés comme les moteurs de la compétitivité. Cette vision a conduit à changer les méthodes de mesure et à mettre en exergue l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement.

Le rapport Thélot fait amplement référence à ces nouvelles formes de management public, qui passent par l'autonomie des établissements, une évaluation omniprésente, la refonte du statut des personnels, le renforcement du chef d'établissement... On sait par ailleurs la place privilégiée qui est faite aux TICE dans cette évolution des systèmes éducatifs, réaffirmée dans les projets européens en particulier¹⁷. Et nous verrons plus loin que l'argument d'utilité est l'un des plus fréquemment invoqué en faveur de l'introduction des TICE. Les deux concepts d'utilité et d'efficacité déjà rencontrés apparaissent donc en trame de fond, et avec eux la possibilité d'une réticence à ces valeurs nouvelles.

L'efficacité tout d'abord, entretient avec le socle de valeurs historiques des relations dissymétriques; il existe un risque de voir reléguer au second rang toutes les autres. Nous avons vu que pour Obin, le risque est grand qu'elle prenne le pas sur toute autre valeur. De manière plus crue, des analystes plus engagés dénoncent une dérive déjà en marche, et susceptible de restreindre radicalement la fonction de l'Ecole (Weber, 2005).

L'utilité, si incontestable qu'elle paraisse, et si elle prend l'ascendant sur d'autres considérations, peut aboutir à la négation d'une partie des missions confiées à l'enseignement. Obin note ainsi:

Quant à l'utilité, elle ne laisse guère de place à la culture, laquelle ne «sert à rien sinon à être un homme»...

Cette tension, qui interroge la prétention de l'Ecole à former des citoyens, est nécessairement perçue par les enseignants et peut conduire à classer l'utilitarisme, principale caution des TIC, au rang des principes néfastes.

5.2. La justice, l'égalité, et le coût des TICE

La question de l'équité trouve une acuité redoublée avec l'irruption des TIC dans tous les processus scolaires. Elle est évidemment posée frontalement par les projets de généralisation des ENT qui supposent ordinateur personnel, connexions Internet, déport des coûts de fonctionnement¹⁸... Au-delà des questions directement financières, apparaissent d'ailleurs des inégalités de nature culturelle, qui aggravent le problème. Dans la communauté éducative, les enseignants ne

sont alors pas les seuls à manifester inquiétude et réticence, et les associations de parents s'en émeuvent également, nous l'avons déjà souligné. Pourtant les collectivités qui promeuvent les opérations TICE, comme les instances éducatives qui les accompagnent, disent et pensent «lutter contre la fracture numérique». Il n'est donc pas aisé de déterminer si l'introduction volontariste des TICE est un obstacle à l'équité ou si elle la renforce. Cependant les indices s'accumulent, nous l'avons vu, pour montrer que le développement des moyens et des usages, sans mesures compensatoires, tend bien souvent à augmenter les écarts; et cette notion de «fracture numérique», très souvent invoquée, reste largement à définir. On peut donc penser que, sans être a priori réticente, la communauté éducative sera très attentive lors d'une opération TICE, aux efforts et investissements qui seront faits pour contrer cette tendance spontanée.

5.3. Le collectif et l'individuel

Dans l'argumentaire en faveur des TICE, les valeurs individuelles sont très souvent soulignées, estompant parfois les valeurs collectives; il en est ainsi de l'autonomie, de la créativité... Analysant les bénéfices des ENT, le rapport de la FING souligne par exemple que la notion même de «cartable électronique» introduit à la faveur des TIC une certaine désuétude du collectif. (FING, 2004)

La question est cependant fort complexe, puisque apparaît avec les ENT et leurs fonctions collaboratives la possibilité d'un travail collectif. Mais dans le même temps l'évolution modifie le cadre spatial et temporel de l'apprentissage, et remet en cause l'entité fondamentale du collectif scolaire: la classe. Il est évident que c'est du type d'usages qui seront inventés que dépendra l'issue de ce problème; cependant la remise en cause des fonctionnements collectifs est d'ores et déjà à l'ordre du jour, l'enseignement à distance devient une possibilité, et la communauté éducative s'interroge avec une certaine inquiétude.

5.4. La possibilité de marchandisation de l'école

L'ensemble de la communauté éducative, des inspections générales aux associations de parents, perçoit que les TIC, par les investissements financiers qu'elles supposent, par les enjeux économiques qu'elles représentent, mais aussi par l'ensemble des évolutions de structure qu'elles semblent impliquer, peuvent favoriser l'introduction d'une dimension marchande. La difficulté qu'éprouve le système éducatif à faire face à la complexité induit déjà des changements de ce type; externalisation, sous-traitance, astreintes de service, sponsoring font leur apparition. Or cette perspective ne peut bien entendu être acceptée sans difficultés, comme le montre par exemple la réticence de l'un des importants syndicats d'enseignants:

De nombreuses mesures préconisées actuellement risquent d'aboutir à terme à la marchandisation de l'Ecole¹⁹.

Ici encore, des analystes plus engagés n'hésitent pas à voir une volonté délibérée de faire feu des TIC en particulier pour avancer dans cette direction (Weber, 2005).

5.5. L'enjeu ultime: la fin de l'école

20 ans après l'arrivée du microordinateur, il n'est plus de mise de penser qu'il remplacera l'enseignant; la question de la place de l'École est cependant posée par les possibilités nouvelles de mobilité, d'accès autonome au savoir. Françoise Ferry, forçant le trait des innombrables apports de «l'ordinateur», note que l'on assiste peut-être à la «chronique d'une mort annoncée» de l'école²⁰. Sans aller jusqu'à cette vision limite, de nombreux analystes observent que l'introduction des TICE va de pair avec de profondes évolutions de structure; celles-ci sont tantôt jugées nécessaires à la percée des technologies, tantôt considérées comme une conséquence de leur introduction. On voit donc que les implications des TIC sur l'école peuvent à juste titre être perçues comme majeures par la communauté éducative, et que les ignorer ou les réduire à des craintes périmées pourrait laisser subsister des réticences forte.

6. La perception des acteurs de terrain

6.1. Conception de l'enquête

L'approche choisie nécessitait des avis provenant des diverses catégories d'acteurs: administratifs, personnels d'éducation, parents, enseignants, impliqués dans l'action depuis son origine. Pour ces deux dernières catégories nous avons recueilli les avis des personnes directement concernées par le «cartable» ainsi que de celles qui ne le voient que de l'extérieur. Nous n'avons pas jugé souhaitable, à ce stade, de recueillir l'avis des élèves, pour des raisons à la fois méthodologiques et théoriques. Cependant il est clair que ce sujet mérite d'être approfondi.

Etendus au cours de l'année 2006, les entretiens sur lesquels s'appuie ce paragraphe concernent aujourd'hui quatre collèges de l'académie, et représentent trente heures d'enregistrements intégralement transcrits. Dans chaque cas, quatre enseignants, le ou la conseiller(ère) principal(e) d'éducation, le ou la documentaliste, le chef d'établissement et son adjoint(e) ont été rencontrés²¹.

Côté collectivité, nous avons rencontré les personnes en charge du projet au Conseil Général.

Côté rectorat, c'est le conseiller TICE du recteur qui a été entendu.

Enfin, le chef du projet «Cartable électronique®», dont les conceptions ont imprégné l'ENT support de cette expérimentation a également été entendu.

Le corpus sur lequel repose cette étude est donc beaucoup plus complet que celui présenté fin 2005.

Les notations adoptées dans le texte sont les suivantes

E Cn et E NCn pour les Enseignants Cartable et Enseignants Non Cartable

P Cn et P NCn pour les parents

CE et CEA désigneront le chef d'établissement et son adjoint.

Les autres personnes entendues sont explicitement mentionnées par leurs rôles.

Les points d'ancrage de nos grilles d'entretiens étaient les suivants: les missions de l'école, la place de l'utilité et de l'efficacité, l'attachement aux savoirs, l'importance de l'égalité, le rôle de l'effort, les risques de marchandisation; nous les retrouverons dans la synthèse qui suit.

Les entretiens se révèlent d'une grande homogénéité, et valident en grande partie l'idée d'une communauté éducative structurée par des consensus forts. Un bon nombre des traits caractéristiques dégagés par l'approche théorique et institutionnelle se retrouvent dans les réponses et digressions des interlocuteurs, mais un très grand pragmatisme tempère leurs avis, et quelques découvertes inattendues se font jour, qui conduisent à moduler fortement les hypothèses formulées au départ.

6.2. Exigence d'égalité

L'énonciation d'une exigence d'égalité par l'ensemble des acteurs rencontrés est certainement au cœur du consensus entourant l'école publique. Cette exigence est affirmée sans ambiguïtés par la totalité des personnes interrogées. Le sujet est d'importance, car on perçoit déjà très bien qu'une stagnation ou une récession de l'expérimentation, limitant à quelques collègues élus les efforts consentis, iraient à l'encontre de ces critères et pourrait soulever des oppositions justifiées par cette transgression d'une valeur fondatrice.

P C₁ [...] si il n'y a que quelques collègues qui peuvent en bénéficier, ça a très peu de sens. Il faut vraiment que ça aille vers une généralisation.

La réticence n'est pas rhétorique, et la volonté d'innovation peut être bridée même dans le cas où quelques élèves seulement sont défavorisés; il y a bien là en germe un frein de premier ordre:

P C₂: le prof peut aussi ne pas vouloir faire parce que sur les 25 élèves il y en a 3 qui n'en n'ont pas {d'équipement domestique}...

Au-delà de l'intransigeance unanimement déclarée, bien entendu, de nombreux accommodements sont possibles. Il apparaît que la notion minimale mise en avant est celle de «l'égalité des chances»; cela signifie non seulement que le système éducatif doit offrir à tous les mêmes dispositions matérielles, mais que l'on ne peut se désintéresser des conditions qui prévalent dans les familles.

P C₃ Il faudra quand même que les parents soient équipés, qu'ils aient l'accès ADSL, et qu'ils acceptent de s'en servir, que les enfants puissent s'en servir...

Cependant, des exigences de type «rawlsien» apparaissent parfois, avec des principes compensatoires allant jusqu'à l'équipement de familles défavorisées.

Il faut enfin signaler que malgré ses faiblesses l'effort consenti par la collectivité est pour l'heure jugé positivement. Cependant la vigilance reste de mise: les différents protagonistes savent les limites budgétaires de l'entreprise.

Q. Est-ce que le système éducatif vous paraît en position d'assurer tous les coûts?

P NC₁ Non, bien sûr que non! Puis il pourra pas!

Crainte d'ailleurs cruellement confirmée par les déclarations recueillies auprès de la collectivité, freinée dans son élan par le transfert des responsabilités de l'Etat:

C.G. Je suis pas sûr que quelqu'un ni du côté des services ni du côté des élus ait réellement pensé qu'un jour on équiperait 50000 gamins. [...] on prend de plein fouet [...] les budgets qui nous ont été transférés au mois de janvier [...] comme le dit le président {du conseil général} on est debout sur les freins.

La position des enseignants et celle des parents concorde largement.

On peut donc avancer l'hypothèse d'une adhésion critique au projet; mais il paraît plausible que des manquements à cette attente induisent des réticences fortes, même de la part de ceux qui «profitent» de l'expérience. Or la volonté de généraliser les équipements n'a jamais été garantie, et la question de l'équipement des familles reste un problème non résolu. Il est évident que la lutte contre les iniquités flagrantes est problématique, qu'elle soulève des questions de nature financière, technique et sociologique, et que les ébauches de solution ne sont guère convaincantes²².

6. 3. Les TICE et l'égalité

Qu'en est-il de l'aptitude intrinsèque des TICE à réduire les écarts? Ce postulat, comme celui de l'aide aux élèves en difficulté et de la pédagogie différenciée est très présent dans les discours.

Pour certains parents, il semble que l'effet «égalisateur» soit admis a priori, et constitue une des vertus de l'expérience. Cependant cette opinion semble relever surtout de la croyance et n'est pas argumentée. La position est beaucoup plus circonstanciée du côté des enseignants; la plupart mettent en cause cette doxa. Pour un professeur «non cartable», rompu aux usages, l'outil informatique constitue pour certains élèves un obstacle supplémentaire, et l'usage des TICE peut en fait concourir à augmenter les écarts.

E NC₁: En tout cas, par rapport à l'égalité des chances, il est clair que l'outil informatique peut être, pour certains élèves, un obstacle supplémentaire.

L'utilisation pour la remise à niveau ne semble pas non plus très probante; elle n'aiderait pas nécessairement les plus faibles, et souvent «ne changerait rien».

Pour un chef d'établissement, enfin, «réduire la fracture» signifierait œuvrer en direction des familles pour compenser les écarts culturels...

Il semble donc bien que la perception de l'expérience mette à mal le postulat de la capacité égalisatrice des TICE, et que l'espoir d'une aide précieuse aux élèves en difficulté s'estompe. Là encore, les remarques des enseignants comme celle des parents montrent que ce constat ne favorise pas l'adoption.

6.4. Attachement aux savoirs

Un autre point de convergence semble indiscutable: il s'agit de la nécessité de préserver les savoirs traditionnels. En effet, aucun des interlocuteurs rencontrés n'admet que sous la pression des TICE, les contenus d'enseignement et les savoirs fondamentaux puissent changer.

Or l'arrivée des technologies n'introduit pas seulement une démultiplication des possibilités, mais presque systématiquement un glissement des savoirs sur lequel s'interrogent parents et enseignants²³.

Peut-on garder la même exigence quand les «prothèses cognitives» remplacent peu à peu les connaissances procédurales, et quand le temps²⁴ fait défaut pour respecter les programmes tout en abordant les nouvelles technologies? Cet attachement aux savoirs, sur fond d'humanisme, est résumé par l'adjoint d'un chef d'établissement:

Q. Est-ce que l'introduction de l'informatique rend caducs un certain nombre de savoirs?

CEA Non! C'est pas l'informatique qui a fait l'homme, c'est l'Homme qui a fait l'informatique

Si les parents expriment différemment leur attachement aux savoirs traditionnels, il est évident que pour eux non plus l'arrivée du «cartable» ne doit porter préjudice à aucun apprentissage classique.

Pour être acceptée, l'arrivée des TICE dans la classe devrait donc parvenir à concilier l'aspect novateur avec le respect des savoirs classiques.

6.5. Mission utilitaire de l'école

Un troisième point de convergence concerne la notion d'utilité de l'École. L'introduction des TIC est avant tout jugée à l'aune de leur utilité postulée dans la vie active, de leur capacité à faciliter l'obtention d'un emploi. Consensus large, où parents et professeurs s'accordent sans hésitation à dire que l'école DOIT prendre en charge la préparation aux TIC puisque cela sera utile pour l'insertion professionnelle.

Sur la question plus générale de l'utilitarisme à l'école, la réponse est également positive, et les parents sont les premiers à l'accepter en invoquant la conjoncture: on doit aujourd'hui apprendre à «se vendre»...

Les positions sont plus mesurées du côté des enseignants, mais vont dans le même sens; l'idée est assez largement acceptée d'une école répondant de mieux en mieux aux attentes utilitaires.

Pour autant, la tension entre la préservation du socle des valeurs et des savoirs traditionnels, et cette mission d'intégration sociale de plus en plus prégnante ne disparaît pas, comme le résume un chef d'établissement en traduisant le conflit traverse les TICE:

A. Cette ambition d'intégration sociale et professionnelle nous met un petit peu en retrait des valeurs intellectuelles, des valeurs culturelles.

Il semble donc ne pas y avoir de réticences a priori à la conception utilitariste en général, et à cette dimension des TIC en particulier. Pour les enseignants toutefois, on l'a vu, l'utilité se doit de préserver les autres missions de l'école; la recherche d'utilité n'est recevable que si elle n'empiète aucunement sur la forme et le contenu des apprentissages classiques. Les TICE doivent trouver une place naturelle, limitée, et intégrée dans un cursus globalement inchangé.

L'on retrouve donc très clairement le dilemme énoncé plus haut de manière théorique.

6.6. Lien présentiel et identité de la fonction d'enseignant

Il se dégage également un consensus assez fort pour maintenir les usages des TICE à une place subalterne, aussi bien au point de vue du temps qui leur est consacré qu'au point de vue du rôle qu'elles jouent dans la pédagogie. Professeurs, parents et responsables d'établissements semblent d'accord pour ne mettre à profit que des apports ponctuels et dûment contrôlés. Sans doute y a-t-il là une certaine méfiance vis-à-vis de la tendance de l'informatique à envahir toutes les activités; en tous cas une conscience claire de l'importance du lien direct dans l'activité éducative, ce qu'énonce très nettement un professeur:

Q Que pensez-vous de la possibilité de faire un suivi de l'élève via un forum, via des outils de communication à distance ...

E NC₁ L'aspect contact avec l'élève est très très important, [...] j'ai finalement privilégié, l'outil "prof" si j'ose dire, l'outil direct, le tableau, la relation individuelle immédiate, à l'outil informatique.

On voit que la dimension présentielle de l'enseignement demeure considérée comme primordiale, et que les projets ambitieux liés aux ENT ne sont pas naturellement perçus comme un progrès en la matière. Le «contact» reste le ressort principal de l'éducation, parfois même l'une des raisons de l'engagement des enseignants. Et nombreux sont ceux qui pensent, nonobstant ainsi l'avantage de neutralité souvent accordé à l'ordinateur, que l'élève n'apprend vraiment qu'au travers de ce rapport particulier, et que faire plaisir au professeur est l'un des éléments de la motivation. On retrouve également dans cette conception de l'enseigne-

ment la dimension collective, dont on a vu plus haut qu'elle pouvait être mise à mal par certaines avancées des technologies.

Q La communication dans ce cadre où il y a toute la classe, et où les élèves interagissent ensemble et avec vous?

E NC₁ Tout à fait, bien sûr. Je crois réellement dans le contact immédiat élève prof, plutôt que dans le contact à distance, différé, euh non!

Cette affirmation peut prendre une force telle qu'elle se place en opposition ouverte avec les projets tels qu'ils sont énoncés au niveau décisionnel:

Q Est-ce que vous percevez une contradiction entre les injonctions officielles et la description que vous venez de donner?

E NC₂ Ah! ben totale, oui, oui. Là je ne suis pas! Je ne pense pas être le seul, d'ailleurs, on n'est pas du tout dans cette ligne directrice, non, non, non, non, absolument pas.

Il semble donc raisonnable d'affirmer que la «désincarnation» rendue possible par les TICE constitue un frein possible, tout au moins tant que les articulations entre les diverses modalités d'utilisations ne seront pas maîtrisées.

6.7. TICE et marchandisation

Ce point délicat recèle très certainement les écarts les plus grands; des lignes de fracture se dessinent entre chef d'établissement, enseignants et parents. Mais ces lignes traversent aussi chaque groupe, recoupent vraisemblablement des convictions personnelles, et traduisent aussi des degrés différents d'implication et de recul. Quoi qu'il en soit, la possibilité d'une marchandisation partielle ou globale de l' cole semble fortement perçue par les acteurs interrogés, qui attribuent aisément aux TIC un rôle fort dans cette évolution:

E C₃: Dangereux, oui, ça peut d raper c'est sur. Si il y a des entreprises privées qui rentrent là dedans ça peut devenir un terrain un peu malsain.

Mais pour un autre:

E C₄: [...] Mais ce n'est pas ça qui m'empêchera de dormir. Si des entreprises veulent m'installer 3 salles, ça ne me dérange pas...

On voit clairement que si une réticence existe, les idées de sponsoring, de financement privé, et de concurrence gagnent du terrain dans la communauté scolaire. Des variétés de formation à distance deviennent acceptables si elles permettent de contourner une défaillance du système éducatif. Le cas emblématique est bien sûr celui des disciplines «rares», ou des publics spécifiques, pour lesquels l'apport d'une solution «  distance» est souvent plébiscité.

L'ambiguïté de ce sujet est très forte, et fait apparaître clairement la tension entre valeurs héritées et valeurs émergentes: pour certain chef d'établissement, le risque de marchandisation est tout à la fois inexistant compte tenu de l'Histoire de l'Ecole, et pourtant légitime dans une optique concurrentielle.

Du côté des enseignants, la réticence est plus marquée; la question n'est généralement pas ressentie comme imminente, mais déclenche cependant des réponses vives. On perçoit bien que la problématique de la marchandisation commence à affleurer, et qu'elle peut fort bien entrer en contradiction avec des exigences liées aux valeurs déjà mentionnées.

Du côté des parents, la réticence s'affaiblit et laisse place à ce que l'on pourrait qualifier de «fatalisme»: il semble admis que le secteur marchand s'emparera des TICE, et que l'Ecole n'a ni la volonté ni les moyens de s'y opposer. On sent pourtant que les évolutions possibles ne déclenchent guère d'enthousiasme. Si l'on ne peut «empêcher tout ça», il est net qu'on peut le regretter:

Q Est-ce que ça vous paraît présenter un risque ou pas?

E NC₆ Bien sûr que c'est un risque! Oui, oh oui, oui, oui, je pense qu'on y est confrontés, [...]en fait, vous êtes pris dans la toile d'araignée, je vais dire, hein.

Les termes employés montrent assez que cette évolution n'est pas nécessairement perçue comme positive, et que l'école se prépare à affronter une situation dans laquelle elle n'aura plus la maîtrise de ses choix...

Les entretiens menés suggèrent plusieurs conclusions sur ce point particulier.

On peut noter tout d'abord que si le sujet ne semble pas encore d'actualité son évocation déclenche pourtant des réactions marquées. On peut ajouter que les positions varient en fonction du rôle. Davantage fatalité pour les parents, l'évolution nécessite des «garde-fous» du point de vue des enseignants. Les chefs d'établissement, surtout lorsqu'ils se veulent innovants et dynamiques, pensent justifier les risques par les gains potentiels mesurés sur un assez court terme, et évitent de les poser à une échelle supérieure de temps et d'espace.

Enfin, il apparaît assez nettement que si l'évolution suggérée comprend une part d'inéluctable, elle n'en est pas pour autant désirable. Nous avons donc là les germes, sinon d'une opposition radicale, du moins d'une réticence susceptible de freiner l'adoption des TICE. Ou les germes d'une évolution notable de ce corpus de valeurs.

6.8. Régularités et singularités

L'enquête révèle donc de nettes régularités que nous avons tenté de retracer ci-dessus. Mais elle montre aussi de fortes singularités auxquelles les TICE nous ont depuis longtemps habitués. En dépit de l'injonction et des moyens croissants, en dépit des évolutions incontestables, les usages restent essentiellement affaire de croyance. Peu d'indicateurs consensuels apparaissent, qui seraient

solidement les choix. Les mêmes moyens et les mêmes usages peuvent être jugés par l'un très enthousiasmants, et par l'autre inefficaces, dispendieux, voire dangereux. Il apparaît même que la répartition de ces croyances est en grande partie imprévisible et labile: ce n'est pas nécessairement le jeune professeur né avec les technologies qui sera le plus enthousiaste, et sa conviction même sera souvent fragile. De nombreux revirements sont d'ailleurs observés, qui peuvent découler de déconvenues techniques, administratives ou même pédagogiques.

Conclusion

Le dernier chapitre de ce cette étude confirme selon nous, de manière assez probante, l'existence de tensions réelles entre les valeurs qui fondent le système scolaire français et de nouvelles valeurs sociales dont les TICE sont le vecteur. Au-delà de la rhétorique institutionnelle sur l'école de la république, les entretiens ont en effet révélé un fort consensus autour de principes difficilement transgressibles, qui rassemblent non seulement le corps enseignant mais également les parents d'élèves, et qui ne peuvent non plus être ignorés par les décideurs politiques des collectivités.

Les nouvelles dimensions des TICE qui favorisent la mobilité, la communication et l'accès aux savoirs, mais exigent équipements domestiques, connexions à haut débit et culture du numérique, inquiètent indiscutablement. La perception selon laquelle ces avancées feraient courir des risques aux valeurs et aux missions fondamentales de l'école existe sans nul doute.

Cependant la légitimité implicite des «nouvelles technologies» est telle que ces inquiétudes ne se manifestent que très rarement par des oppositions marquées. On peut cependant noter que la perplexité augmente, face aux coûts de l'entreprise, à certaines désillusions, et à la découverte des tensions mentionnées. Quelques objections de fond apparaissent, tant au niveau de corps constitués comme les organisations syndicales, que de la part d'individus.

Par ailleurs, la nature fortement incitative de l'introduction des TICE détermine une certaine incompréhension, voire des doutes quant aux objectifs réels. Les entretiens révèlent que l'expérimentation étudiée ici n'a donné lieu à aucun débat; parfois même aucune information n'a été fournie, ni aux parents, ni aux enseignants. Objectifs, perspectives, infléchissements et évaluations de l'opération sont ignorés de la plupart des personnes concernées. L'introduction de l'ENT repose alors sur un ensemble de doxas peu explicitées, où le terme de «Cartable électronique®» lui-même recèle de fortes ambiguïtés sémantiques, à l'origine de bien des malentendus. Il est remarquable de constater le silence médiatique des organismes constitués sur le sujet: qu'il s'agisse des centrales syndicales ou des associations de parents, aucune position de principe ni aucune analyse n'est aujourd'hui disponible, et les indices recueillis ici restent peu connus. Des entreprises de cette importance semblent passées sous silence en dépit de leur coût et de la médiatisation dont elles ont été l'objet.

Tout semble donc suggérer une immaturité des mentalités, et laisse craindre une grande difficulté de la communauté éducative à maîtriser les avantages, les écueils et les enjeux des dimensions émergentes des TIC. Reprenant alors le modèle

des «forums hybrides» mis en exergue par Callon, on peut faire l'hypothèse que la meilleure manière d'affaiblir les réticences et les freinages serait bien de mettre en débat objectifs, enjeux et tensions. Une introduction volontariste marquée au sceau de l'urgence, ne faisant pas place au doute et aux vrais bilans, et laissant planer une ombre sur les buts pourrait à l'inverse renforcer les freinages.

Reste que nous faisons l'hypothèse d'une réticence engendrée par des tensions de l'ordre des valeurs; or le bilan est plus contrasté. Corrélativement au développement des TIC, nous observons en fait une certaine «perméabilité» de la communauté éducative à un glissement des valeurs traditionnelles, voire à l'irruption de formes de management franchement exogènes, justifiées par l'utilité, l'efficacité, ou encore par la conjoncture.

Il est donc difficile de savoir si l'invention et le développement des usages exigera de la part du système éducatif une capacité à s'approprier les TIC pour les remodeler à son usage et les rendre compatibles avec les valeurs dont il est héritier, ou si tout au contraire ces inventions iront de pair avec une évolution de ces valeurs, et induiront de nouvelles conceptions de l'enseignement et de l'école.

Cette alternative fait écho au double aspect du discours sur les TICE: tantôt leur développement est montré comme la prise en compte somme toute banale et anodine d'évolutions culturelles déjà en cours dans la société, tantôt au contraire elles sont présentées comme l'occasion d'une véritable révolution des méthodes d'enseignement et des missions de l'École.

Notes

¹ [Collet 2004]. A la suite de graves dysfonctionnements, des évolutions importantes sont en cours à partir de la rentrée 2005, mais l'étude conduite ici concerne la première phase de cette opération.

² On connaît la faiblesse des structures d'assistance matérielle qui reposent essentiellement sur des enseignants «pionniers», mais au plan juridique également, les appuis font cruellement défaut.

³ Voir à ce sujet: [Educnet, 2005]. Les certificats B2i et C2i concrétisent cette volonté; les «schémas directeurs» SDI S2i2e, sont décrits sur <http://tice.education.fr/educnet/services/>.

⁴ Ainsi M. B. Sillard, responsable de la SDTICE du Ministère, déclare-t-il en 2004: «[...] il n'y a toujours pas de décollage dans l'Éducation nationale, seulement une «longue maturation depuis 20 ans». <http://www.asti.asso.fr/pages/Hebdo/sh21/sh21.htm> le 20 mai 2005.

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2003, voir sitographie.

⁶ Pour les freins relevant de l'acceptabilité pratique, voir [Collet, 2004], [Collet, 2005], [Collet, 2007], [Puimatto, 2006].

⁷ On peut se référer au programme de recherche en EIAH défini par [Balacheff, 2001], et au programme d'«ingénierie pédagogique» défendu par G. Paquette [Paquette, 2002].

⁸ L'égalité, qui apparaîtra comme un point nodal des valeurs de l'école, est un principe fort complexe: de l'égalité d'accès à l'égalité de résultats et aux principes de Rawls, la distance est grande [Hutmacher 2005], [Rawls 1971].

- ⁹ Ce que défend la FCPE, site: <http://www.fcpe.asso.fr/themes.aspx?idT=2>, avril 2005.
- ¹⁰ Voir par exemple [Guillot, 2000].
- ¹¹ [Hirtt 2000].
- ¹² Observatoire des programmes SNES, mars 2001: «Marchandisation de l'Ecole et nouvelles technologies».
- ¹³ Ensemble non exhaustif; cependant les conclusions ne pourraient guère être remises en question sur le fond.
- ¹⁴ [OCDE 2004]. www.oecd.org/bookshop; ISBN 92-64-01686-4; 2004.
- ¹⁵ Voir Réso 2007 dans la sitographie; voir aussi le plan PAGSI.
- ¹⁶ «Portable étudiant à 1 euro par jour», B2i, C2i... Voir le site Educnet.
- ¹⁷ Conférence permanente des ministres européens de l'éducation, 21^e session, juin 2003: «Conscients du défi que les systèmes éducatifs d'Europe ont à relever aujourd'hui pour mettre en œuvre les approches et pratiques pédagogiques les plus appropriées soutenues par les TIC [...]».
- ¹⁸ Séminaire C2i Direction des Technologies, Paris, décembre 2004. Le représentant de la Conférence des Présidents d'Universités déclare: «Il est maintenant temps de lever le tabou de la gratuité des études».
- ¹⁹ Observatoire des programmes SNES, déjà cité.
- ²⁰ http://www.cndp.fr/TICE/DossiersIE/texte_ferry.htm,
- ²¹ Nous avons questionné des parents et enseignants dont les enfants étaient dans des «classes cartables» et d'autres dont les enfants étaient dans des classes «ordinaires». Les deux fédérations principales de parents étaient généralement représentées.
- ²² Un département envisage par exemple de donner aux familles non équipées (mais selon quels critères?) les matériels réformés, tandis qu'un autre compte sur les cybersalles publiques...
- ²³ Le rapport de l'IGEN de 2003 posait déjà la question de l'abandon de l'écriture manuelle au profit du clavier...
- ²⁴ La question du temps est très sensible et bien connue; elle figure dans tous les rapports et notes d'évaluation.

Bibliographie

- Agazzi E., *Le bien, le mal et la science*, Paris, PUF, 1996.
- Alter N., *L'innovation ordinaire*, Puf sociologies, 2000.
- Baron G.L., Bruillard L., *Information and communication technology: Models of evaluation in France*, Pergamon, 2001.
- Callon M., Lascoumes P., Barthe Y., *Agir dans un monde incertain: Essai sur la démocratie technique*, Seuil, Paris. 2001.
- Caron B., Carron T., Chabert G., Courtin C., Ferraris C., Martel C., Marty J.C., Vignollet L., L'espace numérique de travail du "cartable électronique"®, «Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie», *Actes du Colloque TICE 2004*, Compiègne, 20-22 octobre 2004, p 415-423.

Chabert G., Gagnère L., *Usages généraux du cartable électronique dans les collèges de la Savoie et de l'Isère*, document de synthèse, 2° phase d'évaluation, livrables pour les CG de l'Isère et de la Savoie. 1° trimestre 2005.

Chaptal, A., «L'investissement en vaut-il la peine?», *Revue de l'EPI*, n° 100, décembre 2000, pp. 53-61.

Collet G. & al., «Etude des conditions de réussite de l'opération Cartable électronique®», TICE Méditerranée 2004, Nice, décembre 2004.

Collet G. & al., «Les valeurs de l'école face au numérique», communication au séminaire SIF 2005, Paris, décembre 2005.

Collet G. & al., «L'opération cartable numérique de Grenoble: ambiguïtés du système et développement des usages», TICE Méditerranée 2007, Marseille, 31 mai - 2 juin 2007.

Collet G. & al., «Les valeurs de l'Ecole face au numérique, EIAH 2007», Lausanne, 27-29 juin 2007, pp 71-76.

Costa-lascoux J., «Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire», Séminaire inter-académique Lille-Strasbourg-Amiens, 14-15 décembre 2000.

Cuban L., *Oversold and underused computers in the classroom*, Harvard University Press, London, 2001.

Drot-Delange B., *Outils de communication électronique et disciplines scolaires: quelle rationalité d'usage*, Thèse de doctorat, ENS de Cachan, 2001.

Guillot G., *Quelles valeurs pour l'école du XXI° siècle?*, Paris, L'Harmattan, 2000.

Hirtt N., *Les nouveaux maîtres de l'école, l'enseignement européen sous la coupe des marchés*, EPO, Bruxelles, 2000.

Hutmacher H., «L'école est-elle juste aux yeux des citoyens?» *Coordination enseignante, Qu'est-ce qu'une école juste*, Genève 12 et 13 avril 2005.

IGEN, Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, année 2003, Chapitre 5: L'école et les réseaux numériques, 2003, (p. 151-185)

Kaplan D., Pouts-Lajus S., *Du cartable électronique aux espaces numériques de travail, Réflexion conduite par La caisse des dépôts et la FING*, La Documentation française, ISBN2-11-005606-1, 2001.

Nielsen J., *Usability engineering*, Academic press, Boston, 1993.

Obin J.P., «Les valeurs et l'école», *Administration et éducation* n° 100, 2003.

Pouzard G., Rapport officiel de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale sur l'utilisation du multimédia dans les enseignements, Présenté par Guy Pouzard, Inspecteur Général de L'Éducation Nationale, Groupe EVS - Président de la commission "informatique et techniques de communication", 1997.

Puimatto G., *Les réseaux numériques éducatifs, régulateurs, acteurs et vecteurs de l'évolution des pratiques et de l'organisation des établissements et de l'institution scolaires*, thèse de doctorat, Université Paris XIII, 2006.

Rawls J., , *Théorie de la justice*, Seuil, Paris, 1971.

Romy A., *Les aspects socio-institutionnels de l'intégration des NTIC dans les lycées de Picardie*, Thèse de doctorat, Université J. Verne de Picardie, 2000.

Thibaut, M.A., *Le cartable électronique, Pratiques éducatives et mutualisation*, Mémoire pour l'obtention du DES STAF «Sciences et technologies de l'Apprentissage et de la Formation», TECFA, Faculté des Sciences de l'Education , Université de Genève, 2004.

Tricot A., Plégat-Soutjis F., Camps J.F., Amiel A., Lutz G., Morcillo A., «Utilité, utilisabilité, acceptabilité: interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH», *EIAH 2003*, Strasbourg, 15, 16, 17 avril 2003. (<http://eiah2003.u-strasbg.fr/>) p 391-402

Weber L. *Le Monde Diplomatique*, mars 2005, p 8.

Weber M., *Economie et Société*, Tome 1: Les catégories de la sociologie, Plon, Paris, 1995.

Wuhl S., *L'égalité, nouveaux débats*, PUF, Paris, 2002.

Sitographie

Association ASTI

Rapportant le 20 mai 2005 les «assises du multimédia», organisées mercredi 26 mai 2004 par le CRDP (Centre régional de documentation pédagogique) de l'académie de Versailles
Web: <http://www.asti.asso.fr/pages/Hebdo/sh21/sh21.htm>

CNDP

L'accès autonome des élèves à l'information est-il la chronique d'une mort annoncée de l'Ecole? [en ligne] .- CNDP, 2001.

le 12 mai 2005

Web: http://www.cndp.fr/TICE/DossiersIE/texte_ferry.htm,.

Débat sur l'école

http://www.debatnational.education.fr/index.php?rid=18&content_id=195

Fédération des conseils de parents d'élèves

Ce que défend la FCPE

20 avril 2005

Web: <http://www.fcpe.asso.fr/themes.aspx?idT=2>,

Observatoire antilibéral de l'Education et des services publics

Weber L., 22 janvier 2003

21 mai 2005

Web: http://www.oale.org/spip/article.php3?id_article=344

OCDE, 2004

Principales conclusions des perspectives des technologies de l'information de l'OCDE 2004

17 décembre 2004

Web: www.oecd.org/bookshop; ISBN 92-64-01686-4; 2004.

Réso 2007

http://www.internet.gouv.fr/informations/information/plan_reso2007/

SNES

Observatoire des programmes et pratiques, 2006

Web: http://www.snes.edu/observ/spip/article.php3?id_article=431

Observatoire des programmes, Marchandisation de l'école, omc, nouvelles technologies

1 mars 2001

Web: <http://www.snes.edu/observ/spip/>

L'autonomie par les Tic? obstacles à surmonter et conditions pour son réinvestissement tout au long de la vie

Marie-José Barbot [mbarbot@club-internet.fr]
Université Charles-de-Gaulle -Lille 3, Théodile

«On retrouve dans l'opposition entre réalisme et théorie de l'autonomie, la distinction que faisaient les auteurs grecs entre la création et l'action. L'homme de création est Praxitèle qui traduit dans la pierre le schéma préexistant qu'il avait de l'Aphrodite de Cnide. L'homme d'action est Jason qui tire de sa formation antérieure, les éléments de réponse adaptés vis à vis des événements imprévisibles qu'il rencontre»¹.

L'éducation et la formation tout au long de la vie impliquent le développement de l'autoformation et l'accès à des ressources pertinentes. Les outils numériques paraissent constituer une chance historique de développement en langues et en cultures. L'analyse des outils multimédia montre cependant que des questions doivent être posées pour définir les conditions pour qu'ils soient au service de l'autoformation: quelles sont les conceptions pédagogiques de référence? les ressources sont-elles conçues en fonction d'un public? sont-elles adaptables? quelle place est donnée aux stratégies métacognitives? à l'auto-évaluation?

L'écart entre les potentialités des TIC et les pratiques respectives des concepteurs, des enseignants et des apprenants amène à conclure à la présence d'obstacles. Apprendre les langues et acquérir une formation interculturelle en utilisant les TIC, implique, en préalable que le système éducatif dépasse un triple obstacle d'ordre sémio-technico-pragmatique, socioculturel et pédagogique au sens où Bachelard montrait que parvenir à la science impliquait de se libérer de l'obstacle épistémologique.

Mots-clés: autonomie, autoformation, apprentissage, pédagogie, condition, obstacle sémio-technico-pragmatique.

Long life learning supposes the development of self-learning and access to pertinent resources. Digital resources seem to provide an historical opportunity to realize these developments, especially in languages and cultures. Analysis of digital tools show which are the conditions to shape them to a perspective of self-learning: what are the pedagogical conception of references, are resources conceived to match a particular public, are they adaptive? How do metacognitive strategies and self -evaluation appear? The gap between potential and application leads us to the acknowledgment of the presence of obstacles. Self language learning and cross cultural formation using IT supposes first of all to overcome a triple obstacle, semio-techno-pragmatic, socio-cultural and pedagogical, in the way Bachelard established that in order to reach science, it was first necessary to overcome an epistemological obstacle.

Keywords: autonomy, self-learning, learning, pedagogy, conditions, semio-techno-pragmatic, socio-cultural and pedagogical obstacle.

Introduction

L'autoformation en langues n'est pas un phénomène nouveau². De plus, l'accroissement de l'«espérance pratique» concernant l'utilisation d'une langue étrangère - sur place ou par mobilité géographique et professionnelle - rend indispensable la fréquentation constante des langues et des cultures. En effet, le capital langagier, à ne pas servir, subit une déperdition. Par ailleurs, renouer avec une langue étrangère ou apprendre une nouvelle langue étrangère représentent moins d'effort cognitif et psychologique qu'apprendre une langue étrangère (LE) pour la toute première fois et dépend avant tout de l'accessibilité à des ressources. Dans cette optique, l'immersion, déjà facilitée depuis plus de quarante ans par la radio, les magnétophones et la vidéo, trouve avec les multimédias des outils encore plus performants: «Des dispositifs internationaux d'éducation, de formation et d'apprentissages se mettent progressivement en place, en tous lieux et indifféremment, quels que soient le niveau, la profession, le lieu de vie ou l'âge des personnes concernées»³. Les technologies permettent aux apprenants d'apprendre autrement une langue, encore faut-il que soient convoqués les modèles pédagogiques adaptés, comme nous nous proposons de l'analyser ici. Le propos sera ensuite d'identifier des paramètres pour constituer des grilles d'observation des ressources à partir d'une visée d'autoformation. Cette posture nous conduira à regrouper les difficultés à résoudre, lors de l'intégration des TIC dans une visée d'autoformation, en les classant selon trois ordres d'obstacles. Le premier est lié à l'appropriation d'outils techniques présentant de nouvelles écritures que nous appelons sémio-technique, le second aux options idéologiques, aux finalités en jeu d'ordre socio-culturel et enfin le troisième à la relation pédagogique.

I. Les TIC une chance historique pour la formation tout au long de la vie?

I. 1. Les multimédias du point de vue de l'autoformation

Les TIC pourraient constituer une chance historique de développer l'autoformation accompagnée, sas pour des apprentissages tout au long de la vie. Par autoformation accompagnée, nous nous référons au modèle de l'éducation, fondé sur le principe de l'autonomie (Barbot et Camatarri, 1999), sachant que la perspective de l'autonomie constitue la référence sous-jacente aux recommandations, en politique éducative, en Europe et dans les autres pays de l'OCDE. Dans le Livre Blanc⁴ publié par la Commission Européenne en 1995, il est dit ouvertement que: «L'éducation et la formation ont pour fonction essentielle l'intégration sociale et le développement personnel, par le partage de valeurs communes, la transmission d'un patrimoine culturel et l'apprentissage de l'autonomie»⁵. Et plus loin, on peut lire que: «Dans l'éducation de base, il convient de trouver un bon équilibre entre l'acquisition des savoirs et les compétences méthodologiques qui permettent d'apprendre soi-même»⁶. Dans cette perspective, nous avons établi la nécessité d'aborder les TIC, à la fois du point de vue du rapport aux savoirs dans la sélection et l'élaboration des ressources, de la conception des dispositifs et de la façon dont les différents acteurs se les approprient car ces éléments sont en interaction. Ces recherches se sont effectuées au sein de l'équipe de recherches Plurilinguisme et apprentissages créée en 1994, qui décrivait et observait l'écriture et la conception des multimédias, puis les choix adoptés dans les dispositifs numériques d'une part, leurs usages de l'autre (Develotte C., 2006). En ce qui concerne la métacognition

(Barbot, 1997) nous avons analysé des supports (cédéroms culturels comme l'Opération Teddy Bear, sites grands publics...) qui permettent à l'apprenant d'être en immersion et d'opérer différents types d'interactions, exigeant de l'apprenant qu'il se fixe des objectifs et des sous-objectifs, qu'il réfléchisse sur ses stratégies cognitives, qu'il adapte les ressources à ses objectifs et qu'il développe son auto-évaluation. Enfin des enquêtes sur les usages (Barbot M-J. et Pugibet V., 2002), ont montré que malgré leurs vives attentes, les apprenants de langue disposaient d'outils numériques souvent insuffisamment adaptés à leurs objectifs d'apprentissage, un des problèmes étant le manque de synergie entre les concepteurs, les formateurs et les usagers. De plus, ces nouveaux outils sollicitent de l'apprenant des stratégies cognitives qui gèrent l'hétérogénéité, la circularité et la non hiérarchisation des éléments auxquels il est exposé, c'est-à-dire une forte compétence stratégique, rarement acquise. Les promesses du numérique ne semblent donc pas faciles à tenir comme nous nous proposons de le voir dans une approche interdisciplinaire. La didactique du FLE nous a conduit particulièrement à nous situer dans une étude linguistique et pragmatique des codes et des nouvelles écritures, puisque la langue même que nous enseignons est affectée par la numérisation⁷; pourtant l'autonomisation des apprenants dépend également d'autres choix que nous qualifions de socio-culturels, enfin ces changements modifient la situation pédagogique classique avec un éclatement des trois unités de la classe: que se passe-t-il alors du point de vue de l'autonomie des apprenants.

1. 2. Des configurations éducatives contrastées

Les processus d'innovation ne concernent toutefois pas seulement les ressources multimédia, mais également leur implantation dans des environnements éducatifs. Ainsi la rationalisation liée aux TIC fait advenir des reconfigurations opposées de l'acte éducatif classique. Les unes, au service de la rentabilité économique et de la bureaucratisation (modes d'automatisation, de duplication, de parcellisation des tâches), mettent en avant la productivité. D'autres, à partir de modèles éducatifs issus des théories psychologiques constructivistes et socio-constructivistes, valorisent l'autonomie des apprenants en partant de leurs besoins et tiennent compte de leurs pratiques pour concevoir et réguler des dispositifs modulables avec un suivi pédagogique adaptable. Un changement de paradigme semble s'amorcer, reste à vérifier s'il s'agit bien du paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'autoformation. De plus, une interrogation de fond concerne la relation entre l'autonomie et les multimédias, puisque nous affirmons avec M. Linard (2002) que les multimédias permettent de développer l'autonomie cognitive et culturelle. En effet, l'apprenant est appelé à donner une cohérence et à construire du sens, cela conformément à la perspective constructiviste suivant laquelle posséder des connaissances suppose qu'on les ait construites soi-même. Cela signifie que ce type d'autonomie est exigé au démarrage et que sa carence paralyse: or développe-t-on en amont dans la scolarité une autonomie cognitive? et sinon les risques ne sont-ils pas de creuser les écarts entre les apprenants autonomes et les autres? (Langouët G., 1985). Comme les langues, l'autonomie est un potentiel: il s'active par acquisition (environnement familial et social) ou par apprentissage. Seules des activités visant l'autonomisation la stimulent et la développent, ce qui implique de recourir aux pédagogies de l'expérience et de l'action au départ. Ensuite, pendant les pratiques des TIC - qui peuvent être directives - il y a des conditions à respecter pour que l'autonomie soit activée. Une double

approche communicationnelle et éducative qui complexifie la vision des évolutions en cours (Barbot et Combes, 2006) montre qu'il y a des innovations au service de l'apprenant à l'heure actuelle, mais qu'elles sont encore isolées et disparates. Les potentialités des ressources numériques et la diversification des modalités d'utilisation des TIC ne sauraient être garantes de leurs qualités dans une finalité d'autoformation accompagnée ou d'autodidaxie. Nous devons, par conséquent, identifier quelles sont les conditions pour que les TIC constituent un facteur permettant de déconstruire un système éducatif, élaboré au XIX^{ème} siècle pour le XIX^{ème} siècle, pour concevoir et construire un système prenant en compte l'éducation et la formation tout au long de la vie.

II. Autonomie et Tic, quels paramètres prendre en compte?

Les recherches en langues menées au sein de MD Crédif (Lancien 2000, Develotte 2006) ont établi l'écart existant entre les potentialités des écritures numériques (navigation, hypertexte, interactivité, multicanalité, multiréférentialité) et leur mise en œuvre dans les supports pédagogiques alors que les supports grands publics présentaient davantage de richesse sur ce plan. Nous continuons à observer comment ces potentialités sont exploitées en situation d'apprentissage. Le propos est de disposer d'indicateurs pour savoir quelles options aiguillent les TIC vers l'artefact ou l'instrument, l'enseignement ou l'apprentissage, l'application ou l'action.

II. 1. Choix didactique, intention et «didème».

À l'étape 1 de conception, les facteurs qui interviennent sont les références convoquées. En effet, loin de relever d'une approche techniciste en termes de grains, de briques, tout choix de découpage didactique correspond à une intention matérialisée dans une unité, que nous désignons par le néologisme de didème ou diadème (comme morphème, lexème, graphème), la plus petite unité didactique. Celle-ci comporte un objectif d'apprentissage, une activité, des ressources, une évaluation et répond toujours à une intention qui traduit des options sous-jacentes relevant du behaviorisme ou du constructivisme par exemple. Des conflits d'intentions surgissent entre auteur, médiatisateur (approche quantitative par grains, silos...), formateur et apprenant (Auziol, 2001). Dans l'approche actionnelle qui est la nôtre, il est indispensable de se placer dans une perspective d'apprentissage ce qui signifie:

La conception et sélection des ressources et des dispositifs répond à des choix à la fois techniques et pédagogiques, ils permettent ou non l'autoformation.

- aménager l'interface par rapport à des critères de lisibilité, accessibilité et convivialité en pensant toujours à l'utilisateur étranger;
- choisir les outils et les plate-formes selon des fonction correspondant à une hiérarchie (passer par l'administrateur, ouvrir en tant qu'apprenant un forum..) ou à la convivialité, aux types d'interactions, aux initiatives qu'ils offrent;

- soumettre les contraintes techniques à des choix pédagogiques en termes de scénarios, tâches, projets et non se limiter aux exercices, questionnaires fermés, textes lacunaires, exercices d'appariement, de reconstitution, discrimination auditive;
- proposer au choix à la fois des parcours guidés ou non, des ressources brutes et des ressources pédagogiques;
- introduire l'apprendre à apprendre et la métacognition comme objectifs pour l'apprenant en l'aidant par exemple à définir ses objectifs, son propre profil, à observer des tableaux de bord, à rédiger un journal de bord, à sélectionner des ressources, à prendre conscience de ses stratégies: «Les multimédias permettent à l'apprenant de prendre conscience de sa propre façon de gérer son apprentissage à condition d'adapter les machines à l'homme et non l'inverse» (Barbot 1997: 55);
- contextualiser⁸ le Cadre de référence du Conseil de l'Europe.

II. 2. Synergie entre acteurs dès l'étape 1.

En ce qui concerne les cours de FLE en ligne un constat s'impose: la promesse des cours en ligne n'est pas tenue (Barbot 2006). Deux réalisations en cours Pegasus, Passeport partent du même objectif, utiliser une coquille mise au point en formation continue pour le DAEU⁹, ce qui signifie, qu'au départ, l'infrastructure n'a pas été conçue spécifiquement pour les langues, et qu'il n'y a pas eu d'analyse de besoins. De plus, l'absence de contact entre informaticiens et auteurs est un écueil qui conduit à un phénomène de distorsion entre des ressources inadaptées et des apprenants qui fréquentent des sites grand public plus motivants. Ce qui est décisif est le choix offert à l'enseignant d'intervenir dans les technologies et non de déposer des textes en word en ligne sur un site que le médiatisateur, sans contact ni concertation, va transformer (C. Canon 2006). L'articulation à l'étape de l'écriture, de la scénarisation entre auteurs et usagers est indispensable. Le cours de FLE proposé par l'Open University britannique illustre cette optique: «Lyceum est un logiciel conçu pour le tutorat collectif (ou «collecticiel») audiographique accessible sur Internet, développé en interne à l'Open University.» (Lamy 2006: 81) les concepteurs travaillent étroitement avec les enseignants en particulier pour tester les premières versions d'un logiciel **développé en interne** et interviennent pour modifier les outils en fonction des usages.

II. 3. Caractère évolutif, modulable et adaptable

Un autre point d'observation est celui de la fermeture de la ressource, à partir du moment où celle-ci est éditorialisée, elle ne peut être modifiée, ce qui signifie qu'elle perd ses atouts par rapport à la publication papier: l'avantage du numérique est de pouvoir être repris, amélioré, d'offrir une ressource évolutive ou vivante, à contextualiser. Dans cette optique, l'outil Teleme¹⁰ se démarque de productions qui échappent aux usagers en proposant que l'enseignant, ou l'apprenant, puissent modifier la ressource et la faire évoluer: «Il pouvait être intéressant aussi de rendre ces contenus, selon certaines modalités, modifiables également par l'apprenant, pour lui, mais aussi pour l'enseignant et pour ses pairs.» Ball (2006: 72). Le degré d'adaptabilité est un indicateur majeur de la prise en compte

de l'apprenant et de sa situation. La caricature de l'utilisation commerciale étant l'utilisation d'illustrations standards communes à toutes les langues (le client paie en dollars dans un cours de japonais, de français ou de breton...).

II. 4. Exposition à la langue et situation -problème.

Les choix pédagogiques se retrouvent au moment de calibrer le rapport entre l'apprenant et le(s)savoir(s). Il s'agit d'exploiter les atouts maîtres des multimédias avec des tâches associant contenu, médium et objectifs comme le soulignait G. Furstenberg pionnière dans le domaine multimédia avec *A la rencontre de Philippe*¹¹: «Ainsi l'utilisateur est-il constamment amené à faire appel à ses facultés cognitives, à ses capacités à réfléchir et à penser, puisqu'il faut sans cesse se poser la question de savoir comment ces éléments divers s'imbriquent pour créer une histoire interactive ou un espace culturel». (1997: 64) Du point de vue de l'action offerte à l'apprenant et du recours à des ressources diversifiées, il est intéressant d'analyser L'auberge¹², créée à partir du film L'Auberge espagnole, et comprenant une diversification de documents, qui permet à des étudiants, ayant des objectifs précis d'études en France, de se préparer à partir de missions à réaliser. L'outil est donc, dans ce cas, au service d'une pédagogie active et différenciée. En ce sens, nous définissons comme ressource auto-suffisante¹³, celle qui permet d'apprendre seul (Carette E. et Holec H. 1995), en distinguant les ressources fermées, matériel éditorial, didacticiels et cours standards fermés, des artefacts adaptés /adaptables, paramétrables dans une logique de mutualisation par leurs auteurs proches du public, du maillage entre des ressources pédagogisées et des ressources brutes comme l'offrent les sites des médias tels que ceux de TV5 monde ou RFI et des ressources vives, les productions mêmes des participants: forum sur l'utilisation du document authentique en formation d'enseignants, échanges apprentissages collaboratifs entre partenaires à distance dans *Cultura*¹⁴.

II. 5. Place reconnue à l'auto-évaluation

Un indicateur d'autonomisation souligné par L. Dickinson et H. Holec dès les années 1970 est celui du statut donné à l'auto-évaluation, critère certain de l'autonomie. Dans cette optique, on peut noter sur le plan des pratiques trois voies: l'apprenant dispose d'auto-évaluations en ligne telles que celles de Dialang¹⁵ qui lui permettent de s'évaluer en 14 langues (<http://www.dialang.org/al-tindex.htm>) dans une perspective européenne¹⁶, en second lieu des certification en ligne sont accessibles (e-TCF, le e-TEF); enfin différents types de rétroaction sur des didacticiels permettent à l'apprenant de s'approprier de processus de remédiation facilement alors que les délais de correction par l'enseignant interrompent le processus de rémédiation¹⁷. Cependant, en ce qui concerne le statut de l'évaluation, la correction en ligne peut reproduire le modèle directif ou auto-formatif, là encore des choix doivent être effectués en amont.

Nos observations montrent la difficulté rencontrée à créer ou intégrer des TIC dans une visée d'autonomisation; des questionnements apparaissent également lors de la construction des usages dont nous ne parlons pas ici en détail, mais, pour toutes ces raisons, nous proposons la notion d'obstacle à résoudre.

III. Un triple obstacle à surmonter

A cette étape de la réflexion, il nous paraît pertinent pour synthétiser les premiers résultats observés de nous¹⁸ référer à la notion d'«obstacle épistémologique» par laquelle G. Bachelard désigne ce qui empêche la science de se constituer en tant que telle, à cause d'images, de scories et de filtres: «Ainsi toute culture scientifique doit commencer, comme nous l'expliquerons longuement par une catharsis intellectuelle et affective, déceler les obstacles épistémologiques c'est contribuer à fonder les rudiments d'une psychanalyse de la raison» (Bachelard 1983, 19, 20). De la même façon, à nos yeux, pour que les TIC constituent un intermédiaire scientifique vers l'appropriation et la production des savoirs, en autoformation institutionnelle, il convient de recenser les problèmes et les représentations qui entravent les apprentissages médiés. Nous avons réparti les points de tension observés en trois catégories d'obstacles. Le premier est d'ordre sémiotique, les multimédias, qui utilisent des écritures différentes, constituent en effet peut-être un outil psychologique inconnu qui transforme radicalement la perception et la relation au monde et non seulement un outil cognitif au sens de Vigotsky; le second d'ordre socio-culturel, dû aux tensions entre une intégration des TIC qui peut être dictée par la rentabilité économique, le déterminisme technologique ou la visée humaniste de trouver des solutions face à la crise de l'éducation; enfin le troisième d'ordre pédagogique, comment concevoir, construire et réguler, pour les enseignants et apprenants, une relation autour des savoirs, relevant d'un type de communication inédit, et sauvegarder le sentiment de sécurité professionnelle?

Un premier obstacle d'ordre sémiotico-technico-pragmatique

Bien que les technologies numériques s'inscrivent dans une généalogie de médias, familière aux enseignants de langue, leur utilisation les place face à de l'inconnu sur le plan sémantique (le support numérique représente aussi bien un tableau de Vermeer, un morceau de flamenco ou Cent années de solitude). Des codes nouveaux apparaissent avec l'apparition d'un discours multimodal (Lamy 2006). Il est donc indispensable de considérer les technologies non comme des corps étrangers, mais comme des potentialités qui doivent être élaborées. Le problème n'est pas simple et se présente sous différents aspects. D'abord, une nouvelle construction des savoirs est requise par les supports multimédias, construction non stabilisée qui opère des ruptures avec les représentations traditionnelles du savoir. L'hypertextualité introduit, par exemple, une rupture de la construction linéaire de la textualité, en lui substituant une structure circulaire. L'expérience du monde, ordonnée en séquences, à travers la textualité, produit un ordre linguistiquement et logiquement parfait, partagée par le lecteur. Dans l'hypertextualité en réseau, au contraire, chacun peut se construire son propre hypertexte, en se passant des lois logiques et linguistiques de l'auteur, car il dispose d'une co-présence simultanée de plans multiples de lectures et d'interconnexions textuelles en flux. Toutefois cette expérience communicative et culturelle fluide, chaotique et difficile à structurer exige que les sujets possèdent un capital «fort» pour recomposer de l'intérieur leur propre sens: en ultime analyse, cela exige que les sujets soient vraiment autonomes. Sans cette autonomie,

l'expérience culturelle risque de perdre son sens et de se transformer en navigation «à vue», c'est-à-dire en navigation aveugle.

Un autre aspect de la question consiste à éclaircir les rapports entre les moyens et les finalités de la technologie; «l'intelligence collective» doit s'approprier le caractère instrumental de l'outil et renoncer à sa mythification, qu'elle soit positive ou négative. Les technologies, en fait, ne peuvent transformer la situation éducative; il s'agit donc de connaître les représentations des enseignants et des apprenants à leur égard et de leur faire découvrir et manipuler ces outils pour qu'ils sachent les mettre au service des apprentissages. Cela signifie qu'une formation¹⁹ dans une approche communicationnelle et linguistique à ces nouveaux médias constitue un préalable à leur exploitation pédagogique, car il faut pouvoir comprendre les changements et les interpréter sur le plan sémiologique et être attentif à deux points: «Tout d'abord l'idée qu'une culture multimédia est peut-être en train de se développer, et qu'autour d'elle peuvent apparaître des langages spécifiques. Ensuite, le fait que si cette 'cyberculture' vient à se constituer avec le temps et qu'elle est commune aux apprenants, les représentations qu'elle supporte fonctionneront sans doute comme un filtre structurant leurs acquisitions» (Babou, 1998, p.413). Des compétences liées à la connaissance et à la maîtrise des multimédias sont donc incontournables pour les professionnels du savoir, enseignants et apprenants, et ne peuvent être l'apanage des seuls informaticiens.

Un second obstacle d'ordre socio-culturel.

L'élaboration ou la conception de dispositifs ne peut faire l'épargne de la phase préalable d'explicitation des conceptions de référence car les choix technologiques contraignent les usages: plate-forme pour les langues sans chat, plate-forme commerciale interdisant toute évolution, haut niveau d'expertise requis pour introduire une modification, bas degré d'interactivité limitant les procédures d'évaluation. L'intégration des technologies conduit des acteurs - gestionnaires, techniciens et enseignants - de cultures différentes, à se côtoyer et leurs intentions peuvent entrer en conflit. De plus, l'observation conduit à constater des divergences profondes car idéologiques entre membres d'une même profession.

C'est ainsi que du côté des enseignants des options pédagogiques opposées jusque là secrètes, personnelles sont mises au jour au moment de travailler ensemble: pédagogie directive, transmissive, behavioriste d'une part; pédagogie active, collaborative, interactive, de projet faisant appel à la réflexivité de l'autre. Parallèlement, des tensions apparaissent chez les informaticiens face à certaines options: délateurs de l'open source par exemple, versus appartenances à la lignée de l'esprit fondateur des internautes reposant sur le partage, la mutualisation et la non hiérarchie ou à un courant privilégiant les verrouillages, les bouclages, le contrôle, l'utilisation au nom de la sécurité. Or développer l'autoformation implique des choix au niveau technologique: adaptation de la ressource, rôle symétriques et non hiérarchiques²⁰ A cela, il faudrait

ajouter les différences d'appréciation des décideurs et administrateurs qui souvent se rangent à l'avis des techniciens par ignorance du domaine (imposition d'une seule plate-forme dans un établissement, interdiction d'outils de communication orale Skype...). Enfin, il existe un malentendu sur le sens donné au concept d'autonomie (Barbot et Combes, 2006). L'autonomie fait partie intégrante des objectifs d'apprentissage dans une visée d'éducation alors que dans une visée marchande, l'autonomie est considérée comme innée, ce qui constitue le moyen de réduire les coûts en faisant reposer sur l'utilisateur la charge entière de l'apprentissage. Or, l'autonomie est à la fois une finalité, jamais atteinte complètement et un moyen, on apprend l'autonomie à travers des activités. Loin de pouvoir apprendre seul, sans avoir développé son autonomie en amont, l'apprenant risque de ne pouvoir utiliser les TIC à bon escient: «Avec les TIC, la capacité d'intégrer le changement par une action relativement autonome devient un critère central d'efficacité, aussi bien pour les individus que pour les groupes sociaux» (Linard 2002:145). L'autonomie est un processus à activer, elle n'est pas donnée. Ainsi se constitue un nouveau champ, celui des TIC avec des enjeux, des luttes de pouvoir qui se donne ses rituels et sa légitimité à partir de la confrontation de choix idéologiques. Les choix des scénarios, des coquilles, des outils, sont des choix affectant le rapport au savoir qui ne peuvent être laissés aux seuls informaticiens. Seuls un débat et une concertation entre acteurs de différentes cultures permettent de concevoir des dispositifs répondant aux besoins des apprenants.

Un troisième obstacle d'ordre pédagogique

Le troisième obstacle est à coup sûr d'ordre pédagogique. Le tableau de bord de l'apprenant, et en miroir celui de l'enseignant, se transforment: des mises au point sont nécessaires, des procédures et des aides sont à créer pour savoir quand, comment, où et pourquoi utiliser les TIC avec profit pour s'approprier des savoirs. Il s'agit pour l'enseignant d'aider l'apprenant à créer de la convergence et de la cohérence en entrant par un point fixe: le scénario, la tâche, la mission, le projet. Il faut également comprendre quelles corrélations établir entre le type de message et le choix des supports de communication (courriel, forum, chat, téléphone), quels types de rapport susciter entre l'apprenant et le groupe. L'apprentissage médié fait surgir des intérêts nouveaux et des acquis non prévus, comme le constate N. Artero²¹, ce qui exige davantage d'improvisation de la part de l'enseignant. Ce nouvel espace-temps provoque des déplacements de pouvoir et d'autorité vécus parfois comme une véritable dépossession par les enseignants. Il demande également la création de nouveaux rituels avec leur éthique: il faut inventer un cadre et des limites («net étiquette», séparation privé-public, personnel-collectif...) Ainsi la relation éducative évolue dans le sens d'un accompagnement autonomisant auquel les enseignants ne sont pas forcément prêts. Cette transformation de la fonction enseignante la rapproche à nos yeux du genre professionnel défini en autoformation accompagnée comme celui de conseiller. La médiation humaine en effet se déplace en fonction de la médiatisation car elle répond à de nouveaux problèmes de l'apprenant,

tout en faisant assurer à la machine, en revanche, certains segments d'enseignement visant davantage la mémorisation, le réemploi et l'évaluation. Il s'agit donc à la fois de favoriser l'autonomisation (processus personnels dans lesquels intervient un degré d'incertitude) et l'apprentissage (procédures s'appuyant sur des techniques et des stratégies cognitives et métacognitives). Pour l'apprenant, une des difficultés est de parvenir à hiérarchiser les blocs de savoir et à créer de la convergence à partir de la divergence. Des observations montrent ses difficultés à avoir une vision globale, à se repérer et choisir, à se concentrer, à transformer l'information en savoir. Enfin, toujours sur le plan pédagogique, la dimension innovante des technologies risque d'être phagocytée si, à un moment donné, le système éducatif ne se donne pas les moyens de l'accueillir au prix de ruptures et de changements (Barbot M.-J. et Camatarri G., 1999). Les TIC sont des amplificateurs de choix pédagogiques, mais ne les induisent pas. Mises au service de conceptions de pédagogies actives, différenciées et coopératives, elles activent le développement de l'autonomie. Sans ce type de positionnement les potentialités des TIC, comme l'informatique par le passé, se dilueront dans le système d'hétéroformation.

Conclusion: communication et autonomie

Ainsi des réalisations qui correspondent à des intuitions de départ existent, mais comme nous l'avons vu de nombreux points de blocage perdurent aussi notre bilan est nuancé. Dans le contexte socio-économique actuel, où l'étranger, et les langues et les cultures étrangères ne sont pas uniquement de l'autre côté des frontières, mais à l'intérieur même des territoires européens, la société ne peut manquer le rendez-vous avec l'étranger, ses langues et ses cultures, ni passer à côté des chances que constitue le numérique. En effet, l'examen des ressources et des dispositifs de formation en ligne, formels et non formels en langues, témoigne, sans aucune hésitation, d'une créativité et de potentialités qui répondent à la perspective de se former tout au long de la vie en tant que sujet autonome: «L'éducation tout au long de la vie est une construction continue de la personne humaine, de son savoir et des ses aptitudes, mais aussi de sa faculté de jugement et d'action. Elle doit lui permettre de prendre conscience d'elle-même et de son environnement et de jouer son rôle social dans le monde du travail et dans la cité. Le savoir, le savoir-faire, le savoir vivre ensemble et le savoir-être constituent les quatre aspects, intimement liés, d'une même réalité²²». Toutefois, pour s'en emparer les apprenants ont besoin d'un déconditionnement pour être en mesure d'apprendre autrement (Holec 1979), d'un développement de leur motivation (confiance en soi et auto-efficacité). Cela doit s'opérer en préalable dans le cadre éducatif qui a pour mission ce rôle de médiation sociocognitive, de sas, permettant à l'apprenant de savoir apprendre tout au long de la vie. Cela implique un changement de paradigme du système éducatif actuel (qui risque sinon de gaspiller les potentialités des TIC) s'inscrivant dans une approche communicationnelle et autonomisante.

Notes

¹ Tabary J.-C., "Cognition, Systémique et connaissance" in *Andreewsky et coll, Systémique et cognition*, Paris, Dunod, 1991, p. 59.

² Cf. Enquête sur les autodidactes en langues, Barbot, MJ, 1993, *Les auto-apprentissages en milieu institutionnel*, thèse, Paris 3; Barbier-Bouvet J-F., 1982, *Babel à Beaubourg, l'autodidaxie linguistique à la B.P.I.*, Paris, B.P.I., Centre Georges Pompidou; langues aussi dans les réseaux non formels, Hebert-Suffrin C. et Pineau G., (dir.) «Réciprocité et réseaux en formation», *Revue Éducation Permanente*, n° 144, 2000.

³ <http://www.wcfel.org/COMITE MONDIAL POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE CMEF LLL, 2302.2007>.

⁴ *Enseigner et Apprendre. Vers la société cognitive*. Office des publications officielles de la CE, Luxembourg, 1995.

⁵ Commission européenne, 1995, p. 18.

⁶ *Idem*, p. 31.

⁷ La lecture et l'accès au sens sont modifiés, aussi nous nous plaçons dans une perspective pragmatique et sémantique.

⁸ Coste D., «Contextualiser les utilisations du cadre européen de référence pour les langues, forum politique», *Le cadre européen de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités*, 8 février 2006, Conseil de l'Europe langues vivantes: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste_Contextualise_FR.doc.

⁹ Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires (DAEU) est un diplôme national reconnu au même titre que le Baccalauréat

¹⁰ Technologie En Ligne d'Édition Modifiable Exécutable.

¹¹ vidéodisque de FLE publié par les presses de Yale reversé sur DVD chez Clé International.

¹² <http://www.univ-lille3.fr/fr/international/apprendre-francais/>

¹³ «Les matériels d'apprentissage autodirigé ...doivent, eux, être adaptés à chacun de leurs utilisateurs et aux utilisations qu'ils souhaitent en faire. Ils ne peuvent l'être que s'ils sont **adaptables** et donc non **préadaptés**» (Carette E. et Holec H. 1995, p. 87).

¹⁴ Cf. ENACultura de G. Furstenberg.

http://web.mit.edu/french/culturaNEH/spring2004_sample_site/index.html.

Cette création originale réunit des activités de production pour les apprenants (dans leur langue maternelle) permettant d'exprimer leurs réactions, leurs points de vue sur une variété de documents qu'ils comparent - allant de simples mots (par exemple, leur définition de la démocratie), jusqu'à des textes écrits complexes (la Déclaration des Droits de l'Homme, The Bill of Rights). Les mises en action proposées favorisent, par exemple, des échanges des photos sur des thèmes choisis en commun (drapeau de leur pays, images de banlieue), leur permettant ainsi de saisir les différences de représentations entre cultures. Par ailleurs, des accès à des références scientifiques ou journalistiques permettent de construire la réflexion. Autre caractéristique, une partie est en accès fermé (les forums ne sont accessibles qu'aux participants de Cultura), mais, à partir du moment où ils sont archivés, ils deviennent libres et accessibles si bien que les enseignants et les apprenants s'en emparent.

¹⁵ <http://www.dialang.org/altindex.htm>

¹⁶ <http://europass.cedefop.Eu.int>

¹⁷ O' Reagan B. , Mémoire de recherche master 2, *Le feed-back numérique dans l'apprentissage de l'anglais*, Lille, 2006,.

¹⁸ avec Alain Payeur, 1995, Journée d'études sur l'innovation, Université du Littoral Côte d'Opale.

¹⁹ l'acquisition du B2i et du C2i devrait la favoriser.

²⁰ Cf. le lexique utilisé site-maître, esclave pour les vidéoconférences; le «mouchard» pour surveiller les apprenants sans qu'ils en soient conscients; la cascade de modalités dites de sécurité qui entravent l'accès à l'internet...

²¹ Mémoire de master 1 sur la classe pupitre en anglais en classe de 6^{ème} (2005).

²² Rapport «L'éducation: un trésor est caché dedans» de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle présidée par Jacques Delors - Unesco - 1996.

Bibliographie

Auziol, «Situations d'usage des multimédias et conflits d'intentions pédagogiques», AUF, colloque Beyrouth Ethique et nouvelles technologies, l'appropriation des savoirs en question», 2001.

Babou I, «Des discours d'accompagnement aux langages: les nouveaux médias», Ressources sur l'apprentissage: excès et accès, *ELA* n°112, Paris: Didier Erudition, 1998.

Ball J-M, «Production de ressources ouvertes et rôle nouveau pour l'enseignant formateur une recherche-action» *Pédagogie et Numérique Contradictions? Convergences?* Paris: Education Permanente, n°169, pp.67-78, déc. 2006.

Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique, Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris: Vrin, 1983.

Barbier-Bouvet J-F., *Babel à Beaubourg, l'autodidaxie linguistique à la B.P.I.*, Paris: B.P.I., Centre Georges Pompidou, 1982.

Barbot M-J., «Cap sur l'auto-formation: multimédias, des outils à s'approprier», Multimédias, réseaux et formation, *Recherches et Applications, Français dans le Monde*, Hachette, 1997, pp. 54-63.

Barbot M-J., «Complexification et de la formation et de l'autoformation», les usages des TICE en FLE/FLS, Actes des 35^è et 36^è Rencontres, *Les cahiers de l'Asdifle*, n°17, 2006, pp. 378-384.

Barbot M-J. et Camatarri G., *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation, Pédagogie scientifique et théorique*, Paris, PUF, 1999, 244 pp. [Traduit en portugais, édition RES].

Barbot M-J. et Combes Y., «Penser le changement des paradigme éducatif lié aux TIC», *Pédagogie et Numérique Contradictions? Convergences?* Paris: Education Permanente, n°169, déc. 2006, pp. 133-152.

Barbot M-J. et Lancien T., «Médiation, Médiatisation et Apprentissages», Journée NEQ Notions en Questions (14 juin 2001), ENS Lettres et sciences Humaines à Lyon, 2003.

Barbot M-J. et Pugibet V. (dir.), «Apprentissage des langues et usages en émergence», *Recherche et Applications, Français dans le monde*, Paris, Clé, 2002.

Barbot M-J, Debon C. Glikman V., «Logiques pédagogiques et enjeux du numérique: quelques questions vives» *Pédagogie et Numérique Contradictions? Convergences?* Paris: Education Permanente, n°169, pp. 13-26, déc. 2006.

Canon C., «Pégasus FLE: un campus numérique pour la préparation du Test d'évaluation de français et du Test de connaissance de français», Les usages des TICE en FLE/FLS, Actes des 35e et 36e Rencontres, *Les cahiers de l'Asdifle* n° 17, 2006.

Carette E. et Holec H., «Quels matériels pour les centres de ressources?», Spécial centres de ressources, *Mélanges* n° 22, Université Nancy 2, Crapel, 1995.

Debon C. Barbot M-J, «Des outils pour quelle pédagogie et quelle autonomie?» 7è colloque international sur l'autoformation, Toulouse, ENFA, 18-20 mai, 2006.

Develotte C. «De MD CREDIF à Plurilinguisme et multimédia: retour sur 10 ans de recherche d'une équipe en didactique des langues» les usages des TICE en FLE/FLS, Actes des 35e et 36e Rencontres, *Les cahiers de l'Asdifle*, n° 17, 2006

Furstenberg G., «Scénarios d'exploitation pédagogique», Multimédia, réseaux et formation, *Recherches et Application, FDLM*, Hachette, juillet 1997

Holec H, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Paris: Hatier, 1979.

Lamy M-N, dec. 2006, «Usages, contre-usages: nouvelles cultures des formations virtuelles», *Pédagogie et Numérique Contradictions? Convergences?* Paris: Education Permanente, n° 169, pp. 79-88.

Lancien T. (dir.), «Multimédias, mutations du texte. Plurilinguisme et apprentissages», *Les Cahiers du français contemporain*, Paris, E.N.S. éditions/Didier Érudition, ISSN 0765-068X, 2000.

Langouët G., *Suffit-il d'innover?*, Paris: PUF, 1985.

Linard M., «Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation» Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation, *Education permanente*, n° 152, 2002



Synergies Europe

5. Apprendre et se former à tout âge:
supports technologiques
et facteurs humains,
collaborations et échanges



Antonella Napolitano [antonella.napolitano@unisannio.it],
Università degli Studi del Sannio, Benevento

Jane E.A. Siddons¹ [labcumano@libero.it]
ITC Mario Pagano, Napoli

Le concept d'apprentissage tout au long de la vie joue un rôle fondamental dans la formation de l'homme moderne. N'étant plus seulement lié à des facteurs tels que l'âge, l'appartenance sociale ou l'espace géographique, l'apprentissage devient de plus en plus partie intégrante du travail, des loisirs et du post-travail.

Le but de cette étude a donc été celui de souligner l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie par le biais des nouvelles technologies et le rôle primordial joué par les langues dans la médiation et dans la facilitation des expériences cognitives. Cet article est en particulier le résultat d'une extraordinaire expérience d'apprentissage réalisée par les auteurs en collaboration avec un groupe multiculturel et multiethnique d'apprenants. Il s'agit d'une réflexion pédagogique dont l'objectif principal est de démontrer l'importance de l'enseignement des stratégies nécessaires pour que nos étudiants deviennent des apprenants tout au long de leur vie, toujours capables d'aborder les différentes formes de mobilité caractérisant le nouveau millénaire. Tout cela sans oublier l'étroite relation entre la langue et la culture afin d'encourager et de stimuler une mentalité ouverte, le respect et la conscience des valeurs interculturelles.

Mots-clés: apprentissage tout au long de la vie, mobilité, TICE, diversité culturelle, apprentissage collaboratif, autonomie d'apprentissage.

The concept of lifelong learning plays an immediate and necessary part in the life of today's citizens. Learning is no longer confined by age, social standing, geographical location or institution but increasingly it is becoming part of our workplace, leisure and post-work life.

This article highlights the importance of lifelong learning through the use of new technologies and the essential role of languages in mediating and facilitating these learning experiences. The article reflects on the pedagogies which constitute a successful collaborative e-learning experience undertaken by the authors, working together within a multinational, multicultural group of learners. This article outlines the importance of teaching and training our students in the strategies necessary to become lifelong learners in facing the new mobility which characterizes our new millennium. Finally, the article details the close relationship between language and culture in helping to encourage and foster open-mindedness, respect and awareness of intercultural experiences and values.

Keywords: lifelong learning, mobility, integrated communication technology, cultural diversity, collaborative learning, learner autonomy.

Introduction

The backdrop to this article is the ever changing knowledge-based society in which we find ourselves living. This combined with societal and economic trends such as globalisation, demographic change and the consequences of information and communication technology (ICT) present us with both new and exciting challenges and of course the risks associated with these changes. The 2001 European Council in Stockholm reaffirmed the European strategic goal of helping the EU to be more competitive and influential. Key elements that constitute these goals include an adaptation of education and training to all citizens, at all stages of their lives, and a commitment in encouraging education and employability by investing in our citizen's knowledge and competences. Knowledge and work practices are changing faster than ever, therefore we need a modern workforce that is able and ready to acquire and apply new knowledge and competences. Today's main reason for the need to re-train and re-learn can be broadly equated with the word *mobility*.

1. Mobility

“Mobility is crucial for the economy and employers, but it also offers huge benefits for individual workers.... Mobility opens the door to new skills, a new culture, possibly a new language and a new working environment. It is our job, particularly over the coming year, to tackle the remaining obstacles to mobility, while also convincing workers that the benefits of moving to another job or to another country outweigh the costs.” (Vladimír Špidla, European Commissioner for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities Interviewed at the start of the European Year of Workers' Mobility, January 2006)

The European Commission designated 2006 as the *European Year of workers' mobility*. Clearly, this highlights the importance placed on informing and supporting citizens of the EU in their endeavours to find better opportunities within the EU member states. Greater mobility can not only be beneficial to the individual but also to the different countries as they fill shortages in some industries and find they have excesses in others. The most evident mobility is geographical mobility where, for various reasons a worker, is obliged to move from their home place to another. Professional mobility, a further form of mobility, could be the result of a promotion, of downsizing or a sideways movement but each requires an expansion of knowledge and competences that may be needed for this new or changing position. Inherent to these forms of mobility is the corresponding factor of a change in social mobility. Career choices can be especially challenging in today's fast-paced labour market where demand for different skills seem to change quickly, with new types of occupations appearing as quickly as others disappear. In the UK, the closing of the mining and car industries in the 1970s, caused the movement of whole communities that needed to find new locations and new industries to work within.

The European lifelong learning programme aims “to empower citizens to move freely between learning settings, jobs, regions and countries making the most of their knowledge and competences”(Com, 2001, 678 final, Brussels, 21.11.01)

The empowerment of these competences and knowledge means either taking advantage of the benefits of our knowledge-based society in terms of communication, travel and employment and by taking up the new opportunities to learn new skills and develop one's career or to run the risk of exclusion and inequality. Risks are also inherent in the decision to go along the lifelong learning (L³) path, for example in a loss of established social networks, of an established position within an institution and the associated problems of learning to adapt to new social, health and educational systems as well as the learning of new languages.

Mobility should not always be strictly considered in terms of employment especially in the manufacturing industries, but mobility is equally important for the knowledge-based industries too. Teachers in educational establishments who have traditionally been considered as fountains of a specific knowledge have found themselves similarly in the position of having to *move* in the broadest sense, by modifying, expanding or changing their subject discipline. In Italy, elementary school teachers of various subject disciplines are currently being retrained by the Ministry of Education to become Elementary English teachers. In the UK university lecturers are also retraining in order to update skills due to the pressure from industry for upskilling and moving with the pace of technological change. This scenario finds individuals in the situation of possessing their existing competences but facing a lack of knowledge in new subjects. Whatever the reason for mobility, lifelong learning implies updating and keeping up with progress, moving to keep up to new developments whether in our same job or in another. There is an inevitable information gap which needs to be surpassed. Inherent is the need to accept new values and a new identity or change in an existing one.

2. Lifelong learning (L³)

Lifelong learning clearly is the response to these new European incentives. The following broad definition appeals to the authors as it is comprehensive of the many elements which make up the L³ process.

[L³ is] "the development of human potential through a continuously supportive process which stimulates and empowers individuals to acquire the knowledge, values, skills and understanding they will require through their lifetimes and to apply them with confidence, creativity and enjoyment in all roles, circumstances and environments". (Longworth, N & Davis, W.K., 1996)

The key elements within this definition are firstly the fact that L³ should be a constantly supportive process. L³ and in particular the collaborative aspects should not just be seen as exclusively used in adult or in further education but should comprise all phases of learning from pre-school to post retirement. These principles should be a part of all formal traditional educational institutions and non-formal learning experiences so that they become established, well known and used methods of didactic teaching and learning. L³ is not only concerned with acquiring new knowledge but also, and arguably as important, is the acquisition of competences, values and understanding. Finally, the definition highlights the importance of gaining confidence and an enjoyment of the L³ experience which can be applied, and reused in other present and future situations and environments.

This is fundamental in a successful L³ experience, the learning belongs to all but each individual member can use the learning for their own specific circumstances and personal situations.

The title of this article, *Co-teachers, Co-learners*, was chosen by the authors, as both have recently enrolled on a L³ learning course, in which they *learnt by doing* and working in collaborative settings. It is perhaps pertinent to briefly explain something about ourselves. As can be noted by our names, we are Italian and British citizens, who both live and work in Italy. The Italian educational system provides opportunities for Italian foreign language teachers and Mother-tongue teachers to teach together within some Secondary school institutions, for example schools specializing in languages. It was from this beginning that our working and collaborative learning activities began. We were already collaborating as teachers, learners and writers when we decided to enrol on a learning activity that was specifically concerned with using technology in the most effective way to become e-moderators. Like most people who participate in L³ activities we both came from different starting points and each had different personal agendas. One had already had experience in this field on a piloting project and wanted to improve, refine and learn more, the second had never previously worked in this field but realised this expanding form of instruction was vital to our changing society and had the idea of introducing e-learning within the university setting.

The course was an e-moderation course using the *Moodle* virtual learning environment. The course lasted 4 weeks, with the participants working through a series of tasks, which included looking at the range of skills needed by online tutors and learning how to facilitate an online group of students. These new competences and knowledge were gained and practised through readings and by going through the experience ourselves as students. We were learning by doing, in a practical, experimental and task based mode. What was particularly interesting about this randomly formed group of learners was the cosmopolitan make up of the group. We were a group of ten, from such diverse countries as Brazil, Germany, Britain, Spain, Russia, Italy and Slovenia. This course echoed many of the important aims of L³. We independently, voluntarily chose to go on the course, we were an international group of participants, the main common characteristic was that we were all language teachers but within varying settings. One of the key elements which was practiced and learnt throughout the course was the importance of using technology not simply in an old fashioned mode of presenting new information and individual learning but to actively work together collaborating in pairs and small groups to solve tasks and problems in order to produce and create new knowledge. We developed the competence of being autonomous learners in a collaborative setting. These are the essential elements in L³ and demonstrated a successful use of technology.

Further longitudinal research into L³ and specifically through the use of e-learning and technology is needed, our article simply shows “snapshots”, small moments in time, but what we feel does make our experience valid is that we focus on the learner perspective, instead of being practitioners we have been the learners. Our personal reflections can and have led to information that has proved useful in the development of effective future learning environments which we have undertaken. The method of collecting data for this article has been inspired by the Action-research methodology, demonstrating the impact the course

has had on the learning experience (Sharpe et al., 2006). We are therefore proposing a qualitative analysis as it can be considered appropriate when investigating social processes. Such an analysis is best suited when integrating theoretical and methodological concepts as well as presenting the researcher's reflections on the learning experience.

Data is notoriously difficult to collect from e-learning experiences and for this reason we have triangulated the data. Three types of data were gathered: pre-course questionnaire, reflective journals and instead of using audio recordings we have substituted this with an analysis of transcripts of chat sessions.

We believe that the results are trustworthy notwithstanding the small number of participants on the course because of the following reasons. Firstly, the make-up of the group was so varied not only geographically but it also was multi-lingual, with members having different backgrounds and life experiences. Secondly, the results obtained through the use of feedback and reflective journals correlate to those gathered by the authors from two other online courses. One a teacher training language course and the second from a language piloting project carried out with a group of university students.

It is appropriate at this point to look at some statistics and comment on some of the results. The following data was gathered in the form of an anonymous pre-course questionnaire, which we have chosen to show rather than the other two forms of data, as it is more relevant to the scope of this article.

1. What do you think this course can give you?	
a) develop my knowledge and skills of e-moderation / learning online	70%
b) help me to run effective online courses in the future.	10%
c) experience something "new"	10%
d) launch a possible new career direction	10%
2. What do you think you can give your students after participating on this course?	
a) be able to promote online courses which would be motivating for my students	50%
b) apply things learnt from the course to my own teaching	30%
c) be able to offer students blended learning options	10%
d) offer a way of learning which will promote learner autonomy.	10%
3. What future online contexts will you be involved in? (Sample answers to open question)	
- projects involving designing a course online	
- moderation of a course in materials development	
- blended learning courses for teacher training	
- online course for pilots and aviation professionals	
- teaching problem based courses	
- teaching online courses for university students	
4. How regularly will you be able to be online during the course? How reliable is your Internet connection?	
a) I will be able to connect regularly during the week	100%
b) I will be able to connect only from work/home but not regularly	0%
c) I have a reliable connection	100%
d) My connection is not very reliable.	0%

5. How would you rate yourself as a computer user a) Beginner b) Average c) Proficient	0% 60% 40%
6. Briefly outline any previous online teaching or learning experience you have already had. a) no online experience at all b) previous online courses for students c) doing an INSET (In-service education and training) course online d) British Council blended learning course e) Other training courses	50% 20% 10% 10% 10%
7. Write down two goals for this course. (Sample answers to open question) - to develop effective e-moderation skills, and gain confidence online - develop general IT skills via the course - to learn to set up online tasks, and to facilitate online group dynamics - to learn to adapt f2f [face-to-face] teaching style to online delivery - ensure students' language learning needs are met - to gain a deeper understanding of e-learning (both theory and practice) - have the tools to develop further after the course - to experience online learning as a student - to learn to work and learn together well as a group - to be able to talk about E-learning more confidently with others - to learn a new skill - to work as a multicultural, international working group	

One of the most interesting results was that surprisingly all of the group considered themselves to have an average or above computer proficiency ability. Previous courses, as highlighted by the course tutor, had previously had many participants who had considered themselves to be beginners. Therefore as a society we are becoming more technologically proficient and online learning can only benefit from this.

The expectations of the participants were mainly directed towards moderation and learning in a broad sense rather than on having specific individual targets. We realized that the importance of e-learning was not only relevant to us in improving our teaching but also to our students and we appreciated the motivating importance of using new technologies. The final open question demonstrates that some of the participants were already aware of the importance of being able to manage and facilitate positive group dynamics, which the authors have experienced as being fundamental to any successful learning experience and consequently will be even more central to L³.

The course was structured in such a way so as to offer the participants the possibility of group chat sessions and very importantly the tutor requested a weekly reflective journal. We were asked to comment on specific questions, which we submitted to the tutor, who commented on them in a friendly and constructive way. The main points of everybody's journal were then accessible to every member of the group. As we became reflective learners our journals showed a depth and understanding of the learning experience we were undertaking. One of the most important reflections of the journal and chat sessions was the importance of group dynamics. We were a heterogeneous group at the course beginning but we became united and well-formed at the course end, mainly due to the collaborative

activities we undertook and by the way in which we shared our views. One of the essentials on any online course is the careful building of the social skills which are needed for the subsequent collaborative activities to begin. We asked each other questions about our individual experiences and working environments and sharing this data strengthened the group. It is through simple socialising activities that a group identity emerges and the shared responsibility and trust of the group members starts to come into play, slowly building up through simple task types before more weighty project work is undertaken. It is only at this point that a sense of responsibility rather than a simple response emerges in the group work. The enjoyment factor of working together collaboratively and the appreciation of each other's contributions and values made us reflect and comment on how we could use this knowledge and skills in our own diverse future learning experiences.

3. Technology

ICT is a double edged sword, available for all, granted with computer access, offering flexibility of use in time and space, however, the new paradigms of technology are that it requires a complete overhaul in the methods in which we effectively use this tool. We have this huge potential to offer L³ activities via ICT but importantly, learning should not be viewed as only being applicable to specific age groups, in specific moments of one's life. Rather, L³ now views learning as a continuous *re-skilling*, formally and also with the accreditation of non-formal learning. Central to this new concept is technology. Yet new technologies have not and do not inevitably lead to changes in education in the traditional sense. It is our role as teachers to change educational methods, especially with the view to improving and implementing collaborative techniques in our classrooms and equally important is the way in which we use technology.

The pedagogical principles of learning need to be ardently applied to the use of technology for learning. Firstly, learning implies understanding and this is through the performance of tasks. Technology should not simply be used to show or display information, but rather tasks need to be designed first and it is through their completion that understanding occurs. Learning by doing, as we experienced on our course, works best and specifically through problem solving tasks. We were given weekly tasks to complete, in pair and small groups, these involved individual readings, then a process of collaborative sharing of opinions and understanding took place before a finished product was created for the whole group to read and comment on.

Secondly, successful learning implies the giving and receiving of feedback, particularly from peers and tutors. The course participants tended to tentatively at first express their opinions, then agree or disagree with their small group members. We learnt that tact and diplomacy are important values in working with other people, especially online when the written word was the only means of communication. We experienced what it was like to have contributed publicly and to have received positive encouraging feedback, and also the opposite to have been forced to wait for long periods to receive group feedback and even to have not received any group feedback at all. As teachers and educators these positive experiences, techniques, competences and knowledge will be taken away from this course and implemented in our own future L³ courses, either as participants or as tutors.

Thirdly, learning involves a progression. The course lasted 4 weeks and certainly our skills of working together and producing personal and group work improved. The essential characteristics of the learning process change as learning progresses. Importantly, the resources and support must be applicable to each stage.

Finally, learning is situated within a personal, social and organisational context and it is this which determines motivation. As participants on a L³ journey our existing and pre-existing framework of understanding interacted with the new version. We gradually built up and constructed our knowledge through the performance of relevant meaningful tasks. Dialogue and feedback with group members and our tutor helped us to reflect on our understanding. The course presented readings and documents for group members to study, a set of tools were presented in which we had to perform learning tasks and finally we produced material that could be used by future learners. This re-using by subsequent learners is essential in collaborative learning experiences. The authors' L³ experience emphasised a cross-cultural collaboration, with a multicultural breadth and variety which reflects the European ideal of collaboration between European learners.

The selected language, or lingua franca, of this course was English and it was through English as the medium of communication that we were able to share ideas, concepts, experiences and values. Online learning, as demonstrated, can be a positive learning experience, however successful courses are not necessarily the norm. The successful components include low student to tutor ratios, however quality online instruction actually costs more than traditional instruction. New paradigms of content delivery are needed, points of collaborative learning tasks need to be firstly built into the course as collaborative activities between student, peers and tutors are essential in L³ learning activities using ICT.

Online courses, as noted, do have negative aspects which it seems pertinent to briefly highlight. Firstly, there is always a high drop-out rate, this could be due to varying factors such as geographical separation, the use of text-based communication, the necessary technology skills required, the course content and learning activities, and the quantity and quality of support services offered.

With regard to the separation in space and time, students may feel a lack of social contact and feel isolated from their peers and tutors. This notion is proved by Peter's (1992) study, in which the lack of social contact with other students accounted for 27.3% of the reasons for participants dropping out. Clearly, more peer and tutor interaction will decrease the likelihood of dropouts. Most commonly, the form of interaction used is through email and forums, however these text-based asynchronous communications - do not suit all learners, especially those communicating in a second or third language. This may be worrying for certain individuals lacking in linguistic skills or for individuals who find it difficult to express their thoughts in the written word. Most online courses use asynchronous communication which entails time delays and the uncertainty which this gives. Successful courses have repeatedly been shown to be the ones where the tutor demonstrates an understanding and empathy with their group members, an encouraging tone demonstrated by the tutor, should be modelled by the peer members and it is important that feedback is regular with short time delays.

A competence in using these new communication technologies is required by L³ learners. Equality implies that all learners have access not only to the technology but have the necessary competence to use it. Course materials need to be accessed, emails sent and received and searches on the internet performed. The most critical moments to any learning experience are the initial beginnings or inductions to the course, it is here that the tutor needs to give clear instruction to the students to help them become accustomed and at ease with the technology. Constant reinforcing and encouraging communication is required. Research shows that technological problems are often cited as the most frequent cause of course weaknesses, causing student anxieties and negative attitudes toward the course (Mood, 1995; Thomerson & Smith, 1996), therefore, the relevant support and technological services need to be visible and proficient.

4. Collaborative learning

Frequently used and certainly experienced by the authors on their online course was the use of collaborative problem solving. This not only develops analytical thinking but encourages a deeper understanding of the subject matter. As the learners work through the various problems in pair or small groups they become proficient at using the group's knowledge and competences to solve the problem. The group, as it experiences success in the form of tutor or peer feedback, feels more confident, in-control and more proficient at using knowledge meaningfully, which is in itself more intrinsically motivating. Course designers need to design in reverse: the starting point should be the process, the design of the opportunities to engage students in collaborative innovative learning, who will then become a community of supportive learners.

“Collaborative learning produces intellectual synergy of many minds coming to bear on a problem, and the social stimulation of mutual engagement is a common endeavour. This mutual exploration, meaning making, and feedback often leads to better understanding on the part of the students, and to the creation of new understandings for all of us”.(Leigh Smith and MacGregor 1992)

Collaborative L³ is suitable for the wide variety of learning materials that are being utilized within varying courses. The combination of peer support, tutors and experts in the learning environment help to deal with the diversity of L³, which typifies our changing society. Collaborative learning has been shown to be a fast and efficient way of acquiring new knowledge and competences. Motivation is a common positive side effect and this helps the individual and groups to be able to utilize and adapt to our changing environment. Unlike personal motivation, the very nature of collaborative L³ experiences are that the group members must do whatever is required to help the group succeed and to encourage group members to put as much effort into the activity as possible. Unlike traditional educational settings where too often the willingness to succeed is viewed as being too studious or serious, within the collaborative context the learners, all working towards a common goal, are motivated to express behaviour and to produce work which favours success and to reinforce each other's efforts. For this reason, the best collaborative experiences involve all group members in an online jigsaw task, where the participants work in groups of four or five. A well designed and successful technique can be where each student posts a piece of information (which has

been stipulated by the tutor) to every other group member, who then collates all the information received, and shares it with the group. This technique can be used for all types of knowledge, in our case by explaining to one another concepts and theories, helping one another so that the smaller parts of the jigsaw puzzle of knowledge building fitted together to make a finished completed puzzle that was appreciated by all the group members. A further example of a collaborative task that was experienced was an online project work - this was designed by assigning roles and dividing the work to be done into sections for which each member of a group needed to claim responsibility. However, this is only valid if the group achievements are based on the individual learning of all group members and not on the efforts of the more hard working few. Clearly, the more cohesive a group, the more the members will care about one another willing the other members to succeed and the more the group will grow into a community of learners. Any group of individuals clearly will need some form of teambuilding activities that typify the initial stages of the group's growth in order to make way for the social cohesion development to begin to occur.

In designing courses for L³, designers need to encourage, within the learning environment, general forms of collaboration. These are not specifically built into the course design but in an online learning environment - which the authors have successfully experienced - a range of collaborative facilities should be offered. *Arbitrary* forms of *communication* can be fostered by the use of notice boards, or email interfaces. The group members have the possibility to choose members to communicate with. The second form of collaboration should be a voluntary form of collaboration offering the possibility to contact and collaborate privately communicating on a *voluntary* basis with the tutor or with any group member. These activities concern the course as a whole and are not bound specifically with elements of the course. Finally, the course should offer *planned* or *built-in* specific points of collaboration that are moments of interaction pre-determined by the course designers. Tasks must be completed at specific times by specific learners in pre-planned activities.

Collaborative learning experiences and L³ aim at creating an *autonomy* and *independence* among group members and at the same time taking an advantage of the positive benefits of peer and group support with an exchange of ideas, feedback and debate. Collaborative learning can be viewed as a creative process, a form of discovery learning as it cannot be entirely planned or predefined. Course designers can and do select background readings, provide information and design tasks for the group members to work through and explore, but the individual interpretations and background experiences we each as individuals bring to that process can never be predicted and planned and it is this which makes collaborative learning so exciting and multi-dimensional.

With reference to our original definition of L³, *creativity* and *originality* are clearly hallmarks in the bringing together of heterogeneous individuals who might never have been brought together before. New interpretations, new ideas and new applications that can be applied to diverse real life situations are the positive outcomes of L³ group collaborations.

5. Cultural diversity

Throughout the authors' online collaborative L³ experience, as previously stated, the lingua franca was English, which although was the first language for the tutor and a few of the participants, was not the first language for the majority of the group. Language and culture caused, as they usually do, some misunderstandings on the course, as each participant came from a different country with a corresponding different cultural background. If participants are unaware of the differences in their respective mental sets, then misinterpretations are inevitable and clarification is needed. A true community of learners evolves and becomes able to resolve problems, in a way which respects all the group members, only through the process of asking for clarification by every group member and not by just making assumptions about people's comments and ideas. This becomes particularly pertinent on online courses where communication mainly occurs in the written form. L³ must convey the importance of an attitude to learning, and this also has cultural connections and differences.

Interpersonal skills are essential in the building of and maintenance of relationships. Social values, common understandings, the learning of tolerance and the awareness and acceptance of cultural differences are critical and central to the EU's objectives of building a united European community of learners.

It is through successful communication and in the transmitting of realistic social messages that learning becomes permanent. This is the hallmark of real communication. On our course, language became the mediator of cultural differences. Language used for communication is inherent in any collaborative L³ activity, whatever form it takes - whether in written or spoken. The objective of the author's L³ course was not an improvement in language ability but it was a naturally positive by-product of the experience for some group members. Certainly, in the field of second language acquisition Vygotsky's (1978) ideas on collaborative learning are relevant. The learners themselves and not the content material are paramount, collaborative L³ activities are concerned with the learners using the language as a means to express their own meanings, knowledge and experiences for the purposes of learning. The surge in the market of L³ courses using new technologies bare witness to the number of communities of learners who are emerging at a faster and faster rate. These communities have a genuine and real interest in learning and the languages of communication enable a varied geographically and culturally diverse set of learners to connect for L³ activities. Collaborative activities with diverse members offer a varied language output and models to imitate and knowledge and experiences to learn from.

The EU has been promoting for many years now the *Comenius* and *Erasmus* action programmes which offer students, teachers and other educational staff from pre-school to University, as well as local authorities, parents' associations, and non-government organisations the possibility of participating in exchange projects. As lifelong learning is the guiding principle for these Community action programmes it is vital at an early stage of education to take advantage of these opportunities and that industry continues this good work.

6. Strategies

The priority therefore is to prepare our students towards a L³ attitude from the very beginning of their learning lives and this can be achieved by training them to develop personal autonomy through collaborative learning. The two concepts may at first appear contradictory but they are two features of the same pedagogy where collaborative learning stresses the sharing aspect and learner autonomy highlights the importance of personal background, knowledge, attitudes and needs which will become more and more relevant in the L³ journey.

What strategies then, as educators, and specifically as foreign language teachers can we put into practice in our classrooms? How and in what ways do we train our students to become autonomous learners, ready at whatever point in their lives to reach out and relish L³ experiences? Clearly, the principles of successful learning pedagogies as previously outlined should be inherent in our teachings. Collaborative activities should become a norm in our educational and our non-formal settings. An interesting side note is that in Italy only one in every five Italian workers have undergone a paid-for job skills training within the previous 12 months. This low statistic highlights the lack of L³ experiences specifically within the employment field in Italy. Furthermore, only 51% of the Italian workforce admit to receiving support and assistance from colleagues compared to a European average of 67%. Finally, the Italian perspective demonstrates that only 39% of employees reported that they regularly work in team collaborative activities compared to 55% in the rest of Europe (www.eurofound.edu.int/ewco/surveys/EWCS2005/index.htm). Undoubtedly, collaborative working experiences do not take a precedence within the working world in Italy.

6.1 Learner autonomy

When promoting learner autonomy educators should ensure that they are aiming at allowing each student to make the best of their individual backgrounds and their learning styles. The learners should be taught the appropriate ways to achieve the most they can from the commitment and hard work they put into their studies, also exploiting in full collaboration with educators and peers. We as language teachers play an important part in the building up of our students' autonomy.

The rationale behind the move towards promoting learner autonomy originates from two main considerations. Firstly, the students *need* to have a command of a foreign language in the short term, language use for real communicative purposes and in the long term they need to succeed in future learning and/or working situations. Secondly, for their own personal growth students can benefit from becoming more autonomous, that is, from developing skills to control their learning processes and getting involved in learning about language. Learners who develop self-directed learning strategies—related to initiating and controlling their learning process— can continue learning outside the classroom which is the philosophy of L³. In planning a course whose main aim is to foster learner autonomy, and which is commonly addressed to a variety of *competence levels, needs and interests*, we as teachers have to provide for the skills that students need in order to take control of their own learning processes especially in the early stages of schooling. These include teaching our students to assess their own needs, establish

objectives, monitor their progress, reflect on their learning and to evaluate and choose materials for projects and self-assessment.

If one of the main aims of educating is to help students to become more effective learners and to take on responsibility for their own learning, some learner training will be required (Ellis and Sinclair 1989). Students need to be familiar with learning strategies so that they can find out which of them are more appropriate to direct their own learning, that is, to help them focus on *how* to learn rather than on *what* to learn, as this can change throughout their lives.

Individual learners differ in their learning habits, interests, needs, and motivation, and develop varying degrees of independence throughout their lives (Tumposky, 1982). Autonomy has been defined by many and in many different ways, and many synonyms for the word have been provided such as *independence*, *language awareness*, *self-direction*. Yet, linguists and educationalists have failed to reach a consensus as to what autonomy really is. To quote but a few of these definitions learner autonomy is *the ability to take charge of one's own learning* Holec (1981, 3) which involves making decisions about different aspects of the language learning process - determining objectives, monitoring progress, or evaluating performance, among others. D. Little (1991, 4), whose studies of learner autonomy are varied and influential, views autonomy as *a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action*. However, he adds an essential psychological dimension, which entails that "the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning".

Whichever definition we decide to adopt, it is clear that the *autonomous learner takes a (pro-)active role* in the learning process, generating ideas and availing himself of learning opportunities, rather than simply reacting to various stimuli of the teacher. Within such a conception, learning is not simply a matter of rote memorisation which is unfortunately commonly found in the Italian educational system, but it is a constructive and interactive process which combines well with collaborative theories. Moreover, in the long term these strategies are absolutely essential in keeping with the L³ philosophy. If students have not experienced, are unaware, and have had no practice in these techniques and practices in their formal and non-formal learning settings, then it is a difficult task to ask them to adopt them in L³ learning. It will be equally difficult for them to successfully become part of a working team and at the same time to be able to build up their autonomy in their professional lives.

6.2 The role of the language teacher in L³

It is important to point out though, that autonomous learning is not synonymous with *teacherless* learning, but involves a different role and different strategies adopted on the part of the teacher, and of the students. The teacher is no longer the only fountain of knowledge, but counsellor and manager of the learning resources. In an autonomous learning classroom we more often want our students independently to be able to solve their own linguistic problems, however, the shift from teacher to learner control should be neither startling nor sudden.

The authors' personal experience records that the most successful classes are those in which they have experimented with a more *learner-centred collaborative* methodology which effectively takes into account the learners' experiences, learning styles, learning pace, along with their needs and interests, and goes a long way towards motivating students initially as well as ensuring sustained motivation.

The authors feel that language teachers are instinctively aware of the fundamental role that languages play in the building up of a constructive notion of *lifelong intellectual mobility*. The learning of a second language entails opening one's mind to a different culture, therefore putting the learner in the position of acquiring not only a means of communication but, more importantly, the predisposition to cultural mobility adapting and reinventing a new identity which is the main ingredient for any L³ process. We are therefore in the privileged position of being able to implement the strategies that our students will need both in formal and non-formal learning settings.

Language teachers are frequently in the L³ process themselves as they are often the first to be asked to update and reinvent their role. New theories and methodologies are constantly being created, and applied within the foreign language classrooms.

The development of LSP (Languages for Specific Purposes) within foreign language teaching bares witness to this view. Language teachers have been asked to expand their knowledge to cover the teaching of a language which will serve from tourism to technology, from business to science and which reflects today's changing society. If, therefore, our boundaries are flexible and expanding, we are in the ideal position to teach our students to become themselves flexible learners ready for the L³ journey. It is our strong belief that this aim can be achieved by many different techniques however, teaching our students autonomy and creating collaborative activities is paramount. We cannot keep retreating into our known and safe citadels of knowledge, we need a strong European workforce as echoed by the European Commission that is ready for and proficient in collaborative work practices.

7. Positive models

Two well suited strategies towards learner autonomy through the use of collaborative learning have been well tested and experimented by the authors in Italian High schools. The first is the adoption of CLIL/EMILE² projects and the second is the involvement of the class in the preparation of an international Language certification.

In the case of CLIL/EMILE projects the students themselves experience collaborative learning and they see the modelling of collaborative teaching. The co-presence of the subject specialist and the language teacher sets an example and encouragement for the students themselves. The acronyms CLIL/EMILE in both English and French put an emphasis on the ideal of integration, of subjects, ideas and values, they involve a widening and acquisition of knowledge in a learning by doing context, through the wearing of *rose-coloured language glasses*. Although

we are perfectly aware of how difficult it is to rely on good CLIL/EMILE teaching in schools we must admit that it is exactly what L³ aims at. The work practices help in the making of the right L³ frame of mind searching outside yourself, searching for collaboration to enrich our autonomy. A L³ learner may well engage in a L³ process using their mother tongue but even then they will still need a collaborative attitude and a mind open to other cultures. In a more European view of the L³ perspective, learners will be likely to use a second language either to have access to new knowledge or to communicate with colleagues or tutors. In both cases it appears evident how much this builds up a collaborative and autonomous individual.

The introduction and implementation of international language certification, especially in the early stages of schooling for example when preparing for the Cambridge Young Learners tests - also encourages the students towards working for an objective which is similar to the L³ philosophy. The young learners agree to working towards a goal, having to respect deadlines, accepting regular teacher and peer feedback and external assessment, and learning to confront themselves with a community which goes beyond the classroom. This helps to develop the all essential strategy of becoming a learner-manager. The authors' experience in implementing international certification at every level has so far been very positive even with students of weaker backgrounds. The students all felt a sense of reward and a feeling of value for the new competences that they had acquired even when a small minority didn't pass the exam. Interestingly, a high percentage of students have continued studying for higher level certifications even after leaving school whether going to university or entering the workplace. These results offer an important feedback to us as teachers as they prove that our students are furthering their acquisition of knowledge and competences outside formal educational settings and are well established travellers on the L³ path.

Unfortunately, because of institutional constraints, it is often difficult to easily adopt in full the above models. However, importantly within our foreign language classes we can and must put into practice the fundamental pedagogical strategies aimed at promoting learner autonomy through collaboration as the basis of an L³ frame of mind.

Simple steps towards the achievement of our goals can be summarised by the following teaching devices:

1. student's involvement in designing the course, this may be easier with older students but even younger ones can make suggestions and importantly see the teacher put them into practice.
2. Asking the students to set realistic goals or to make simple resolutions about what they want to achieve in the short term. Easy activities to help build up a student awareness include telling the students what the pedagogical principles of the activity or lesson are, in simple language and to elicit their comments. This can be done by asking students at the end of lessons to say what they had learnt and what they had thought of the activities and this can often be obtained through the use of student journals or even more facilitated by the handing out of pre-printed slips of paper asking them 4 simple questions,

In this lesson I studied.....
In this lesson I did well.....
In this lesson I made a mistake in....
In this lesson I learnt.....

Talking about learning using the student's answers from the reflective sheet can help the students to begin the process of reflecting on their own learning.

3. Organizational skills are not necessarily innate therefore they should be taught and fostered in our classes as they are fundamental to all learning in life and therefore to all L³ students. We should present the students with a variety of organizational learning strategies and encourage them to use them in order to find the ones which suit their individual style the best and the activities they are engaged in at any specific moment. They should begin to understand the mechanism of each one so that in L³ they may choose the one that is more appropriate at that particular stage of learning.
4. Showing the students how to use various resources to extend their learning outside the classroom is vital. Students should be encouraged to use the internet but all too easily they use search engines and print off pages of text, however to be educationally valuable, the teachers need to get their students to analyse their findings, to categorize, prioritise and to personalize the data. Technology for technology's sake is merely gift-wrapping an old tool and we might as well go back to the blackboard and chalk. Students need to make sense of information and to share their findings with others through collaborative activities. Technologies should be fully utilized to defeat the barriers of time and space and to be used as a mediator of different languages, cultures and knowledge.

Conclusion

In this article, we have explored some of the ways in which teachers can implement strategies that promote learner autonomy and use collaborative techniques that can contribute towards the growth of lifelong learning. ICT has a central role to play in these didactic activities, as it offers broad access to knowledge but, importantly, the process of learning through the use of ICT should be implemented using a learner-centred, interactive and collaborative model of instruction. L³ implies a *moving away* from the rote learning of facts that only have a short-term usage and instead, a *moving towards* the need for flexible learning, this new paradigm highlights the importance of learner-centred learning and the essential didactic principle of designing opportunities for collaborative and interactive learning.

As teachers of languages we certainly have a role to play in developing these L³ skills in our classrooms, as our subject naturally lends itself not only to an exploration of language, but also a discovery of culture, and a sharing of values and concepts. We are therefore, often at the forefront of L³, updating our skills and implementing new methodologies -such as CLIL/EMILE² - in our classrooms. Schools and universities need to develop more effective co-operation with industry and the local community, and cease to be only citadels of knowledge. Physical and mental mobility and flexibility are the key words for this new millennium where the emphasis on competence is paramount. Just as environmental issues promote

the importance of recycling and reusing, L³ does the same. The philosophy embraces and builds on the skills and approaches that learners have adopted throughout their lives. Knowledge can be viewed as a set of building blocks which at different moments in our life we need to get out and assemble. It is generally found that by working collaboratively the final construction is much stronger, the design more exciting and the actual process of building more enjoyable.

Our conclusions based on the experience of being learners on an online learning course are that, for L³ successful experiences to take place, then group work is fundamental. The formation of collaborative working groups is even more relevant to online learning. The typical L³ group will always be more multicultural, made up of people of different ages and backgrounds, aiming at different goals and foreseeing different applications for the newly acquired knowledge and skills. They will all need a common language to communicate and share literature on the topics they are studying. The group dynamics will therefore be fundamental to the individuals forming the group.

'Because we cannot see one another in cyberspace, gender, age, national origin, and physical appearance are not apparent unless a person wants to make such characteristics public. People (are treated)... as thinkers and transmitters of ideas and feeling being. (Rheingold, H., 1993)

Notes

¹ Antonella Napolitano is the author of sections 1, 2, 3 and 4; Jane E.A. Siddons is the author of sections 5, 6 and conclusions.

² EMILE, Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Etrangère. CLIL, Content and Language Integrated Learning.

Bibliography

Barkley E.F., Cross K.P. and Major C.H., *Collaborative Learning Techniques*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005

COM, 2001, 678 final Communication from the Commission: *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels, 21.11.01

Ellis, G. and Sinclair B., *Learning to Learn English, A Course in Learner Training*, Cambridge, Cambridge, University Press, 1989

European Foundation For the improvement of Living and Working Conditions, Press release December 5, 2006.

Holec H, *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon First published 1979, Strasbourg, Council of Europe, 1981, 3

Knowles M., *The adult learner, A neglected species* (3rd ed.), Houston, TX, Gulf Publishing Company, 1984.

Leigh Smith B. and MacGregor J.T., "What is collaborative Learning?", in Goodsell, A.S., Maher, M.R., Tinto, V., Smith, B.L., & MacGregor, J., *Collaborative Learning, A Sourcebook for Higher Education*, University Park, PA, National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, 1992

Little, D. 1991. *Learner Autonomy. 1, Definitions, Issues and Problems*, Dublin, Authentik.

Longworth, N & Davis, W.K (1996). *Longlife learning; New version, new implications, new roles or people organisations, nations and communities in the 21st century*, London, Kogan Page

Mood T. A., *Distance education, An annotated bibliography*, Englewood, CO, Libraries Unlimited, INC, 1995.

Napolitano A. and Siddons J.E.A., "Co-Teaching and Group Dynamics for ESP Mixed Abilities Adult Classes" in *RILA*, n. 2-3/2006, c.d.s.

Napolitano A., "Researching the Action - Experimenting good teaching practices at ITI Pozzuoli", in *I Quaderni del Centro Risorse Territoriale per le Lingue dell'ITI di Pozzuoli*, ITI Pozzuoli, Napoli, n. 1, pp.40-46, 2006

Peters, O. (1992). "Some observations on dropping out in distance education", *Distance Education*, 13(2), 12-21.

Rheingold, Howard. 1993. *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. Reading, MA: Addison-Wesley

Sharpe R., et al, *The undergraduate experience of blended e-learning: a review of UK literature and practice undertaken for the Higher Education Academy*, 2006. Available from: www.heacademy.ac.uk/research/Sharpe_Benfield_spa

Roberts_Francis.pdf , (accessed 14 March 2007).

Siddons J.E.A., "Learner-centring Online Tutoring - Encouraging participant engagement and ownership of the learning process" in *RILA*, n.1, 2006, pp. 207-223.

Siddons J.E.A., "Teaching CLIL Projects in Italian Secondary Schools" in *I Quaderni del Centro Risorse Territoriale per le Lingue dell'ITI di Pozzuoli*, n. 1, 2006, pp.16-19, ITI Pozzuoli, Napoli.

Thomerson J. D., & Smith, C. L. (1996), "Student perceptions of the affective experiences encountered in distance learning courses", in *The American Journal of Distance Education*, 10(3), 37-48.

Tumposky N, "The Learner on his own", in Geddes, M. & Sturtridge, G. (eds.) *Individualisation*. London, Modern English Publications, 1982 pp. 4-7.

Vygotsky L., *Mind in society, The development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press, 1978

E-moderation course: www.theconsultants-e.com

Gianfranco Porcelli [gianfrancoporcelli@yahoo.it]
SILSIS - Università di Pavia

Cet article présente un compte-rendu synthétique de deux expériences auxquelles l'auteur a participé au cours des deux dernières années. Il s'agit de deux initiatives du Ministère italien de l'éducation nationale qui s'adressent à deux groupes distincts d'enseignants en formation: enseignants du primaire et directeur ou proviseurs (école primaire et secondaire). Les deux plans de formation concernent l'enseignement de l'anglais langue étrangère et dans les deux les Technologies de l'Information et de la Communication jouent un rôle important.

Mots-clés: Apprentissage des langues tout au long de la vie, formation des enseignants, formation et recrutement des directeurs d'établissement, anglais dans le système scolaire italien.

This paper provides a synthetic overview of two experiences in which the writer has been involved for the last two years. Both of them were launched by the Italian Ministry of Education and are addressed to two quite distinct groups of trainees: primary school teachers and school principals (primary and secondary level). Both plans are mainly focused on English and in both of them the Technologies of Information and Communication play an important part.

Keywords: Lifelong Language Learning; teacher training, headmaster training and recruiting; English in the Italian school system

1. Introduzione

Ritengo che i lettori di *Synergies* interessati all'educazione lungo l'arco della vita possano trovare utile conoscere gli aspetti salienti di due importanti iniziative del Ministero della Pubblica Istruzione rivolte al proprio personale per la sua riqualificazione nel settore linguistico. In esse le tecnologie dell'informazione e comunicazione assumono un particolare rilievo e si configurano quindi come esempi di formazione mista (o *blended*, secondo la dicitura inglese usata correntemente) rivolta ad adulti inseriti nella professione.

Non si tratta quindi di uno studio sui principi e i modelli interpretativi dell'apprendimento linguistico lungo l'arco della vita. Si tratta piuttosto dell'analisi di due casi che rappresentano una significativa innovazione nelle procedure di reclutamento e formazione dei dipendenti pubblici. Se da un lato la Pubblica Amministrazione italiana giunge solo ora ad attuare iniziative di questa portata, dall'altro lato questo ha consentito di trarre vantaggio dagli studi europei in materia di formazione, da alcune esperienze estere e da pratiche ormai consolidate negli enti privati.

Per ognuno dei due casi descriverò il quadro in cui si iscrivono e il ruolo della formazione linguistica nel complesso dell'iniziativa. Sarà posto in rilievo il ruolo degli organismi centrali e periferici interessati. Esaminerò quindi in maggior dettaglio la formazione *blended* mettendo in luce i vantaggi offerti e i problemi emersi. A conclusione dell'analisi dei casi tenterò delle riflessioni conclusive per quanto possibile a riguardo di progetti che sono tuttora in corso. L'obiettivo non è quello di offrire un modello di "buone pratiche" ma di favorire la discussione sull'argomento - anche se la scelta di farne oggetto di questa relazione implica un giudizio sostanzialmente positivo sulle due iniziative ministeriali.

Risparmierò ai lettori la citazione di leggi, ordinanze, decreti e circolari ministeriali. Gli italiani sanno benissimo dove trovarle, a partire dal sito www.pubblica.istruzione.it; per quanto riguarda gli altri, non mi pare il caso di infliggere anche a loro il nostro linguaggio burocratico.

2. La formazione blended: problemi e vantaggi

L'affermarsi del doppio canale (in presenza e on-line), nella formazione in generale e in quella degli insegnanti in particolare, impone che ci si interroghi anche sui limiti della componente informatica e sui problemi che vi possono essere se si vuole che *blended* significhi "sinergica e armoniosamente coordinata" e non semplicemente "mista" o "parallela". Lo farò partendo da una serie di domande ricorrenti.

2.1 Su Internet si trova tutto: vero o falso?

Su Internet, come su un'enciclopedia o all'edicola, si trova di tutto; ma se si vogliono approfondire davvero gli argomenti e/o avere informazioni aggiornate occorrono i libri o le riviste specialistiche. L'ho verificato durante una ricerca sull'inglese degli economisti del secolo scorso, da Keynes in poi. Ho trovato grandi quantità di notizie su di loro: biografie, aneddoti, informazioni spicciole; inoltre una quantità di tesine e ricerche scolastiche su di loro, ma nessuna tesi di dottorato veramente approfondita e soprattutto **nemmeno una riga di ciò che loro stessi hanno scritto**, fatte salve brevissime citazioni. Ciò che ha valore scientifico e quindi può essere presentato come titolo per i concorsi universitari, e ciò che ha valore commerciale ed è soggetto a *copyright* non viene dato in pasto a chi naviga: anche perché troppi naviganti appartengono alla categoria, mai estinta nei secoli, dei pirati.

Se è vero che "a little knowledge is a dang'rous thing", allora Internet è un luogo molto pericoloso. Anche perché incoraggia la pigrizia fisica, accanto a quella mentale. Quando lavoravo in una Facoltà di Scienze della Comunicazione¹ la cosa più difficile era convincere gli studenti ad alzarsi dalla sedia davanti al monitor e percorrere i pochi passi fino all'ottima biblioteca di cui l'Università è dotata e dove avrebbero trovato esattamente quello che a loro serviva.

Questo non significa forse che è attraente e motivante lavorare al computer? Sì, certamente, ma poi tutto dipende dai contenuti: alcuni Forum sono disertati o frequentati solo da chi vuol dare segni di presenza "attiva". L'uso del

copia-e-incolla da parte di queste insegnanti² è qualcosa di più di un maligno sospetto: diceva Mark Twain che ci sono indizi molto forti, come quando uno trova un pesce nella bottiglia del latte.

Difficile staccare gli occhi dallo schermo, salvo poi imprecare per il tempo sprecato.

Raggiungere un buon livello di competenza significa tra l'altro scoprire che:

- i siti ritrovati per primi non sempre sono i più utili e l'ordine di presentazione soggiace spesso a logiche commerciali: un'alta visibilità sulla rete si può acquistare pagando. Questo vale soprattutto per le ricerche effettuate con chiavi generiche;
- i testi on-line possono essere altrettanto inesatti, unilaterali, incompleti ecc. quanto i testi a stampa - anzi, molto di più: chiunque oggi può pubblicare in rete a costo zero e quindi non c'è nemmeno il filtro operato dagli editori che prima di pubblicare si informano sulla competenza e autorevolezza degli autori. O il filtro, ancora più rigoroso, dei direttori di pubblicazioni scientifiche che controllano ogni saggio o articolo loro stessi o attraverso comitati di referenti. Alcuni siti web dichiarano apertamente di essere faziosi, pubblicitari, satirici, schierati politicamente, di pura evasione o altro ancora, ma molti dissimulano la loro natura e fanno passare per dati obiettivi cifre inventate, opinioni di parte, pregiudizi, cose scritte per scherzo e così via.

2.2 E nello specifico della formazione degli insegnanti?

Si deve esigere che le piattaforme on-line facenti parte di progetti di formazione non siano valutate di per sé e solo dal punto di vista tecnico, ma in stretta correlazione con i progetti formativi nella loro totalità. È quanto hanno fatto negli ultimi mesi le Associazioni degli insegnanti di lingue straniere a proposito della formazione di chi dovrà insegnare inglese nella scuola primaria. Ed è una linea di condotta che viene riconosciuta valida dallo stesso Ministero, che infatti ha coinvolto a più livelli i responsabili e gli esperti delle associazioni, assieme a quelli di INDIRE³, RAI Educational⁴ e British Council.

Al di là di questo dato contingente, perché un sistema *blended* funzioni a dovere si richiedono molte cose, tutte ben note ai responsabili ed esperti della formazione a distanza ma non altrettanto presenti nella coscienza di alcuni Tutor e di molti destinatari finali dei progetti di formazione. Ad esempio, esplorare una piattaforma e sfruttarne pienamente i potenziali richiede **tempo** - un tempo che si deve esigere e sul quale, in effetti, sono in parte commisurati i crediti riconosciuti.

Associare l'uso del computer alla velocità, al risparmio di tempo o, peggio, alla fretta può costituire una grave distorsione: se tanta importanza viene attribuita al *riflettere* (su se stessi come insegnanti, sulle esperienze maturate, ecc.), ebbene nessuna riflessione può dirsi tale se non la si sviluppa con la dovuta calma. Altrimenti non è altro che uno *zapping* tra le proprie intuizioni e sensazioni.

Una pausa di riflessione sul valore, le ricche potenzialità e i limiti (palesi e soprattutto nascosti) delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) può essere un momento molto importante all'interno di un processo formativo. Un buon equilibrio tra l'entusiasmo acritico e lo scetticismo ignorante è un traguardo fondamentale nella preparazione di un'insegnante.

Per quanto riguarda i vantaggi, anche qui possiamo distinguere i vantaggi generici da quelli specifici.

Tra i primi c'è il vantaggio di lavorare *on-line* dove e quando si vuole, annullando in buona parte i vincoli di tempo e di spazio.

Le attività "sincrone" recuperano il vincolo del tempo, in quanto vanno svolte ad orari prestabiliti o su appuntamento con altri, ma eliminano la necessità di spostarsi fisicamente per incontrare gli interlocutori: un indubbio vantaggio per chi risiede in località isolate o in città con problemi di traffico.

Sottolineo comunque i vantaggi specifici nell'epoca della multimedialità. Il canale elettronico è privilegiato quando occorre usare materiale audio/video integrato in pacchetti informatici. Si tratta di software che comunque richiede di lavorare al computer anche qualora ci si recasse presso un Centro Risorse Territoriali⁵ o in altro luogo attrezzato.

Sempre più scolari ci arrivano con una padronanza a volte invidiabile nell'uso del computer. Come confermano indagini ad ampio raggio a livello europeo, nell'età della scuola primaria tali competenze vengono "spese" soprattutto per giocare, "scaricare" musica e filmati e conversare on-line (si spera sotto la sorveglianza dei genitori, visti i pericoli che si corrono). Di fatto sono competenze reali che si possono facilmente ri-orientare verso impieghi (in)formativi anziché ludici.

Per fare ciò è ovvio che occorrono insegnanti esse stesse competenti. Il miglior modo per acquisire le competenze, ove già non esistessero, e per affinarle, è di essere coinvolti in processi di formazione in cui esse sono richieste per interagire in maniera più completa con i formatori e con l'intera comunità.

2.3 La società della conoscenza: un mito?

No, è una necessità: ribadita più e più volte nei documenti dell'Unione Europea che solo con essa potrà contrastare economicamente i Paesi più ricchi di risorse naturali e/o con grandi quantità di manodopera a basso costo.

E quindi è un obiettivo-cardine in base al quale è già stata fissata per il 2010 la scadenza di un'ampia gamma di progetti comunitari. In molti di essi si dà rilievo alla componente linguistica accanto a quella informatica e alle altre. Le informazioni e conoscenze a livello europeo sono veicolate soprattutto da siti e *media* che non si servono dell'italiano.

Per questo sopra criticavo sia gli entusiasmi incontrollati e ingiustificati, sia l'ignoranza colpevole di chi rifiuta l'uso. È passato il tempo in cui ci si poteva chiedere se servirsi delle TIC oppure no: non è più il tempo dei cenacoli ma delle

aperture su realtà sempre più ampie e complesse. Ora la risposta è necessariamente affermativa e il discorso si sposta sul **come** farlo e quindi sulle **buone pratiche**, ossia sulle iniziative di innovazione, sperimentazione, gemellaggio tra scuole, scambi di materiali on-line, ecc. che hanno dato esiti positivi e possono essere assunte come punti di riferimento per promuovere e sviluppare iniziative analoghe.

3. La lingua inglese nella scuola primaria⁶ italiana

Dopo molte iniziative pionieristiche locali (documentate tra l'altro in Cigada 1980), il primo progetto sperimentale nazionale fu varato nel 1977 (cfr. AA. VV. 1985). I Programmi Ministeriali del 1985 per la Scuola Elementare introdussero ufficialmente una lingua straniera, ma solo nel 1992 vennero varati provvedimenti normativi specifici che fornivano il quadro organizzativo e i mezzi finanziari per il suo insegnamento.

Dei molti dati relativi a questo periodo iniziale, per brevità cito solo i due che più interessano il tema di questo resoconto.

- 1) Per "lingua straniera" si intende una delle quattro lingue tradizionalmente presenti nel sistema scolastico italiano: in ordine alfabetico, francese, inglese, spagnolo (castigliano) e tedesco;
- 2) nel periodo transitorio, si sono costituiti di fatto due tipi di insegnanti:
 - a. la **specialista** che insegna solo la lingua straniera in varie classi - tante quante ne occorrono per completare il proprio orario di servizio, con l'eccezione di alcune ore settimanali dedicate al coordinamento con le insegnanti di classe;
 - b. la **specializzata** che è un'insegnante del modulo⁷ a cui è affidato l'insegnamento della lingua straniera accanto a quello delle altre discipline che le sono affidate.

Questo secondo tipo di insegnante è immediatamente apparso preferibile rispetto al primo perché garantisce il raccordo migliore con tutte le esperienze di apprendimento degli scolari e quindi offre la maggiori opportunità per una educazione linguistica coordinata. Tuttavia gran parte dell'insegnamento delle lingue straniere nel periodo considerato è stato svolto da insegnanti specialiste per mancanza di un numero sufficiente di specializzate.

Nel 2003 il governo ha deciso che nella scuola primaria si deve insegnare solo l'inglese, e sin dalla prima classe. Uno degli sviluppi di questa decisione è il varo di un Piano di formazione per tutte le insegnanti di scuola primaria che già non lo possiedono a un livello corrispondente al livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER).

3.1 La formazione in servizio come *LifeLong Learning*: le linee di un modello integrato⁸

Nei documenti ministeriali e dell'INDIRE si fa esplicito riferimento a un'ottica di cittadinanza attiva e alla ferma volontà di applicare le direttive esposte nel *Libro Bianco* del 1996 in merito al *LifeLong Learning* che, di fatto, viene ufficializzato con la valorizzazione della società della conoscenza (Consiglio

Europeo di Lisbona - marzo 2000), spostando il fuoco dell'attenzione dal concetto di *educazione* a quello di *apprendimento* durante tutto l'arco della vita.

Ciò significa garantire una continuità al progetto di formazione delle docenti di lingua straniera, attivando un percorso sistematico e pluriennale volto ad un costante aggiornamento delle conoscenze in ambito linguistico e in ambito metodologico.

Le direttive ministeriali sulla formazione sottolineano che la formazione in servizio assume un carattere processuale e quindi si caratterizza sempre più come servizio volto a promuovere lo sviluppo professionale del personale della scuola, per la progressiva valorizzazione dell'autonomia didattica, di ricerca e organizzativa di ciascuna scuola.

Sono stati identificati i seguenti assi portanti:

- 1) il coinvolgimento attivo delle docenti nel percorso di formazione;
- 2) l'esplicazione di approcci e modelli formativi aperti, fondati sulla riflessione guidata e sulla condivisione consapevole di scelte educative, didattiche ed organizzative;
- 3) l'idea che l'attività ordinaria di una scuola costituisca di per sé un "laboratorio" per la formazione, in quanto luogo di pratiche riflessive e di ricerca-azione;
- 4) la creazione di "laboratori" per lo sviluppo professionale attraverso il confronto e la condivisione di esperienze interne alla scuola, la rielaborazione mirata all'innovazione delle pratiche educative e didattiche, la relazione costruttiva tra scuola e contesto familiare e sociale, l'interazione tra scuole per valorizzare le specificità e per individuare elementi di trasferibilità;
- 5) l'attenzione ad accogliere e potenziare in modo integrato le diverse componenti di natura teorica, descrittiva, strumentale e pragmatica, riconducibili agli ambiti generali della pedagogia e delle scienze dell'educazione e ad altri più specifici di tipo disciplinare.

Il modello di *e-learning* integrato ha evidenziato i seguenti punti di forza:

- 1) flessibilità e apertura, le cui caratteristiche risultano potenzialmente più adatte ad "assistere" la docente nello sviluppo delle attività didattiche, in quanto possono:
 - a. sollecitare la riflessione sulle pratiche educative
 - b. suggerire approfondimenti su contenuti specifici
 - c. facilitare l'elaborazione e la sistematizzazione di esperienze
- 2) interazione su problemi didattici specifici ed in modo continuativo, nel confronto tra pari e con l'"e-tutor";
- 3) potenziamento, tramite la Community on-line, di dibattiti a più voci tra insegnanti;
- 4) autonomia nella gestione dei tempi di formazione.

I moduli relativi alla formazione metodologico-didattica operano nel territorio nazionale in parte a distanza e in parte in presenza, guidati da “e-tutor” e articolati secondo diversi ambiti tematici.

Per definire preliminarmente le competenze di una docente di inglese nella scuola primaria, si è partiti dallo *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference* (http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf).

Le competenze vengono poi declinate nei termini di obiettivi formativi da identificare in ambito **psicolinguistico, metodologico-didattico, interculturale, metacognitivo e autovalutativo**.

3.2 Obiettivi

Il percorso formativo mira a consentire alle docenti di sviluppare le seguenti competenze professionali:

- a. **Competenze linguistiche nella lingua inglese:** almeno a livello B1 del QCER padroneggiando ogni dimensione, dalla pragmatica e culturale sino a quella fonetica;
- b. **Competenze metodologico-didattiche: saper...**
 - insegnare la lingua inglese come esperienza di comunicazione e di pluralità dei linguaggi;
 - operare in modo che vi sia naturale integrazione dell'insegnamento dell'inglese nella didattica quotidiana riferita anche ad altre dimensioni disciplinari;
 - conoscere e padroneggiare strategie multisensoriali e multimediali;
 - progettare Unità di apprendimento;
 - attivare dinamiche interculturali e di mediazione per aiutare i bambini a comprendere e combattere i pregiudizi culturali;
 - gestire il gruppo di apprendimento “in lingua” in situazioni socialmente caratterizzate e significative;
 - coinvolgere e motivare gli alunni, suscitando curiosità ed interesse;
 - monitorare i processi di apprendimento in vista della continuità e del Portfolio;
 - valutare e utilizzare una gamma diversificata di materiali e strumenti e risorse multimediali;
 - progettare percorsi specifici di lingua, in particolare di valorizzazione degli aspetti trasversali della lingua, nonché di riflessione sulla e con la lingua;
 - attivare procedure di valutazione e autovalutazione degli allievi.

3.3 Organizzazione dei percorsi di formazione

Nel quadro del modello formativo integrato, sono stati attivati i seguenti percorsi formativi di lingua straniera:

Corsi annuali prevalentemente in presenza, con formula intensiva, estensiva o mista secondo le esigenze locali. La durata dei corsi è di 180-200 ore per raggiungere il livello A2 e di circa 380 ore per raggiungere il livello B1;

Formazione con modalità mista: attività in presenza affiancata da *e-learning*, trasmissioni TV via satellite ecc.;

Formazione linguistica *on line*, da organizzare in base alla richiesta del territorio e ai vari tipi di docenti.

Per realizzare adeguatamente tale sistema, si è proceduto alle seguenti operazioni:

valorizzazione e potenziamento della rete territoriale esistente per le lingue straniere, in vista di un sistema di formazione permanente;

definizione delle competenze in uscita dalle iniziative di formazione;

rilevazione delle competenze professionali del docente all'inizio del processo di formazione, anche mediante test d'ingresso (in presenza e/o *on-line*);

rilevazione dei bisogni di formazione rispetto al profilo di uscita e conseguente contratto formativo; in particolare si tiene conto dei bisogni specifici riguardanti le **abilità audio-orali** senza tuttavia escludere lo sviluppo delle restanti abilità;

rilevazione in uscita delle competenze acquisite e adozione di un sistema per il **riconoscimento formale** delle competenze acquisite;

creazione di un sistema di valutazione che **certifichi** il completamento del percorso formativo.

L'obiettivo del Piano, tuttavia, non è il rilascio di un'attestazione bensì ***l'avvio di un sistema di apprendimento linguistico lungo l'arco della vita e di formazione metodologico-didattica destinato a permanere*** nel sistema educativo italiano. Questo giustifica l'attenzione al Piano nel quadro di questo numero di *Synergies*.

Anche per quanto riguarda le azioni di mantenimento si ritiene di rilevante importanza l'offerta di formazione mediante le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC). Il servizio *on line* prevede **conversazioni, chat e forum in inglese**, destinati ai docenti forniti di password, coordinati in linea da moderatori opportunamente formati.

I corsi *on line* non costituiscono un segmento a sé stante, ma sono costantemente raccordati ed integrati all'interno del complesso della formazione linguistico-comunicativa.

Un aspetto caratterizzante del Piano è la sua **dimensione metodologica**: le insegnanti sono costantemente chiamate a riflettere su quanto viene loro offerto e richiesto nella formazione linguistica, soprattutto al fine di distinguere ciò che è adatto all'insegnamento ad adulti da ciò che è utilizzabile anche nella didassi dell'inglese ai bambini.

Un altro aspetto caratterizzante, già ripetutamente richiamato, è la **diversificazione delle modalità di fruizione** (segmenti di rinforzo o potenziamento in autoapprendimento anche via satellite o *on line*, esposizione alla lingua con programmi televisivi, corsi *on line* ecc). L'offerta integrata di servizi per la formazione dei docenti è garantita dall'INDIRE e da RAI Educational.

3.4 Monitoraggio

Il monitoraggio delle attività organizzate è considerato un momento essenziale dell'intero processo, in quanto permette di sottolineare i punti di forza e di criticità delle azioni formative e di presentare ai vari soggetti coinvolti un quadro complessivo dell'esperienza realizzata. Nello specifico, il Piano prevede un monitoraggio di tipo longitudinale a dimensione nazionale e regionale, a scadenze fisse - *in itinere* e finale - e strutturato con forme dirette di partecipazione di tutti gli attori del progetto.

All'interno di questo processo sono stati individuati due punti focali, di ciascuno dei quali si sta occupando un'equipe di esperti:

- un'indagine sulle prove di accertamento delle competenze predisposte da vari Centri Linguistici Universitari⁹, soprattutto allo scopo di garantire una sufficiente omogeneità nei livelli richiesti e anche nelle modalità di somministrazione delle prove; l'obiettivo è quello di mantenere una pluralità di strumenti e di sedi di lavoro contenendo la disparità entro limiti fisiologici;
- un'indagine sulla qualità della formazione linguistica, attuata in prima battuta esaminando quali materiali didattici i formatori stanno usando nei corsi di lingue, e come; in particolare si vuole verificare se tali materiali siano generici per adulti oppure tengano conto dei destinatari e dei loro compiti educativi e didattici nella scuola primaria.

Inoltre, il Piano comprende anche un'ipotesi di **autovalutazione** che dia conto della percezione da parte dei partecipanti dell'efficacia della formazione e della ricaduta della competenza professionale delle insegnanti sulla competenza comunicativa degli allievi.

In quest'ottica, il confronto tra i risultati della certificazione delle competenze linguistiche delle docenti e i risultati della valutazione delle competenze degli allievi fornirà dati preziosi per un'analisi di tipo qualitativo. L'attesa che a una migliore preparazione delle insegnanti corrisponda una migliore riuscita degli allievi è banale ma non è scontata: sarà interessante e utile analizzare i casi in cui tale aspettativa è disattesa per accertare le cause dei problemi.

3.5 Risorse per la formazione in presenza

Il Piano ha identificato le risorse umane e organizzative presenti sul territorio. Diamo qui un breve cenno a due di esse. I Centri Linguistici di Ateneo: sono 45 su tutto il territorio nazionale e disponibili a collaborare primariamente alla redazione e gestione delle prove di certificazione.

Le Associazioni professionali (ANILS, LEND e TESOL-Italy¹⁰) assieme al British Council sono state chiamate a collaborare sia a livello di commissione centrale che con interventi ai Seminari regionali (novembre 2006-febbraio 2007) soprattutto per quanto riguarda la metodologia della formazione. Chi scrive è coinvolto nel Piano come Presidente dell'ANILS.

Le risorse finanziarie mobilitate, pari a 20 milioni di euro, appaiono in grado di garantire il buon esito del Piano anche per quanto riguarda la promozione di un clima favorevole alla formazione linguistica lungo l'arco della vita.

4. La lingua inglese e i dirigenti scolastici

Il reclutamento dei dipendenti dall'Amministrazione Pubblica italiana, compresi e insegnanti delle scuole statali, avviene per norma attraverso esami pubblici di concorso. Anche chi da anni esercita tali funzioni sulla base di incarichi temporanei deve passare attraverso una procedura di concorso per avere accesso a un posto stabile, non più soggetto a rinnovo annuale.

Tradizionalmente per i Direttori e Presidi¹¹ si trattava di un concorso per titoli (titoli di studio oltre quello minimo richiesto, pubblicazioni, anni di servizio nella scuola, altri titoli eventuali) ed esami, scritti e orali. Dalle ultime due tornate, i concorsi per Dirigenti Scolastiche (nel seguito, DS) sono stati trasformati in corsi-concorsi: l'esame finale è preceduto da un periodo biennale di formazione *blended*. A titolo informativo e per inquadrare il discorso, riporto l'elenco dei moduli come appaiono sull'apposita piattaforma dell'INDIRE:

“Moduli di formazione comune

- 1 - Il dirigente scolastico nel nuovo quadro di sistema
- 2 - La gestione amministrativo-contabile e il controllo di gestione
- 3 - Il lavoro per obiettivi e per progetti
- 4 - La comunicazione e le relazioni nel contesto scolastico
- 5 - La sicurezza nella scuola
- 6 - L'informatica e la lingua straniera

Moduli di formazione specifica

- 7 - L'analisi del contesto esterno alla scuola
- 8 - La progettazione dell'offerta formativa e dei percorsi didattici”

Il punto 6b riguarda un requisito nuovo: la conoscenza dell'inglese. Ai candidati si chiede di autovalutare il proprio livello e di seguire il corrispondente

itinerario, al termine del quale viene redatta una prova scritta in inglese. Il mio compito è di verificare la congruenza del lavoro inviato dalla DS con le richieste presenti sulla piattaforma del CorsoConcorso e di restituire gli elaborati con le eventuali correzioni degli errori. La convalida del lavoro al fine dell'attribuzione dei crediti viene fatta dagli e-tutor a cui fanno riferimento le candidate, dopo che io ho fornito il mio responso sulla conformità delle prove alle "consegne" presenti sulla piattaforma dell'INDIRE.

L'aspetto più rilevante dell'innovazione è che il possesso di una lingua straniera entra a far parte dei requisiti specifici nella selezione della dirigenza scolastica. A fronte di ciò, rilevo anche il grande disagio di molte candidate, che nel loro curriculum scolastico e universitario avevano solo pochi anni di lingua straniera, spesso diversa dall'inglese¹² e spesso dimenticata. La formazione lungo l'arco della vita, e in particolare quella linguistica, non è esente da problemi nemmeno per coloro che più spesso ne parlano come operatrici scolastiche - ma di solito pensando agli altri e non a sé stesse.

L'itinerario proposto alle dirigenti prevede come prima tappa la consultazione di una griglia di autovalutazione che corrisponde a una scheda esemplificativa tratta dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue - Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*. Essa orienta alla scelta del percorso in base al proprio livello di competenza.

I temi e i livelli dei quattro percorsi sono:

- L'organizzazione di un laboratorio di informatica nella scuola. 1° livello elementare
- La ricerca di risorse professionali su siti in lingua inglese. 2° livello elementare
- Le TIC a supporto dei progetti europei e dei partenariati tra scuole. Livello intermedio
- ICT e innovazione nell'organizzazione della scuola. Livello avanzato

Ogni percorso propone alla fine due prove; la candidata è tenuta a sceglierne una. Le prove mirano ad assegnare compiti realistici che rientrano tra quelli che una DS potrebbe essere chiamata a svolgere e che in ogni caso rinviano alla capacità di documentarsi in inglese e di interagire in quella lingua, almeno sul Web. I compiti comprendono:

- la consultazione on-line di documenti autentici e la redazione di riassunti o parafrasi (in qualche caso è prevista la traduzione in italiano del proprio riassunto);
- la redazione di richieste di informazione via e-mail, rivolte a Enti reali di cui occorre conoscere i dati reperibili sul Web;
- la realizzazione di un "class blog" in lingua inglese da inserire nel sito della scuola o, in assenza del sito, direttamente su Internet col solo nome della scuola, così come descritto in alcuni siti di cui viene dato il link;
- l'elaborazione di progetti scolastici su temi come "Foreign languages, literature and culture" o "Informatics and ICT for education".

I documenti e le informazioni, resi disponibili (normalmente attraverso link a siti di rilevanza europea) per redigere questi elaborati, costituiscono anche il materiale di base per i forum asincroni e per le conversazioni sincrone messi a disposizione delle candidate. La partecipazione sistematica ai laboratori sincroni dà luogo all'attribuzione di ulteriori crediti

4.1 Alcune osservazioni

Non è corretto parlare di "valutazione" sia perché il CorsoConcorso è ancora in fase di svolgimento, sia perché i dati a mia disposizione riguardano tutte le partecipanti che hanno concluso l'iter formativo ma si riferiscono a un aspetto preciso e per alcuni tratti piuttosto particolare dell'intera operazione. Limitatamente all'inglese si possono tuttavia offrire alcuni rilievi.

Soprattutto agli inizi sono state poste in atto strategie di evitamento: invio di lavori in finto inglese (ad esempio, traduzioni automatiche dall'italiano - testi che in altre circostanze sarebbero state fonte di enorme ilarità) o estremamente brevi, forse sperando in un controllo pro-forma o disattento - a qualcuno ho dovuto scrivere che poche centinaia di caratteri erano un testo più consono a un SMS che a un elaborato accettabile. In altri casi vi sono state letture distratte e frettolose delle consegne con il conseguente invio di lavori non conformi.

A seguito di miei interventi sul Forum questi problemi sono stati ben presto risolti: ne ho ricavato la convinzione che quindi non si sia trattato tanto di comportamenti scorretti (anche se qualche caso di disonestà può esserci stato) quanto piuttosto di tentativi di uscire da un *impasse*: imparare una lingua non nota o di cui restano vaghe reminiscenze scolastiche e portarla a un livello minimo spendibile nella professione richiede centinaia di ore di studio, ore difficilmente reperibili da un adulto che insegna o già dirige una scuola come incaricato.

Non meraviglia quindi che la maggioranza assoluta degli elaborati svolti si riferisca alla prima prova del primo livello elementare, che richiede un breve testo di spiegazione in lingua inglese per ognuna delle definizioni che seguono, prendendo spunto da due siti di cui vengono forniti i link:

1. *Accuracy.*
2. *Authority.*
3. *Objectivity.*
4. *Currency.*
5. *Coverage.*

Si richiede quindi di consultare il Web per trovare i criteri in base ai quali giudicare la validità dei siti Web. Tutti i percorsi, ideati per INDIRE da Linda Rossi Holden, e le relative prove sono quindi anche un mezzo per sensibilizzare le aspiranti DS a una serie di temi rilevanti: il ruolo delle tecnologie nell'istruzione, i vantaggi, i limiti e i pericoli del Web, le risorse documentali offerte dagli organismi comunitari europei, ecc.

L' "effetto di annuncio" principale riguarda tuttavia la presenza stessa dell'inglese tra le materie del corso e dell'esame: la prima volta si è dovuto scontare un clima di disagio e qualche tentativo di resistenza passiva; d'ora in poi è chiaro a tutti che il buon dirigente scolastico italiano non può prescindere da un'apertura alla comunicazione internazionale.

Si tratta perciò di un'innovazione che può avere ricadute molto positive sulla formazione continua in servizio: un segnale forte da non sottovalutare. Quest'anno si celebra il 50° anniversario del Trattato di Roma (1957); è ora di imparare ad essere davvero Europei.

5. Esiti e prospettive

Come detto all'inizio, parliamo di piani di formazione non ancora conclusi: il primo è tuttora in una fase iniziale; il secondo prevede la conclusione della prima tornata entro il prossimo luglio ed è stata avviata la seconda tornata. Si possono tuttavia già ricavare da entrambi alcuni dati interessanti e spunti di riflessione, che qui verranno esposti con l'avvertenza che si tratta di dati tuttora soggetti ad analisi e possibili revisioni.

È emersa anzitutto l'esigenza di una migliore organizzazione della piattaforma INDIRE EduLingue. In essa c'è un'ampia varietà di materiali ma questa abbondanza di risorse, che in sé è un pregio, ha anche un limite: non agevola la distinzione tra i discorsi "di fondo" sui principi glottodidattici oggi più accreditati (e quindi sugli orientamenti e i metodi che su di essi si basano) e le proposte che riguardano aspetti di dettaglio - ad esempio, proposte di tecniche specifiche, di giochi didattici, e così via.

Si è quindi deciso di lavorare alla evidenziazione di "nuclei fondanti" ossia di evidenziare quali sono i materiali da consultare per primi, soprattutto da parte di chi è inesperto e si trova ai suoi primi contatti con il discorso glottodidattico; questo è importante perché per la maggior parte dei destinatari è da considerare "principiante" per quanto riguarda la formazione linguistica soprattutto sotto il profilo dell'insegnamento.

A un certo punto del processo, questi sono stati i temi di base individuati:

A.

A1 - Acquisizione e apprendimento di una L1 e L2. Caratteristiche e processi di apprendimento dell'apprendente precoce.

A2 - Interlingua e analisi dell'errore; strategie di correzione e di recupero.

A3 - Le componenti affettive, motivazionali, cognitive e sociali nell'apprendimento di una L2. La prospettiva costruttivista dell'apprendimento. L'approccio umanistico-affettivo. Stili di apprendimento e modalità di differenziazione dell'apprendimento. L'apprendimento cooperativo.

B.

B1 - Approcci, metodi e sviluppi recenti della glottodidattica. Principi, idea di apprendimento e scelte metodologiche: insegnamento della grammatica, trattamento dell'errore, modalità di gestione della classe e ruoli dell'insegnante e degli studenti, a seconda dei diversi orientamenti metodologici.

B2 - L'approccio comunicativo per lo sviluppo della competenza comunicativa. Lingua orale/scritta; ricezione/produzione: contesti e competenze. Sviluppo delle abilità linguistiche di base: processi, strategie, compiti, metacognizione. La centralità del "compito". Metodologia per l'apprendente precoce: approccio ludico, TPR e uso delle "intelligenze multiple". Abilità integrate e uso della L2 per accedere ai vari ambiti disciplinari (CLIL). Insegnamento del lessico e "lexical approach". Insegnamento della grammatica: riflessione linguistica in contesto e attività esercitative.

C.

C1 - Il curriculum di L2. Uso del QCER per progettare il syllabo. Definizione di obiettivi, traguardi e descrittori di competenza. Aspetti costitutivi e progettazione di una Unità Didattica. La progettazione di piani personalizzati.

C2 - Verifica degli apprendimenti e valutazione autentica. Forme diverse di valutazione: dell'insegnante, tra pari, autovalutazione, anche con l'uso del Portfolio.

D.

D1 - Sussidi didattici e nuove tecnologie. Strategie di apprendimento e multi-modalità.

D2 - Analisi e costruzione di materiali didattici. Criteri di scelta dei materiali.

E. Rapporto lingua / cultura e dimensione interculturale. Cultura e civiltà. La competenza plurilingue e pluriculturale¹³

Al di là della formulazione dei vari punti, che nel momento in cui scriviamo (giugno 2007) sono tuttora oggetto di discussione e quindi soggetti a revisione, importa individuare due tratti salienti:

a) l'esigenza di una preselezione quando vi è una sovrabbondanza di materiale informativo e formativo;

b) l'importanza di indicare un percorso in cui siano evidenziate le priorità, un "prima" e un "dopo".

Possono sembrare requisiti ovvi, ma nel caso in esame - insegnamento a insegnanti - è facile fidarsi troppo della capacità dei destinatari di discernere ciò che è essenziale da ciò che è secondario o accessorio. Come accennavo sopra, si è invece constatata l'attrazione per argomenti di dettaglio - ad esempio, certi giochi o l'uso delle filastrocche - a scapito di temi di più ampio respiro e preliminari rispetto a tali argomenti. La necessità di una progressione organizzata permane qualunque sia l'età e il livello culturale dei destinatari della formazione.

La preselezione di cui al punto a) non significa una riduzione dei materiali di formazione messi a disposizione ma la segnalazione di come e dove essi si collocano nel percorso. È meglio avere problemi di abbondanza che di penuria, ma anche ai problemi di abbondanza va posto rimedio.

In margine all'altra esperienza, quella dei dirigenti scolastici, ho potuto notare come la necessità di comunicare anche attraverso un Forum telematico abbia fatto nascere uno spirito di comunità tale che si sono sviluppate iniziative spontanee di aggregazione, tra cui il varo di un'associazione a cui ha aderito circa il 40% dei possibili destinatari e in costante espansione. Nel Forum si nota una netta prevalenza di "chiacchiere da caffè" (e in effetti *Caffè* è il titolo dato a una delle sezioni interne) rispetto ai messaggi che affrontano le questioni professionali e tecniche. Mi sembra significativo che dirigenti sparsi per tutto lo Stivale abbiano voluto crearsi un luogo virtuale in cui informarsi reciprocamente sulle "buone pratiche" in un momento particolarmente delicato della loro carriera.

La nascita di comunità professionali non era un esito espressamente previsto dal piano di formazione nel CorsoConcorso; che essa sia avvenuta è a mio avviso un ulteriore dato positivo da associare alle iniziative di Formazione Permanente.

Notes

- ¹ Presso l'Università della Svizzera Italiana, sede di Lugano.
- ² Nel seguito userò il femminile con riferimento alle dirigenti scolastiche e alle insegnanti e il maschile parlando di studenti e scolari; in entrambi i casi il riferimento è alla categoria e non al sesso.
- ³ L'INDIRE è l'*Istituto Nazionale per la Didattica e la Ricerca Educativa*. Questo organo del Ministero della Pubblica Istruzione si occupa in misura preponderante delle piattaforme *on-line* al servizio del sistema scolastico italiano.
- ⁴ *RAI Educational* è il dipartimento della Radiotelevisione Italiana (RAI) che gestisce il canale satellitare omonimo e più in generale le trasmissioni a carattere educativo e didattico.
- ⁵ Il Centro Risorse territoriali (CRT) è un luogo fisico normalmente sito presso un'istituzione scolastica selezionata, creato e finanziato dal Ministero della Pubblica Istruzione, dove sono presenti risorse di varia natura relative all'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere a disposizione degli insegnanti di lingue per sostenerli nella loro attività.
- ⁶ Nel sistema italiano, la scuola *elementare* (ora detta scuola *primaria*) dura 5 anni, dal 6° all'11° anno di età.
- ⁷ Nella scuola primaria italiana da vent'anni l'insegnamento è impartito da tre insegnanti che operano su due classi.
- ⁸ Un documento che sta alla base di questa sezione (3.1-3.6) è Formazione di competenze linguistico-comunicative della lingua inglese dei docenti della scuola primaria, Documento a cura del Comitato Tecnico Scientifico I.N.D.I.R.E., Firenze, s.d.
- ⁹ I Centri Linguistici universitari, variamente denominati nei diversi Atenei, si occupano della formazione linguistica degli studenti di tutte le Facoltà, di solito con l'esclusione

dei corsi di laurea specifici in Lingue e Letterature, Mediazione Linguistica e simili, i quali attivano insegnamenti appositi. I Centri Linguistici si occupano anche di fornire certificati che attestano il raggiungimento dei livelli di competenza richiesti dalle varie Facoltà e quindi in essi si trovano esperti di verifica, *testing* e certificazione.

¹⁰ ANILS: Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere; LEND: Lingua e Nuova Didattica; TESOL: Teachers of English to Speakers of Other Languages. Per ulteriori notizie si vedano i rispettivi siti: www.anils.it, www.lend.it, http://www.tesol.it/index.php?option=com_content&task=view&id=28&Itemid=43&PHPSESSID=2cb11d7250c1e469b1167170d215a886

¹¹ In seguito a una riorganizzazione del sistema, è stata adottata la denominazione “Dirigente Scolastico” per tutti.

¹² Fino agli anni '70 il francese era la lingua straniera di gran lunga più studiata in Italia.

¹³ Estratto da un documento provvisorio elaborato da Lucilla Lopriore di TESOL-Italy.

Bibliografia

AA. VV., *Il Progetto ILSSE e l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare*, “Studi e documenti” n. 31 degli *Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze, Le Monnier, 1985.

Cigada S. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola, 1980.

Porcelli G., *La formazione “blended”*: problemi e vantaggi, in “Scuola e Lingue Moderne” a. XLIII n. 8-9, 2006, pp. 14-16.

Laurent-Fidèle Sossouvi [solf810@yahoo.fr]

Professeur assistant

Institut universitaire Wenzao de langues, Taiwan

L'importance que revêt, de nos jours, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) dans les pratiques pédagogiques de toutes les parties du globe n'est plus à démontrer. Néanmoins, l'emploi de certains progrès des télécoms comme le portable est peu fréquent. Dans cet article, nous présenterons les résultats d'une enquête longitudinale, de plus de trois mois, que nous avons menée, pendant les grandes vacances 2006, auprès de 6 apprenants taiwanais de FLE, diplômés de l'Institut universitaire Wenzao à Taiwan (cour du soir). Le but de cette étude est d'essayer de trouver une manière nouvelle (et efficace) d'enseigner à des apprenants adultes, salariés très occupés.

Grâce aux échanges de mini-message SMS (Short Messaging Service), la correction, des sorties en groupe, nous avons constaté une certaine amélioration au niveau de l'expression orale et écrite. Cette expérimentation suggère qu'on peut utiliser non seulement les SMS pour communiquer, mais aussi pour corriger, améliorer les compétences linguistiques des apprenants, voire un excellent outil pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Mots-clés: enseignement des langues, correction d'erreurs, apprentissage tout au long de la vie, SMS, TICE, stratégies d'apprentissage

The importance, nowadays, of the use of the information and communication technologies (ICT) in the teaching practices from all over the world is well-known. Nevertheless, the use of certain advances in telecommunications like cell phone is not very frequent. In this article, we present the results of longitudinal study of more than three months, during the 2006 summer holidays, based on data obtained from 6 Taiwanese learners of French as Foreign Language, graduates of Wenzao Ursuline College of Languages in Taiwan (evening course). The aim of this work is to try to find a new (and effective) way to teach adults, wage-earners and learners with long office work hours. By means of SMS (Short Messaging Service) exchanges, error correction and meetings in group, we noted certain evolution in the oral and written expression field. The results suggest that not only can we use SMS to communicate, but also to correct and to improve the linguistic competences of learners - all of which add up to an excellent tool for lifelong learning.

Keywords: language teaching, error correction, lifelong learning, SMS, ICT, learning strategy.

1. Introduction

Au cours de ces dernières décennies, nous avons assisté à des «bombardements technologiques» qui n'ont épargné aucun secteur d'activité ni partie du monde. L'enseignement, et concrètement l'enseignement des langues n'est pas resté en retrait de ces progrès, lui non plus; et l'importance que revêt, à notre époque, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) dans les pratiques pédagogiques de toutes les parties du globe n'est plus à démontrer. Néanmoins, l'emploi de certains progrès des télécommunications comme le téléphone portable est peu fréquent. Comme enseignant de langues, nous ne pouvons pas nous soustraire à ces changements qui affectent notre matière ni nous empêcher de chercher à combler cette lacune. C'est dans cette optique que nous avons décidé d'utiliser les SMS à des fins didactiques. Dans cet article, nous présenterons les résultats d'une enquête longitudinale menée pendant les vacances d'été 2006 auprès de 6 apprenants adultes taiwanais, salariés, diplômés du cours de soir à l'institut universitaire Wenzao (Kaohsiung, Taiwan). L'objectif principal est d'essayer de trouver une manière nouvelle (et efficace) capable de renforcer, de maintenir et d'améliorer les compétences en FLE d'apprenants adultes, salariés très occupés.

Nous essayerons d'abord de mener une réflexion théorique pour justifier notre investigation. Puis, nous présenterons les méthodes que nous avons utilisées pour recueillir les données. Enfin, nous envisagerons les résultats de l'expérimentation et ses implications.

2. Justification

Le début des années 1970 a vu naître la notion d' «apprentissage tout au long de la vie», et dès lors, elle a beaucoup évolué grâce aux efforts et aux soutiens de certains organismes, comme l'UNESCO, l'OCDE et le Conseil de l'Europe. En 1972, l'UNESCO a confirmé le droit et le besoin des individus à apprendre à vie. En 1996, la même organisation a mis l'accent sur l'éducation tout au long de la vie comme clé d'entrée dans le XXI^e siècle. Au cours de cette même année, l'OCDE a souligné l'importance de la poursuite d'un apprentissage délibéré tout au long de l'existence: «Apprendre à tout âge». Il s'agit d'une réponse adaptée aux nouvelles exigences de l'environnement mondial, une solution à ses besoins croissants socioéconomiques et culturels afin de contribuer à son développement. Plusieurs forces socioéconomiques ont milité en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie: le changement de plus en plus rapide de l'environnement international, l'accélération de la cadence de la mondialisation et du changement technologique, l'explosion continue de la connaissance, l'évolution fulgurante du marché de l'emploi, etc. Ces réalités nouvelles exigent des changements nouveaux tout aussi perpétuels, aussi bien dans l'organisation de la vie quotidienne que dans celle du travail. Les personnes qui ont du mal à suivre se retrouvent très vite à la traîne. D'où la nécessité d'une mise à jour permanente des connaissances et des qualifications requises pour accéder aux nouveaux savoirs et pour permettre la pleine participation à la vie sociale et économique.

De nos jours, l'apprentissage tout au long de la vie est une nécessité indispensable, il joue un rôle primordial dans les nouvelles politiques d'éducation et de formation de presque tous les pays du monde. Cet apprentissage toute la vie

durant, qu'il soit délibéré, formel ou informel, permet aux apprenants de tous les niveaux d'améliorer leurs connaissances, leurs compétences linguistiques, voire leurs qualifications professionnelles, en les rendant mieux outillés pour faire face aux défis de la mondialisation et de l'internalisation qui affectent tous les secteurs d'activité.

Bref, cet apprentissage à vie est l'une des solutions pour faire face aux nouveaux impératifs sociaux, économiques et politiques. Il offre des avantages aussi bien à l'individu, à l'économie qu' à l'humanité tout entière. Par exemple, il permet à l'apprenant de se réaliser pleinement, d'avoir une augmentation d'émolument, d'accéder à l'innovation et de contribuer davantage à la productivité. De surcroît, le niveau d'instruction est un gage de croissance économique car ils sont généralement en corrélation positive.

Les attitudes vis-à-vis des erreurs des apprenants ont beaucoup changé ces dernières décennies, de même que, plusieurs chercheurs ont pris position face aux traitements des erreurs. On entend par correction d'erreurs ce type de feedback qui englobe aussi bien le feedback implicite qu'explicite dans un milieu naturel ou dans l'instruction formelle (Sheen, 2004: 264; Ribas Moliné et D'Aquino Hilt, 2004: 32). En d'autres termes, c'est une intervention sur les erreurs des apprenants, une forme naturelle pour traiter les erreurs. Le but de ce traitement pédagogique d'erreurs n'est rien d'autre que l'amélioration de l'ensemble des connaissances langagières, et même culturelles des apprenants, le fait d'obtenir la précision formelle. Le principal problème qui se pose est de savoir, si on doit ou non corriger les erreurs, et, au cas où on opterait pour une réponse affirmative, comment et quand il faudrait le faire.

Fort nombreux sont les chercheurs qui ont engagé une polémique au sujet de la correction ou non des erreurs des apprenants par leurs enseignants. En gros, il y a deux sortes de chercheurs qui ont abordé ce sujet: ceux qui insistent sur le caractère néfaste de la correction et les partisans de celle-ci. Les chercheurs du premier groupe, comme Cohen y Robbins (1976), Truscott (1996) et Fazio (2001), ont montré à quel point les interventions correctives sont inefficaces et inutiles, puisqu'elles n'améliorent nullement la qualité de la production écrite des apprenants. Ainsi, par exemple, l'étude menée par Fazio (2001) a fait remarquer que les interventions correctives n'ont eu aucun effet significatif sur ses sujets. Pour sa part, Krashen (1982: 177) déplore le caractère préjudiciable de la correction des erreurs pendant le discours. D'autres, comme Truscott (1996), pensent qu'il faudrait abolir purement et simplement les interventions correctives dans les salles de classe.

D'autres études (Chaudron, 1988; Leki, 1991; Ferris, 1995 et Chandler, 2003) considèrent, par contre, que les apprenants aiment et apprécient les interventions correctives de leurs enseignants car ils en tirent un profit intellectuel. Les résultats des études menées par Fathman et Whalley (1990) démontrent également un avantage significatif pour le groupe d'apprenants qui ont reçu des corrections grammaticales par rapport à ceux qui n'ont reçu aucun feedback. De même, Baker (1993: 155) croit qu'on ne doit corriger les erreurs que pendant l'apprentissage formel, puisque ce feedback peut provoquer l'anxiété et l'inhibition chez l'apprenant.

Plus récemment, les travaux en focalisation sur la forme (en anglais *focus on form*), réalisés par des auteurs, tels que Lyster et Ranta (1997), Doughty et Williams (1998) et Ellis (1998), ont confirmé la nécessité incontournable de l'intervention corrective pour éviter la fossilisation des erreurs et pour que la compétence linguistique continue à se développer. Ainsi, on peut dire qu'on corrige les erreurs pour établir le niveau de progrès de l'apprenant dans chaque activité de l'apprentissage et pour améliorer les types d'erreurs les plus remarquables détectés au cours du processus d'enseignement / apprentissage.

Le présent travail part du principe que la correction des erreurs est une activité nécessaire et utile, qui peut rendre possible ou renforcer les processus d'apprentissage d'une langue étrangère (LE) car elle joue une fonction fondamentale pendant la construction de nouvelles connaissances, surtout en milieu scolaire. L'absence de correction formelle des erreurs linguistiques inciterait à la paresse, à la négligence, à l'insécurité, voire à la frustration ou favoriserait un manque de sérieux dans le processus d'apprentissage de la langue cible et, comme le fait justement observer Ferris (1999: 8), les apprenants n'auraient pas envie d'améliorer leurs habiletés dans la langue cible. De plus, la correction linguistique joue un rôle central dans toutes les approches théoriques importantes qui se consacrent à analyser les erreurs, à savoir l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs, le modèle basé sur l'interlangue, car elles tendent à associer les interférences à une connaissance insuffisante de la langue seconde ou étrangère (L2 / LE), en prenant en considération les différences qu'il y a entre la langue maternelle (LM) et la L2 / LE (Sossouvi, 2004: 273). La correction n'est rien d'autre que la recherche d'une technique susceptible de favoriser le processus d'apprentissage pour aider les apprenants à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent à un stade donné de leur interlangue; cependant, il ne faut pas en abuser. Le problème de la correction des erreurs est une question de décision, de choix et nous avons choisi de nous référer aux SMS pour corriger certaines erreurs de nos sujets.

Personne ne peut contester aujourd'hui le succès et la popularité du mini-message SMS. Ces messages courts, aussi appelés «textos», se révèlent comme des moyens de communication à part entière, tout comme le courriel. Bien que les SMS soient envoyés à partir d'un appareil, en réalité, peu adapté à la saisie de texte, ils permettent de communiquer plus facilement, plus rapidement, partout et n'importe quand; par-dessus le marché ils sont accessibles à tous les apprenants. Le téléphone portable est individuel, transportable facilement et comporte l'avantage d'être moins coûteux que les autres technologies. C'est de nos jours (et sera) le moyen le plus universel de se mettre en contact avec quelqu'un partout, à tout moment et à n'importe quelle heure. Il est donc temps que les chercheurs tiennent compte des atouts de cette technologie, afin de l'adapter ou de la mettre au service des différents types d'apprentissage, surtout celui tout au long de la vie.

C'est pour cela que, prenant en considération les caractéristiques de nos sujets et le contexte sociolinguistique dans lequel se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE, nous avons décidé de «détourner» les SMS à des fins pédagogiques afin d'essayer de consolider leurs acquis ou pour développer des compétences nouvelles chez eux. De plus, dès qu'une technologie passe dans les mœurs, on s'efforce de lui trouver de nouveaux usages. Étant donné que l'utilisation de l'ordinateur à des fins éducatives n'était pas première, on peut concevoir aussi l'introduction du téléphone portable dans le domaine de l'appren-

tissage de L2 / LE, particulièrement celui de tous les moments de la vie. À ce point de vue, le SMS peut être un moyen efficace pour rendre la langue française plus accessible aux apprenants salariés absorbés par le travail, et peut les aider à être en contact permanent avec celle-ci, partout, à tout moment, dans n'importe quel cadre.

3. Méthode

1.1. *Les caractéristiques des participants*

Cette expérimentation, dans sa phase initiale, s'est appuyée sur 12 apprenants (8 de sexe féminin et 4 de sexe masculin), mais très tôt, au début de la deuxième semaine, pour des raisons personnelles ou de voyage certains apprenants ont abandonné, nous nous sommes retrouvé avec 6 participants. L'expérimentation, finalement, concerne au total six apprenants adultes taiwanais, salariés, de niveau intermédiaire, inscrits à des cours du soir en français langue étrangère, à l'institut universitaire Wenzao de langues (Kaohsiung, Taiwan). Selon les indications fournies par eux-mêmes, la distribution des âges s'étale entre 24 et 29 ans, et l'âge moyen est de 26 ans. Nous n'avons pas pu choisir les femmes et les hommes dans la même proportion, sur les six personnes, 5 sont de sexe féminin et un seul est de sexe masculin. Ce déséquilibre démographique reflète en partie une tendance caractéristique de la société taiwanaise où les hommes préfèrent faire des études de sciences, de technologie ou de médecine.

Nos participants ont commencé l'apprentissage du FLE en première année d'université. Au moment où nous avons effectué cette expérimentation, ils avaient 4 années d'apprentissage, en raison de 18 heures de cours par semaine, et venaient tout juste d'être diplômés de l'université (Bachelor of Arts, équivalent à une licence 3). Donc le processus d'acquisition / apprentissage s'est déroulé dans un contexte institutionnel. Parmi eux, une seule a effectué un séjour dans un pays francophone, notamment à l'occasion d'une visite d'affaires d'une semaine à Paris. Ils connaissent encore des difficultés de vocabulaire et de compréhension de la parole des locuteurs natifs du français.

Pour tous nos sujets, le français est une langue étrangère qui ne s'étudie qu'en contexte académique formel; ils n'ont aucun type de contact avec cette langue en dehors des salles de classe. Leur langue maternelle est le chinois mandarin, toutefois ils ont une bonne connaissance d'une autre langue locale, le minnan, d'autres langues préalablement étudiées en cours secondaire et simultanément avec le FLE à l'université, l'anglais et le japonais. En tout cas, l'anglais est leur première langue étrangère, une langue qui est présente dans les moyens de communication, dans la rue, dans le flot d'informations du paysage urbain (enseignes, messages signalétiques des panneaux, etc.) et jouit d'un statut de langue privilégiée ou qui est vue comme la langue du succès. L'anglais est la langue étrangère la plus utilisée à Taiwan et la plus importante dans les programmes d'enseignement.

Nos participants résident tous à Kaohsiung et ils ont le même niveau d'éducation. En ce qui concerne la profession, ils exercent les métiers de secrétaire d'entreprises, serveur, employé de commerce. Ils travaillent à temps plein, tous les jours (sauf le dimanche), et parfois, en nocturne plusieurs fois par semaine.

Dans l'ensemble, ils sont très absorbés par leur travail. Le motif principal pour lequel ils étudient la langue de Molière est, qu'ils aiment la «culture française et Paris» et croient que cette filière leur offrirait, un jour, de meilleurs débouchés.

1.2. Procédure et matériel

La prise des données de cette enquête longitudinale a été réalisée entre le 25 mai 2006 et le 30 août 2006, par des observations participantes et directes, des sorties périodiques en groupe pour dîner, aller au cinéma et visiter certains sites touristiques de Taiwan, et surtout par des échanges fréquents de SMS.

Quand nous recevons les textos, nous répondons automatiquement en essayant de reformuler les erreurs de façon correcte, d'utiliser les mots qu'ils ignoraient ou nous essayons de trouver une occasion, dans les deux jours, pour réutiliser la même phrase avec la correction requise et les mots justes, tout en évitant l'usage de tout genre d'abréviation. Cette facilité pourrait entraîner une baisse des connaissances orthographiques. Les rencontres ou sorties nous ont permis d'évaluer leur évolution, de vérifier leur niveau de progrès et de leur enseigner d'autres mots en contexte authentique. Parfois, nous les stimulons pour qu'ils utilisent les mots et les expressions appris à travers les SMS en des situations différentes. Les sorties en groupe et les grilles d'observation nous ont permis de comparer la qualité de leur production avant et après l'expérimentation, afin d'évaluer leur progrès. De plus, ces sorties ont permis de connaître la motivation et l'attitude des sujets par rapport à l'apprentissage du FLE et aux cultures francophones; elles leur ont permis également de réinvestir leurs acquis pendant les échanges de SMS.

En bref, quand nous recevons les messages textes, nous identifions exhaustivement les erreurs dans leur contexte (parfois nous reconstruisons), nous répondons en essayant de corriger les erreurs, surtout ceux qui peuvent empêcher la compréhension du message, nous vérifions ou mesurons leurs acquis, leur évolution par des sorties ou des rencontres, et nous n'hésitons pas à les emmener sur les mêmes lieux pour vérifier l'enseignement donné. Par ailleurs, ils ne savaient pas que nous étions en train de rassembler des données pour la rédaction d'un article, car en sachant qu'ils servaient d'«apprenants-cobayes», leurs comportements n'auraient plus été naturels, sans doute ils auraient eu peur de commettre des erreurs. Toutefois, ils ont été informés à la fin de l'expérimentation.

Pour mener à bien la présente étude, nous avons utilisé un téléphone portable d'une capacité de 913 caractères, capable d'enregistrer et de prendre des photos, pour envoyer et recevoir les petits textes; un enregistreur MP3, pour enregistrer parfois, à leur insu, nos conversations; et des grilles d'observation individuelles où nous saisissions les messages textes reçus et envoyés, afin d'évaluer l'effet de notre expérimentation sur leur compétence langagière. Au total, le corpus qui fait objet de cette étude est composé de 360 textos, soit une moyenne de 60 mini-messages par tête.

1.3. Résultats et discussion

Notre étude a abouti à d'intéressants résultats que nous essayerons de présenter dans les lignes à suivre. Tous les noms que nous utilisons sont des pseu-

donymes et les exemples sont suivis de la date et de l'heure de la réception ou de l'envoi des SMS.

Nous avons observé diverses stratégies dans leurs productions:

- 1 les stratégies intralinguales, comme les généralisations des règles de la langue française («...là on vend des pneus...» (Sujet E; 22/07/06, 19h10); «Il y a des eventaux...» (Sujet B; 27/07/06, 18h40)); l'analogie avec des structures et des formes proches du chinois mandarin et du français («hier elle appeller téléphone moi» (Sujet B; 21/07/06, 22h10) (Cf. zuó-tiān tā dǎ diàn-huà gěi wǒ)); des hypercorrections («Je ne sais pas encore quand...J'espère que je parte (cf. partirai) le Samedi prochain» (Sujet F; 17/07/06, 20h38)).
- 2 les stratégies interlinguales, comme le recours direct à leur langue maternelle ou à une autre langue étrangère, l'anglais ou le japonais, le mélange codique («...A demain. Gongzuo jiayou!» (Sujet F; 01/08/06, 24h15); «...peut-etre je m'esquinte de travail. «Chumen xiao xin»» (Sujet F; 27/08/06, 14h31); «Mr je suis désolée, I need to finish my work until 12 o'clock...» (Sujet C; 23/06/06, 11h20); «...Trop tard!! We are shopping now...» (Sujet F; 27/05/06, 15h40); «...Bonne nuit et gambare!» (Sujet F; 29/07/06, 23h29); «...Bon week-end! Gambadene!» (Sujet F; 05/08/06, 15h44)).

L'utilisation des stratégies intralinguales est due à des difficultés intrinsèques à la langue française elle-même, ou à la perception que nos sujets ont de la distance entre le chinois mandarin et le français.

L'occurrence de l'erreur «... pneus» est causée par la généralisation de la règle grammaticale française qui stipule qu'il faut mettre un -x au pluriel aux noms terminés par -eu, -eau, -au. Le sujet E sait qu'il fallait ajouter une marque de pluriel, mais il ignore ou il a oublié qu'il y a des exceptions à la règle.

On peut également attribuer «... eventaux ...» à un processus de généralisation de la règle des noms terminés par -ail qui ont un pluriel en -aux. Le sujet B ne sait pas que «éventail» est une exception qui suit la règle générale, c'est-à-dire, qui prend un -s au pluriel.

«Hier elle appeller téléphone moi» est un calque, une influence directe de la structure de la phrase équivalente en chinois mandarin: zuó-tiān [hier] tā [elle] dǎ [appeller] diàn-huà [téléphone] gěi [a] wǒ [moi].

«... J'espère que je parte...» est une incorrection due à un processus d'hypercorrection de l'emploi du subjonctif au lieu du futur simple. Le sujet F ignore que «espérer que» employé affirmativement se construit avec l'indicatif (ou avec le conditionnel; si la proposition subordonnée exprime un fait hypothétique). Elle peut être également causée par une confusion du groupe de ce verbe; les verbes du premier groupe étant les plus faciles à conjuguer, et le présent de l'indicatif le temps le plus connu, le plus accessible; il a conjugué «partir» comme si c'était un verbe du premier groupe. L'absence de conjugaison dans la langue chinoise pourrait être une autre explication possible.

«...A demain. Gongzuo jiayou!»: ici, le passage au chinois mandarin serait produit pour éviter des correspondances erronées. Il se pourrait aussi que, cette

utilisation directe de la LM du sujet F soit consciente, puisque quelques semaines plus tard, il nous a envoyé un autre message avec sa traduction: «...Bonne journée! Gongzuo jiyao! (Bon travail!)» (Sujet F; 25/08/06, 10h54).

On peut attribuer l'insertion de l'interjection japonaise «gambare!» ou «Gambadene!» (Cf. «...Bonne nuit et gambare!» et «...Bon week-end! Gambadene!») à une méconnaissance de ce cri d'encouragement en français (Cf. Vas-y! Allez!) ou il se pourrait que nous soyons en présence d'une interférence consciente du sujet F pour nous faire plaisir car il savait que nous pratiquons le karaté, un art martial d'origine japonaise.

L'interférence des langues japonaise et anglaise, montre que ce n'est pas seulement la langue maternelle qui influe sur la LE. De plus, si cette dernière jouit d'un statut privilégié, comme l'anglais, elle peut également influencer une autre langue étrangère qui ne joue aucun rôle significatif dans le répertoire linguistique des apprenants. Ces résultats coïncident avec les conclusions de chercheurs, comme Klein (1995), Cenoz et al. (2001), Sossouvi (2004), Odlin et al. (2006), qui montrent que d'autres langues qui ne sont pas la langue maternelle des apprenants peuvent influencer sur l'apprentissage d'une nouvelle langue.

La didactisation de toutes ces stratégies est possible pour que les apprenants aient une meilleure performance, une plus grande habileté verbale et écrite. On peut s'appuyer sur ces stratégies pour les motiver à l'écrit, voire à l'oral. Ces erreurs nous fournissent des informations sur leur processus d'apprentissage et sur l'état de leur interlangue pour que nous puissions y apporter le feed-back adéquat. Chacun des erreurs mériteraient un long commentaire, mais ce travail excède les limites du présent article.

Nous avons constaté aussi chez nos participants que, contrairement à leurs habitudes en cours, ils se sont libérés de la peur de commettre des erreurs, et ne laissent plus de phrases inachevées, ni à l'écrit ni à l'oral. Tout au moins, ils ont recours à des mélanges codiques ou à des icônes au lieu de texte. Ils sont curieux, manifestent des efforts visant à connaître de nouveaux mots ou à s'approprier de nouvelles connaissances, posent des questions et réutilisent fréquemment les énoncés corrigés, comme pour nous signifier que «la leçon est bien sue». Ils n'hésitent pas non plus à s'assurer du bon usage des expressions ou mots, de l'efficacité communicative de leurs énoncés: «Monsieur, c'est correcte?». Ils ont redoublé d'efforts pour nous écrire et parler en français, et leurs compétences de communications orale et écrite (compréhension et expression) se sont nettement améliorées.

1. «...Je remercie vous à votre gentillesse...» (Sujet A; 21/06/2006, 20h 10).
Réponse: «Je vous remercie également de (pour) votre gentillesse...» (21/06/2006, 20h 14).
«Je vous remercie pour le dîner...» (Sujet A; 2/07/2006, 22h 30).
2. «Qián-tiān moi et A, C, aller voir un bon cinéma» (Sujet B; 24/06/2006, 11h 25).
Réponse: «Avant-hier, A, C et toi avez vu un bon film, au cinéma...» (24/06/2006, 11h 37).
«...avant-hier, samedi, Céline, Rose et moi sommes allées faire du shopping...» (Sujet B; 18/7/2006, 14h 26).

3. «...Oui, j'ai retrouve ma moto ce matin. Merci pour tu es en souci de moi. Il fait chaud de soleil. Oh la la! protegez vous...» (Sujet F, 28/06/06; 14h56)
Réponse: «...Merci aussi de vous soucier de moi. C'est vrai, il fait chaud, aujourd'hui. Le soleil chauffe...» (28/06/06; 15h)
«...Le soleil chauffe et il fait chaud aujourd'hui. N'oubliez de boire beaucoup beaucoup de l'eau...» (Sujet F, 08/08/06; 13h15)
4. «...J'ai te vu ce jeudi avec Victor et Jean...» (Sujet D; 9/07/06, 20h58)
Réponse: «Jeudi dernier, moi aussi, je t'ai vue avec tes amies...» (9/07/06; 21h06).
«Je t'ai vu avec tes amis la semaine dernière...ça va bien?...» (Sujet D; 9/08/06, 14h18)
5. «Est ce que vous avez libre, we want to invite vous avec nous...» (Sujet A; 28/06/06, 14h58)
Réponse: «Sans problème. Et vous, est-ce que vous seriez libre Samedi, vers 18h? J'aimerais aussi vous inviter à dîner.» (28/06/06; 15h42).
«Est ce que vous etes libre ce soir, 19h?...» (Sujet A; 30/07/06, 15h42).

Ces quelques exemples indiquent que la langue de l'apprenant évolue constamment et que ses règles sont perpétuellement en train d'être révisées. D'une façon générale, nos interventions correctives par SMS ont eu un important impact sur leurs productions. Les résultats ont montré que les interventions correctives jouent un rôle capital pour savoir, d'une part, le «vide» qui existe entre l'interlangue de l'apprenant et la langue cible et d'autre part, entre les différents types de feed-back fournis par l'enseignant. Par rapport à nos rétroactions correctives en classe, qui semblent avoir peu d'effet sur leurs productions écrites et orales, celles des vacances, par SMS, ont eu plus d'impact. Il est donc nécessaire de repenser les différents critères de correction utilisés en milieu institutionnel. Celui qui commet des erreurs ne mérite pas une punition, des soustractions de notes, mais des explications et des éclairages spécifiques. La correction des productions des apprenants de LE visent normalement une amélioration, mais nullement la perfection. Ceci implique également qu'il vaut mieux corriger immédiatement les erreurs, afin d'éviter que le temps ne diminue l'efficacité de la correction. Nous avons également pu noter que nos sujets veulent et aiment qu'on les corrige, qu'on leur apporte des éclaircissements. Ce constat corrobore ainsi les études de Chaudron (1988), Leki (1991), Ferris (1995) et Chandler (2003), dont les sujets apprécient les interventions correctives de leurs enseignants.

Toutefois, bien que nos participants manifestent des efforts pour s'améliorer, certaines erreurs se sont fossilisées, et malgré nos nombreuses corrections, nous n'avons pas atteint le résultat escompté jusqu'à la fin de l'expérimentation: «...Je suis déjà arrivée à ma maison» (Sujet F; 26/06/06, 00h38); «...Je viens de rentrer à ma maison» (Sujet F; 21/07/06, 23h41); «...Je viens de revenir a ma maison» (Sujet F; 01/08/06, 23h01); «Si vous avez libre, vous pouvez rendez-vous avec nous...» (Sujet B; 28/06/06, 14h58); «Si vous avez libre, nous invitons vous à Tainan...» (Sujet B; 21/07/06, 20h42). Selon certains locuteurs chinois que nous avons consultés, ces erreurs seraient dues à l'interférence de leur LM. Ces occurrences d'erreurs indiquent que les interventions correctives régulières ne garantissent pas toujours l'effet ou le résultat escompté. Bien que les travaux des chercheurs, tels que Doughty (2001), Leusen (2004) et Sheeen (2004), en viennent à conclure que la reformulation est le type de rétroaction corrective le plus efficace, le plus dominant, notre expérimentation a fait remarquer que, pour que les interventions

correctives soient plus efficaces et bénéfiques pour les apprenants, l'enseignant doit varier les types de rétroaction corrective, les combiner, c'est à dire recourir à une rétroaction corrective multiple afin d'impliquer plus activement les apprenants. Et comme la correction n'est pas la seule manière de traiter les erreurs, il serait souhaitable d'ajouter d'autres stratégies susceptibles d'aider les apprenants à se prendre en charge, à traiter eux-mêmes leurs erreurs. Par exemple, les apprenants peuvent se cultiver davantage, approfondir leurs connaissances en fréquentant assidûment les bons auteurs, les médias et en mettant à rofit la montée en puissance du numérique; faire un carnet de leurs erreurs, chercher à avoir plus d'interactions en face à face avec les locuteurs natifs de la langue cible ou avec des interlocuteurs plus expérimentés, etc. Nos reformulations en contexte authentique étaient les plus efficaces et les mieux assimilées par nos sujets, comme l'illustrent les exemples ci-dessous.

1. «... manges-tu la viande du cochon?» (Sujet E; 21/07/06; 18h46).
Réponse: «... Oui, pas le cochon, mais la viande de porc...» (21/07/06; 18h57).
«... C'est la viande de porc seche sucre» (Sujet E; 31/07/06; 20h58).
«... tout le monde mange la viande de porc...» (Sujet E; 15/08/06; 18h46).
2. «... N. aime beaucoup les organes d'animaux...» (Sujet B; 20/06/06; 15h45)
Réponse: «... elle aime les abats, moi aussi, mais bien cuits» (20/06/06; 15h58)
«... nous chinois, on aime les abats...» (Sujet B; 28/07/06; 19h40)
«... demain nous allons faire gouter vous abats de poule (poulet)» (Sujet B; 19/08/06; 21h12)
3. «... Hier, j'ai vu la tele tardivement» (Sujet F; 07/07/06; 18h24)
Réponse: «... Hier soir, tu as regardé la télé très tard...» (07/07/06; 18h30)
«... Moi et C. ont regardé la télé jusqu'à 23h...» (Sujet F; 17/07/06; 20h38)
«... je regardais la télé avec ma mère» (Sujet F; 20/07/06; 23h27)
«... nous avons regardé ensemble un football match à la télé» (Sujet F; 30/08/06; 16h01)

Dans le cas (1), l'erreur dérive d'un processus interne à la langue française qui, pour parler de la viande et de la peau utilise «porc», et «cochon» s'il s'agit de l'animal. On peut l'attribuer également à la méconnaissance, puisque la langue chinoise distingue aussi la viande de porc [zhuroù] du cochon [dòngwù]. L'exemple (2) est dû à une adaptation de la structure de la langue française à la traduction littérale du chinois dòngwù [animal] de [de] nèi zàng [organe]. Le sujet B a construit un signifiant inconnu mais indispensable à partir d'une forme de sa LM. On peut attribuer le cas (3) à l'influence du chinois mandarin qui n'utilise que le vocable «kan» pour désigner «voir» et «regarder». Cette influence du contexte sur les rétroactions correctives confirme les conclusions auxquelles sont parvenues les études des chercheurs, comme Oliver (2000) et Sheen (2004). Il en découle que l'enseignant doit consacrer plus de temps à ses apprenants et essayer de les corriger en contexte authentique. Par ailleurs, il est important de noter que notre expérimentation des vacances d'été révèle l'insuffisance de l'apprentissage des langues uniquement et exclusivement en classe et suggère un métissage des milieux, des situations d'apprentissage, voire de continuer à apprendre toute la vie durant, car on ne finit jamais d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en LE, voire en LM.

Les caractéristiques du portable et des SMS sont nombreuses. La disponibilité est remarquable (les participants s'en servent quand ils désirent), le coût est peu onéreux, en plus les apprenants sont autonomes, travaillent et progressent à leur propre rythme. L'utilisation des SMS permet une certaine interactivité entre l'enseignant et l'apprenant; on peut corriger en temps réel, et on peut traiter spécifiquement les erreurs. Elle favorise l'individualisation de l'apprentissage, un feed-back informatif sur les performances des apprenants, on peut les analyser et les traiter immédiatement.

Nous avons aussi constaté que les participants ont tendance à écrire davantage lorsqu'ils se servent de leur portable pour envoyer les SMS; si on les compare avec leur production en classe, les messages textes ne gagnent pas seulement en qualité mais aussi en complexité; enfin, leur enthousiasme a augmenté du fait qu'ils échangent des messages avec l'un de leurs enseignants, c'est la première fois qu'un enseignant s'intéresse à eux, se préoccupe de leur niveau de compétence langagière, même après la fin de leur formation, bref une personne-ressource disponible à les aider à tout moment.

Ils usent parfois de leurs SMS, ou profitent de nos sorties, pour vérifier certains points de grammaire ou des mots inconnus, voire vont jusqu'à poser des questions sur les cultures francophones: «...Et je n'ai pas compris 'sinophones'. pas dans le dictionnaire...» (Sujet F; 06/08/2006, 23h22); «Quand la France a donné (accordé) l'indépendance au Bénin? (Sujet F; 31/07/2006, 18h31); «...qui est général De Gaulle?» (Sujet D; 3/08/ 2006, 20h45); «Pourquoi le 14 Juillet est fête chez les Français» (Sujet C; 14/07/2007, 21h50); «...francophonie, c'est quoi? qui parle français? (Sujet A; 1/07/2006, 22h16). Un autre constat est que, les SMS qu'ils nous envoient de leur lieu de travail sont plus émaillés d'incorrections que ceux qu'ils nous envoient de leur maison. Ils nous ont avoué de recourir au dictionnaire bilingue ou à un manuel chez eux. Ce qui suggère également que nos sujets sont soucieux de correction linguistique.

De plus, nous avons pu jouer des jeux SMS sur les cultures francophones et sur les actualités francophones, principalement sur la coupe du monde de football 2006. Ce qui nous a permis de leur enseigner un certain lexique lié au football, comme «...tire au but, le corner, avant centre, le score, égaliser, etc.»; qui plus est, eux-mêmes nous informaient parfois sur les actualités taïwanaises par SMS (et en français).

La variété des SMS peut être un facteur de progrès, source d'enrichissement lexical et syntaxique, et permet de maîtriser la langue dans des situations diverses. L'apport (input) est plus efficace quand il fait partie de l'interaction. Nos sorties pour aller dans les marchés de nuit, au cinéma, etc., leur ont permis d'apprendre certains mots et expressions qu'ils ignoraient et qu'ils n'ont jamais lus dans les manuels scolaires: «une pieuvre grillée, une fondue (bourguignonne); le calamar... On donne un film vraiment chouette à Warner Village Cinemas ce soir. Vous voulez venir?...». On peut utiliser les SMS pour faire apprendre un français (ou une autre langue) utilisable dans la vie quotidienne, ou pour apporter des compléments à la formation linguistique initiale ou continue de tous les types d'apprenants. Tout comme le suggère l'étude de Mackey (1999), la nôtre aussi confirme que les apprenants d'une L2 / LE qui ont l'habitude de communiquer (oralement ou par écrit) avec des locuteurs natifs de la langue cible (ou avec d'autres inter-

locuteurs plus expérimentés) parviennent à une meilleure performance, à mieux construire les phrases et commettent moins d'erreurs que ceux qui n'ont aucun contact.

Nos résultats laissent entrevoir de nouvelles possibilités pour améliorer la compétence linguistique. On peut utiliser les SMS pour travailler l'écrit à partir de situations de communication de la vie quotidienne, développer l'autonomie de l'apprenant en un comportement de lecteur et «d'écrivain»; l'entraîner de façon progressive à la pratique de la langue écrite, à savoir le lexique, la grammaire, l'expression; l'amener à prendre conscience de l'utilité de l'écriture. Les textos peuvent servir comme renforcement à l'écrit et peuvent constituer une aide efficace pour tout apprenant en difficulté d'apprentissage ou en apprentissage tout au long de la vie. Par le biais du portable et des SMS, on peut aider les apprenants dans l'apprentissage de l'écrit à partir de la connaissance de leur interlangue et des difficultés d'acquisition de certaines structures grammaticales liées à leur répertoire linguistique. On peut donc développer leur compréhension écrite, les préparer à l'expression écrite et corriger leurs erreurs les plus fréquentes. L'usage des SMS donnent une certaine flexibilité et liberté à tous les types d'apprenants. Avec les SMS, l'écriture peut être plus spontanée et plus agile.

En résumé, notre expérimentation suggère que le portable et les SMS peuvent être mis aussi au service de l'acte didactique, en tenant compte à la fois de leurs caractéristiques spécifiques et des exigences des apprenants ainsi que du milieu.

1.4. Conclusions

Dans cette étude nous avons montré les possibilités que les SMS peuvent offrir à la formation sur la durée en nous basant sur les échanges de messages textes, les sorties et l'évaluation auprès de nos participants. Il ressort de l'expérimentation que l'enseignant de langues, moins que tout autre, ne peut ignorer cet outil, qui peut être d'une grande utilité pour l'apprentissage tout au long de la vie et la mobilité des apprenants. Les SMS (et le portable) peuvent être vecteur d'apprentissage durable, un atout pour offrir la meilleure éducation pour le plus grand nombre, partout et à tout moment. Les raisons essentielles pour recommander l'emploi d'une telle technologie dans l'apprentissage, spécialement dans les programmes d'enseignement tout au long de la vie, pourraient être ses principaux attributs: la disponibilité, la rapidité, l'authenticité, l'accessibilité, la familiarité, l'interactivité, la facilité d'usage, l'avantage économique (peu coûteux) la flexibilité et sa relative polyvalence. L'avènement des portables de la troisième génération (3G) pourraient bientôt convertir cette technologie en outil d'aide indispensable pour l'apprentissage tout au long de la vie.

L'adjonction d'autres outils plus sophistiqués pourrait favoriser encore plus l'accès à la culture pour tous et à tout moment, l'égalité face à la culture. En tout cas, il s'agit d'utiliser ces petits messages ou le portable à bon escient, avec imagination et variation en essayant de les adapter aux besoins des apprenants et au contexte d'apprentissage, essayer de réduire un tant soit peu la distance entre enseignant et apprenants sans pour autant sombrer dans l'anarchie.

Nous sommes conscient des limites ou des insuffisances des SMS par rapport aux autres outils plus performants, toutefois, nous pensons que ces petits textes peuvent se révéler comme un outil efficace de plus, au service de l'enseignement et l'apprentissage tout au long de la vie. Nous sommes loin d'épuiser la liste des utilisations possibles du portable ou des SMS pour l'apprentissage des langues, liste qui n'a vraisemblablement d'autres restrictions que celles de l'imagination des enseignants.

Pour conclure, des recherches approfondies restent toutefois à mener dans ce domaine aussi bien sur le plan pédagogique que sur les limites technologiques des portables actuellement disponibles sur le marché. Cette expérimentation confirme que «perdre la face» chez les apprenants sinophones n'est pas une fatalité et qu'on peut changer; et même si c'est le cas, on peut toujours vaincre la fatalité. L'essentiel c'est qu'ils soient bien motivés, que leur intérêt soit entretenu à chaque instant, avec le meilleur «outil» possible, un enseignant disponible, un bon guide.

Bibliographie

Baker C., *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon, Avon, England, Multilingual Matters, 1993.

Cenoz J., Hufeisen B. et Jessner U. (éd.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001.

J., «The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing», in *Journal of Second Language writing*, 12 (3), 2003, pp. 267-296.

Chaudron C., *Second language classrooms: Research on teaching and learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Cohen A. et Robins M., «Toward assessing interlanguage performance: The relationship between selected errors, learners' characteristics, and learners' expectations», in *Language Learning*, 26, 1976, pp. 45-66.

Doughty C. et Williams J. (éd.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

R., «Teaching and research: options in grammar teaching», in *TESOL Quarterly*, 32, 1998, pp. 39-60.

A. et Whalley E., «Teacher response to student correction: focus on form versus content», in Kroll B. (éd.), *Second language writing: Research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, pp. 178-185.

L. L., «The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority-and majority-language students», in *Journal of Second Language writing*, 10, 2001, pp. 235-249.

D., «The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996)», in *Journal of Second Language Writing*, 8 (1), 1999, pp. 1-11.

Ferris D., «Student reactions teacher response in multiple-draft composition classrooms», in *TESOL Quarterly*, 29, 1995, pp. 33-53.

E. C., «Second vs. Third language acquisition: Is there a difference?», in *Language Learning*, 45 (3), 1995, pp. 419-465

- S. D., *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press, 1982.
- Leki, Ll., «The preference of ESL students for error correction in college-level writing classes», in *Foreign Language Annals*, 24, 1991, pp. 203-218.
- Leusen N. V., «Incompatibility in context: A diagnosis of correction», in *Journal of Semantics*, 21 (4), 2004, pp. 415-441.
- Lyster R. et Ranta L., «Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classroom», in *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 1997, pp. 37-66.
- Mackey A., «Input, interaction, and second language development: an empirical study of question formation in ESL», in *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1999, pp. 557-587.
- Odlin T., Alonso Alonso R. et Alonso-Vázquez C., «Fossilization in L2 and L3», in Han Z. et Odlin T. (éd.), *Studies of fossilization in second language acquisition*, Clevedon, United Kingdom, Multilingual Matters, 2006, pp. 83-99.
- Olivier R., «Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork», in *Language learning*, 50 (1), 2000, pp. 119-151.
- Ribas Moliné R. et D'Aquino Hilt A., *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, Madrid, Edelsa, 2001.
- Sheen Y., «Corrective feedback and learner uptake in communicative classroom across instructional settings», in *Language Teaching Research*, 8 (3), 2004, pp. 263-300.
- Sossouvi L. F., *Análisis de errores de los alumnos benineses de español como lengua extranjera*, Thèse de doctorat, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2004.
- Truscott J., «The case against grammar correction in L2 writing classes», in *Language learning*, 46 (2), 1996, pp. 327-369.

Apprentissage tout au long de la vie et nouvelles technologies: les atouts de la formation à distance

Matteo Bonizzone [cetel_ge@yahoo.it], **Elisa Bricco** [elisa.bricco@lingue.unige.it],
Sergio Poli [sergio.poli@lingue.unige.it], **Micaela Rossi**¹ [micaela.rossi@unige.it]
Equipe F@rum - Université de Gênes

D'après notre expérience pendant les dernières années à l'Université de Gênes en tant qu'acteurs et promoteurs de la FOAD au niveau universitaire et local (voir à ce propos le projet F@rum <http://www.farum.unige.it>), nous allons analyser l'impact des technologies de l'information et de la communication dans des contextes de formation continue à distance tels que nos cours de perfectionnement en traduction juridique et économique. Ces cours, dont la cinquième édition est prévue pour mars 2007, ont jusqu'à présent formé environ 150 traducteurs professionnels dans le monde entier (Italie, France, pays francophones) en modalité de formation continue à distance, à travers des pratiques didactiques fondées sur la flexibilité de l'apprentissage et la formation de communautés de pratique en ligne. Ils représentent un laboratoire précieux pour analyser les modèles et les constantes de l'apprentissage tout au long de la vie dans des dispositifs de didactique médiatisés, en particulier pour ce qui concerne les attentes et les réactions des usagers - des adultes en situation professionnelle qui recommencent leur parcours de formation bien longtemps après la fin de leur scolarité - par rapport à un système institutionnel - l'Université - qui trouve parfois difficile la prise en charge d'un contexte éducatif aussi complexe que la formation des adultes.

Mots-clés: FOAD, apprentissage tout au long de la vie, formation des adultes en contexte professionnel.

On the basis of our experience as teachers and researchers in the e-learning field during the last decade at the University of Genoa (see F@rum project: <http://www.farum.unige.it>), we will focus on the analysis of technologies impact in lifelong learning when e-learning procedures are adopted, as is the case for our courses of legal and economic translation. These courses have reached their fifth edition and they have formed 150 translators in Italy and abroad (France, Luxembourg, Switzerland...) by e-learning protocols, based on learning flexibility, communities of practice and of learning. They may thus represent a significant example in order to analyse the models and the characteristics of lifelong learning in e-learning contexts, especially as far as users' expectations are concerned (usually adult learners coming back to learning after a long period). The difficulties of the institution (University in this case) to organize a lifelong formation for adults will also be taken into account.

Keywords: e-learning, lifelong learning, adult professional training.

1. Introduction

1.1. Les atouts de l'e-learning: des promesses et des lenteurs

Autour de la «formation à distance» se polarisent depuis désormais longtemps des réflexions qui dépassent la simple élaboration méthodologique et l'horizon typique de la formation elle-même. En 1998, déjà, Michel Serres préconisait dans «Le monde de l'éducation» l'avènement d'une nouvelle «société pédagogique» aux contours captivants et égalitaires:

Des raisons de mœurs, enfin, la [la formation à distance] favoriseront: tous les pays du monde, y compris les plus pauvres, vivent dans l'ère des communications; l'école dure, maintenant, toute la vie, et celui qui n'accepte pas cette formation continue vieillit dès son jeune âge et perd son adaptation; enfin, les générations qui suivent évoluent dans le monde virtuel comme des poissons dans l'eau et trouveront merveilleux de s'instruire elles-mêmes à distance plutôt qu'endormies derrière le dos des copains.²

C'est dire que les enjeux de la FOAD concernent notre société dans toutes ses formes, et que dans l'e-learning on peut entrevoir les clefs non pas - ou non seulement - d'un nouveau savoir, mais d'une nouvelle démocratie, celle de la distribution et de la décentralisation, qui profitera, aussi, à tous les pauvres du monde. L'ère commencerait en effet d'une connaissance capable d'être transmise rapidement vers les destinataires au lieu de les attirer vers les lieux traditionnels destinés à sa diffusion. Hermès, emblème de la communication, prendrait finalement la place de Prométhée, le dieu du feu et des forges symbolisant l'âge du travail artisanal et industriel: la mobilité rapide de Mercure et sa curiosité inlassable conviendraient parfaitement à une formation à distance qui désormais coïncide avec la formation continue, et répondrait parfaitement aux besoins de flexibilité et d'adaptation du monde qui viendra.

Neuf ans après les affirmations de Michel Serres - une période presque géologique, dans notre monde en mutation - la prophétie tarde à se réaliser. Du point de vue de l'histoire des systèmes pédagogiques, il n'y aurait pas de quoi s'étonner, comme l'affirme Daniel Peraya:

Certains estiment qu'il faut près de trente ans, soit une génération, pour qu'une innovation pédagogique s'intègre réellement au système éducatif. [...] L'habitude, le poids des routines et des procédures automatisées, la nécessité de parer au plus pressé, le manque de formation, une gestion de l'enseignement à court terme - d'heure de cours en heure de cours -, la rigidité de l'organisation scolaire, etc. sont autant de facteurs qui renforcent chez les enseignants la tentation de reproduire dans des formats nouveaux des scénarios pédagogiques traditionnels³.

Qui plus est, du point de vue socio-politique, toute prévision serait maintenant imprudente: l'évolution technologique favorisera-t-elle la décentralisation du savoir ou l'hypercentralisme du pouvoir? La liberté ou le contrôle? Et comme «les systèmes éducatifs n'échappent ni aux effets de mode, ni aux pressions des pouvoirs économiques et politiques [...]», et que «les sciences de l'éducation se

présentent souvent comme l'otage mais aussi comme le reflet de ces enjeux de société»⁴, on ne doit pas s'étonner non plus si, malgré une réflexion théorique désormais imposante et nonobstant la multiplications des pratiques de ces dernières années, le panorama de la formation à distance se présente quelquefois un peu confus, comme on l'affirme parfois en France:

*Toutefois, la multiplication des opérations de formation à distance constitue depuis peu un phénomène nouveau, dont on mesure encore difficilement l'ampleur, les incidences et les enjeux, tant pour l'éducation en général que pour chaque système national en particulier. Trois facteurs principaux contribuent à entretenir la confusion autour du phénomène*⁵.

ou même chez nous, en Italie:

Lo scenario che osserviamo attualmente è comunque caratterizzato da:
- un elevato tasso di confusione
- un "effetto moda" che porta all'eccessiva teorizzazione sulle nuove tecnologie
ancora prima di iniziare ad utilizzarle
- esperienze per lo più episodiche e di tipo sperimentale.⁶

1.2. E-learning et obstacles institutionnels: le poids du contexte

Malgré tout ce qu'on pourrait sûrement dire - et qu'on dit souvent - dans des analyses quelque peu fines des incertitudes et des expérimentations qui caractérisent le panorama de la e-formation, la confusion n'est sûrement pas due à une insuffisante élaboration didactique, mais à ces routines et à ces rigidités d'organisation dont parle Peraya⁷, au fait que non seulement les sciences de l'éducation, mais surtout les pratiques éducatives sont l'otage des pouvoirs politiques et économiques. Le problème des problèmes, c'est surtout le contexte.

Il est bien vrai, par exemple, que l'effet de l'évolution tumultueuse des technologies, qui exigent d'incessants recyclages personnels, est parfois décourageant; mais il est tout aussi vrai que le choix pratique de certaines solutions plutôt que d'autres dans la réalisation d'infrastructures pour l'apprentissage distribue aussi d'une façon plutôt que d'une autre le pouvoir et l'argent à l'intérieur même des institutions formatives. Le choix d'un environnement e-learning suit parfois des logiques de contrôle plus que des préoccupations pédagogiques, par exemple. Et peut contribuer à déterminer des stratégies qui deviendront rapidement obsolètes: la preuve en est fournie par les innombrables plate-formes peu fréquentées et délaissées qui parsèment les cimetières virtuels, par les sites officiels que l'on ne met plus à jour, ou par l'achat, de la part de nombreuses universités, d'appareils coûteux et peu utiles, tels les systèmes de visioconférence ISDN sur lesquels beaucoup ont misé en France et qui ont été frappés immédiatement d'obsolescence à l'avènement du haut débit.

Quant au poids négatif du contexte administratif, et du pouvoir «local» qui y est lié, le moins qu'on puisse dire est que non seulement il se montre généralement inadapté à une gestion efficace de la distance, vu qu'on l'a conçu dans une

réalité différente, mais aussi qu'il constitue souvent l'un des principaux obstacles à la création d'une offre attirante en ligne. La «distribution» délocalisée du savoir se heurte là, inévitablement, à la tendance bureaucratique au contrôle centralisé, dont l'influence pèse non seulement sur la performativité de l'enseignement, mais aussi sur les préférences d'une formation par rapport à l'autre.

L'insistance quelquefois injustifiée sur le «blended learning» au détriment d'un véritable e-learning, par exemple, le montre bien, même si l'étiquette de «blended learning» est en elle-même assez vague:

Ce faisant, le développement de ces formules mixtes ne manque pas de poser un problème de lisibilité, et de saisie statistique pour leur observation. En effet, à partir de quel degré de mixité peut-on qualifier un dispositif de formation de formule mixte? La portée pédagogique des formules mixtes est relativement claire [...]. Elles sont rassurantes pour le monde de la formation, qui a tout de même nourri des craintes à l'égard du e-learning en tant qu'option alternative.⁸

S'il est rassurant, le «blended learning» n'est sûrement pas très avantageux: il exige, en effet, de remarquables investissements en équipements et il n'offre qu'un faible retour économique, car aux coûts de maintien des structures traditionnelles il ne fait qu'ajouter les dépenses -parfois lourdes- pour la création d'un appareil parallèle sophistiqué centré exactement sur les infrastructures existantes, «ouvert», en outre, presque seulement à un public déjà acquis, lequel pourrait bien s'en passer. Comment pourrait-on s'adresser, en effet, à ces bénéficiaires éloignés de la distribution du savoir, dont rêve Michel Serres, si l'on continue de garder une partie présente de l'enseignement, souvent importante? Pour continuer la comparaison, il est difficile et peu rentable de mêler avec beaucoup de succès théâtre et cinéma:

Tra l'università tradizionale e quella a distanza la differenza è come, per fare una similitudine, tra il teatro e il cinema. Il teatro ha un suo testo e ha degli interpreti più o meno bravi. L'università on line è invece come un film: si scelgono gli attori migliori, si impiegano molte giornate per la regia ed è uguale in tutto il mondo. Il risultato è un livello qualitativo più alto e la possibilità di una serie di servizi scelti apposta per l'utente virtuale.⁹

Nous ne sommes évidemment pas encore arrivés à ce moment évoqué par Peraya¹⁰ où une innovation pédagogique s'intègre réellement au système éducatif. Pour que cela se produise, il faudra probablement non seulement agir du côté de l'offre, mais se placer résolument de côté de la demande. Environnements d'e-formation légers et faciles, aisément personnalisables, technologies au niveau de l'utilisateur éloigné et souvent peu «évolué», souplesse administrative, attention aux contenus, aux niveaux et aux méthodologies plus qu'aux outils, dans le but d'atteindre la cible et d'éviter l'abandon - le grand danger de toute e-formation -, et ainsi de suite. Et surtout, une réelle diffusion de l'e-learning au-delà de la formation d'entreprise, qui connaît à présent un succès croissant, mais qui ne concerne que des réseaux limités et spécifiques d'utilisateurs, ou encore de la «formation des formateurs», qui constitue une sorte de rite répété inlassablement à chaque tournant technologique, à chaque nouvelle décision d'achat, mais qui

arrive bien moins rarement à induire des cours véritables, pour un public véritable et sur des contenus concrets et différenciés.

De ce point de vue une réflexion sur nos cours de traduction spécialisée («*master universitario di I livello*») de traduction juridique et économique, qui ne constituent en eux-mêmes qu'un petit échantillon de formation de niche, qui s'adressent à des catégories socioprofessionnelles très particulières tout n'appartenant pas à la typologie «formation d'entreprise» et qui offrent finalement un exemple de cours universitaires d'excellence mais non curriculaires, peut toutefois constituer un exercice intéressant.

1.3. Cours «F@rum» en traduction spécialisée: une étude de cas

Au-delà des détails de leur didactique, en tout cas assez originale pour certains aspects qu'on illustrera plus bas, c'est la perspective stratégique qui les a fait naître qui caractérise la nature de ces cours, leur structure, et peut-être leur succès. Impossible d'en comprendre la portée sans une allusion rapide aux circonstances qui ont présidé à leur création¹¹.

Nos cours, en effet, sont le résultat d'un choix net constituant aussi, d'un certain point de vue, un pari: nous avons misé sur une formation complètement à distance, en ligne, pour un public qui n'existait pas encore, mais dont on entrevoyait les besoins, car on avait déjà une certaine expérience de formation de traducteurs en domaine universitaire en modalité présentielle; un public qui était prêt, à notre avis, pour une FOAD¹² avancée grâce à des caractéristiques mêmes d'un travail se déroulant désormais pour la plupart du temps sur la Toile. Les aléas étaient nombreux: ces clients éventuels et inconnus auraient-ils répondu à l'appel? et, s'ils existaient, auraient-ils acheté avec confiance des «marchandises» (les nôtres...) dont ils n'avaient jamais entendu parler? On décida que oui, et ce fut là notre premier acte de foi pour un e-learning «pur».

Nous n'étions naturellement pas démunis sur le plan professionnel, et nous pouvions compter sur les spécialistes et les professionnels qui travaillaient avec nous dans nos cursus de traduction. Nous n'étions pas démunis non plus sur le versant de la communication en ligne: nous avons depuis quelque temps entamé une réflexion et une recherche qui nous a amenés, au fil des ans, à nous interroger sur les structures des banques de données littéraires et terminologiques, sur les modalités d'évaluation et de validation des sites web, à créer des revues et à publier des textes numérisés. Notre travail sur la e-formation n'a jamais été, en somme, un travail isolé.

Au moment de la création de notre cours, pourtant, nous étions nous-mêmes ...des débutants. Nous avons toutefois, au-delà de nos idées stratégiques sur l'e-learning et sur l'existence de notre public, d'autres convictions profondes. Nous pensons qu'il serait possible de partir d'en bas, en utilisant des moyens simples et à la disposition de tous; qui plus est, de pouvoir enseigner en ligne sans subventions préalables, en arrivant à survivre grâce uniquement aux frais d'inscription demandés à nos futurs et probables étudiants. Et finalement nous croyions que la qualité de nos cours ne dépendrait absolument pas des moyens techniques

qu'on y emploierait, mais de la qualité des enseignants et, surtout, de la qualité de l'organisation didactique.

Tous nos efforts, donc, portèrent d'abord sur la création d'une série de procédures tendant à offrir aux étudiants des substituts de la présence: une «ritualité» capable de remplacer les murs de la salle de classe; une simulation situationnelle pour représenter les exigences concrètes de la profession; des traits ludiques pour alléger la tension d'un poids de travail assez lourd dans un contexte de formation permanente, où les apprenants sont en général occupés et susceptibles de se décourager devant une série de matières économiques et juridiques, de traductions et de versions - pour ne pas parler de la révision textuelle, ou de la terminologie de spécialité-; des traits, en outre, tels le choix de pseudonymes virtuels, capables de fonctionner comme un philtre de l'agressivité interpersonnelle. Côté professeurs et tuteurs, nous pratiquâmes une coordination étroite, pour donner aux usagers la sensation nette d'un ensemble cohérent; côté étudiants nous encourageâmes le transfert «horizontal» des compétences, en formant des groupes aussi bien homogènes que complémentaires au possible; par une légère compétition intergroupe, par la rotation des rôles intragroupe nous essayâmes de servir les impératifs d'une didactique coopérative tout comme de favoriser la responsabilisation personnelle d'un chacun. Quant aux tuteurs, véritables contrôleurs de tout le processus didactique aussi bien par rapport aux professeurs (monitorage des échéances et des actions prévues) que par rapport aux élèves (respect des consignes et -aussi- de la netiquette!) nous arrivâmes à leur donner des fonctions tutélaires qui comprenaient, à l'occasion, celle de soutien psychologique... En nous concentrant sur les besoins des apprenants, sur leurs psychologie, sur leurs problèmes, en un mot, en nous plaçant du côté de la demande et non seulement sur les problématiques de l'offre, notre méthodologie se forma presque naturellement: nous sommes arrivés à élaborer une sorte de «format» pédagogique capable de s'adapter non seulement aux langues, mais aussi, nous en sommes sûrs, à d'autres contenus.

Aurions-nous eu les mêmes idées si les contenus spécifiques qui nous ont guidés avaient été différents? Il est possible que non: le domaine des langues se prête bien à des mises au point pédagogiques, car la réflexion didactique y est ancienne et particulièrement riche. En outre, c'est un domaine où depuis toujours la formation permanente a joué un rôle important presque «naturel». Quant à la traduction, soumise comme elle l'est aux aléas de l'interprétation et de la contestation, et aux dangers qu'elles introduisent dans les échanges virtuels, elle nous a aidés à prendre à temps toutes nos précautions; par ses caractéristiques mêmes, elle a répondu parfaitement aux protocoles les plus performants du travail collaboratif. Nous devons en somme beaucoup à des contenus spécifiques, qui nous ont aidés à trouver des solutions concrètes et à appliquer «spontanément» ce qu'on conseille aux formateurs quand on les forme sur la formation à distance.

Du côté des technologies, on a pu tout de suite expérimenter l'obstacle de l'organisation administrative (l'un parmi bien d'autres! Nous ne voulons pas parler des problématiques de «l'inscription éloignée» et du paiement des frais relatifs¹ ...): à cause des dates du début de nos cours, qui ne coïncidaient pas avec les périodes canoniques, nos étudiants n'ont pas pu être pris en charge dans un délai raisonnable par la plateforme web dont notre université venait de se doter, après l'avoir commissionnée et chèrement payée. Et qui n'était (mais on ne le savait pas encore!) que la première, car elle vient d'être remplacée par la concurrence, «open source», mais nécessaire, elle aussi, comme d'habitude, d'un beau cycle

de formation pour formateurs. Force fut alors d'avoir recours, la première année, à une plateforme téléchargeable librement de la Toile. Légère et efficace, elle servit à la besogne. Mais l'année suivante l'un de nos collaborateurs nous proposa d'élaborer un produit exactement calqué sur nos exigences. Aujourd'hui la plateforme «Denebola» (maintenant Deneb.pro!) est arrivée à sa troisième version et elle constitue un atout pour nous et pour nos étudiants. La lumière de la page d'accueil, dans un petit paysage au coin de l'écran, y change 4 fois par jour, de l'aube jusqu'aux étoiles nocturnes; les élèves ont des espaces de travail et de communication accessibles et faciles à utiliser; une fonction particulière à moitié entre wiki et blog a été créée pour permettre l'élaboration de documents communs; un système de téléchargement permet aux professeurs d'avoir en tout moment un panorama synthétique des devoirs envoyés par les étudiants et, en même temps, de ceux qu'il a corrigés; des espaces-relax favorisent la socialisation. La plateforme a été aussi dotée de toute une série d'outils pour la création d'exercices de langue, d'analyse de corpus textuels, et, naturellement, de monitoring, pour savoir à tout moment qui a fait quoi et quand. A cause des lourdeurs de l'apparat officiel, nous avons donc formé nos techniciens, qui n'étaient au départ que des étudiants de langues doués, et qui sont maintenant des experts d'environnements d'apprentissage, de banques de données dynamiques, de logiciels de traduction automatique et assistée.

Quel a été le résultat de nos efforts? Sur la base des données du nombre des diplômés, nous sommes arrivés à la Vème édition du cours en traduction juridique et à la IIIème de l'autre. Plus de 150 traducteurs professionnels se sont formés chez nous, et les inscrits de cette année dépassent la cinquantaine. Leur provenance comprend toutes les régions italiennes (voir *infra*), mais aussi quelques pays européens (France, Suisse, Luxembourg, Belgique, Allemagne) et du Maghreb (Maroc), suivant les filières du «passe-parole» et de la satisfaction du client. Malgré les défauts, et tout ce qu'il faudra sans doute améliorer, en effet, notre format paraît fonctionner: l'abandon, ennemi principal de la e-formation, et surtout de la e-formation continue, n'existe chez nous pratiquement pas; au contraire, les réinscriptions (d'une langue à l'autre, d'un cours à l'autre) sont nombreuses et croissantes. Nous croyons donc que nous avons réussi à «fidéliser» nos apprenants, qui ne nous font pas manquer leurs critiques (on les interpelle régulièrement là-dessus, à la fin des cours) mais qui, quand ils peuvent, nous choisissent encore. Et qui commencent à animer la nouvelle «communauté» d'anciens élèves et de traducteurs amis que l'on vient de mettre en ligne.

Question de chance? Nous étions peut-être là quand il fallait et nous avons intercepté, peut être par hasard, des exigences réelles. Nous croyons, toutefois, que notre interprétation du «long life learning» a fait ses examens, qu'il vaut la peine d'en tenir compte et, aussi, qu'il peut être intéressant de se mettre à l'écoute de ceux qui ont expérimenté notre formation.

2. Profil des étudiants des masters F@rum: entre formation initiale et formation tout au long de la vie

La formation offerte par les cours F@rum se situe de plein droit - comme nous l'avons vu - à l'intérieur de la *formation continue*, se démarquant de la *formation initiale*, assurée par les Universités, et la *formation en service*, garantie

par les cours et séminaires organisés par les associations de catégorie (dans ce cas, les associations de traducteurs professionnels). La formation continue vise dans ce contexte à assurer un support aux adultes dans leur parcours professionnel, leur fournissant les moyens d'améliorer leurs compétences professionnelles (des *savoir-faire*), leurs connaissances dans leur secteur d'activité (des *savoirs*), mais aussi leurs capacités de travailler en équipe, de négocier leurs acquis avec leurs collègues, d'offrir leur contribution à la construction collective du savoir (*savoir-être*). La formation à distance *via* Internet permet dans notre cas de satisfaire les exigences de ce public d'adultes - présentant, comme nous le verrons par la suite, des caractéristiques très particulières - de différents points de vue: elle garantit des parcours flexibles, accessibles indépendamment des contraintes spatio-temporelles, elle contribue à un abattement des coûts de gestion².

Il ne faut pas oublier que ce genre de formation, de plus en plus fréquent notamment dans des contextes de formation au sein des entreprises³, est aussi l'un des objectifs fondamentaux de la politique de l'Union Européenne pendant les dernières décennies: à partir du *Livre blanc* de Jacques Delors (1993), passant par le Conseil de Luxembourg (1997), qui pose parmi ses objectifs principaux la flexibilité des parcours de formation et l'*accessibilité* de la formation tout au long de la vie⁴, pour arriver au *Programme e-learning* (Décision N. 2318/2003/CE - 5 décembre 2003) qui identifie les nouvelles technologies, et notamment les protocoles de FOAD comme un canal privilégié pour permettre à tous les travailleurs-apprenants un accès à la formation continue, leur offrant ainsi une possibilité d'améliorer leurs conditions de vie et de travail, quelle que soit leur condition personnelle et au-delà de leurs différences d'âge, sexe, formation initiale. La FOAD est enfin l'un des piliers du programme *Lifelong learning programme* (2007-2013), qui vise à construire une *société de la connaissance* accessible à tous, à travers l'action conjointe de différents programmes, parmi lesquels *Léonardo da Vinci* et *Grundtvig* pour la formation des adultes.

La formation des masters en traduction «F@rum» se situe donc à l'intérieur d'une galaxie complexe et désormais au centre des préoccupations des formateurs à l'échelle mondiale; notre population d'étudiants représente un échantillon significatif - quoique réduit - des millions d'adultes qui quotidiennement se retrouvent dans une situation de formation continue. Mais quelle est la physionomie de ces étudiants?

Comme le remarquent Depover et Marchand⁵, les adultes qui retournent à la formation après des années relèvent de profils très hétérogènes:

- adultes qui retournent aux études volontairement pour améliorer leurs chances de carrière;
- adultes forcés de reprendre la formation faute de formation initiale ou pour une formation initiale incomplète/inadéquate;
- adultes obligés à la formation continue par leur contexte professionnel (l'entreprise leur demandant d'acquérir de nouvelles compétences);
- adultes ayant une mentalité de *formation tout au long de la vie* même en dehors de toute contrainte professionnelle.

Les motivations qui amènent les étudiants restent les plus variées: «*se perfectionner, s'adapter [...], se réorienter vers un nouvel emploi, préparer sa retraite [...] rechercher une formation continue conduisant à une certification...*»⁶.

Dans le cas des étudiants des mastères en traduction, leur provenance ainsi que leurs attentes reflètent ce kaléidoscope de typologies, que nous tenterons de décrire brièvement:

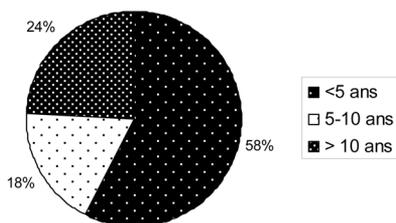
1. **Age moyen:** l'âge moyen des inscrits est d'environ 35 ans, ce qui indique un retour à la formation dans une période encore assez proche de la formation initiale (comme nous le verrons par la suite);
 - a. Dans de rares cas les étudiants ont plus de 50 ans, leur retour à la formation coïncidant alors avec leur retour au monde de la profession après des années consacrées à la famille (les cas de femmes retournant à la formation après avoir eu des enfants par exemple), ou un autre genre de travail (en entreprise par exemple); certains d'entre eux enfin peuvent accéder à cette formation seulement après des années grâce aux progrès du réseau Internet (par exemple les étudiants africains).
 - b. De nombreux étudiants sont plus jeunes (25-27 ans), cette formation pouvant alors être considérée dans leurs cas comme un prolongement de la formation initiale à un niveau de plus haute spécialisation dans la perspective d'améliorer leurs chances de réussite professionnelle;
2. **Sexe:** la majorité des étudiants est composée par des femmes (90% du total des inscrits sur les deux cours dans toutes les éditions), facteur qui peut être expliqué par plusieurs raisons: le travail du traducteur est d'habitude un travail féminin, car il permet de concilier travail et famille, hors des contraintes spatio-temporelles des horaires d'entreprise; en outre, de nombreuses inscrites aux cours F@rum se raccrochent au monde de la formation et du travail après des années consacrées à la famille (et elles manifestent - voir *infra* - une grande difficulté à reprendre le rythme...).
3. **Provenance et études:** bien qu'il s'agisse d'un cours qui ne bénéficie pas d'une grande publicité au niveau international, le tableau ci-dessous illustre la provenance mixte de nos étudiants, qui ne se limite pas aux confins de la région mais implique toute l'Italie et parfois des pays étrangers. Pour ce qui concerne les études accomplies avant d'entreprendre la formation en ligne, la plupart de nos étudiants ont eu une formation en *langues étrangères et traduction*; nous avons aussi un bon nombre de spécialistes en droit, sciences politiques, économie (qui nous permettent aussi de former des groupes de travail mixtes par compétences, favorisant ainsi un transfert positif d'acquis à l'intérieur des groupes).

Edition du cours	Provenance Ligurie	Provenance Italie	Provenance Etranger	Diplômes étrangers	Filière spécialisation
Tr. Economique 2005	4	21	0	1	8 Eco-sciences po-droit + 17 Langues et traduction

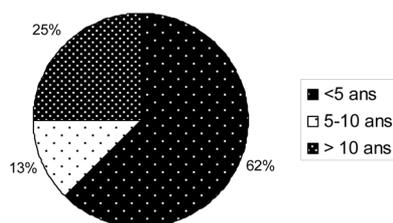
Tr. Economique 2006	0	6	2 (France, Allemagne)	1	1 Eco + 7 Langues et traduction
Tr. Juridique 2005	5	16	6	6 (France, Portugal, Luxembourg, Suisse, Maroc)	7 Eco-sciences po-droit + 20 Langues et traduction
Tr. Juridique 2006	9	32	3 (Allemagne, Suisse)	0	3 Eco-sciences po-droit + 38 Langues et traduction

4. Distance de la formation initiale: sur la base des études relatives à la formation continue, nous avons choisi de privilégier ce facteur pour différencier les participants aux cours; l'attitude de l'apprenant peut en effet varier sensiblement selon la distance qui le sépare de son dernier accès à la formation¹⁹. L'apprenant adulte aura la tendance à s'approcher de la situation de formation avec son bagage d'étudiant tel qu'il l'a construit au cours de ses études, avec ses habitudes d'apprentissage, avec ses paradigmes didactiques de référence (formation transmissive, behavioriste, méthodologie directe ou communicative...), avec ses idées plus ou moins cristallisées sur les rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans la situation de formation, et enfin avec ses savoirs, savoir-faire, savoir-être, qu'il va apporter à la situation de formation continue en ligne. La distance plus ou moins grande de la formation initiale (dans notre contexte, de la maîtrise) peut dans ce cas constituer un paramètre important pour analyser l'attitude des participants envers la nouvelle situation de formation (voir *infra*).

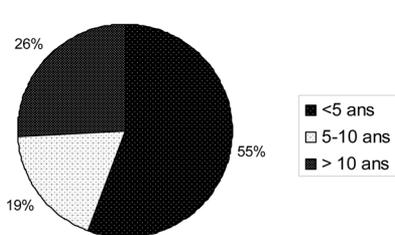
Les graphiques élaborés sur la base des données révèlent en fait une situation bipolaire: la moitié ou presque des étudiants a obtenu la maîtrise (et donc terminé la formation initiale) depuis plus de 5 ans, et dans 15-25% des cas depuis plus de 10 ans; ces étudiants représentent un cas paradigmatique de retour à la formation de la part d'adultes ayant déjà entrepris une carrière professionnelle, à la recherche d'une amélioration de leurs conditions professionnelles à travers la formation continue et la certification de compétences de haut niveau.



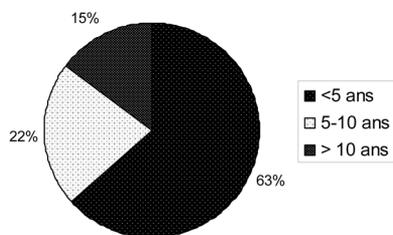
Graphique 1 - profil des étudiants trad. économique 2005



Graphique 2 - profil des étudiants trad. économique 2006



Graphique 3 - profil des étudiants trad. juridique 2005



Graphique 4 - profil des étudiants trad. juridique 2006

En revanche, 55-60% des participants (ayant obtenu leur maîtrise depuis moins de 5 ans) représentent en quelque sorte une exception à ce paradigme, la formation à distance représentant pour eux la dernière étape de la formation initiale plutôt qu'une véritable formation continue. Dans le cas de ces jeunes adultes, la formation en ligne est perçue comme un tremplin vers une spécialisation en vue d'augmenter leurs possibilités de carrière dans le domaine de la traduction. Il est à souhaiter que les cours à distance représentent aussi pour ce genre de public un premier essai de formation continue, et que l'expérience positive les poussera à continuer sur le chemin de la formation tout au long de leur vie.

3. Formation tout au long de la vie et FOAD - problèmes et solutions

Comment les étudiants décrits dans les pages précédentes s'adaptent-ils à une formation continue à distance? Quels sont leurs résistances, et leurs problèmes? Pour répondre à ces questions, l'équipe du Mastère a décidé de proposer aux étudiants un questionnaire à la fin de la formation. Ce questionnaire final est composé d'une vingtaine de questions visant à mettre en lumière les points faibles et les points forts de notre formation. En effet, nous pensons qu'un double regard, celui de l'enseignant qui projette et réalise un cours et celui de l'apprenant qui le suit et s'implique dans le processus d'apprentissage, se révèle indispensable pour la mise à jour et pour l'amélioration du cours même. Tout au long des cinq dernières années, le questionnaire final nous a donc permis d'avoir un aperçu assez objectif de la réception du cours, puisqu'on le propose à tous les étudiants, et en même temps il s'agit d'un vrai témoignage de l'effet que le cours a provoqué chez nos apprenants, puisqu'ils ne sont pas obligés de signaler leur identité sur la feuille qu'ils nous remettent et qu'ils peuvent donc répondre librement et en toute sincérité aux questions.

Vu que le questionnaire final est conçu dans un but d'amélioration de notre produit didactique, l'accent y est mis d'un côté sur les difficultés que les apprenants ont pu rencontrer pendant le cours, et de l'autre côté sur l'effet d'un certain nombre de dispositifs didactiques novateurs, que nous avons décidé d'adopter et d'insérer dans le parcours d'apprentissage et dont nous voulons vérifier l'efficacité.

Dans ces pages nous allons cibler l'attention sur les difficultés que les apprenants nous ont signalées dans les questionnaires finaux, afin de mettre en relief les caractéristiques des problèmes qu'ils ont dû affronter et que parfois ils n'ont

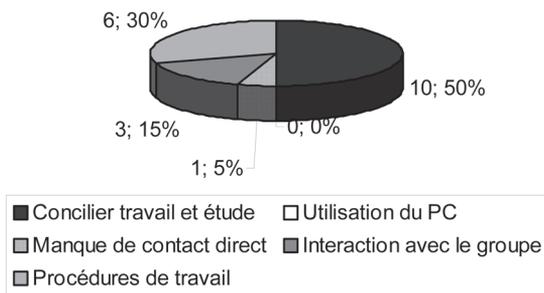
pas été à même de résoudre, même avec notre aide. Il est nécessaire de souligner que les «Cours de perfectionnement à distance en traduction juridique et économique» ont été conçus suivant des protocoles novateurs concernant la formation ouverte et à distance (FOAD), et c'est pour cette raison que le corps enseignant est côtoyé par un nombre équivalent de personnes qui surveillent les processus de l'apprentissage et favorisent les rapports entre étudiants et entre étudiants et enseignants. Les tuteurs sont constamment présents sur la plate-forme d'apprentissage à distance *Denebola* et ils interagissent sans cesse avec les étudiants pour les aider à résoudre leurs problèmes et à supporter la grande quantité de travail et l'effort qu'ils doivent accomplir pour arriver au bout de leur entreprise formative.

Dans le questionnaire on trouve des questions ouvertes où les apprenants doivent donner une réponse tout à fait personnelle, il s'agit notamment de la question concernant directement les difficultés les plus importantes qu'ils ont dû affronter pendant le cours et des questions où on leur demande s'ils ont eu des difficultés à cause de l'organisation générale de nos protocoles didactiques (et donc de l'organisation générale de la formation), et/ou à cause d'une surcharge éventuelle d'activités personnelles durant certaines phases de la formation.

Dans les graphiques présentés, nous indiquons les difficultés qui ont été signalées dans les trois dernières éditions du Master en traduction juridique. Nous avons recueilli 22 questionnaires pour l'édition de 2004, 28 pour celle de 2005 et 35 pour celle de 2006. Les résultats sont en ligne générale comparables avec quelques différences selon les années. La portion la plus grande du graphique concerne la question ouverte, où la majorité des étudiants ont signalé la même difficulté, intrinsèquement liée au contexte de la formation professionnelle des adultes: la conciliation entre étude, vie professionnelle et vie familiale. Vu la composition de notre public, il n'est pas étonnant que, décidant d'améliorer leurs compétences dans le domaine de la traduction professionnelle ou d'acquérir de nouvelles compétences en vue de s'ouvrir sur un marché du travail plus étendu ou en vue de changer de travail²⁰, des apprenants adultes rencontrent quelques difficultés dans la conciliation de leurs devoirs. Il est intéressant pourtant de remarquer que la réaction personnelle face à ce problème est très variable: on trouve des étudiants qui se laissent submerger par les tâches et ne réussissent pas à les affronter ou à les gérer sereinement; leur parcours est alors très difficile; en revanche, il y a ceux qui trouvent un équilibre et s'adaptent aux nouveaux rythmes de leur vie; il y a encore ceux qui sont déjà habitués à affronter des périodes de grand travail; et finalement ceux qui travaillent régulièrement et qui arrivent aussi à faire face à l'augmentation de leurs engagements.

Pour poursuivre dans notre illustration des problématiques liées à notre formation, il est parfois surprenant de remarquer que dans ce contexte de formation professionnelle à distance l'un des problèmes les plus importants est lié à l'utilisation de l'ordinateur en général, ce qui dans ce cas particulier indique une difficulté d'adaptation aux protocoles de travail sur lesquels se fonde la formation. En effet, conscients que «l'apprentissage repose sur une démarche active de l'apprenant et que cette activité doit être exercée dans un contexte significatif, c'est-à-dire un contexte qui ait un sens pour le sujet»¹³⁷, d'autant plus que lorsqu'il s'agit de «l'apprentissage de compétences professionnelles» il est encore plus important que cela se déroule «dans un contexte proche du milieu de travail», nous

Difficultés signalées pour l'édition 2004

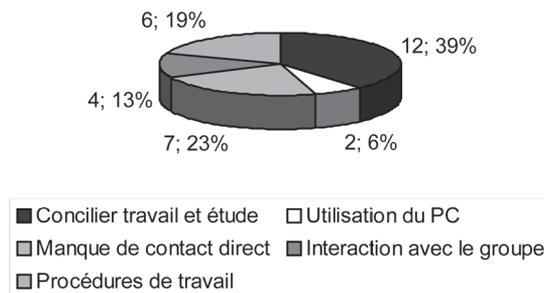


avons construit notre cours sur la simulation d'un modèle de travail réel, en formalisant aussi bien le contexte que les procédures. Pour former des traducteurs nous reproduisons le contexte dans lequel le traducteur doit opérer, et des protocoles de travail les plus proches possible des tâches réelles typiques du métier. Banalement, les problèmes techniques que plusieurs étudiants rencontrent sont liés à des détails qui dans un

contexte réel ne sont pas dépourvues d'importance: par exemple, souvent ils n'apprennent pas à titrer les fichiers qu'ils insèrent dans la salle d'un cours et par conséquent le professeur, qui ne les trouve pas, les sanctionne de ne pas avoir rendu le devoir/traduction.

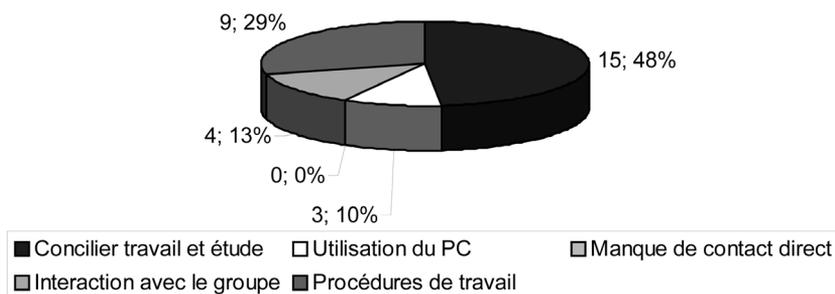
Dans un contexte professionnel, cela signifierait, pour un véritable traducteur, ne pas remettre à temps (ou correctement) la traduction qu'on lui a confiée et donc courir le risque de perdre le travail ou le client. Plus en général, on remarque parfois un certain manque de confiance dans l'outil informatique: plusieurs étudiants résistent à participer aux discussions sur les forums, qui constituent pourtant un élément indispensable des procédures didactiques; d'autres souffrent un peu de se trouver seuls dans les forums et prétendraient avoir toujours quelqu'un à leur écoute, ne se souvenant pas que l'un des atouts d'un cours à distance est constitué par la liberté de se connecter à tout moment et selon ses propres disponibilités; d'autres encore n'arrivent pas à se repérer à l'intérieur de la plate-forme, ils ne trouvent pas les classes, les dossiers où ils doivent insérer leurs devoirs, les forums où ils doivent discuter avec leurs collègues, même si chaque élément est nommé et qu'ils ont à disposition depuis le début du cours un fichier d'instructions.

Difficultés signalées pour l'édition 2005



Deux problématiques sont intimement liées à la précédente: il s'agit des problèmes concernant l'interaction avec les collègues des groupes de travail et l'impossibilité de se voir et de se parler dans un cours à distance. Nos étudiants travaillent autant individuellement qu'en groupe. Dès le début du cours ils sont divisés en groupes homogènes par nombre d'étudiants et par compétences et ils doivent travailler en

Difficultés signalées pour l'édition 2006



suivant des protocoles assez rigides en ce qui concerne les échéances des remises des travaux et les outils à utiliser pour les réaliser (logiciels de traitement de texte et discussions sur les forums), mais ils sont absolument libres dans l'organisation du travail à l'intérieur du groupe. Ces procédures sont fondées sur une double perspective, celle du contexte de travail sous-jacent toute la formation et celle de la FOAD. En fait, l'interaction entre pairs et entre enseignant et étudiant est l'un des fondements de la FOAD et de la didactique constructiviste basée sur la résolution des problèmes et sur la réalisation de projets de groupe. Nous sommes convaincus que «l'interactivité proposée par les nouvelles technologies contribuera certainement à dynamiser, mobiliser, solidariser les apprenants adultes dans leur recherche de sens et dans les efforts qu'ils auront à déployer pour relever les défis qui se présenteront à eux.»²²: c'est pourquoi nous avons construit des activités basées sur ces principes. Les deux problématiques mentionnées ci-dessus sont évidemment liées à la difficulté, voire résistance, de la part de quelques étudiants à s'adapter aux procédures didactiques proposées par le cours au risque d'entacher le travail général et d'infirmier l'acquisition de résultats positifs. Il est clair que, dans un contexte de formation pour adultes, l'un des problèmes que l'on peut rencontrer est la difficulté de s'adapter à des procédures didactiques nouvelles et différentes des approches auxquelles on avait été habitué auparavant. Le paradigme transmissif a laissé la place au constructiviste et l'adulte doit tout d'abord réapprendre à apprendre, et à devenir l'acteur ainsi que le moteur principal de son apprentissage. En même temps, notre cours s'adresse aussi à des professionnels qui ont des compétences parfois très importantes dans quelques-uns des domaines de notre formation et pour eux il est très malaisé de se replacer du côté de l'apprenant; l'analyse des forums mettra en relief cet aspect particulier. Intimement liée à cette difficulté d'adaptation on retrouve le malaise créé par le fait que la distance empêche toute interaction physique et en plus notre formation ne prévoit ni l'utilisation du téléphone ni celle de la visioconférence: tous les échanges devraient se passer à l'intérieur de la plate-forme *Denebola*.

La dernière partie du graphique qui reste à illustrer résume en définitive toutes les autres: les procédures de travail de notre cours sont assez contraignantes et très structurées avec des échéances fixées dès le début: notre programmation est formelle mais non formaliste, on n'empêche pas la juste liberté de l'apprenant de prendre en main son apprentissage, on le situe seulement dans un contexte très proche du réel pour qu'il se plie aux mêmes contraintes.

4. La parole aux apprenants: des difficultés, du monitoring et du soutien

Il serait bon alors, après avoir examiné les réponses des questionnaires, d'écouter... directement nos apprenants adultes, et de lire les mots lancés «à distance» vers des professeurs et des tuteurs, mais aussi vers des collègues, que non seulement ils ne voyaient pas, mais encore qu'ils n'avaient jamais vus auparavant. Une analyse de leurs échanges virtuels pourrait bien montrer, plus que tout questionnaire rempli après la formation, leurs difficultés d'adaptation immédiates, tout comme l'effet de nos protocoles didactiques.

Quelques données, d'abord. Les échanges analysés ici concernent une banque de données de 2 millions de mots environ sur une période de quatre ans (correspondant aux forums des quatre éditions du Masterf@rum): ils ont été produits par des apprenants, des tuteurs et des enseignants, et ils ont été mémorisés dans les forum de la plateforme d'apprentissage dédiée *Denebola*.

Les participants, organisés en petits groupes d'apprentissage, essaient à l'intérieur de la plateforme différents types d'interaction: interaction horizontale (avec leurs collègues) et verticale (avec les enseignants - dans les forums des différents cours - et avec les tuteurs - dans le forum général d'aide). L'interaction horizontale peut être ultérieurement distinguée en interne (à l'intérieur des forums de groupe) et externe (dans les forums communs).

Le travail est structuré de façon à encourager la collaboration: pour cette raison la communication horizontale interne est le modèle dominant. Normalement, les tuteurs n'interviennent pas dans les forums internes aux groupes afin de laisser les étudiants libres d'interagir en synergie sans aucune ingérence externe, dans un environnement virtuel plus intime. La création de groupes restreints - généralement formés de 5 ou 6 participants - facilite en effet la naissance d'un esprit de groupe et la formation de liens d'amitié parmi les participants, ce qui n'est pas sans retombées sur le plan de l'apprentissage: les groupes sont justement créés selon un critère d'attention pour la synergies des compétences. Les tuteurs cherchent donc à réunir des personnes ayant des compétences différentes et complémentaires, afin de permettre un transfert horizontal des compétences à l'intérieur des groupes.

Pour toutes ces raisons, la collaboration est fortement stimulée et encouragée par les tuteurs:

“abbiamo notato che vi state aiutando molto tra di voi: bravi! è proprio con questo atteggiamento di collaborazione che trarrete il massimo frutto dal lavoro di gruppo. Ricordate che siamo sempre qui anche noi, per qualsiasi domanda, buona giornata”

“[...]lodo ancora l'iniziativa di soleluna che ha collaborato inserendo un sito nelle directory di siti: fatelo anche voi!!!!”

“cari corsisti, intervengo nel vostro forum per complimentarmi con voi del lavoro svolto e della collaborazione di gruppo-agenzia che mi sembra ben avviata. Continuate così”

Un groupe relativement restreint, à l'intérieur duquel on peut créer des rapports d'amitié, peut aussi représenter une aide pour diminuer le niveau de stress lié à la quantité de travail demandé par les cours: l'étudiant peut arriver à bien connaître ses interlocuteurs et donc il peut communiquer avec eux de façon informelle et conviviale, bien qu'il soit toujours obligé de respecter les règles de la *netiquette*¹³⁹, dont la lecture et l'acceptation sont demandées à tous les étudiants au début du cours.

Les tuteurs, même s'ils n'interviennent pas explicitement, contrôlent en tout cas la teneur des échanges dans les forums de chaque groupe, lisent les messages insérés et les évaluent aussi bien sous l'aspect formel (respect de la *netiquette*) que du contenu (pertinence du message pour la progression du travail commun).

Le contrôle continu est aussi une stratégie pour avoir toujours bien claire l'évolution de la communauté des apprenants, afin de pouvoir trouver une solution aux problèmes éventuels et afin de répondre aux questions qui seront posées dans la salle des tuteurs; à ce propos, un contrôle final est effectué à l'aide de fiches d'évaluation.

Les problèmes qui émergent de l'analyse des interactions ont été l'objet de discussions et de réflexions au sein de notre équipe, aussi bien pour des raisons méthodologiques (*comment interpréter correctement les idées, les attitudes et les réactions individuelles, ou les dynamiques de groupe? comment intervenir, éventuellement, de façon efficace?*) que pratiques (*contrôler les messages dans les délais les plus rapides, avec le plus d'exactitude*, etc.). Voilà pourquoi d'année en année on a adopté des grilles d'analyse relativement différentes, en expérimentant différentes fiches d'évaluation afin de refléter de façon de plus en plus précise le jugement des tuteurs ayant suivi les apprenants à l'intérieur de leur groupe et dans les espaces virtuels communs. Ce parcours rend quelque peu difficile une lecture uniforme des données statistiques, mais il est néanmoins possible de trouver, dans le parcours de certains participants, des messages (généralement adressés aux collègues du groupe d'appartenance) où l'on retrouve les problèmes qui émergent, et dans lesquels il est possible de lire des considérations intéressantes.

Comme nous avons déjà eu l'occasion d'affirmer, la difficulté la plus fréquemment signalée par les étudiants concerne la conciliation des temps de la formation avec les exigences de la vie adulte, le travail et la famille. Les participants qui ont une activité professionnelle importante peuvent être au début moins motivés à passer leur temps libre dans la plateforme de formation:

"[...]dopo 10 ore passate in uff davanti al pc sai che forza di arrivare a casa e mettermi altre 2 ore davanti al computer...[...]"

"[...]davvero sono stata presissima al lavoro per l'organizzazione della fiera al Cairo[...]"

"[...]Ciao Ragazze, scusate se non mi sono fatta viva per un pò, ma per me comincia un periodo durissimo al lavoro, non so veramente come farò a stare dietro al master [...]"

"[...]sono presissima dal lavoro e non riesco a dedicare alla preparazione del master tutto il tempo che vorrei... [...]"

"[...]vado in Italia questo fine-settimana, per il battesimo di mio nipote e negli altri giorni sono oberata dal lavoro! [...]"

L'importance de l'adoption de protocoles didactiques novateurs se manifeste en toute évidence justement dans la lecture de ce genre de messages. Grâce à l'emploi d'une simulation socio-professionnelle (des agences de traduction virtuelles correspondant aux groupes de travail qui sont en compétition et qui interagissent pendant toute la durée du cours), le participant est plus impliqué dans le processus d'apprentissage et parvient à dépasser la première impression de distance et dépersonnalisation due à l'outil informatique. Notre cours a été conçu sur la base des critiques de l'*e-learning* élaborées par Clifford Stoll¹⁴⁰ et reformulées ensuite par Alberto Colorni¹⁴¹. La sensation de solitude et d'abandon qui caractérise parfois la formation assistée par ordinateur peut être évitée uniquement si l'étudiant a l'impression d'être partie intégrante d'une communauté et que ses doutes et ses questions obtiennent une réponse rapide de la part de l'équipe des tuteurs.

Pour encourager ce processus d'intégration et pour créer une ambiance conviviale où l'étudiant puisse trouver une dimension différente de sa vie professionnelle quotidienne - bien que l'outil de travail reste l'ordinateur - les participants sont censés adopter un pseudonyme.

Le choix du pseudonyme représente le premier pas pour l'entrée dans la plateforme et pour l'acceptation d'un système de règles communiquées au début du cours à travers un *vademecum* en ligne: il n'est donc pas surprenant que les participants ayant eu le plus de difficultés à s'adapter aux protocoles du cours évitent souvent d'utiliser un pseudonyme, préférant leur nom ou prénom réel.

Dans le long message ci-dessous nous trouverons quelques exemples des difficultés que nous avons citées dans les pages précédentes:

"[...]PERÒ purtroppo, ilprof. mi ha appena informato che il mio scritto è stato da me spedito per errore nella sua posta. Ora devo ricontattarlo in quanto ,purtoppo, non posso più recuperare questo documento in quanto na volta spedito, non riesco più a visualizzarlo. ..."

La présence de quatre fautes d'orthographe dans l'espace de deux lignes est l'indice d'une rédaction pressée et peu soignée, l'emploi fautif des majuscules est une violation du code de la *nétiquette* (où les lettres majuscules équivalent à crier).

"... Poi ho anche scritto una lunga risposta alla nostra tutor hathon, che gentilmente mi ha scritto un lungo messaggio che spero anche voi avrete letto. Giustamente mi fa una specie di ramanzina per il fatto che non posso svolgere il ruolo di capo-gruppo a causa dell mancanza di tempo. ..."

La présence du tuteur, rigoureuse mais aimable, contribue à rappeler à l'étudiant ses responsabilités dans le cadre de la formation, dans le but de l'aider à respecter ses échéances et ses engagements envers les enseignants et ses collègues.

“... Ragazze, approfitto anche di questo spazio per scusarmi ancora con tutte voi, ma la mia mancanza di tempo sarebbe di ostacolo al corretto funzionamento della TraduCo, ed io non voglio assolutamente che ciò accada. Assicuro a tutti, finché posso, la mia totale disponibilità. SO che anche voi siete impegnate, quindi mi sento veramente a disagio. ...”

Le rappel à la responsabilité de la part du tuteur a la fonction de sensibiliser tous les participants: le manque de collaboration de la part d'un seul étudiant peut en effet avoir des retombées négatives sur tous les membres du groupe, tout comme dans la réalité professionnelle de la traduction, où il faut respecter rigoureusement les échéances.

“... QUANDO MI SONO ISCRITTA al Master non avevo capito che oltre alla "frequenza" fosse richiesto questo ulteriore apporto, che purtroppo non posso dare SOLO ed esclusivamente per una questione di tempo. Comme Lucy sa, oltre ad altre attività ,insegno all'Università, quindi sono abituata a correggere i lavori, organizzare e quant'altro..lo faccio già per alcune decine di persone.

Sono membro del Consiglio della mia UNI e di altre COMmissioni, scrivo rapporti, partecipo a riunioni, dalla mattina alla sera, con una agenda cronometrata alla Svizzera. Due o tre giorni al mese mi sposto in Ticino perchè "siedo" in una specie di TRIBunale che si occupa di militari...ancora udienze, sentenze, ricorsi...ecco perchè ho scelto il Master a distanza.. per poter meglio amministrare il tempo da dedicargli. [...]"

Le master en ligne F@rum ne prévoit aucune activité synchrone obligatoire pour les étudiants, justement afin de permettre une grande flexibilité temporelle: les participants peuvent choisir le moment de la journée qu'ils préfèrent pour se connecter à la plateforme et pour insérer leurs messages, qui seront lus en différé par les destinataires; cette flexibilité n'est pas pourtant identifiable à un manque total d'échéance ou d'engagements à respecter, mais souvent une confusion s'engendre de la part des apprenants, confusion très évidente dans le message que nous citerons ci-dessous.

Au début, l'étudiante met en évidence sa difficulté de gestion du temps, due à ses activités professionnelles; elle dit ensuite qu'elle a choisi le cours à distance pour pouvoir gérer son temps (“ho scelto il Master a distanza.. per poter meglio amministrare il tempo da dedicargli”), mais justement la flexibilité ne correspond pas à un engagement moins important.

Le problème principal est donc le manque de compréhension des stratégies didactiques qui peuvent différer des modèles traditionnels en présence, qui sans aucun doute, vu leur âge, ont caractérisé pour les participants leur formation précédente, mais qui constituent encore les modèles dominants de la formation à l'heure actuelle.

Comme nous l'avons remarqué dans les pages précédentes, une autre problématique souvent citée par les participants dans leurs messages et dans les questionnaires est l'emploi de l'ordinateur, de l'outil informatique, qui engendre

une série de problèmes (virus, problèmes côté matériel, ou côté logiciel) pouvant compliquer l'accès aux contenus:

"[...]Ho avuto dei problemi di formattazione: la chiave mi andava sulla scritta e alcune righe erano sfasate...dovrebbe essere un problema del mio computer e magari della versione di word più aggiornata di MARY. Date un'occhiata e ditemi se è solo un mio problema. [...]"

"[...] (dopo che tutto il lavoro che avevo fatto nel pomeriggio è andato perso casa computer impazzito...volevo mettermi a piangere) [...]"

"[...]il mio problema è che dal computer di casa non mi si visualizza bene, mentre dal computer del lavoro è perfetta...boh! Chiederò ai tecnici... [...]"

"[...]Potete spiegarmi meglio? So di essere un po' imbranata col computer, ma imparo in fretta..."

"scusa ma credo che il mio computer sia impazzito. [...]"

"[...]Purtroppo non avendo internet a casa ed essendo al lavoro 12 ore al giorno devo sfruttare il computer dell'ufficio che ha dato forfait per 24 ore! Una tragedia! [...]"

"[...]purtroppo il computer mi si è bruciato!!!!... [...]"

"Carissime ragazze purtroppo il mio computer è stato "attaccato" da un virus e così ci hanno messo un po' di tempo per sbloccarmelo. [...]"

"[...]mi sono persa!!!! il mio computer mi ha combinato un casino, per cortesia appena potete risp, ciao e buona giornata!"

"[...]a questo punto però non capisco che problema ha il mio computer, visto che alcuni documenti li scarica tranquillamente e altri no...:("

"[...]Avviso a tutti: ho il computer di casa parzialmente fuori uso perché ha un virus: un simpatico Trojan. Spero di risolvere il problema e di farlo a breve. Fino a quel momento cercherò di connettermi dall'ufficio perché non vorrei provocare danni a qualcuno. [...]"

"[...]Vi pregherei di fare voi le correzioni anche perché... non so unire i file! (sono molto imbranata col computer come avrete capito) A proposito qualcuna sarebbe così carina da cercare di spiegarmelo? Bacioni"

"Scusate, ma il mio computer funziona a singhiozzi e i spegne in continuazione. [...]"

Ces problèmes sont souvent dus à un manque de maîtrise de l'outil informatique: l'un des objectifs du master est aussi celui de l'acquisition d'ultérieures compétences informatiques de la part des apprenants.

Malgré ces lacunes, qui sont d'ailleurs fréquentes, il nous semble opportun de souligner, pour terminer, que sur un nombre de plus de 150 inscrits aux cours Masterf@rum (de 2003 à 2006), tous les participants ou presque ont été en mesure de passer l'examen final, sauf dans deux cas isolés dont l'abandon est dû à de graves problèmes personnels et familiaux.

Un bon nombre d'étudiants, en revanche, ont choisi de refaire l'expérience du cours, et se sont spécialisés dans les deux disciplines (traduction juridique et économique).

Nous pouvons donc affirmer, pour conclure, que les données qui émergent dans les questionnaires sont confirmées par l'analyse du contenu des messages, que nous venons de décrire dans les pages précédentes: il s'agit, certes, des problèmes auxquels l'on pourrait s'attendre dans un cours FOAD. Ce qu'on pourrait pourtant souligner, c'est que ces problèmes n'ont jamais constitué ... un vrai problème, grâce au monitoring tutorial et à son organisation au sein du cours.

En guise de conclusion

Dans le domaine de la formation continue, les nouvelles technologies et notamment les cours en modalité de FOAD peuvent s'avérer bien plus performants que d'autres modalités de formation en présence: la possibilité de participer aux cours en dehors des contraintes spatio-temporelles traditionnelles et la flexibilité du parcours d'apprentissage rendent ces formations rentables d'un point de vue méthodologique, ce qui explique leur succès actuel dans les contextes institutionnels publics ou privés pour la formation des adultes (à l'intérieur des entreprises notamment). Néanmoins, l'analyse des masters *F@rum* nous révèle que la FOAD présuppose aussi pour les participants à la formation un effort considérable, une mise en discussion de leurs savoirs acquis, de leur conception des processus d'enseignement-apprentissage, des modèles méthodologiques auxquels ils ont été habitués au cours de leur formation initiale. Cette fracture entre un modèle déjà intériorisé de transmission de la connaissance et un nouveau modèle de construction sociale des savoirs à l'intérieur de communautés d'apprentissage en ligne peut constituer pour ces apprenants adultes un véritable « choc de formation », qu'ils subissent parfois avec grande difficulté et dont ils attribuent souvent le poids aux modalités concrètes de la formation (problèmes techniques, de gestion du temps...) plutôt qu'aux présupposés méthodologiques (nécessité de former un groupe et collaborer sans jamais se rencontrer, discuter et négocier constamment un savoir acquis...).

Afin que ces apprenants puissent évoluer dans leur parcours de formation, afin qu'ils puissent modifier leurs attentes et leurs réactions, une action ciblée des formateurs - comme nous l'avons vu - s'avère fondamentale; dans ce contexte, le rôle des tuteurs sera alors celui d'accompagner les apprenants, de les guider, de les conduire progressivement à une nouvelle prise de conscience de leur identité de *sujets-en-formation*, pour les préparer ainsi à un modèle d'*apprentissage tout au long de la vie*.

Notes

¹ Sergio Poli est l'auteur du paragraphe 1, Micaela Rossi du paragraphe 2 et de la *Conclusion*, Elisa Bricco du paragraphe 3, Matteo Bonizzzone du paragraphe 4.

² http://www.arbor-et-sens.org/biblio/textes/M_Serres/serres.htm - * Cet article ouvre le hors-série du Monde de l'Education, "Apprendre à Distance", sorti en septembre 1998, sous la direction de Michel Serres et Michel Authier; Michel Serres est philosophe, fondateur et membre du conseil d'administration de Trivium.

³ D. Peraya, TICE et formation. Quelques enseignements de l'expérience. http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/peraya-papers/2000_bastia.pdf

⁴ *Ibidem*.

⁵ CNED, *Distances et savoirs* Volume 6, numéro 1: appel à communication; <http://www.cned.fr/ds/numero6.1.htm>.

⁶ Isvor Fiat - rapporto 2000- *Nuove tecnologie, formazione a distanza e professionalita' dei formatori*, http://www.pico.piemonte.it/articoli/Battezzati_4.pdf

⁷ D. Peraya, TICE et formation. Quelques enseignements de l'expérience. http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/peraya-papers/2000_bastia.pdf

⁸ http://ressources.algora.org/virtual/30/Documents/pdf/FFFOD02_at1.pdf

⁹ <http://www.universinet.it/article173.html>

¹⁰ D. Peraya, TICE et formation. Quelques enseignements de l'expérience. http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/peraya-papers/2000_bastia.pdf

¹¹ Pour un traitement approfondi, nous renvoyons à S.Poli, H. Giaufret Colombani, E. Bricco, M. Rossi (dir.), *Il filo di Arianna. Formazione a distanza e utilizzo delle risorse internet: un punto di vista "umanistico"*, Bari, Schena, 2004.

¹² Acronyme pour Formation Ouverte A Distance.

¹³ Pour un traitement approfondi, nous renvoyons à S. Poli *Délocalisation des compétences et localisation des obstacles: quelles stratégies pour une FOAD européenne?*, Actes du Colloque TICEMED2004, Disponible sur: http://isd.univ-tln.fr/articles/num_archives.htm

¹⁴ Ch. Depover et L. Marchand, *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

¹⁵ Voir à ce propos J.C. Lewandowski, *Les nouvelles façons de former*, Paris, Ed. d'Organisation, 2003.

¹⁶ Voir L.Stagi, G.Vercelli, *E-Learning e formazione continua*; Milano; Franco Angeli 2003.

¹⁷ Ch. Depover et L. Marchand, *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Bruxelles, De Boeck, 2002, pp. 21 et suivv.

¹⁸ *Ibidem*, p.22.

¹⁹ Ch. Depover et L. Marchand, *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

²⁰ Ch. Depover et L. Marchand, *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 24.

²¹ Ch. Depover et L. Marchand, *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 37.

²² Ch. Depover et L. Marchand, *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 27.

²³ “Lavorare e comunicare in Rete è utilissimo, talora appassionante, ma è anche difficile: l’interlocutore non è visibile, e, senza “segnali” visivi il malinteso è sempre in agguato. Perciò è più che mai necessario attenersi ad elementari regole di “buone maniere”: la “netiquette”, ossia il galateo virtuale, che, con alcuni elementi della simulazione (pseudonimi, ed identità fittizie potrà aiutarvi ad evitare inutili tensioni)” <http://www.farum.unige.it/masterfarum/vademecum2007/giuridico.php?op=netiquette>

²⁴ Clifford Stoll, *Confessioni di un eretico high-tech*, Garzanti, Milano, 2001, p.21 et suiv.

²⁵ Alberto Colorni, in *Mondo digitale* n.1 p.13-14 marzo 2002.

Bibliographie

Ch. Depover et L. Marchand, *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

CNED, *Distances et savoirs* Volume 6, numéro 1: appel à communication; Disponible sur: <http://www.cned.fr/ds/numero6.1.htm> (consulté le 15 mars 2007).

Alberto Colorni, in *Mondo digitale* n.1 pp.13-14 marzo 2002, www.mondodigitale.net .

Décision N. 2318/2003/CE - 5 décembre 2003. Disponible sur: http://eur-lex.europa.eu/pri/it/oj/dat/2003/L_345/L_34520031231it00090016.pdf (consulté le 15 mars 2007).

Isvor Fiat - rapporto 2000- *Nuove tecnologie, formazione a distanza e professionalità dei formatori*, Disponible sur: http://www.pico.piemonte.it/articoli/Battezzati_4.pdf (consulté le 15 mars 2007).

J.C. Lewandowski, *Les nouvelles façons de former*, Paris, Ed. d’Organisation, 2003.

Le Monde de l’éducation, numéro hors série *Apprendre à distance*, septembre 1998.

Lifelong learning programme Disponible sur: http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html (consulté le 15 mars 2007).

D. Peraya, *TICE et formation. Quelques enseignements de l’expérience*. Disponible sur: http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/peraya-papers/2000_bastia.pdf (consulté le 15 mars 2007).

S. Poli, H. Giaufret Colombani, E. Bricco, M. Rossi (dir.), *Il filo di Arianna. Formazione a distanza e utilizzo delle risorse internet: un punto di vista “umanistico”*, Bari, Schena, 2004.

S. Poli, *Délocalisation des compétences et localisation des obstacles: quelles stratégies pour une FOAD européenne?*, Actes du Colloque TICEMED2004, Disponible sur: http://isd.m.univ-tln.fr/articles/num_archives.htm (consulté le 15 mars 2007).

L. Stagi, G.Vercelli, *E-Learning e formazione continua*; Milano; Franco Angeli 2003.

C. Stoll, *Confessioni di un eretico high-tech*, Garzanti, Milano, 2001.

http://ressources.algora.org/virtual/30/Documents/pdf/FFFOD02_at1.pdf (consulté le 15 mars 2007).

<http://www.universinet.it/article173.html> (consulté le 15 mars 2007).