

La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche

Geneviève Zarate

La mobilité transnationale, qui était le privilège des élites nationales, fait actuellement l'objet d'une politique éducative nouvelle et s'élargit à tous les secteurs des systèmes éducatifs, en particulier dans le contexte européen. Les démarches volontaristes d'aujourd'hui s'appuient sur un capital d'expérience que cet article cherche à cartographier, tant dans une perspective historique, que dans les modèles produits par le tourisme et par l'entreprise. Cet article vise à préciser les frontières de ce champ de recherches en émergence, qui n'est encore que peu visible dans le débat français, mais qui peut alimenter la réflexion d'une ingénierie éducative centrée sur la dimension internationale.

La mobilité géographique est devenue un mot d'ordre des sociétés européennes. Elle touche en particulier tous les niveaux de l'enseignement, de la maternelle à l'université et toutes les catégories, de l'enseignement technique à l'enseignement général. Son étude constitue un champ particulier qui s'inscrit dans un espace de fait bi-ou plurinational, doté de ses institutions propres, de pratiques spécifiques, qui se caractérise par une diversité de positionnements théoriques.

Cet article se donne pour objet de contribuer à la lisibilité des transformations en cours dans le champ éducatif. On ne saurait réduire les recherches sur la mobilité internationale au seul recensement des

diplômes traditionnellement impliqués dans cette dimension, relevant des affaires, du commerce ou de la politique internationale ou au seul appareil des rencontres internationales. Nous cherchons ici à présenter les formes les plus nouvelles de la mobilité au moment où un espace européen de la recherche est en cours de constitution, œuvre volontariste des autorités européennes, mais dans les faits largement exploré par les travaux anglo-saxons. Il nous a donc paru pertinent de proposer une cartographie de l'expertise disponible dans ce domaine, en faisant état tant de la tradition historique française quand il s'agit de penser la dimension transnationale, que de l'environnement européen.

LA MOBILITÉ INTERNATIONALE DANS LE CHAMP ÉDUCATIF FRANÇAIS : LES TRADITIONS HUMANISTE, COLONIALE, PACIFISTE

La dimension internationale de l'éducation hérite d'un passé prestigieux qui sert de toile de fond symbolique aux actuels projets européens. C'est d'abord sur le plan universitaire que se construit une République de Lettres, réponse intellectuelle au cloisonnement politique de l'Europe médiévale. Les trois universités européennes les plus anciennes (Bologne, Paris, Oxford) sont placées au XIII^e siècle sous l'autorité papale. Les disciplines enseignées sont le droit canon, la théologie et la médecine. Ces trois universités se voient rapidement concurrencées par plus de cinquante autres au XV^e siècle (1). Les maîtres se recrutent sur une *licencia ubique docendi* qui leur permet d'enseigner dans plusieurs établissements relevant de principautés, de cours royales ou d'États différents. Simultanément les étudiants bénéficient de cette concurrence pour construire un parcours itinérant qui leur permet de cumuler les maîtres, les bibliothèques et les diplômes les plus prestigieux. Erasme, né à Rotterdam, d'abord étudiant à Deventer, se rend successivement à Paris, Oxford, Louvain, Turin, Florence, Venise, Padoue, Sienna, Rome, Bucklersbury, Cambridge, Louvain, Gand et Bâle. La *perigrinatio academica* lie formation des élites et mobilité internationale. Les grands établissements de prestige n'ont de cesse de conjuguer accueil d'étudiants étrangers et encouragement au séjour à l'étranger de leurs propres étudiants, une politique qui place l'interconnaissance des élites sur un plan international. La tradition humaniste constitue ainsi le premier creuset de la mobilité dans le champ éducatif.

La mobilité internationale, interprétée dans le contexte spécifiquement français, peut revendiquer un second héritage, lié cette fois à l'espace d'influence diplomatique et culturelle que la France exerce hors de ses frontières. Depuis le XVII^e siècle, les missions religieuses ont développé un réseau d'établissements scolaires dans le monde, instrument du rayonnement de la langue et de la culture françaises. La séparation de l'église et de l'État renforce, plus qu'elle ne met à mal, ces réseaux d'influence initiaux : l'Alliance française, créée en 1883, et la Mission laïque, créée en 1902, chargées de l'expansion (2) de la langue et la civilisation françaises, accompagnent la politique colo-

niale française sur le plan éducatif. Dans cet enjeu de portée nationale, mais qui s'inscrit également dans un champ de concurrence international que se disputent les grandes puissances du moment (Royaume-Uni, Allemagne, Russie), l'élite de la France y trouve ses intérêts objectifs (3). La vocation messianique fondée sur la foi dans la Raison, le Progrès et les Droits de l'homme, qu'implique la présence coloniale, est rapidement institutionnalisée. Chaque réseau se dote d'instances de formation : l'École coloniale est fondée en 1885 pour assurer le recrutement des administrateurs coloniaux. L'Alliance crée des cours de vacances pour les professeurs étrangers de français, validés à partir de 1894 par un Diplôme d'aptitude à l'enseignement du français, puis fonde en 1911 l'École Supérieure de la langue française, destinée à former toute personne qui voudrait « se consacrer à l'enseignement de notre langue au dehors » (4). L'École pratique, créée en 1919, permet d'offrir à Paris un enseignement permanent du français pour étrangers, distinct des cours professés à la Sorbonne. L'École Jules Ferry, École normale d'enseignement colonial, est fondée en 1902 par la Mission Laïque.

Ces structures favorisent l'émergence de nouveaux questionnements pédagogiques. L'École coloniale offre de nouveaux champs de connaissances : « Dans les lycées de l'élite, Chaptal, Henri IV, Louis le Grand, les matières exotiques attirent une foule d'adolescents enthousiastes. Entre 1927 et 1931, un nombre de candidats au concours d'entrée triple » (5). L'enseignement hors de l'hexagone doit faire l'objet d'une pédagogie spécifique, adaptée à l'éducation de ces « peuples enfants ». Le programme de formation dispensé par l'École de Jules Ferry comprend : « l'étude de méthodes de l'enseignement colonial, des cours d'agriculture coloniale, de médecine pratique, de langues indigènes de travaux techniques » (6). Les applications pratiques et professionnelles de cet enseignement son également pointées : l'enseignement manuel expérimental, les leçons de choses agricoles sont au programme (7). À propos de la place accordée à l'enseignement des langues et cultures indigènes dans les écoles indigènes coloniales, le débat rassemble « assimilationnistes » et « associationnistes » qui s'opposent sur la formation d'un futur citoyen français ou sur celle d'un indigène francophone (8).

Contrairement à l'idée reçue, ce espace éducatif suscité par la politique coloniale ne reconduit pas

systématiquement les méthodes éprouvées dans l'hexagone. Si l'idéal républicain est certes prioritaire, les conditions d'une véritable innovation pédagogique sont réalisées, à la fois suscitées par les exigences du prestige national, mesuré à l'aune de la concurrence internationale, et par l'inquiétante étrangeté à laquelle sont exposés les fonctionnaires français. Méthodes pédagogiques adaptées, instances de formation spécifiques, nouvelles disciplines enseignées témoignent de la création de nouveaux espaces scientifiques. Le débat est en premier lieu conduit sous des bannières militantes, portées par le cadre associatif. Progressivement l'État français investit cet espace et institutionnalise ces réseaux. Si l'Alliance garde son statut associatif, elle bénéficie de contacts de plus en plus proches avec le sommet de l'État français : Paul Deschanel, Raymond Poincaré ont été membres du Conseil d'administration de l'Alliance, avant d'accéder aux plus hautes fonctions de la République. L'expérience coloniale et les institutions éducatives qui en découlent obéissent à une vision géopolitique centrifuge de l'étranger : c'est à Paris que se constituent les lieux de la légitimité scientifique qui assurent ensuite la diffusion des savoirs hors des frontières. L'innovation, constituée par l'exportation des connaissances et l'expatriation des personnes, n'irrigue que de façon marginale la réflexion pédagogique hexagonale.

Il faut attendre la deuxième moitié du XX^e siècle pour que la dimension internationale de l'éducation s'installe de plain pied dans le périmètre hexagonal. C'est une forme nouvelle d'ouverture à la dimension internationale qui ne s'adresse plus seulement à ceux qui se donnent un avenir professionnel à l'étranger, car elle n'a pas pour objet explicite de déclencher un projet nomade construit dans la durée. Elle est un choix de formation, reposant sur un nouvel impératif, l'éducation à la compréhension internationale. Largement déterminé par le contexte de l'après-guerre, ce troisième courant se situe dans le prolongement idéologique des organisations internationales qui œuvrent pour la paix mondiale et l'égalité reconnaissance des cultures. La référence transnationale est une référence explicite dans ce troisième courant.

Première en date, une école internationale est créée à Genève en 1924 pour accueillir les enfants des fonctionnaires internationaux travaillant à la Société des Nations. Il s'agit alors de fournir à

ces enfants un lieu de formation spécifique, prenant en compte les contraintes de la mobilité professionnelle de leurs parents. Cette création sera suivie par celle des Écoles européennes (9) qui acquièrent un statut en 1957 et inaugurent le baccalauréat européen la même année (10). Là encore, les écoles européennes s'adressent à une élite de fonctionnaires européens. Progressivement cet espace institutionnel va se conceptualiser sous l'impulsion notamment de l'UNESCO (Recommandation n° 64 de novembre 1974) qui associe éducation internationale et compréhension internationale. Le baccalauréat international est ensuite davantage intégré dans le système scolaire français en 1984, sous la forme d'une option internationale du baccalauréat français. Ces innovations scolaires irriguent de nouvelles problématiques qui retiennent particulièrement dans le champ de l'enseignement des langues vivantes. Les axes du débat concernent l'équilibre des langues représentées dans les établissements (langues d'origine des élèves, langues du pays d'accueil), les difficultés pédagogiques pour des élèves en transit d'un système éducatif à un autre, l'architecture d'un double cursus, la prise en compte de compétences linguistiques dissymétriques dans les modalités d'évaluation des compétences, le coût de l'enseignement bi- ou trilingue, l'enseignement précoce de langues (11). Plus largement, le débat est dominé par l'interprétation du respect de la diversité en contexte scolaire ou par celui de l'aliénation culturelle. Le sens des disciplines scolaires est interrogé suivant les pondérations linguistiques dont elles font l'objet : dans les écoles européennes, « les mathématiques et les sciences sont enseignées dans la langue d'origine de l'élève, les langues, l'histoire, la géographie, l'économie, l'art, la musique et le sport sont dispensés à des groupes multinationaux en "langue de travail", en général la première langue étrangère des élèves » (12).

Ces expériences, bien que reconnues dans le système français, valent cependant pour leur aspect expérimental et servent en quelque sorte de laboratoire pour penser une éducation dédouanée des spécificités nationales. Elles ne touchent cependant qu'une minorité au regard de la population nationale, fonctionnent sans véritablement innover le niveau de réflexion national, s'adressent à ce qui est perçu, dans l'opinion publique, comme une élite peu représentative.

LA MOBILITÉ INTERNATIONALE, ENTRE LE MODÈLE TOURISTIQUE ET CELUI DE L'ENTREPRISE

En 1976, deux circulaires du Ministère français de l'Éducation Nationale viennent réguler l'une les sorties et voyages collectifs d'élèves (13), l'autre, l'ouverture du système éducatif français sur l'étranger : appariements et échanges de classes (14). Il s'agit, dans la première, de distinguer entre classes de nature et appariements scolaires et voyages collectifs « dans le sens d'une ouverture plus grande sur les réalités extérieures, tant françaises qu'étrangères » ; dans la seconde de donner un cadre administratif à ce qui constitue déjà une réalité de fait : 1 500 appariements sont homologués à cette époque entre établissements français et étrangers. On y distingue les séjours dits de découverte linguistique et culturelle des échanges de classe à vocation pédagogique en cours d'année scolaire. La référence à un projet pédagogique est explicite, mais les textes qui suivront (15) complètent surtout le dispositif administratif. C'est plutôt du milieu associatif que viennent les initiatives plus audacieuses (16).

Le Ministère entérine un état de fait plutôt qu'il ne le suscite : les séjours à l'étranger répondent à une demande sociale dont le secteur associatif et privé a depuis longtemps pris la mesure. Les réponses sont formulées le plus souvent en termes de séjours individuels à l'étranger, pris sur le temps de vacances. L'expérience internationale est ressentie par le grand public comme un atout qui fonctionne d'autant mieux qu'il est précoce et accompagné d'une amélioration des compétences linguistiques. Le voyage à l'étranger est devenu un produit commercial, qui, à l'instar de l'édition parascolaire, est un complément de l'enseignement scolaire, recherché par les parents soucieux de l'excellence des performances scolaires de leurs enfants. Ces intérêts se croisent avec ceux de l'industrie touristique qui développe un nouveau créneau, destiné aux enfants et adolescents, et des produits de grande consommation sur lesquels les médias n'hésitent pas à renseigner : le *Monde de l'Éducation* publie des dossiers rassemblant conseils et adresses (17), *Que choisir* (18) établit un rapport qualité/prix qui prend en compte les différentes formules de séjour, la qualité des prestations, les droits et possibilités de recours en cas d'abus.

Si, pour les parents, le modèle de départ est celui des exigences scolaires, l'organisation même du séjour se réfère à la tradition touristique. Mêmes discours publicitaires, fondés sur l'agrément du lieu, le climat, les activités sportives et événements culturels annexes, mêmes catalogues évectifs sur la progression des compétences, résumée le plus souvent à un nombre d'heures de cours ou de laboratoires de langues. L'industrie touristique ne s'y trompe pas, le plus souvent le séjour à l'étranger est une des premières occasions pour l'enfant ou l'adolescent de découvrir, à l'abri des regards parentaux, un monde étranger supposé plus permissif. De façon plus allusive, le séjour scolaire à l'étranger s'inscrit dans une tradition de loisirs qui, selon les termes d'Alain Corbin, « redistribue les temps sociaux » (19), exalte liberté et spontanéité et associe, dans un même système signifiant, travail et loisirs.

Lorsque le séjour à l'étranger est en relation directe avec le monde du travail, la rentabilité économique du séjour est une question centrale qui entraîne la disparition de la référence touristique. Il s'agit surtout d'identifier les dysfonctionnements qui entravent le déroulement efficace d'un séjour de longue durée, qui amènent, par exemple, l'expatrié ou le négociateur international à réduire la durée initialement prévue de leur séjour, ou qui perturbent les contacts indispensables avec la population locale. Initiés aux États Unis au cours des années 50, fondés sur la recherche anthropologique dans un contexte d'assistance technique à l'expatriation, ces travaux se sont d'abord attachés au vécu de la durée : le « choc culturel » est identifié en tant que rejet de l'environnement étranger, générant des comportements régressifs face à une altérité désarçonnante. Il est défini comme une maladie (*an occupational disease of people who have been suddenly transplanted abroad*) dont les symptômes sont récurrents (angoisse, dépression, fermeture sur soi, etc.). Ce concept a bénéficié d'une large diffusion et génère des propositions de formation en « management interculturel » dont les retombées sont pratiques. Le déroulement du séjour à l'étranger de longue durée étant rythmé par une courbe dite en W, fonction des différentes phases de l'adaptation (exaltation, frustration et colère, convalescence, réajustement, et finalement retour à la culture d'origine), la nécessité d'une préparation à l'expatriation, puis celle d'une réadaptation au retour s'imposent. La communication inter-

culturelle est identifiée comme un objet spécifique, qui intègre la dimension non verbale des échanges linguistiques, une sensibilisation à la relativité des valeurs culturelles, un entraînement à la résolution de conflits.

Ce modèle est désormais tout à fait vulgarisé dans la formation en entreprise. Il modifie de façon conséquente l'appréhension de la mobilité internationale qui ne peut plus se réduire à la durée du déplacement, mais a son avant comme son après. La formation à la mobilité internationale est un produit de formation à part entière, qui ne peut être assimilé à une information historique, géographique ou touristique sur le pays étranger, qui s'adresse à un public adulte, cadres d'entreprises occidentaux qui choisissent de s'expatrier parce que le séjour sera considéré comme une plus-value dans leur carrière. Ce modèle est actuellement en train de conquérir un nouveau public, celui de l'Europe universitaire.

Encouragés par la valorisation universitaire de la mobilité décidée dans le prolongement du Traité de Maastricht (articles 126 et 127), les étudiants, comme les universités qui les accueillent, expérimentent les dysfonctionnements propres à la sous-estimation de la diversité académique de chaque système éducatif et, plus largement, de la diversité culturelle dont chaque société est porteuse. Pour les uns, il s'agit souvent du premier séjour à l'étranger qui n'ait pas un caractère touristique, pour les autres, leur prestige est en jeu, *sur une base de concurrence internationale.*

L'ÉVALUATION DE LA MOBILITÉ INTERNATIONALE EN CONTEXTE EUROPÉEN

S'il est fréquemment justifié par des raisons linguistiques, le séjour universitaire en contexte européen n'a plus les caractéristiques du seul séjour linguistique : sa durée est ajustée aux exigences de la validation académique et s'allonge bien au-delà du mois (20) ; il est centré sur des objectifs professionnels ; il résulte d'accords réciproques entre institutions. Lieu d'investissement institutionnel, son statut actuel rompt avec l'image de la parenthèse récréative. Il est devenu un indicateur pertinent, au niveau des institutions politiques européennes pour éprouver la dynamique de la coopération européenne, au niveau des éta-

blissements d'enseignement pour mesurer leur capacité et leur vitesse d'adaptation à une nouvelle géopolitique éducative, au niveau des individus pour tester leur aptitude à introduire la dimension plurinationale dans leurs choix de vie. La Déclaration conjointe du 25 mai 1998 de quatre Ministres européens de l'éducation (Italie, Royaume-Uni, Allemagne, France) concernant l'harmonisation de la formation universitaire en Europe entend accélérer la construction d'un espace européen universitaire, plus exigeant que l'actuel European Credit Transfert System. Mais parallèlement la création de l'agence Édufrance, chargée d'attirer un public non-européen dans les universités françaises, montre qu'une politique d'influence académique hors des frontières européennes n'est pas abandonnée pour autant par la France, dans ce qui est un secteur clé de la compétition scientifique internationale.

Pour cerner la réalité de ce nouvel espace européen de la mobilité, des études sont commanditées dans le cadre des programmes incitatifs. Les limites institutionnelles font l'objet de propositions remédiatrices : droit au séjour, protection sociale, certification, obstacles socio-économiques et administratifs (21). Mais les obstacles linguistiques et culturels restent les plus difficiles à identifier. Le bilan de l'expérience Erasmus pour les années 1988-89 (22) cherche à définir le profil des étudiants concernés, les conditions de la vie académique, le vécu de la vie à l'étranger, les coûts et financements qui s'y rattachent, les compétences en langues acquises par les étudiants, mais aussi l'impact culturel de leur séjour. D'autres études se centrent sur une catégorie d'étudiants, par exemple celle des étudiants des Écoles de commerce et de gestion (23) ou sur celle des étudiants en langue. D'initiative nationale, commanditée par le *Center for Information on Language Teaching and Research*, l'enquête menée par J. Coleman (24) auprès de 25 000 étudiants est plus centrée sur l'étudiant que sur le dispositif lui-même. Elle établit le profil de l'étudiant britannique à l'étranger, recherche les facteurs permettant d'identifier l'évolution des compétences, se donne pour objet de déterminer l'impact du séjour à l'étranger. Bien que les objectifs de ces enquêtes soient différents, une conception commune du séjour apparaît. La contrainte économique impose des réponses claires à la question suivante : *quelle plus-value le séjour à l'étranger apporte-t-il à l'étudiant ?* Dans ces études, la défi-

nition du séjour est globalisante et inclut, non seulement les performances académiques de l'étudiant, mais aussi l'impact des données relevant de leur environnement culturel (mode d'hébergement, relations avec le monde du travail, attitudes concernant la culture hôte). Ce dernier point tend à être de plus en plus affiné dans les descripteurs utilisés, car ces études concordent, le séjour à l'étranger n'entraîne pas systématiquement une évolution positive des représentations stéréotypées du pays étranger.

Ce point reste crucial car il mobilise à la fois les intérêts politiques européens (la réalité d'une identité européenne en dépend pour une part), l'image de marque des institutions nationales et locales (on peut supposer qu'un étudiant qui quitte une région ou une université a construit avec elles un lien qui peut être déterminant à l'avenir), une conception de l'éducation qui s'attache à développer l'ouverture et la compréhension internationales. Dans ces recherches, l'espace conceptuel qui est ouvert pour aborder la description de ce champ est très dense mais, en contrepartie, confus. Les profils des stéréotypes nationaux, la confiance ou l'anxiété dans la relation à la langue étrangère, la motivation face à la mobilité, la transférabilité des compétences acquises dans un contexte vers un autre, l'ouverture de l'expérience parentale sur l'étranger, les attitudes face aux études, la densité de l'encadrement, l'organisation académique, autant de déterminants possibles des attitudes. Actuellement en cours, *The Lancaster University Consortium* (25) regroupe trois projets (*The Interculture Project*, *Language and Residence Abroad project*, *Residence Abroad Project*), auxquels participent plus d'une dizaine d'universités britanniques. La recherche est ciblée sur les étudiants britanniques en séjour dans un pays d'Europe et sur le repérage d'expériences enrichissantes. L'originalité du projet est dans ses choix méthodologiques où la référence à l'approche ethnographique est dominante. Le corpus est constitué pour une bonne part de récits d'expériences à l'étranger recueillis par questionnaires, par entretiens et par journaux d'apprentissage et ethnographiques. Les premiers résultats, accessibles sur le site INTERNET <http://www.hum.port.ac.uk/slas/rapport>, sont mis en forme pour les étudiants eux-mêmes, en particulier ceux qui sont à la recherche d'informations pour préparer un séjour donné. La veine ethnographique constitue une véritable contre-propo-

sition, adossée à une légitimité disciplinaire, aux réalisations les plus courantes qui dérivent du modèle touristique, en dépit par exemple des efforts déployés par le CNOUS (26) ou par l'agence LINGUA (27) pour s'adresser aux étudiants étrangers reçus dans les universités françaises.

Le programme SOCRATES étend dans un second temps la notion de mobilité géographique à tous les niveaux du système éducatif. De la maternelle à l'université, il est actuellement théoriquement possible d'obtenir des aides de la Commission européenne. Mais, pour des raisons financières apparaît une nouvelle forme de mobilité, avec l'invention technologique de la « mobilité virtuelle » (28). Ce nouveau mode d'action se situe dans le prolongement du *Livre Blanc*, publié par la Commission dans le cadre de l'Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (29), en réponse « au choc de la société de l'information ». Le développement d'INTERNET, des logiciels éducatifs, de l'Enseignement Ouvert et à Distance sera-t-il une propédeutique ou un succédané à la mobilité géographique ? À condition sans doute que ces outils ne soient pas la simple variante technologique des formes déjà éprouvées de la correspondance scolaire ou du modèle traditionnel du cours en présentiel.

Jusqu'alors c'est dans l'enseignement supérieur que la formation à la mobilité atteint ses formes les plus élaborées et les plus significatives sur le plan quantitatif : en 1998-1999, le programme ERASMUS concerne 200 000 étudiants, 35 000 enseignants, 1 600 universités et 24 pays (30). Bien que la France soit le second pays d'accueil des étudiants avec 28 000 étudiants (contre 20 000 en Allemagne), elle atteste un important retard méthodologique dans la conception de cet accueil, loin derrière le Royaume-Uni, fort de ses 32 000 étudiants accueillis et de sa grande tradition de tourisme linguistique. La généralisation de la mobilité est pourtant un des axes de développement de l'Europe de l'éducation.

De nouveaux outils, visant à sa valorisation académique, sont en cours de conception. Dans le cadre du programme *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* (1989-1996), le Comité d'éducation du Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, a mis en place un Groupe de projet dont les finalités étaient les suivantes : « faciliter la libre circulation des personnes et des idées en Europe ; développer chez

chacun la connaissance et la compréhension des autres peuples d'Europe ; renforcer et améliorer la coopération européenne ; prévenir ou combattre les préjugés et l'intolérance envers les peuples ayant des langues ou des cultures différentes ; renforcer les structures et les pratiques démocratiques » (31). Si ces axes de travail sont une réponse politique à la chute du Mur de Berlin, ils préfigurent également l'élargissement de l'Europe aux Pays de l'Europe Centrale et Orientale. Deux propositions sont désormais en cours d'évaluation : l'une, le *Cadre européen commun de référence* concourt à la production d'un document commun aux décideurs et aux concepteurs de programmes, de manuels scolaires, de certification, régulant l'information auprès des différents partenaires des systèmes éducatifs européens concernés dans le domaine de l'apprentissage des langues ; l'autre, le *Portfolio Européen des langues*, constitue une réponse concrète à la mobilité en « encourageant le plurilinguisme et le développement interculturel dans toutes les couches des états membres, en renforçant et en soutenant la motivation à tous les stades d'un apprentissage qui se poursuit tout au long de la vie, en facilitant la reconnaissance des résultats obtenus en langues dans une grande variété de contextes par les employeurs, les responsables de l'éducation ou organismes concernés » (32). Concrètement, le *Portfolio* se présente comme une biographie de l'apprentissage en langues, compromis original entre une méthode de recherche, la biographie linguistique, un outil de formation, le journal d'apprentissage, et un document administratif, curriculum vitae qui serait exclusivement centré sur les expériences linguistiques, scolaires et non-scolaires, de tout apprenant de langues. La version suisse en cours d'évaluation est actuellement consultable sur le site <http://www.unifr.ch/ids>.

La mobilité internationale est l'un de ces objets qui permet avec un grande efficacité sociologique de radiographier l'état d'un système éducatif donné. Elle est un facteur géopolitique lorsque un État se donne une mission d'influence sur les élites internationales, redoublée si elle s'accompagne d'une politique linguistique. Elle œuvre alors dans un champ de concurrence où tout système éducatif n'est plus évalué seulement en fonction de ses propriétés intrinsèques, mais à l'aune de critères qui sont eux-mêmes un enjeu plurinational. Ce sont ces enjeux-là qui manquent à l'heure actuelle de visibilité dans le débat actuel français de la recherche en éducation et en formation.

Les modèles touristiques et axés sur la promotion de spécificités nationales, ou issus d'une culture d'entreprise et axés sur l'efficacité immédiate et tangible des échanges, sont beaucoup sollicités mais n'apportent pas de réponse où les finalités éducatives sont prioritaires. L'entrée ethnographique est prometteuse car elle donne une crédibilité scientifique aux discours généraux du politique, réhabilite la dimension humaniste de la mobilité, héritage historique, tout en faisant valoir la pertinence d'une formation spécifique à la mobilité internationale que les milieux de l'entreprise ont contribué à imposer. Il est clair désormais que, dans le contexte européen, la dimension internationale, qui était le privilège des élites nationales, doit répondre à un impératif de généralisation et concerne, au moins théoriquement, tous les secteurs de la population et du système éducatif.

Geneviève Zarate
ENS Fontenay / St-Cloud
Groupe de recherche Frontières culturelles
et diffusion des langues

NOTES

- (1) FOUCHER M. *Fragments d'Europe. Atlas de l'Europe médiane et orientale*. Paris : Fayard, 1993.
- (2) Tout le lexique de l'influence idéologique se développe : « propagation », « propagande », « rayonnement », « place de la France dans le monde », « promotion ».
- (3) Le réseau des élèves de l'ENS d'Ulm et celui de St-Cloud s'est sollicité pour la mise en place de l'Alliance française et de la Mission laïque. Cf. ZARATE G. Le missionnaire laïque, héros ou acteur de la diffusion de la langue française à l'étranger ? In : Actes des colloques Pédagogies de l'aventure, modèles éducatifs et idéologie de la conquête du monde. Orsay, 1996. Marly le Roi, 1998.
- (4) BRUEZIÈRE M. *L'Alliance française. 1883-1983. L'histoire d'une institution*. Hachette, 1983. p. 55.
- (5) COLOMBANI O. *Mémoires coloniales : la fin de l'Empire français d'Afrique vue par les administrateurs coloniaux*. Paris : Éditions La Découverte, 1991. p. 15.
- (6) *Revue de l'enseignement colonial*, N° 1, janvier/février 1904.
- (7) Rapport Rocheron sur l'éducation professionnelle. Congrès de 1906 de la Mission laïque française in : *Éléments pour une histoire. 1902-1982. Dialogues*. Mission laïque. N° 35-36-37. p. 133.

- (8) Rapport Julien. Congrès de 1906 de la Mission laïque française in : *Éléments pour une histoire. 1902-1982. Dialogues. Mission laïque.* N° 35-36-37. p. 124-128.
- (9) À ne pas confondre avec les classes européennes qui sont de création plus récente et qui relèvent d'un cadre uniquement français, à l'initiative des Conseils Généraux de chaque région. Dans les faits, ces classes offrent certains enseignements en langue étrangère, dans les disciplines en vigueur dans les programmes français.
- (10) La sensibilité aux composantes culturelles de cet enseignement est modérée, définie prudemment en termes individuels : « L'éducation et l'enseignement sont donnés dans le respect des consciences et des convictions individuelles ». (*Statut de l'école européenne.* EE / 1238 / 90 / FR, 1984).
- (11) O'NEIL C. *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères.* Paris : CREDIF / Hatier / Didier, 1993. Collection LAL.
- (12) O'NEIL C., 1993, opus cité, p. 81.
- (13) Circulaire N° 76-260 du 20 août 1976.
- (14) Circulaire N° 76-353 du 19 octobre 1976.
- (15) Sorties et voyages collectifs d'élèves à caractère facultatif (Circulaire N° 79-186) ; déconcentration de la délivrance des autorisations de sorties (Circulaire N° 86-317 et 88-254) ; bourses de stage en entreprise à l'étranger pour les élèves de BTS (Circulaire N° 88-361) ; prestations d'action sociale. séjours d'enfants : participation aux frais de séjours linguistiques (Circulaire N° 1761 de 1991).
- (16) Citons l'Union Nationale des Associations de Tourisme de Plein Air (UNAT), l'Union Nationale des Organisations de Séjours Linguistiques (UNOSEL), la Fédération Française des Organisations de Séjours Culturels et linguistiques (FFOSC).
- (17) Par exemple, *Séjours linguistiques : choisir et réussir*, juin 1991. *Shakespeare en famille et Goethe en bicyclette*, janvier 1992.
- (18) Par exemple, *Séjours linguistiques. Vos témoignages, vos déceptions et comment vous défendre.* N° 269, février 1991.
- (19) CORBIN A. *L'avènement des loisirs. 1850-1960.* Paris : Aubier, 1995 ; p. 13.
- (20) La moyenne est d'environ 7 mois. Cf. MAIWORM et al., ci-après.
- (21) COMMISSION EUROPÉENNE *Éducation, formation, recherche : les obstacles à la mobilité transnationale. Livre vert.* Bulletin de l'Union Européenne. Supplément 5/96.
- (22) MAIWORM F., STEUBE W., TEICHLER U. *Learning in Europe.* London : Jessica Kingsley Publishers / Bruxelles : ERASMUS Bureau, 1991.
- (23) BAUMGRATZ-GANGL G. Les programmes d'échanges universitaires : la qualification par et pour la qualité ? in : *Le Français dans le Monde*, Paris : Hachette, février/mars 1994.
- (24) COLEMAN J. A. *Studying Languages. A Survey of British and European Students.* London, CILT, 1996. Et également, pour un panorama général : COLEMAN J. Residence Abroad within Language Study in : *Language Teaching* 30, 1 : 1-20 (1997).
- (25) Le titre du projet d'ensemble est *Developing inter-cultural and socio-linguistics competence for periods of study and work abroad.* Il est financé par un organisme d'état, le Higher Education Fund Council in Education / Fund for the Development of Teaching and Learning, en collaboration avec le Central Bureau for Educational Visits and Exchanges et le Centre for Information on Language Teaching and Research.
- (26) Cf. le manuel remis aux étudiants étrangers par le Centre national des Œuvres Universitaires et Scolaires *Je vais en France / I'm going to France / Voy a Francia*, etc.
- (27) Agence SOCRATES France / CNOUS *Guide de l'assistant.* LINGUA Action C.
- (28) Programme de soutien à l'Enseignement Ouvert et à Distance qui « permet de surmonter les barrières de la mobilité transnationale » et de « créer la "réalité virtuelle" de vie et de travail à l'étranger ». Agence SOCRATES, Mesures transversales et BOEN N° 47 du 21 décembre 1995.
- (29) COMMISSION EUROPÉENNE. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. Livre Blanc.* Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995.
- (30) Outre les 15 pays de la Communauté Européenne, il englobe les 3 pays de l'espace économique européen (Norvège, Islande, Liechtenstein), ainsi que la Hongrie, la Roumanie, la Pologne, la République Tchèque et Chypre. (d'après le Répertoire ERASMUS et LINGUA II).
- (31) TRIM J. *Extrait du rapport final du groupe de projet (1989-1996).* Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1996. CC-LANG (96) 21 extraits.
- (32) CHRIST I., DEBYSER F., DOBSON A., SCHÄRER R., SCHNEIDER G., NORTH B. et al. et TRIM J. *Portfolio européen des langues.* Strasbourg : Conseil de l'EUROPE, 1997. CC-LANG (97) 1.