

LE VOYAGE, UNE MODALITÉ DE NAVIGATION PROFESSIONNELLE

SÉGOLÈNE LE MOUILLOUR¹

Fecha de recepción: octubre de 2017

Fecha de aceptación y versión definitiva: noviembre de 2017

RÉSUMÉ: Pourquoi, comment et où apprendre? L'article présente une étude comparée des conceptions de l'apprentissage d'enseignants d'université par l'immersion dans un ailleurs. Les produits de l'apprentissage apparaissant dans les conceptions des enseignants sont tous qualifiés par des conduites, des façons de voir et d'analyser, des visions de soi ou encore des « savoirs sur soi ». Par l'immersion dans ces ailleurs venant mettre en parenthèses le quotidien s'initie l'apprentissage de gestes et de modes de participation au monde relevant des processus d'autoformation.

MOTS CLÉS: interculturalité; voyage; apprendre ensemble; autoformation; rapport au savoir.

El viaje, un modo de navegación profesional

RESUMEN: ¿Por qué, cómo y dónde aprender? El artículo presenta un estudio comparativo de las concepciones del aprendizaje de profesores universitarios por inmersión en otro lugar. Los productos del aprendizaje que aparecen en las concepciones de los maestros están todos calificados por la conducta, las maneras de ver y analizar, las visiones de uno mismo o incluso el «conocimiento sobre sí mismo». A través de la inmersión en estos en otros lugares para poner entre paréntesis el diario comienza el aprendizaje de gestos y modos de participación en el mundo bajo los procesos de auto-formación.

PALABRAS CLAVE: interculturalidad; viajes; aprender juntos; autoaprendizaje; un informe al conocimiento.

¹ Decana de la Facultad de Educación. Universidad Católica del Oeste (Angers). Equipe Pessoa. Correo electrónico: slemouil@uco.fr.

Travel, a mode of professional navigation

ABSTRACT: Why, how and where to learn? The article presents a comparative study of the conceptions of learning of university teachers through immersion experiences elsewhere. The products of learning that appear in these conceptions are all qualified by conduct, ways of seeing and analyzing, visions of self and even "knowledge about oneself". Through immersion in these external environments, the teachers put into brackets their daily experiences and thus begin a process of self-learning where they learn gestures and modes of participation in the world.

KEY WORDS: interculturality; travel; learning together; self-training; learning process.

1. INTRODUCTION

Il y a désormais trois années, la Faculté d'éducation de l'Université Catholique de l'Ouest a été sollicitée et encouragée par son pôle international à réfléchir à des possibilités de collaboration avec la Faculté d'éducation de l'Université d'Uppsala en Suède. Au fil de nos échanges et rencontres au sein de nos universités respectives, nous avons les uns et les autres construits et mis en œuvre des projets pédagogiques et des projets de recherche au service de la formation de nos étudiants et finalement de nous – mêmes. Nous ne mesurons pas l'ampleur et l'importance qu'allaient prendre un tel partenariat au gré de nos voyages et expériences pédagogiques, tant pour la formation de nos étudiants que pour notre formation professionnelle et personnelle. Nous avons petit à petit appris à nous apprivoiser les uns envers les autres au cours de nos rencontres et échanges, tel le renard dans *Le Petit Prince* d'Antoine de St Exupéry «*On ne connaît que les choses que l'on apprivoise, dit le renard. Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître. Ils achètent des choses toutes faites chez les marchands. Mais comme il n'existe point de marchands d'amis, les hommes n'ont plus d'amis. Si tu veux un ami, apprivoise moi !*».

Le partenariat est aujourd'hui adapté à nos réalités éducatives et pertinent au regard d'une démarche qualité dans laquelle nous sommes engagés les uns et les autres au sein de nos structures de formation.

Par l'immersion dans ces ailleurs, fortement encouragés à l'échelle européenne dans le livre blanc de 1995, nous avons pu mettre entre parenthèses le quotidien, nous nous sommes initiés à l'apprentissage de gestes et de modes de participation au monde relevant des processus d'autoformation. Les enseignants que nous sommes, avons ainsi été appelés à faire un

effort de « décentration » pour intégrer à notre vision de l'apprentissage de l'enseignement, la diversité des conceptions des enseignants et de leur formation, notamment en terre plus lointaine. Où, quoi, pourquoi et comment apprendre?

Ce partenariat nous a permis de vivre et de mettre en œuvre, lors de séminaires organisés avec des étudiantes « futures enseignantes » inscrites en troisième année de Bachelor à l'Université d'Uppsala, une étude comparée de la formation des enseignants entre la Suède et la France. Il en est ressorti une meilleure compréhension de nos dispositifs respectifs de formation, des enjeux de ces derniers, des conditions de l'exercice professionnel, et des conceptions de l'apprentissage. Les produits de l'apprentissage dans les conceptions des enseignants sont tous qualifiés par des conduites, des façons de voir et d'analyser, des visions de soi ou encore des « savoirs sur soi ».

2. LE VOYAGE AU SERVICE D'APPRENTISSAGES RYTHMÉS PAR DES TEMPORALITÉS

Ces expériences initiatiques relèvent de « la phase de liminarité » telle que décrite par Van Gennep (1981) dans sa classification des rites de passage, et dont le pivot est celui de l'épreuve. Van Gennep a classé les pratiques initiatiques selon un modèle rituel en trois temps : le temps de la séparation du futur initié de son groupe d'appartenance ; le temps liminaire, celui de la traversée des épreuves ; le troisième temps, celui de la clôture de l'initiation et de l'agrégation au milieu des initiés. La séparation, l'épreuve, l'agrégation sont pour Van Gennep les trois phases d'une structure rituelle qui s'appliquent à l'ensemble des formes de pratiques d'initiation.

Apprendre, c'est d'abord chercher à répondre aux questions que le genre humain se pose depuis toujours : D'où viens-je? Qui suis-je? Où vais-je? Les expériences de voyage pédagogique que nous avons pu vivre à Uppsala relèvent de pratiques initiant des processus d'autoformation et de métamorphose dans le cours de notre vie professionnelle et de notre vie d'adulte.

Au moment où nous nous apprêtions à quitter notre « port » d'attache, Angers, nous ne savions pas ce que nous allions découvrir, ce que nous allions vivre à Uppsala, qui nous allions pouvoir rencontrer à Uppsala au-delà de l'équipe décanale et de deux de nos étudiantes qui y effectuaient leur séjour Erasmus. La barrière de la langue « suédoise » a été l'un des premiers obstacles à dépasser. Nous avons ainsi été conduits tout naturellement, les uns et les autres à mobiliser nos compétences linguistiques en

nous exprimant en langue anglaise. A chaque voyage, nous nous sommes adaptés à nos rythmes de travail, à nos vies professionnelles et personnelles, à nos cultures, à nos climats... différents. Nous ressentions et exprimions, les uns et les autres, le besoin d'être sécurisé dans ces espaces et rythmes nouveaux pour nous. Chacun d'entre nous a ainsi été invité à s'accommoder.

Rappelons ici que l'accommodation *«est l'activité par laquelle un organisme ou un schème est modifié ou se transforme en vue de s'ajuster à un milieu ou à un objet. En ce sens, elle résulte forcément d'une activité préalable ou d'un début d'assimilation de ce milieu ou de cet objet par l'organisme ou par le schème, activité qui ne peut alors aboutir sans une telle accommodation»* pour Jean Piaget (2016).

Elle est au service du développement humain. Elle permet en effet à celui-ci d'entrer dans la spirale du développement qui consiste à faire face, à gérer une situation pour laquelle nous nous sentons «déséquilibrés» perdus dans nos repères. Le temps de la séparation à notre groupe d'appartenance se gérait alors de façon de plus en plus aisée nous allions ainsi pouvoir traverser «des épreuves», et construire sur de nouvelles bases. Le groupe d'appartenance est ce groupe social auquel appartient une personne. Il s'est intégré à ce groupe, a trouvé une identité. Il y puise valeurs et habitudes de vie. Le premier groupe d'appartenance est la famille. C'est un groupe sécurisant qui sert de base à l'élaboration de l'identité des personnes et sert également au processus de différenciation. Le fait d'appartenir à ce groupe donne le sentiment du nous par opposition aux groupes de référence qui donne le sentiment de eux.

La seconde phase présentée par Van Gennep est celle de la traversée des épreuves. La plus importante à laquelle nous avons été confronté est bien celle de la question du sens, le souci de bien se faire comprendre dans nos échanges institutionnels devenant une priorité. Au-delà du plaisir que nous avons pu ressentir dans ces voyages, à travers la découverte d'un nouveau pays, d'une nouvelle culture, d'une formation professionnelle des enseignants différente, ces voyages financés avaient pour objectif d'aboutir à une réelle collaboration. Se comprendre pour mieux se rejoindre et partager des perspectives de collaboration. La connaissance de nos équipes d'enseignants et d'enseignants chercheurs respectives, de nos lieux spécifiques de formation (nos universités, nos terrains d'expérimentation, nos écoles), des fonctionnements de nos institutions, des projets et valeurs défendues par nos universités, nous a permis de partager sur nos réalités politiques, économiques et pédagogiques et, de pouvoir ainsi identifier ce qu'il était possible ou pas de vivre ensemble ou d'organiser pour nos étudiants. Au sens

Piagetien, nous passons donc de cette étape de l'adaptation à celle de l'assimilation. Sans mauvais jeu de mots, la recherche de la preuve!

Nous nous sommes ainsi lancés, très rapidement, dans de nombreux projets qui nous animent encore aujourd'hui. Nous avons tout d'abord commencé par mutualiser nos ressources enseignantes, en développant désormais depuis trois années, des mobilités enseignantes. Nous enseignons et nous encadrons des séminaires d'éducation comparée sur nos écoles maternelles ou *preschool* respectives. Les enseignants suédois viennent en retour assurer des cours d'histoire de l'éducation auprès de nos étudiants inscrits en licence de Sciences de l'éducation.

Nous avons également mis en place des dispositifs à distance pour lesquels les étudiants français et suédois ont été invités à entrer dans une étude comparée de leurs pratiques pédagogiques au sein des classes et en dehors (rôle et place des familles, place de l'interculturalité dans nos systèmes éducatifs). Les étudiants sont également passés par ces moments de rupture et d'épreuve, avec notamment le problème de la langue anglaise pour les étudiants français. Ils ont dû dépasser leur peur, leur manque de confiance face à leur prise de parole qui plus est à distance ! Au-delà de la qualité des échanges, l'expérience a mobilisé un nombre intéressant d'étudiants qui ont s'en ressortis grandis, contents de l'avoir vécue et prêts à la revivre. Aujourd'hui, nous partageons également des projets de recherche communs sur le rapport au savoir de nos étudiants respectifs et nous avons également initiés une forme de tutorat entre nos étudiants et les leur, en organisant des stages en binômes en France et en Suède.

3. FAIRE ÉVOLUER SON REGARD ET BOUGER SA PRATIQUE

Les produits de l'apprentissage dans les conceptions des enseignants peuvent tous être qualifiés de connaissances construites par les enseignants eux-mêmes : leur conduite, leur façon de voir et d'analyser, leur vision de soi ou encore leur savoir sur soi. Seules les conceptions considérant l'apprentissage comme la construction de nouvelles façons de voir ou d'analyser intègrent la réflexion dans et/ou sur l'action pour apprendre.

Les enseignants que nous sommes, avons été appelés à faire un effort de décentration, «mécanisme qui permet au sujet individuel ou collectif d'échapper à toute forme de subjectivité déformante, parce que égocentrée ou sociocentrée, pour atteindre des formes variées d'objectivité dans le rapport au monde ou à autrui» (Piaget, 1967).

Nous avons en effet intégré à notre vision de l'apprentissage de l'enseignement, la diversité des conceptions de la formation des enseignants que nous avons rencontrés.

La place des théories produites par les Sciences de l'éducation dans le processus d'apprentissage au cours des voyages pédagogiques, mérite ici d'être commentée. Ces théories semblent en effet y jouer des rôles rarement soulignés. Ces voyages, ces mobilités, ont en effet ainsi contribué à une réflexion sur notre propre pratique pédagogique et notre conception du métier d'enseignant et de sa formation. Comprendre et utiliser la connaissance d'une réalité pédagogique qui nous était ici «étrangère» pour questionner notre pratique et notre pensée. La compréhension de leur «modèle» de formation nous a ainsi permis de mesurer les points forts et limites de notre propre système de formation pour devenir enseignant en France. La place de l'académique est de fait davantage prégnante, marquée dans notre culture française. Le concours, la sélectivité y prennent une place centrale. La formation professionnelle pourrait devenir secondaire si nous n'y prenons pas garde. Le projet de vie et la formation professionnelle sont davantage engagés dans le modèle suédois. Les futurs enseignants sont systématiquement mis en situation de groupes d'analyse de la pratique, d'articulation pratique et théorie et non l'inverse. Une question intéressante a par ailleurs systématiquement animée les séminaires que nous avons co-encadrés, celle de la reconnaissance du métier d'enseignant de maternelle, d'école primaire et/ou du secondaire. Cette différence de reconnaissance se traduit non seulement par des échelles de rémunération différentes, par la possibilité de négocier son salaire auprès des municipalités suédoises en fonction du degré de compétences que nous pensons avoir. Un enseignant de maternelle exerçant à Stockholm sera mieux rémunéré qu'à Uppsala. Et sur une même ville, il peut y avoir des différences de rémunération entre des enseignants ayant la même ancienneté. Cette faible reconnaissance du métier d'enseignant en maternelle se traduit par un manque crucial de vocation chez les jeunes générations pour exercer dans les *preschool*.

Ces voyages ont constitué une ressource fondamentale qui a contribué à la réalisation d'un projet de changement à l'échelle de notre pratique et de notre personne elle-même. La place en effet du projet professionnel et personnel est ici importante dans le processus d'apprentissage qu'ont pu engager ces voyages. Le désir d'ailleurs procède en partie d'une volonté de transformation intérieure nécessitant de se détacher et de s'éloigner de ce qui constitue, sur place, le familier et l'habituel. Le départ annonce ainsi une modification, voire une rupture des équilibres auparavant tenus sans relâche, entre les différents domaines de la vie adulte: relations sociales et

professionnelles, situation professionnelle, vie conjugale et familiale... Nous nous sommes en effet, initiés à de nouveaux contextes de formation dans un environnement qui nous était par ailleurs inconnu.

Les voyages «pédagogiques» de type Erasmus (www.erasmulsworld.org), nous ont permis au cours de nos expériences professionnelles de découvrir, d'étudier les conceptions de l'apprentissage des enseignants ici et là-bas, et de nous découvrir. Ces voyages, ces rencontres avec des enseignants partageant un même objectif, celui de la formation des enseignants, nous ont en effet permis d'envisager une approche différenciée, interculturelle de la formation des enseignants mais aussi de susciter de nouveaux dispositifs pédagogiques et de nouvelles pistes de recherche. Cette immersion au sein des universités, au contact des étudiants et des enseignants chercheurs ; au sein des établissements scolaires contribue petit à petit à la définition d'un nouveau groupe d'appartenance. C'est en effet, bien parce que nous avons eu l'opportunité de vivre des temps de formation, de partage que nous pouvons finalement dire que nous avons désormais une histoire commune et que nous appartenons en quelque sorte à un nouveau groupe d'appartenance qui reste malgré tout fragile, car il tient à ces personnes. Nous nous sommes initiés réciproquement à de nouveaux terrains expérimentaux, à de nouvelles cultures.

Apprendre des connaissances nouvelles, (ap) prendre quelque chose de nouveau pour changer. Cet apprentissage s'est déroulé en deux temps, un premier temps d'interaction avec les pairs (enseignants chercheurs, enseignants, étudiants) ou d'appropriation de théories et un temps d'action (l'application dans le cadre des cours, des séminaires proposés au sein des universités ; et l'application, l'immersion au sein d'établissements universitaires et scolaires). Le projet est à l'origine du processus d'apprentissage, c'est en effet l'envie, le désir qui suscite l'apprentissage et qui mène au produit de l'apprentissage, à la réalisation du projet de changement de pratique. Comprendre et utiliser la connaissance pour questionner sa pratique. Apprendre à apprendre en s'appliquant une démarche d'analyse en étant pleinement conscient. Un moment clé est alors repéré, il s'agit d'un moment de rupture (mise en cause d'une conduite ou d'une découverte, d'une compréhension) situé dans l'interaction, l'action ou la mise en œuvre d'un projet. La réflexion suscitée par cette rupture est dans certains cas soutenue par l'appropriation de théories. La nouvelle façon de voir ou d'analyser construite est ensuite utilisée dans la pratique, pour supporter un changement de décision, de planification et créer une nouvelle habitude par l'action.

A ce propos, nous avons eu l'opportunité de nous rendre une matinée dans une école maternelle et primaire d'Uppsala. Nous avons alors ainsi

découvert un modèle d'organisation d'une classe dite internationale. Une classe dans laquelle plusieurs enfants de 7 ans, de cultures différentes, partageaient, travaillaient, communiquaient ensemble sur la base d'une nouvelle langue commune, l'anglais. Des dispositifs pédagogiques innovants, respectant les besoins physiques, moteurs, affectifs et intellectuels pour tous étaient ainsi proposés. A travers les activités, les apprentissages ces enfants «d'ailleurs» semblaient petit à petit partager un espace commun, une langue commune et surtout un sentiment d'appartenance commun. A travers cette situation dans laquelle nous nous trouvions immergés, impliqués (danser avec les enfants, les aider dans leurs productions, assister à leur temps de lecture...) nous prenions finalement conscience de ce que nous étions nous – mêmes amenés à mobiliser avec nos homologues suédois, tel l'effet du miroir. Ces enfants témoignaient d'une volonté et d'une capacité d'adaptation qui pouvait finalement nous conduire à interroger les nôtres!

Dans un second temps, nous avons également appris en préparant et réalisant nos cours et séminaires en anglais, en adaptant nos interventions à un public qui ne nous était pas familier. Comment allaient-ils intervenir dans les cours? Allaient-ils nous comprendre? Seraient-ils intéressés par cette ouverture culturelle? Le regard que nous pouvons désormais porté sur ces expériences est également extrêmement formateur. Nous pouvons aujourd'hui partager ces réalités de terrain à nos étudiants français.

Ces voyages sont de véritables leviers au service de projets professionnels et de vie. *«Ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même»* (Kant, 2012).

4. VOYAGE EN TERRE INCONNUE ET AUTOFORMATION (CARRÉ, 2010)

Resituée dans une perspective d'autoformation, l'initiation peut être comprise comme un processus par lequel les modalités de l'épreuve sont décidées « par soi-même ». Le désir d'ailleurs émerge alors dans les parcours de vie en se présentant comme des occasions de vivre de nouvelles expériences, de s'engager dans de nouvelles voies d'existence, d'aller à la rencontre d'autres manières de penser et de vivre, de faire une pause dans un ordinaire dont le sens se perd... (Breton, 2013). Le voyage se présente ainsi comme une pratique conduisant à faire ce pas de côté, un écart avec le cours de la vie habituel visant à faire émerger des espaces de disponibilité propices aux changements. Il répond au désir d'apprendre, à un projet, à un besoin.

Le voyage est généralement envisagé dans les trajectoires professionnelles, lorsque la personne a une bonne estime d'elle-même, une confiance en elle et en ses capacités, une confiance en la situation dans laquelle elle va se trouver immergée et une confiance en ses pairs. Nous avons tous en nous le potentiel pour restaurer ou renforcer la confiance en soi. Il s'agit à travers ce projet de voyage, de se redonner du pouvoir sur soi-même et de croire en sa capacité à faire face aux événements qui se présenteront. La personne se sent alors interpellée, questionnée et le voyage apparaît comme un environnement propice à l'apprentissage et à la stimulation. La valorisation de soi, le besoin de s'estimer, l'envie d'aller vers ses désirs sont des éléments fondamentaux durant toute la vie professionnelle et personnelle. Pour reprendre une expression d'André Giordan (1987), ces trois éléments constituent «*un passeport pour apprendre*».

Philippe Carré a développé dans ses travaux, le concept d'apprenance (Carré, 2005), comme étant «*un ensemble durable 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*».

L'apprenance est donc une attitude qui se traduit par des comportements chez les personnes, en quête d'apprendre. Le voyage a été ici un moyen, une opportunité pour nous de répondre à une fonction vitale, celle du développement des personnes. La nouveauté pour Philippe Carré vient dans la prise en compte, par les acteurs de la vie économique eux-mêmes, de l'apprentissage comme paramètre majeur de l'«hypermodernité» (Lipovetsky et Charles, 2010).

Bien avant les lumières, les philosophes et écrivains ont su donner à l'éducation une place centrale dans les systèmes de valeur humains. Aujourd'hui, ce sont les politiques, les économistes qui stimulent l'apprentissage permanent des sujets sociaux au sein de nos organisations. L'augmentation exponentielle et le rythme des découvertes scientifiques rendent plus que nécessaire la mise à jour de nos connaissances au quotidien au sein de nos professions. Nous sommes appelés à toujours plus d'adaptabilité qui nous pousse à une autoformation permanente. Et pourtant, malgré les fonds disponibles de l'Europe, de nombreuses bourses de mobilité pour les enseignants chercheurs ne sont pas utilisées. Nous devons reconsidérer les transformations que cette nouvelle donne implique dans nos conceptions, nos désirs et nos possibilités d'apprentissage, c'est-à-dire notre propre rapport au savoir.

Nous sommes encore aujourd'hui dominé par une forme scolaire, celle qui était jusqu'à présent entièrement façonnée par le scénario de la

transmission et les figures de l'élève ou du « formé », réceptifs plus ou moins mobilisés, plus ou moins passifs, de l'action éducative du maître ou du formateur. Or nous sommes comme l'avait déclaré Dumazedier (2002), appelés à devenir «*des sujets apprenants*».

Ce changement de rôle suppose avant tout un changement de rapport au savoir, à la formation, à l'acte d'« apprendre ». La formation tout au long de la vie ne pourra se développer qu'à la condition d'une adhésion active des personnes concernées au projet d'apprendre ici et là-bas. Il s'agit non seulement de bien comprendre son travail, d'en percevoir les enjeux et de savoir comment réaliser les gestes adaptés, mais également de se montrer et se sentir responsable, engagé, prêt à prendre des initiatives. La société attend désormais des salariés que nous sommes une réelle mobilisation de leurs ressources personnelles. Des attitudes nouvelles de responsabilisation, de mobilisation et de prise de risque, c'est-à-dire un engagement entier de la personne dans l'action professionnelle. Un nouveau mode de pensée, d'engagement et de confiance de tous les membres d'une entreprise, d'une institution est désormais nécessaire. L'individu est à ce titre le levier essentiel de la réussite d'une organisation apprenante.

N'oublions pas «*qu'un adulte ne se formera que s'il trouve dans la formation une réponse à ses problèmes dans sa situation*» (Schwartz, 1973). Il doit pouvoir, vouloir et savoir apprendre... par soi-même à travers des expériences initiatiques telles que le voyage, le suggère, etc.



Archive : *Vasa Museum*

RÉFÉRENCES

- Breton, H. (2013). *Formation expérientielle et voyage initiatique en Extrême Orient : Etude par explicitation biographique du parcours de vie d'un adulte occidental au mitan de sa vie*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Tours.
- Carre, Ph. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Editions Dunod.
- Carre, Ph. (2010). *L'autoformation*. Collection Formation et pratiques professionnelles. PUF.
- Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon: Chronique Sociale.
- Giordan, A., De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Kant, E. (2012). *Traité de pédagogie*, Bibliothèque nationale de France. Paris: Hachette, réédition.
- Lipovetsky, G., Charles, S. (2010). *Les temps hypermodernes*. Paris: Librairie Générale Française. Le livre de poche.
- Piaget, J. (2016). *Le structuralisme*. Paris: PUF, Collection Quadrige.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- Schwartz, B. (1973). *L'Éducation demain*. Etude de la Fondation Européenne de la Culture. Paris: Aubier-Montaigne.
- Van Gennepe, A. (1981). *Les rites de passage*. Paris: Editions A et J. Picard, réédition.

