

## Mobilité, immobilité et rapport au savoir dans la formation initiale des maîtres en Communauté Française de Belgique : approche ethnographique et prospective

Pierre DEHALU

LAAP-UCL (Louvain-la-Neuve, Belgique) dehp4@hotmail.com

La mobilité est un phénomène qui, de façon récurrente, touche la société tout entière; elle en affecte tous les secteurs, en particulier l'éducation. Dans l'enseignement supérieur, elle a pris ces dernières années une tournure exceptionnelle à travers l'organisation de la mobilité étudiante internationale. Le plan européen d'harmonisation de l'enseignement supérieur, inscrit en 1999 dans la déclaration de Bologne et signé par vingt-neuf pays, lui assure une reconnaissance officielle. Cette mobilité ne touche cependant qu'une mince fraction de la population étudiante qui la vit de manière individuelle et volontaire. Appréciée par les uns, désapprouvée par les autres, cette mobilité internationale fait partie de ces expériences innovantes qui requièrent un réel engagement de la part du formé, impliquent l'institution, et ont besoin, pour être poursuivies, d'être reconnues comme un réel outil de formation (P.Dehalu, 2003, 2005).

Dans le cadre de cette communication, je voudrais renouveler le regard habituellement porté sur la mobilité dans la formation initiale des enseignants : si elle fait actuellement l'objet de nombreuses recherches, la mobilité internationale n'est que l'arbre qui cache la forêt; ces investigations semblent faire fi de tout ce qu'il y a de plus couramment mobile mais aussi d'immobile, à la fois dans la vie des acteurs et dans le fonctionnement ordinaire d'un centre de formation initiale d'enseignants. Phénomène apparemment anodin, la mobilité me paraît être au cœur de la réalité de la formation.

La démarche de recherche que j'ai souhaité mettre en place répond à une triple préoccupation, à la fois conceptuelle, méthodologique et fonctionnelle.

Cette démarche entend d'abord répondre à une préoccupation conceptuelle: le recours aux concepts de mobilité et d'immobilité est lié autant à la réalité que nous vivons qu'à la représentation que nous nous en faisons ; soit nous les considérons isolément, constatant que nous sommes tantôt mobiles, tantôt immobiles, soit nous les considérons dans une relation d'opposition, la mobilité étant perçue comme l'inverse de l'immobilité, soit encore nous nous proposons de les appréhender dans un rapport progressif, continu ou discontinu, partant de l'immobilité pour aller vers la mobilité ou vice-versa. Dans tous les cas, il me paraît préférable d'inscrire ces deux concepts dans une relation dynamique et d'en observer les tensions.

L'histoire de nos sociétés humaines, en particulier celle des grandes civilisations, alterne à la fois nomadisme et sédentarité: «*Toute identité sédentaire, aussi ancienne qu'elle soit, écrit J. Attali, naît toujours d'un peuple nomade venu en chasser un autre, passé par là avant lui*»<sup>1</sup>. Un point de vue qui ne semble guère partagé par le «*vulgus pecus*». «*Pour certains de nos contemporains, observe M. Singleton, non seulement l'humanité irait en se sédentarisant toujours davantage, mais la sédentarité, citadine et civilisée, serait le sens même de l'évolution humaine*»; «*pour la majorité des esprits modernes (des sédentaires, justement), poursuit l'anthropologue, ce processus est civilisateur, porteur de Progrès. Mais de l'avis de quelques mutants marginaux, il pourrait s'agir d'un Projet d'enfermement massif (...) au-dedans des murs d'un même Village planétaire*»<sup>2</sup>. Comment échapper à ce destin qui semble être devenu inéluctable ? «*Il est temps, avertit M. Maffesoli, de prendre au sérieux la pulsion d'errance qui, dans tous les domaines, en une sorte de matérialisme mystique, rappelle l'impermanence de toute chose [ ... ]; ce qui ne manque pas de faire de tout un chacun le voyageur toujours en quête de l'ailleurs* ». «*On est d'un lieu, on crée, à partir de ce lieu, des liens, mais pour que celui-là et ceux-ci prennent toute leur signification, il faut qu'ils soient, réellement ou fantasmatiquement niés,*

<sup>1</sup> J. Attali, *L'homme nomade*, Paris, Fayard, 2003, p.89.

<sup>2</sup> M. Singleton, *Pensées nomades. Penser nomade*, in Fr. Hiraux (Ed.), *L'étudiant du XXI<sup>e</sup> siècle, Une nouvelle génération dans l'aventure universitaire*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2005, p.87.

dépassés, transgressés. Il s'agit là d'une marque du sentiment tragique de l'existence: rien ne se résout dans un dépassement synthétique, mais tout se vit dans la tension, dans l'incomplétude permanente». En quelque sorte, conclut M. Maffesoli, «le statique a besoin de l'errance».<sup>3</sup>

Aujourd'hui, la mobilité constitue un mode de vie; elle est même devenue une fin en soi. La manière dont la société moderne évolue conduit P. Sloterdijk à la considérer comme entraînée dans une « mobilisation infinie»: « La mobilisation, explique-t-il, est la réponse moderne à la périssabilité de la vie et à l'inégalité des destinées [...]. Les grands mobilisateurs de la modernité sauvent la promesse de vaincre la finitude et la périssabilité de la condition humaine par la mobilisation affranchissante de la condition finie et périssable même ». Ainsi se trouvent affirmés ce besoin de fuite en avant, cette entrée fébrile dans le tourbillon infernal, attitude qui trouve une illustration des plus exaltantes dans la danse macabre, expression de la stratégie ultime et désespérée des corps pour échapper à la mort, à défaut de pouvoir la conjurer. « A la peur du mouvement irréversible ne répond plus la fuite dans l'immobile mais la fuite dans le fugitif »<sup>4</sup>. La réalité elle-même n'est-elle pas changeante, fugitive ? Pour Bergson, elle n'est qu' « incessante mobilité » et « les états », les choses « toutes faites », les phénomènes identiques à eux-mêmes pendant un certain temps sont des fictions de l'intelligence » (J. Benda, 1912).

Notre démarche s'inscrit aussi dans une préoccupation méthodologique; pour rendre compte de la mobilité dans la formation initiale des enseignants, il y a lieu d'observer la mobilité et l'immobilité en prenant en compte tous ses aspects. M. Singleton fait remarquer que, « la mobilité effective des hommes existants est un fait social total (Mauss) qui, en tant que tel, a lieu en fonction des rapports de force et donc, forcément, d'apports forcés ».<sup>5</sup> Pour mener à bien cette investigation, j'ai recouru à l'observation participante propre à l'approche ethnographique, en concentrant celle-ci sur une situation locale, en privilégiant l'approche subjective d'un terrain qui m'est familier.

Enfin, notre démarche obéit à une préoccupation fonctionnelle liée aux enjeux de la formation initiale, marquée, en 1995, par la création des Hautes Ecoles, et, en 2001, par la réforme de la formation initiale des enseignants. La situation des instituts de formation des maîtres est préoccupante; le taux d'échec y demeure élevé malgré la multiplication des dispositifs méthodologiques mis en place. Il se vit dans un contexte de pénurie d'enseignants » (OCDE, 2005 ; P. Dehalu, 2008).

Dans la première partie de cette présentation, je voudrais examiner quelles formes de mobilité et d'immobilité instituées et non instituées, la formation initiale d'enseignants produit ou engendre actuellement. Je rendrai compte de la mobilité essentiellement à partir de l'observation que j'ai pu réaliser dans deux centres de formation initiale où je travaille comme formateur depuis une vingtaine d'années et où j'ai œuvré pendant 14 ans comme coordonnateur des programmes de mobilité internationale. Mon observation est aussi le fruit de confrontations avec celles d'autres collègues et d'autres membres du personnel. Je souhaiterais d'abord porter mon attention sur le vécu des acteurs et de l'institution de formation par rapport à la mobilité quotidienne; ensuite, je rendrai compte de mon observation quant à la manière dont les acteurs et l'institution vivent le rapport à la mobilité internationale. Enfin, j'en proposerai une approche interprétative.

Dans une deuxième partie, en m'appuyant sur l'approche théorique de la mobilité élaborée par B. Montulet, je présenterai brièvement quelques formes particulières de mobilité applicables à la formation initiale des enseignants.

---

<sup>3</sup> M. Maffesoli, *Du nomadisme, vagabondages initiatiques*, Paris, Librairie Générale Française, coll. "Livre de Poche", 2003, pp.13, 19, 73, 84.

<sup>4</sup> P. Sloterdijk, *La mobilisation infinie, vers une critique de la cinétique politique*, Paris, Seuil, 2003, pp.92-93 & 129.

<sup>5</sup> M. Singleton, *op.cit.*, p.92.

## I Observation de la mobilité ordinaire en formation initiale d'enseignants

Pour rendre compte de la mobilité ordinaire des acteurs, j'ai examiné la réalité vécue à la fois par les formés et par les formateurs. J'ai également cherché à observer le rapport de l'institution de formation à cette mobilité. J'ai ainsi recueilli un éventail d'observations portant sur des situations, des attitudes particulières ainsi que des données verbales tirées d'entretiens. Mon observation ne s'est pas limitée à ce que j'ai perçu pendant que j'assurais mes prestations formelles (cours, supervision de stages, etc.); elle s'est aussi élargie à des moments non formels et à des périodes d'inactivité.

### I.1. Observation des formés par rapport à la mobilité ordinaire

Pour rendre compte du rapport des étudiants à la mobilité ordinaire, j'ai porté mon regard à la fois sur le rapport qu'ils établissent à l'espace et au temps. Une observation difficile : l'implication se révèle être à la fois une ressource et une contrainte.

#### I.1.1. Les étudiants et le rapport à l'espace

Ce travail d'observation du quotidien m'a conduit à relever un premier phénomène qui caractérise cette population étudiante, à savoir sa grande dispersion géographique, à la fois quantitative, puisque cette population se compose majoritairement de « navetteurs » qui effectuent chaque jour, du domicile jusqu'au centre de formation, un trajet aller-retour long d'une à deux heures, en utilisant les transports en commun ou un moyen de déplacement personnel, et, en plus faible proportion, d'étudiants qui résident à proximité de ce centre et effectuent des retours réguliers, souvent hebdomadaires, dans leur famille. Cette dispersion est aussi qualitative, dans la mesure où cette diversité du rapport à l'espace est le reflet de la diversité des milieux géographiques et socio-culturels où vivent ces étudiants, que ce soit en zone urbaine ou rurale, dans un quartier populaire ou résidentiel. Cette dispersion spatiale dépasse les frontières nationales: en effet, si la plupart des étudiants résident en Belgique francophone, quelques-uns tout de même proviennent de France, du Grand Duché de Luxembourg, voire d'Afrique du Nord; ils sont venus poursuivre dans notre pays une formation complète, différente de celle qu'ils auraient pu suivre dans leur propre pays.

Dans le vécu quotidien, les étudiants « habitent » peu l'espace de la formation. Ils y sont présents en esprit, mais très peu avec leur corps qu'ils cherchent à amarrer nonchalamment quelque part. Ils ignorent à peu près tout de leur environnement immédiat, se bornant à établir avec celui-ci des relations fonctionnelles immédiates (se nourrir, se désaltérer...). Dans certaines sections, les étudiants disposent d'un local par groupe; ils y suivent la plupart des cours. Il leur arrive alors d'investir dans la décoration de celui-ci et ainsi de donner une âme à ce lieu. Dès l'ouverture des portes, les étudiants entrent en rangs dispersés, retrouvent les copains et les copines, se font la bise et bavardent joyeusement en attendant le signal du départ de l'aventure quotidienne. Quelques groupes s'agglutinent devant l'entrée principale ou au pied des escaliers donnant accès aux différents locaux, ou encore autour des cendriers disposés à l'extérieur. Revêtus de l'invariable tenue unisexe « facilement lavable en machine », emportant dans le sac à dos tout le matériel pédagogique nécessaire, complété par l'indispensable PC portable, les étudiants évoluent à la façon de randonneurs en chambre, de pèlerins assis. Au cours de chaque journée, réduits à l'état de « têtes parlantes »<sup>6</sup>, ils subissent en position essentiellement figée, un feu intellectuel presque ininterrompu. Cette situation engendre chez eux un comportement plutôt passif. Ils disposent presque tous d'accessoires (portable, mobile,...) qui

---

<sup>6</sup>Tardif M. & Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, Presses de l'université Laval, 1999, p.63

leur permettent d'entrer en contact avec d'autres espaces réels ou virtuels, de développer un nouveau « don » d'ubiquité, et d'échapper ainsi pour quelques instants à la réalité.

C'est dans ce contexte que l'étudiant vit son insertion, à travers une formation professionnelle alternant les périodes de cours assurés sur cet espace et les périodes de stage réalisées sur le terrain. C'est dans la fréquentation méthodique et assidue de ces lieux que s'accomplit la métamorphose, que cet étudiant devient un enseignant.

### I.1.2. *Les étudiants et le rapport au temps*

Les formés connaissent un rapport au temps qui est lui aussi marqué par l'hétérogénéité. Il faut d'abord constater une très grande diversité de parcours scolaires: certains étudiants entament leur formation dès la sortie de l'enseignement secondaire,<sup>7</sup> d'autres après avoir entamé sans succès des études universitaires; d'autres encore, après avoir exercé une activité professionnelle pendant plusieurs années. Cette diversité du rapport au temps s'observe également tout au long du parcours de formation: si le programme en lui-même, objet d'une planification soignée, offre une préparation assez « normalisante », apte à développer les compétences souhaitées en même temps qu'une nécessaire socialisation, dans le vécu concret, chaque étudiant investit dans ses études en fonction de ses acquis antérieurs, mais aussi de ses attentes, de ses besoins, et des évaluations successives qu'il subit. Chaque parcours de formation d'une durée de trois ans constitue une « histoire », en quelque sorte une tranche de vie, à travers laquelle « l'acteur », tout en acceptant de s'inscrire dans l'organisation du temps régi par l'institution et de suivre bon gré mal gré les rythmes qu'elle impose en termes de calendrier académique, de programme hebdomadaire et de découpage horaire, trace un rapport au temps qui lui est personnel, empruntant un chemin à la fois nourri d'illusions et semé d'embûches. Il trouve des occasions de différencier sa formation dans des expériences inédites, heureuses ou fâcheuses, vécues lors des stages ainsi que dans les travaux de recherche comme le mémoire de fin d'études. Il cherche en tâtonnant à développer une juste appréhension des événements, à acquérir les savoir-faire exigés, à adopter judicieusement-sans mimétisme exagéré, mais sans manifestation d'affranchissement trop marqué-les comportements attendus, bref à anticiper le bon scénario pour réussir, en le rectifiant au besoin, s'il ne s'avère pas pertinent. L'organisation de la formation par crédits qui vient d'être entamée permet un découpage temporel du savoir; elle aide sans doute l'étudiant à effectuer un choix qui est toutefois limité par les contraintes d'organisation, et n'échappe pas au principe de la réussite d'année

Au quotidien, l'étudiant éprouve de réelles difficultés à être présent, à « être-là » (*dasein*): il est invité à se conformer aux règles générales de l'institution et aux exigences particulières de chaque enseignant, dans un espace qui fonctionne selon un rapport au temps différent du monde extérieur, voire même étranger à celui-ci. Il accepte mal cet espace de formation marqué par un découpage du temps en périodes de cours d'une à deux heures, interrompues par une courte pause. Il souffre d'une réelle instabilité: tout le pousse à vivre dans une sorte de désordre, qu'il a appris à réfréner ; il lui est malaisé d'opérer une distinction entre, d'une part, ce temps subi, imposé, institué, un temps perçu comme une succession de longues phases, un temps de « prostration » et, d'autre part, le temps personnel, vécu, investi. Il supporte mal cet état de latence, cet étirement du temps consacré aux études, qui fait pourtant de lui un privilégié, mais qu'il vit avec désinvolture, voire avec arrogance, ignorant les réalités, le stress et les contraintes du monde du travail.

Ce temps qui, au début s'étire, connaît ensuite quelque rupture pour permettre la croissance, puis l'éclosion, à la façon de l'insecte emprisonné dans sa chrysalide. De mois en mois, le rythme de travail s'accélère, il devient trépidant. Le temps a tendance à s'accélérer quand approche le moment du stage ; cette période requiert de la part de l'étudiant une mobilisation

---

<sup>7</sup> Aucune sélection ni épreuve d'accès n'est organisée à l'entrée; l'obtention du certificat d'enseignement secondaire supérieur est seul requis

sérieuse. Il se rétrécit davantage encore lorsque survient la période des examens; il engendre davantage de tensions. Lorsque la formation s'achève, le jeune diplômé a juste le temps de lustrer ses ailes avant de gagner la piste de décollage et de prendre son envol professionnel.

## *1.2. Observation des formateurs par rapport à la mobilité ordinaire*

Penchons-nous à présent sur l'observation de la mobilité ordinaire chez les formateurs, qui exercent un métier et mènent de front, plus souvent et depuis plus longtemps que les étudiants, une vie à la fois professionnelle, privée et familiale.

### *1.2.1. Les formateurs et le rapport à l'espace*

Les formateurs tout comme l'ensemble du personnel des centres de formation observés connaissent aussi une dispersion géographique importante. Si l'attachement à l'institution demeure une aspiration générale, elle est moins prise en compte par l'employeur. L'équipe des formateurs se réduit progressivement à une sorte de « noyau dur » autour duquel gravitent, en périphérie, une pléiade d'intervenants, impliqués sur d'autres lieux privés ou publics et qui ne cessent de se déplacer.

Ces enseignants doivent assumer une multiplicité de tâches, ce qui suppose chez eux le développement d'une capacité d'adaptation à des situations diverses et une grande mobilité. Ils s'acquittent de leurs prestations à la manière de titulaires de profession libérale, mais c'est l'institution qui planifie l'essentiel de leur emploi du temps selon un calendrier précis, défini à longue échéance, connu de tous et donc facilement contrôlable. Ils connaissent une multiplicité de statuts, vivent une forme de *collégialité forcée* (A. Hearngraves, 1999) et se voient obligés de mettre en place des stratégies de survie individuelle pour lutter contre une tendance à la précarisation.

La salle des profs ressemble à un hall de gare. Les premiers arrivés se précipitent sur la machine à café; les suivants s'affairent, inspectent rapidement leur boîte aux lettres, embrassent ou saluent furtivement leurs collègues, échangent quelques mots avant de se rendre au secrétariat, de gagner le local où trônent les photocopieuses pour reproduire des documents urgents, de répondre à quelques demandes d'étudiants ou encore de sortir pour aller fumer. La classe, l'auditoire, sont les lieux où ils agissent: c'est un espace « privé », une « cellule », un territoire inviolable, où chacun entend être le seul maître à bord et dit « sa » vérité ; chaque formateur en occupe quatre ou cinq chaque jour avec des groupes différents.

### *1.2.2. Les formateurs et le rapport au temps*

La plupart des formateurs ne mènent pas toute leur carrière dans un même établissement. Ils s'habituent donc à vivre à des rythmes différents qui sont fonction de la diversité des lieux où ils travaillent, de la diversité des tâches à accomplir, des habitudes prises et des modes de fonctionnement qui sont adoptés au sein de l'institution.

Ils sont donc souvent en état d'agitation permanente, fonctionnant dans l'urgence. Un réel emballement gagne ces formateurs, dont l'emploi du temps est souvent perturbé, découpé, morcelé, et s'inscrit dans le court terme. Cette mobilité vécue sur un espace réduit est particulièrement stressante et épuisante. Ils sont partagés en permanence entre, d'une part, le défi permanent que représentent les activités d'enseignement proprement dites, avec le programme à boucler, les ajustements à prévoir, les références à fournir ou encore les remédiations à apporter aux étudiants, les consignes à définir pour la réalisation des travaux, les corrections, l'attention à accorder à la supervision des stages et, d'autre part, le désir de s'inscrire dans une profession qui ait du sens. En outre, ils sont amenés à effectuer des déplacements pour aller observer les étudiants sur le terrain. Ils sont fréquemment appelés à

émettre une appréciation, à donner des avis, à commenter, à juger: ce sont de véritables « machines à évaluer ». Il ne leur reste guère de temps pour mener à bien d'autres tâches, telles que publier, intervenir dans des colloques, ou encore rendre service à la collectivité.

### *1.3. L'institution de formation face à la mobilité ordinaire*

Tout en veillant à assurer sa pérennité, l'institution doit assurer la gestion quotidienne d'une communauté éducative. En termes d'espace et de temps, cet écartèlement entre l'organisation de la formation et la gestion administrative et financière se pose de manière complexe et influe sur la mobilité ordinaire, même si elle est censée se dérouler comme un long fleuve tranquille.

#### *1.3.1. L'institution de formation et son rapport à l'espace*

L'institution se présente invariablement comme un lieu de confinement à l'architecture vétuste et austère. Elle se compose de salles de cours, aménagées de manière identique, alignées le long d'un dédale de couloirs mal éclairés, d'auditoires, de bureaux réservés à l'administration, au secrétariat, à la comptabilité, de locaux affectés à des services divers, un centre de documentation, tous identifiables par quelques lettres et quelques chiffres.

Le centre de formation affirme sa présence dans l'environnement par de grands panneaux muraux. Sa stabilité est un gage de notoriété. Il redoute pourtant l'autre, le semblable, le concurrent; il manifeste souvent une attitude protectionniste, voire ethnocentrique. Pour lutter contre le manque de moyens disponibles, il réalise des collaborations, opère des regroupements et des fusions avec d'autres institutions. Cette « conquête » entreprise depuis plusieurs années le conduit à devoir gérer des sites parfois distants de plusieurs kilomètres. Le centre de formation devient un espace tentaculaire qui cherche par tous les moyens à s'assurer le monopole de la formation.

Dans son fonctionnement quotidien, l'institution considère l'immobilité comme un mode efficace, performant, qui lui permet de s'ancrer dans de solides habitudes. L'immobilité est synonyme d'ordre, mais aussi de sécurité, de confort: chacun est assigné, qui à sa classe, qui à son bureau, qui à sa visite de stage... Le centre de formation fonctionne à la manière d'une gare de triage ou d'une plate-forme d'aéroport. Les membres du personnel se voient assigner administrativement des postes dans un système qui gère une combinaison complexe et strictement réglementée d'occupations d'espaces dont la mise en place est confiée à des membres du personnel affectés aux horaires qui assurent leur stricte « assignation à résidence » ( M. Foucault). Cet agencement articulé de plusieurs dizaines d'attributions fait l'objet de longues et pénibles négociations, de pressions de toutes sortes, émaillées d'incidents. Les horaires concoctés sur cette base sont affichés et diffusés auprès des étudiants. De jour en jour, d'heure en heure, il est possible de suivre le cheminement des membres du personnel et des étudiants. Chaque résident se voit attribuer une carte d'étudiant ou d'enseignant, un code d'accès aux photocopies, une adresse électronique, une carte d'accès au centre de documentation. Il ne se passe pas une année sans que ces données ne soient réactualisées ou modifiées.

Au cours de la journée, en dehors et pendant les cours, le centre de formation est agité de fréquentes déambulations, accompagnées de bruits de pas, d'éclats de voix, d'attentes dociles ou impatientes. Etudiants, formateurs et personnel administratif se déplacent selon le même rituel, empruntant un réseau serré de couloirs, grim pant ou dévalant plusieurs fois par jour des volées d'escaliers. Tout espace-un local, un palier, un entre-deux-portes est prétexte à une halte, à un bref échange convenu ou convivial, à une rencontre furtive. Dans ce lieu impersonnel, rébarbatif, au décor assez morne, dégageant une odeur de renfermé, le personnel et les étudiants évoluent quasi mécaniquement, se laissant « mouler » subrepticement par le système.

La communication de l'institution avec l'extérieur fait l'objet de soins attentifs, à la fois dans les contacts directs, mais aussi à travers les moyens virtuels : téléphone, fax, courrier électronique. Sans transformer le centre de formation en camp retranché, la gestion de tous ces flux entrants et sortants requiert un minimum de contrôles: il faut non seulement préserver la sécurité de l'établissement et de ses résidents, mais aussi éviter que des événements imprévus, des facteurs externes ne viennent affecter, modifier, l'organisation, le programme prévu, en termes d'occupation d'espaces et de temps.

La mobilité ordinaire qui s'établit avec l'extérieur de l'institution est un phénomène plus difficile à gérer; elle présente un caractère plus exceptionnel : outre les occasions de déplacements organisés dans le cadre de la formation (visites d'exposition, voyages scolaires, etc.) qui sont soigneusement prévus, la préparation au métier d'enseignant alterne les formations théorique et pratique ; elle requiert ainsi plusieurs « va et vient » entre le centre de formation et le terrain. C'est le premier qui détermine la pertinence des activités qui seront expérimentées sur le second, et les évalue.

### *1.3.2. L'institut de formation et son rapport au temps*

L'institution constitue d'abord un patrimoine, dont les murs portent encore le souvenir de périodes remarquables ou sinistres, faites de continuités et de ruptures, dans des espaces qui témoignent d'un passé, d'une histoire à écrire mais qui n'a plus droit au chapitre. Dans son vécu ordinaire, l'institution obéit aux rythmes à la fois « réguliers », héritage du temps monastique, marqués par le découpage des journées et des semaines en petites unités de durée identique, et une répartition équilibrée des tâches, mais aussi séculiers, liés à un temps davantage performatif né avec le monde industriel, un temps qu'il convient de réguler, de comprimer comme un mécanisme d'horlogerie<sup>8</sup>. Elle continue à être gérée à court terme, de manière très linéaire par des administrateurs souvent formés sur le tas (en général, ce sont d'anciens formateurs). Tout ce que l'institution de formation met en place vise plus globalement à assurer sa pérennité en respectant les contraintes administratives et financières qui lui sont imposées pour obtenir les subventions, garantir l'emploi et favoriser son développement et sa survie. Accaparée par le présent, l'instant, elle appréhende l'avenir tout en faisant l'impasse sur le passé

Dans ses rythmes, elle est interpellée par tout ce qui touche à la mobilité, qu'il s'agisse de mobilité réelle (visites, voyages) ou virtuelle (recours aux livres, à l'imaginaire, aux moyens audio-visuels, à l'informatique). Dans le quotidien, l'institution pousse à négliger le temps prévu pour les interruptions, en particulier lors de la pause-repas, sur laquelle les étudiants comme les formateurs font souvent l'impasse, mettant à profit celle-ci pour « gagner » du temps ou rattraper le temps « perdu »; ils en sont souvent réduits au grignotage. Elle contraint à supporter une forme d'ankylose. Finalement, la force de l'institution n'est-elle pas à chercher dans le développement chez les formés d'une capacité à savoir attendre ? Attendre l'heure du prochain cours, attendre l'arrivée du prof, attendre son bon vouloir, attendre le moment pour poser les bonnes questions, attendre de pouvoir décrocher le diplôme, encore et toujours attendre.

### *1.3.3. Institut de formation, mobilité ordinaire et rapport au savoir*

L'observation du quotidien conduit à constater que, du point de vue des savoirs, l'institution se propose d'offrir une formation « clé sur porte », dispensée « une fois pour toutes », respectueuse des programmes, des compétences à développer, des contenus à enseigner, des modalités d'organisation des stages et des modalités d'évaluation fixés par la récente réforme décidée par le gouvernement de la Communauté Française, en y intégrant les questions contem-

<sup>8</sup> M. Tardif et Cl. Lessard, *op. cit.*, p.56

poraines d'éducation, et qui garantit ainsi au formé l'utilisation immédiate du diplôme. L'institution baigne dans un univers intellectuel fait de savoirs matérialisés par des mots, des paroles, des exposés, des échanges verbaux, du papier, des textes, des syllabus, des livres, des dossiers, de l'informatique, de l'image, qui s'accumulent, se superposant les uns aux autres. Ces savoirs sont dispensés sous l'arbitrage et le contrôle d'instances administratives et pédagogiques qui s'appuient sur un large éventail de lois, de décrets, de circulaires et autres dispositions.

La question du savoir se pose en termes d'acquis, de bagage intellectuel, de stock de connaissances. Son apport est cumulatif, encyclopédique: les étudiants sont amenés à suivre plus d'une trentaine d'heures de cours par semaine, excepté en période de stage. Il s'agit plutôt de former des têtes bien pleines que des têtes bien faites; il s'agit de former des esprits rompus aux techniques du savoir-enseigner, en figeant les corps; on y cherche en vain la place laissée à l'expression des émotions. .

Ce savoir censé habiter le formé se révèle relativement froid; il présente un caractère assertif, positiviste: il s'impose à tous comme une vérité révélée, sacrée; il acquiert un statut définitif, ne laissant guère de place à la critique; il doit être utilisable rapidement. On érige en théorie incontournable des résultats d'expériences toujours fragiles parce qu'ils touchent à l'humain. Le savoir présente donc une dimension normalisante. Dans ce contexte de temps « à ne-pas ou à ne-plus-perdre », dévorée par une bureaucratie galopante, la formation se révèle assez stéréotypée. La formation contredit parfois les modèles d'apprentissage qui sont appliqués sur le terrain; ceux-ci se trouvent eux-mêmes contredits par une circulaire ministérielle, un inspecteur.

Si les formateurs sont inquiets de constater les faiblesses des étudiants en connaissances générales, scientifiques, didactiques et orthographiques, si le taux d'échec dans la formation les interpelle, les étudiants nomadisants ne cherchent plus à s'approprier un savoir exhaustif; avec nonchalance, et sous une apparente conformité, du « glandeur » au « bachoteur », du « potache » au « papillonneur », ceux-ci « zappent », tirent de la formation ce qui leur convient; profitant judicieusement de toutes les opportunités, ils se construisent un mode de fonctionnement professionnel acceptable et éliminent tout ce qui ne leur paraît pas essentiel.

#### *1.4. La formation initiale des enseignants et les défis de la mobilité ordinaire*

L'observation de la mobilité ordinaire permet de constater que si, au niveau des intentions, la formation s'inscrit dans une conjugaison administrativement articulée d'espaces et de temps, fixée à l'avance selon un plan cyclique soigneusement balisé dans le quotidien, sa mise en application devient difficile à vivre; gérer l'urgence n'équivaut pas à gérer l'essentiel. La formation est porteuse d'un projet dont les acteurs ne sont pas conscients; son déroulement est marqué par une alternance de continuités et de ruptures dans ce rapport à l'espace et au temps, avec des rythmes durs, saccadés. Les moyens dont dispose l'institution pour y arriver sont vétustes, mais ils ont fait leurs preuves. Le formé est pareil au client qu'il faut servir, au voyageur dont il faut s'occuper et qu'il faut accompagner dans tous ses déplacements et dont il faut s'assurer avec soin et méthode qu'il arrivera « à destination ». Tout en le supportant bon gré mal gré, l'étudiant cherche à échapper à ce confinement. G. Balandier observe que « l'individualisme généralisé, l'affaiblissement des relations d'appartenance, l'incertitude identitaire contribuent ensemble à cette instabilité »<sup>9</sup>. Quant à l'enseignant, il occupe la position d'un « exécutant autonome ». Son activité s'insère dans tout un ensemble de contrôles et de règles institutionnalisés et bureaucratisés. Tant les formateurs que les formés perçoivent qu'ils ne peuvent échapper au mouvement perpétuel; chez les uns comme chez les autres, on sent une sorte de fébrilité, de résistance passive à toute menace de précarisation. Toute velléité de changement, toute décision, qu'elle soit comme un espoir ou comme une menace se trouve

<sup>9</sup> G. Balandier, *Le dédale, pour en finir avec le XXe siècle*, Paris, Fayard, 1994, p.20.

rapidement anéanti par le système. Partagée *entre bureaucratie et anarchie*,<sup>10</sup> l'institution résiste, s'efforce d'endiguer tout ce qui pourrait la submerger : « *Le brouillage des horizons temporels, ceux du passé et ceux du futur, se retrouve dans les temporalités vécues, observe G. Balandier. Les repères deviennent plus confus et la pression du présent plus forte, l'instant, l'actuel immédiat prévalent, et ils induisent la déhistoricisation des temps sociaux fragmentés* »<sup>11</sup>. Comment échapper à cette précarisation, si ce n'est par le rêve, l'imaginaire ou l'errance ?

Le danger de cette vie « sous cloche », coupée du monde, c'est qu'elle risque d'entraîner à moyen terme une sorte de paralysie mentale. Former, n'est-ce pas aussi développer l'expérience sensible, le goût du beau, le goût de vivre, le plaisir de la convivialité dans un environnement agréable ? « *La réalité scolaire est bien rationnelle et s'inscrit dans un système qui l'est de plus en plus, remarque G. Naudy. Or, on sait le dessèchement et le désenchantement que provoque une vision positiviste et rationaliste, tout comme la désorientation et le mal-être des professeurs et des élèves qui ne travaillent que dans le court terme et pour des objectifs matérialistes[...]* » ; « *il nous faut sans doute mieux accepter la réalité scolaire comme à la fois rationnelle et irrationnelle, suggère G. Naudy* »<sup>12</sup>.

Dans le rapport au quotidien de la formation, il est tentant de lier le concept d'immobilité à la tradition, à la normalisation, à la bureaucratisation, à la moralisation ou encore à l'ordre, favorisant des modes de fonctionnement « assignants », « prescriptifs », totalitaires. À l'inverse, on rapprocherait plutôt la mobilité de la modernité, de l'action autonomisante, émancipatrice, du cheminement, du parcours, de la créativité, du projet, de la réalité floue, fluctuante, de la décentralisation, du compagnonnage et de l'ouverture : « *Nous commençons à découvrir que sans une relation vive avec ce monde extérieur, nous ne disposerions pas d'un intérieur où habiter pleinement* ».<sup>13</sup>

## II. Observation de la mobilité internationale en formation initiale d'enseignants

Pour rendre compte du rapport de la formation à la mobilité internationale, j'examinerai comment tant les formés que les formateurs vivent cette réalité, en basant essentiellement mon analyse sur une série d'entretiens présentés, pour l'essentiel, dans une précédente recherche. (P. Dehalu, 2003; 2005). J'analyserai ensuite le rapport de l'institution face à cette mobilité particulière.

### II.1. Les formés et la mobilité internationale

La mobilité internationale n'est qu'un aspect particulier de la mobilité ordinaire. Les attentes des étudiants par rapport à cette mobilité sont divers : pour les uns, elle est une réponse à un besoin d'ouverture ; pour d'autres, elle est vécue comme l'accomplissement d'un rite permettant de passer de la vie étudiante à la vie professionnelle, une quête de soi-même, voire un retour aux sources, ou encore un moyen d'émancipation sociale. Cette expérience n'est accessible qu'aux étudiants qui entament la dernière année de formation et dont le projet a été approuvé par l'institution.

#### II.1.1. Etudiants, mobilité internationale et rapport à l'espace

Qu'il soit profondément immergé dans la culture du pays d'accueil ou inséré dans un groupe multiculturel, l'étudiant en mobilité internationale fait la découverte d'un rapport à

<sup>10</sup> M. Tardif & C. Lessard, *op. cit.*, pp. 54 & 104.

<sup>11</sup> G. Balandier, *op. cit.*, p. 54.

<sup>12</sup> G. Naudy, *L'école de la transmission à la communication, ... à partir de l'exemple de l'histoire-géographie*, p.5 [http://www.meirieu.com/FORUM/naudy\\_transmission\\_communication.pdf](http://www.meirieu.com/FORUM/naudy_transmission_communication.pdf) (02.02).

<sup>13</sup> G. Balandier, *op.cit.*, p.119.

l'espace culturellement très différent, porteur de nouveaux horizons, qui l'appelle à se gérer lui-même et à considérer plus activement son avenir personnel et professionnel. Ce séjour à l'étranger lui permet de se distinguer, de personnaliser sa formation. Dès qu'il a pu prendre ses repères, l'aventure pédagogique qu'il vit acquiert un caractère inédit, avec sa part d'imprévu, de mystère; elle lui permet de vivre une expérience sensible, d'entrer dans un programme spécifique d'activités de formation, de se confronter à des difficultés nouvelles, de s'ouvrir à d'autres modes de fonctionnement institutionnels, à des relations différentes avec les professeurs, les étudiants.

Même s'ils sont courts (3 à 6 mois), ces séjours à l'étranger offrent aux étudiants une occasion de passer d'un univers à l'autre. L'expérience de mobilité se vit d'abord comme passage de frontière; les préjugés liés au confinement géographique, à l'imperméabilité des barrières culturelles et linguistiques s'atténuent. Cette situation aide l'étudiant à comprendre combien celles-ci peuvent être tenaces, même à l'intérieur d'espaces réduits, et à quel point, chez les sédentaires, on est presque « naturellement » étranger à son voisin. Le recours aux frontières ne traduit-il pas un état d'esprit ?

Par ailleurs, l'étudiant qui réalise un tel projet découvre que l'espace de formation n'est plus « Le » centre de référence, mais un centre parmi d'autres; cet espace est mis temporairement entre parenthèses, parfois avec soulagement; ses dimensions se « rétrécissent » et s'intègrent à un ensemble plus vaste. Cette décentration développe une prise de conscience relativisée. Elle favorise la quête d'identité, aide à mieux s'accepter et à avoir davantage confiance en soi-même. De plus, la satisfaction exprimée par l'étudiant au retour d'un stage à l'étranger se manifeste par une plus grande attention aux autres, résultat de l'établissement de contacts enrichissants et de l'élargissement de son réseau de relations.

### *II.1.2. Etudiants, mobilité internationale et rapport au temps*

Les étudiants qui ont été sélectionnés pour réaliser cette expérience de mobilité vivent un autre rapport au temps. Dès le début de l'année académique, ils sont en décalage par rapport à leurs pairs ; ils se voient assigner un programme « à la carte » destiné à leur fournir les ultimes savoirs incontournables de la formation théorique et pratique et les aider à préparer leur départ en mobilité dans les meilleures conditions.

Un fois arrivés dans l'institution d'accueil, ils doivent s'adapter à un autre rythme de vie et de travail, tout en restant vigilants par rapport au calendrier en vigueur dans l'institution d'origine. Ce décalage constitue souvent un des attraits du séjour et leur permet de gérer sereinement leur participation aux modules de formation choisis.

A leur retour, ils peinent à retrouver les rythmes et les habitudes de vie en vigueur dans l'institution d'origine, tout étant conscients que cette période coïncide souvent avec les dernières semaines de la formation.

## ***II.2. Les formateurs et la mobilité internationale***

Les formateurs sont partagés quant à l'intérêt que revêt ce type d'expérience. Les uns sont plutôt sceptiques et redoutent que ce va-et-vient d'étudiants, entrants et sortants, ne « bouscule » la vie ordinaire de l'institution. Certains voient le projet avec enthousiasme, en particulier lorsqu'ils y ont été eux-mêmes impliqués.

### *II.2.1. Formateurs, mobilité internationale et rapport à l'espace*

Nombreux sont les formateurs qui vivent mal l'absence de l'étudiant parti en mobilité; ils estiment que le savoir et la formation n'ont de valeur et ne sont donc pertinents que dans le cadre d'un face-à-face assidu entre l'enseignant et l'étudiant. L'accueil d'un étudiant étranger à

leur cours peut en déranger quelques-uns, pour lesquels la prise de contact s'avère déjà pénible en temps ordinaire. Plus globalement, ces projets obligent les formateurs concernés à leur porter une attention qu'ils n'ont guère le temps de leur accorder. Ces formateurs s'interrogent quant à l'utilité d'une expérience d'immersion dans la préparation au métier d'enseignant. Il leur est difficile d'entrer dans la compréhension d'un concept aussi abstrait que « L'espace européen de l'éducation » et de s'intéresser aux raisons qui peuvent expliquer ce besoin d'uniformisation. D'autres formateurs vivent ces ouvertures avec un réel enthousiasme et considèrent qu'elles constituent de réelles occasions d'échanges; leur questionnement ne se centre pas sur les pratiques et les méthodes, mais plutôt sur les finalités et les valeurs qui les sous-tendent. Les barrières culturelles et linguistiques ne sont donc pas infranchissables; elles supposent qu'on soit prêt à relever le défi du dialogue, de la coopération et de l'interculturel.

### *II.2.2. Formateurs, mobilité internationale et rapport au temps*

Les formateurs sont souvent perturbés par ces changements de rythme qui les contraignent à devoir adapter le programme de formation au projet de mobilité exprimé par une minorité d'étudiants. Comment, lors de la sélection des candidats au départ, concilier les exigences des enseignants qui dispensent des matières spécifiques, ont une perception différente de ces étudiants, les évaluent d'une manière particulière, divergent quant à l'intérêt réel de cette expérience et n'éprouvent pas le besoin de s'en expliquer? La plupart sont informés brièvement de ces projets de mobilité et se limitent à relever les inconvénients qu'ils présentent à leurs yeux par rapport au profil des étudiants concernés: le moment choisi pour le départ, les activités prévues dans l'institution d'accueil en remplacement de leur cours, les modalités de récupération éventuelle et la date de retour prévue pour l'assurer

Les formateurs pointent du doigt l'insuffisance de la préparation linguistique suivie par les étudiants sélectionnés; ils regrettent que les cours que ces étudiants ont choisi de suivre dans l'institution d'accueil sont déjà entamés lorsqu'ils commencent à les suivre et qu'ils repartent avant qu'ils n'aient été complètement dispensés. Ces étudiants ne sont ni évalués de la même manière que leurs pairs dans l'institution d'origine, ni comme ceux qui sont inscrits dans l'institution d'accueil. Bref, quel crédit accorder à pareil programme d'immersion, du point de vue de contenu formateur, de son potentiel d'équivalence?

Moins nombreux, les formateurs plus enthousiastes soulignent l'intérêt de cette expérience dans le développement personnel de l'étudiant et la prise de distance qu'elle offre.

### *II.3. L'institution de formation et la mobilité internationale*

L'ouverture à la mobilité internationale ne constitue pas à proprement parler un projet institutionnel, excepté pour l'un ou l'autre programme (Comenius). L'offre ne touche qu'une minorité d'étudiants (1 à 2 %). Elle naît de l'implication d'un ou de plusieurs membres du corps enseignant qui ont noué des contacts avec des institutions étrangères. Elle émane aussi d'étudiants qui veulent réaliser un projet personnel et qui ont déjà pu vivre, antérieurement, un premier séjour à l'étranger. L'institution de formation perçoit la mobilité internationale comme un moyen de promouvoir son image et d'asseoir sa notoriété

#### *II.3.1. L'institut de formation, mobilité internationale et rapport à l'espace*

Le centre de formation éprouve des réelles difficultés à travailler en réseau avec d'autres institutions partenaires, excepté pour des institutions qui ont été créées par le même fondateur, partagent donc un même esprit et mettent l'accent sur des valeurs communes. La plupart du temps, les accords bilatéraux portent sur des aménagements pratiques, prenant en compte les exigences et les modes de fonctionnement de chaque centre de formation en cherchant à

concilier les calendriers. Ces accords ne s'inscrivent que rarement dans des collaborations scientifiques durables (recherche appliquée, journée d'études, colloque) et n'impliquent guère les formateurs. Il n'existe guère de réflexion d'ensemble permettant d'établir des ponts entre les espaces culturels de la formation. A défaut de pouvoir s'appuyer sur un cadre de référence scientifique préétabli, les étudiants vivent une expérience isolée qu'il est très difficile d'inscrire dans un *continuum*.

### *II.3.2 Institut de formation, mobilité internationale et rapport au temps*

La mobilité internationale constitue un « service parmi d'autres » offert par le centre de formation à la « clientèle » étudiante. Le temps consacré à la gestion des flux entrants et sortants d'une minorité d'étudiants dont il faut garantir le « parachutage » en douceur, assurer l'accompagnement et proposer un programme à la fois attrayant et pertinent, représente un investissement lourd à assumer. La gestion administrative et financière de ces programmes prend souvent le pas sur la dimension pédagogique. Le développement de la mobilité internationale suppose l'adoption de stratégies que le centre de formation ne peut assumer seul, hormis s'il s'engage résolument dans des partenariats permettant d'organiser des mobilités sur des périodes plus longues. L'harmonisation des plans de formation suppose une harmonisation progressive des calendriers, ou, en tout cas, une meilleure rationalisation de l'offre et l'adoption concertée d'une politique de formation commune.

### *II.3.3 Institution, mobilité internationale et rapport au savoir*

A l'intérieur du centre de formation, la mobilité internationale n'est perçue que comme une parenthèse dans la formation initiale des enseignants; elle est pourtant une ressource pédagogique féconde. Elle apporte à la formation de l'étudiant qui la vit une nécessaire respiration, efficace antidote contre tout risque d'étouffement intellectuel. Si, à travers un effort et une recherche conjoints, elle s'efforce de mettre l'accent sur le brassage des savoirs, des savoir-faire et des manières de voir et de vivre l'enseignement, la mobilité peut s'avérer efficace, performante. S. Kristensen souligne l'intérêt du « learning by leaving »<sup>14</sup> « un outil pédagogique potentiellement très puissant » (S. Kristensen, 2001, 2004).

Sans nier l'importance d'une formation rigoureuse, centrer la formation sur l'«immédiatement utile» ne peut qu'en fragiliser la perspective. A l'inverse de celles qui sont vécues par les étudiants étrangers, qui effectuent une démarche personnelle et poursuivent des études complètes dans l'institution de formation, les mobilités liées aux programmes européens sont des mobilités instituées établies dans le cadre d'accords bilatéraux. L'intégration de ce type de projet dans la formation ne se révèle réellement mobilisateur que si l'ensemble des acteurs de la communauté éducative est convaincu de son intérêt et s'il débouche sur de réels partenariats.

## *II.4. Formation des enseignants et mobilité internationale*

La mobilité internationale étudiante est une source de richesse ; c'est un agréable courant d'air frais. E. Murphy-Lejeune constate que « *La dimension d'expérience, linguistique, interculturelle ou universitaire, est le moteur même du désir de nouveauté, de changement [...]* ». « *Elle est au cœur de la valeur ajoutée qu'apporte le séjour à l'étranger* ». Ces programmes de mobilité constituent une « *leçon de vie* ». « *Qu'il s'agisse de découvrir autrui, autre que soi, ou de se découvrir, autre en soi, le déplacement en dehors d'un espace familier annonce un vide, vécu comme une scène ouverte à remplir de nouveaux personnages et de nouveaux épisodes de vie ou bien vécue comme une nouvelle*

---

<sup>14</sup> Appelé aussi « *learning through leaving* »

manière d'être soi, observe encore E. Murphy-Lejeune». <sup>15</sup>

Cette référence à la mobilité et à l'immobilité conduit à des manières diverses d'appréhender l'espace et le temps, à des perceptions différenciées autant qu'à des confrontations radicales avec les autres, mais aussi avec soi-même: les «immobiles» ne seraient que des suiveurs, des individus intravertis, des ritualistes impénitents, des routiniers; à l'inverse, les «mobiles» seraient des subversifs, des aventuriers, des non-conformistes, ou encore des «électrons libres». « *C'est dans la proximité[et dans l'uniformité] que la différence peut se convertir en écart maximal, propice à l'engendrement des stéréotypes dépréciatifs, des rumeurs néfastes et des passions porteuses d'exclusions et de violences* ». <sup>16</sup> Tout semble concourir à opposer ces concepts et ceux qui leur sont associés. L'immobilité est-elle synonyme de conformité, de stabilité, voire d'objectivité, d'inféodation à l'institution, ou de mimétisme ? Encourage-t-elle la sédentarité, l'uniformité ou le mimétisme ? La mobilité est-elle davantage synonyme d'instabilité, de versatilité, de non-conformité, de nomadisme ? Peut-elle aussi perçue comme un signe de dynamisme, d'indépendance, d'originalité, ou de singularité ? L'immobilité n'est-elle pas à l'arbre ce que la mobilité est à l'eau ? Finalement, au lieu de les opposer, n'est-il pas préférable de chercher à concilier ces deux concepts ? C'est leur combinaison harmonieuse qui s'avère source d'enrichissement, en particulier dans la formation initiale des enseignants.

### III. La mobilité selon B. Montulet: un autre rapport à l'espace et au temps <sup>17</sup>

Pour B. Montulet, «*Tenter d'appréhender en soi les mobilités ne conduirait à les rapprocher que dans une perspective technique, objectiviste, ne permettant pas de prendre distance avec les cadres sociaux de l'espace et du temps qui les autorisent et dans lesquels nous baignons* ». Il considère que la mobilité ne peut se comprendre que «*dans le cadre d'une réflexion globale concernant la société dans laquelle elles s'effectuent*», «*comme le produit d'un rapport particulier conjuguant le temps et l'espace*», rapport «*qui consiste en une approche culturelle par laquelle l'espace et le temps ne peuvent être exprimés qu'au travers de formes constituées dans l'action collective, qui en assurent la perception en tant que « temps » et « espace*».

#### III.1. Un modèle théorique de B. Montulet

Pour relever pareil défi, B. Montulet a estimé essentiel: tout d'abord, «*d'établir un diagnostic essentiel des cadres sociaux de perception contemporains en combinant une perspective synchronique (l'espace contemporain), qui cherche à comprendre les perceptions de l'espace et du temps exprimées par des individus, et une perspective diachronique, grâce à une re-construction historique*», et par ailleurs une approche dite «*macro-sociologique* » (les cadres sociaux de perception) et une approche «*micro-sociologique* » (les perceptions individuelles). La mobilité se présente ainsi comme un phénomène social total, appréhendable donc selon une perspective anthropologique. «*Sur cette base, poursuit B. Montulet, il nous est loisible dans un premier temps de distinguer deux mobilités privilégiant les structures spatiales et deux mobilités privilégiant les dynamiques temporelles* :

a) privilégiant les structures :

-une mobilité «*localiste*»: *la mobilité s'opère en référence à un (des) espace (s) clos, présentant une totalité de caractéristiques*

<sup>15</sup> E. Murphy-Lejeune, in F. Vaniscotte, A. Houguenague, A. West (Ed.), *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité ? Comparaison France-Royaume-Uni*, Paris, L'Harmattan, 2003, pp.57 et 59.

<sup>16</sup> G. Balandier, *op.cit*, pp.8 & 10.

<sup>17</sup> Cfr. B. Montulet, *Les enjeux spatio-temporels du social, Mobilités*, Paris, L'Harmattan, 1998, pp.11,37 & 46.

-une mobilité « *en étendue* »: elle s'opère dans la composition/recomposition de relations potentiellement toujours renouvelées avec des nœuds présentant chacun une configuration caractéristique

b) privilégiant les dynamiques temporelles :

-une mobilité « *en durée* »: la mobilité s'opère au travers de la perception de rythmes en référence à la durée des actions, plutôt qu'à leur rapidité de succession.

-une mobilité « *instantanée* »: la mobilité s'opère au travers de la perception de rythmes en référence à la « rapidité de succession des actions » plutôt qu'à leur durée

Le croisement de ces quatre formes de mobilité spatiales et temporelles permet de concevoir quatre types de mobilités spatio-temporelles. B. Montulet les présente en référence aux dynamiques temporelles :

a) du point de vue de la durée :

-la mobilité « *sédentaire* » : la mobilité se réalise en référence à un « lieu ». « *La mobilité extérieure au lieu de référence se comprend en tant qu'excursion* ». Le voyage ne prend sens que par rapport au collectif local. Le pays ou la région traversée ne constitue qu'un paysage support. Tout se passe comme si le provincial ne quittait pas le lieu, mais changeait de décor». L'espace domine le temps. C'est la mobilité du *provincial*.

-la mobilité « *incursive* » : « parcourant l'étendue, l'acteur découvre la particularité des lieux. Il lui est donc nécessaire de « *prendre le temps* » pour découvrir ceux-ci. L'espace se décline pour lui sous forme de fragments présentant des singularités; « *l'espace doit être parcouru ; il faut avoir vu le monde dans la totalité de ses caractéristiques* ». C'est la mobilité propre au *voyageur*.

b) du point de vue de l'instantanéité :

-la mobilité « *kinétique* » : « l'acteur évolue dans l'espace kinétique composant et recomposant sans cesse ses relations dans l'étendue composée de « *nœuds particuliers* ». « *L'espace se construit pour lui dans la dynamique des relations qu'il vit. Retrouvant la même chambre d'hôtel dans l'étendue planétaire, il opère ses connexions avec de nouveaux « nœuds » dans une logi-que consommatoire. L'espace est nié dans la succession des activités* ». Tel est le mode de mobilité propre au *businessman*.

-la mobilité « *microcosmique* »: « un seul lieu rassemble (donne à voir) les particularités des différents nœuds. L'acteur évolue dans un lieu « *ubiquitaire* »: dès qu'il bouge dans ce lieu, il change de monde » Il évolue à la manière du *citadin*. « *Se déplaçant dans sa ville, le citadin fait l'expérience de multiples caractéristiques provenant de nœuds particuliers. Sans bouger, sans quitter sa ville, le citadin est partout à la fois* ». <sup>18</sup>

### III. 2. Effets de cette théorie par rapport à la mobilité dans la formation des enseignants

Cette manière de réinterroger notre rapport au temps et à l'espace offre une opportunité réelle d'opter pour une approche plus culturelle, mais en même temps plus compréhensive de la mobilité et à sortir d'une vision finalement assez linéaire et positiviste des enjeux sociaux

---

<sup>18</sup> *Idem*, pp.164-165

contemporains. Appliquée à notre observation de la mobilité dans l'enseignement, et plus particulièrement de la formation des enseignants, l'approche théorique de Montulet s'avère riche et présente à notre sens plus d'un avantage pour penser l'avenir de l'éducation. Il existe en effet une tension entre une conception de l'école et de la formation qui correspondrait plutôt à ce que Montulet appelle la forme « *limite* », et une conception de l'école plus proche de ce que ce même auteur appelle la forme « *organisante* ». D'une part, l'institution de formation s'inscrit dans un modèle de mobilité « *sédentaire* », respectueux des exigences institutionnelles, marqué par l'ethnocentrisme des savoirs. Mais elle s'inscrit aussi dans d'autres modèles, plus proches de la forme organisante. Le premier semble considérer que c'est l'espace qui dit le temps, un espace contraignant, qui pousse au conformisme, à l'hiératisme, à la contemplation: c'est la forme dominante; les seconds semblent au contraire donner priorité au temps sur l'espace ; ils incitent au cheminement, au projet. Telle qu'elle est conçue en général, la mobilité internationale se comprend davantage comme un aspect particulier du premier modèle.

Il est sans doute peu pertinent d'enfermer la formation et même plus globalement l'enseignement dans une figure unique de la mobilité, même si nombreuses sont les institutions qui ont un mode de rapport à l'espace et au temps proches de la forme-limite. La principale carence observée tant dans l'enseignement que dans la formation initiale des enseignants, c'est l'absence de prise en considération du temps en « *durée* ». Cette vision trop linéaire du temps, trop quantitative entraîne une compression de l'espace.

### **III.3. Approche prospective de quelques autres types de formation.**

Il existe de multiples types de formation, qui recourent consciemment ou non à la mobilité. J'en explorerai brièvement trois à la lumière du modèle théorique de B. Montulet : la formation par le voyage, la formation en alternance et l'enseignement à distance.

#### *III.3.1. La formation par le voyage*

Dans une recherche récente, B. Fernandez présente le voyage comme « *une école de la vie* », dont la tradition semble solidement implantée. Il fait référence à Hérodote, qui « *dès le Vème siècle av. J.-C. institua le voyage-formation en préconisant une attitude et une aptitude à la théôria, enquêtant sur les us et coutumes du monde connu, la nature et la cosmographie* ». B. Fernandez fait aussi référence aux Compagnons du Devoir, chez qui « *le lien social, essentiel à la co-fraternité de ce corps de métiers, est marqué notamment par une pensée de l'action, forgée par un esprit de l'errance appelé « labyrinthe ou voyage initiatique » [...] qui n'est ni une fermeture ni un piège mais un mouvement qui conduit à la formation d'une conscience de soi et d'une conscience professionnelle ou « culture ouvrière* ». La formation par le voyage rejoint la mobilité « *incursive* » inscrite dans le modèle de B. Montulet, mobilité que l'auteur réalise « *en parcourant l'étendue dans sa durée* ».

Le compagnonnage n'est qu'une forme particulière de la formation par le voyage. S'appuyant sur différents textes législatifs (français), P. Robo affirme que « *la pédagogie de la formation d'enseignants, l'andragogie, est envisagée, comme dans le compagnonnage, sur une approche globale de la personne (en formation et à former/éduquer) et qu'elle ne se veut pas simplement technique* » ; « *les modalités de formation inspirées du Compagnonnage, poursuit P. Robo, favorisent à la fois transmission et mutualisation, assimilation (de savoirs) et créativité, technicité et humanisme, perfectionnement et accompagnement* ».<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup>P. Robo, *Le Nouvel Educateur*, mai 2001, n°129 ; cfr. aussi J-D. Rohart, *Action éducative et éthique. Pour un compagnonnage des acteurs de la relation éducative*. Paris, L'Harmattan, 2001.

### III.3.2. La formation en alternance

Les formations techniques et professionnelles recourent plus fréquemment à la formation en alternance, fondée sur l'apport conjoint assuré *en alternance* par le centre de formation et le terrain, c'est-à-dire l'entreprise. Elles supposent l'établissement d'un véritable partenariat entre les deux lieux pour favoriser le développement harmonieux de compétences professionnelles. La formation en alternance favorise une mobilité *itérative*, différente de la formation par la voyage, et qui se situe plutôt à mi-chemin entre la mobilité « *sédentaire* » et la mobilité « *incursive* », encourageant l'exploration en durée et sans cesse renouvelée des deux lieux qui constituent un réseau. La plupart des centres de formation d'enseignants considèrent que la formation qu'ils proposent est une formation en alternance. Comme le dénonce Ph. Meirieu, ils s'inscrivent plutôt sur le modèle de la mobilité sédentaire, en référence à un lieu. La formation en alternance ne peut se concevoir comme « la juxtaposition d'apports théoriques et de stages pratiques ». <sup>20</sup>

### III.3.3. L'enseignement à distance

Quant à l'enseignement à distance, souvent dénoncé parce qu'il n'accorde qu'une faible place au face-à-face pédagogique, il s'ouvre pleinement à l'espace virtuel. Il s'inscrit sur le modèle de la mobilité « microcosmique » défini par B. Montulet, dans la mesure où l'acteur évolue dans un lieu « ubiquitaire » virtuel ; sans bouger, il est partout à la fois ». Ce modèle de mobilité risque bien évidemment d'hypothéquer l'existence même des centres de formation. S. Pouts-Lajus & M. Riché-Magnier, 1998).

## IV. Conclusion

Dans le cadre de cette présentation, je me suis tout d'abord efforcé de proposer une approche de l'immobilité et de la mobilité dans la formation initiale des enseignants en les considérant dans leur globalité. J'ai rendu compte de la manière dont, à travers l'observation ethnographique de deux institutions de formation j'ai cherché à interpréter le rapport à la mobilité ordinaire et à la mobilité internationale, tel qu'il est vécu par les étudiants, les formateurs et l'institution elle-même et les contradictions, les confusions et les questions que celui-ci génère.

Cette recherche m'a permis de mettre en évidence le paradoxe contemporain entre ce besoin de bouger et cette nécessité de « se mettre sur la quille ». « *Le paradoxe, observe G. Balandier, semble être en ce temps le seul mode de toute chose, la seule condition imposée à tout être* ». « *Aujourd'hui, poursuit l'anthropologue, le mythe du labyrinthe, de Dédale et du Minotaure, est celui qui paraît s'accorder le mieux aux interrogations[...]. Il éclaire un monde où le désordre paraît dissoudre l'ordre, où la complexité croissante décourage tout emploi d'une droite logique, où les repères sont confus et où l'homme recherche les signes qui pourraient jalonner son trajet* ». <sup>21</sup>

En m'inspirant du modèle théorique de la mobilité proposé par B. Montulet, cette recherche a également favorisé la nécessaire prise de conscience des enjeux spatio-temporels de la mobilité dans la formation initiale des enseignants ; elle m'a permis de souligner l'indispensable complémentarité du recours alterné à l'immobilité et à la mobilité pour relever les nouveaux défis de cette formation. J'ai exploré brièvement trois types de formation à la lumière de ce modèle, qui pourraient être davantage encouragés.

<sup>20</sup> Ph. Meirieu, Histoire et enjeux des dispositifs de formation en alternance, inédit

<sup>21</sup> G. Balandier, op. cit., Paris, Fayard, 1994, p. 8, 10.

Enfin tout au long de cette recherche, j'ai voulu exprimer la conviction qu'en matière de formation, il n'est « plus question d'interpréter le monde du point de vue d'un esprit immobile, plus question de transformer le monde selon des vues bornées, il est question maintenant d'augmenter notre image, notre sensation du monde. Pour cela, l'esprit doit se mettre en mouvement ». Quelle méthode préconiser pour y parvenir ? K. White se réfère à M. Heidegger « qui parle toujours de chemin plutôt que de méthode » et considère que « les méthodes sont les eaux usées d'un grand fleuve caché », alors que la pensée méditante séjourne dans la contrée et parcourt les chemins-des chemins qui n'existent que grâce à une certaine forme de mouvement et que trace une parole de la présence fondée ».<sup>22</sup>

### Orientation Bibliographique

Balandier G. (1994), *Le dédale, pour en finir avec le XXe siècle*, Paris, Fayard.

Benda J. (1912) *Le bergsonisme ou une philosophie de la mobilité*, Paris, Mercure de France

Dehalu P.(2003), *L'apport des programmes de mobilité internationale à la formation initiale des maîtres en Communauté Française de Belgique*, Bulletin d'information de l' ADECE n°17, avril, 20pp.

Dehalu P.(2005), *Mobilité internationale et formation initiale des maîtres en Communauté Française de Belgique*, inédit, 25pp.

Fernandez B. (1999), *De l'éducation par le voyage, Imaginaires et expériences interculturelles vécues d'occidentaux en Asie ( Inde, Chine et Bali )*, sous la dir. R. Barbier, université Paris VIII, 706pp.

Foucault M.(1975), *Surveiller et punir*, Paris, Ed. Gallimard

Kristensen S. (2001), *Learning by leaving-Towards a Pedagogy for Transnational Mobility in the Cor VET*, European Journal of Education, vol.36 number 4, December, pp.421-430..

Kristensen, S (2004), *Learning by leaving. Placements abroad as a didactic tool in the context of vocational education and training in Europe*, Cedefop, Reference series; 55

Maffesoli M.(2003), *Du nomadisme,vagabondages initiatiques*, Paris, Librairie Générale Française, coll. "Livre de Poche", 2003, p.13, 19, 73, 84

Meirieu Ph., *Histoire et enjeux des dispositifs de formation en alternance*, in <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/listedesoutils.htm>

Montulet B. (1998), *Les enjeux spatio-temporels du social, mobilités*, Paris, L' Harmattan.

Naudy(2008), *L'école de la transmission à la communication, ...à partir de l'exemple de l'histoire-géographie*,p.5.

[http://www.meirieu.com/FORUM/naudy\\_transmission\\_communication.pdf](http://www.meirieu.com/FORUM/naudy_transmission_communication.pdf)

(consulté le 02.02.09)

Pouts-Lajus S. & Marielle Riché-Magnier M. (1998), *L'école à l'heure d'internet - Les enjeux du multimédia dans l'éducation*, Paris, Nathan..

Rohart J.-D. (2001), *Action éducative et éthique. Pour un compagnonnage des acteurs de la relation éducative*. L'Harmattan.

---

<sup>22</sup> D'après K. White, *l'esprit nomade*, Paris, Ed. Grasset, 1987, pp.42 & 74.

Singleton M. (2005), *Pensées nomades. Penser nomade*, in Fr. Hiraux (Ed.), *L'étudiant du XXI<sup>e</sup> siècle, Une nouvelle génération dans l'aventure universitaire*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2005, pp.87-108.

Singleton M.(2005), "*Nomad's land*" où le flux reste flou, in B. Coulie, P.-A. Deproost, *Frontières, Imaginaires européens, Structures et pouvoirs des imaginaires*, Paris, Ed. L' Harmattan.

Sloterdijk P.(2003), *La mobilisation infinie, vers une critique de la cinétique politique*, Paris , Seuil.

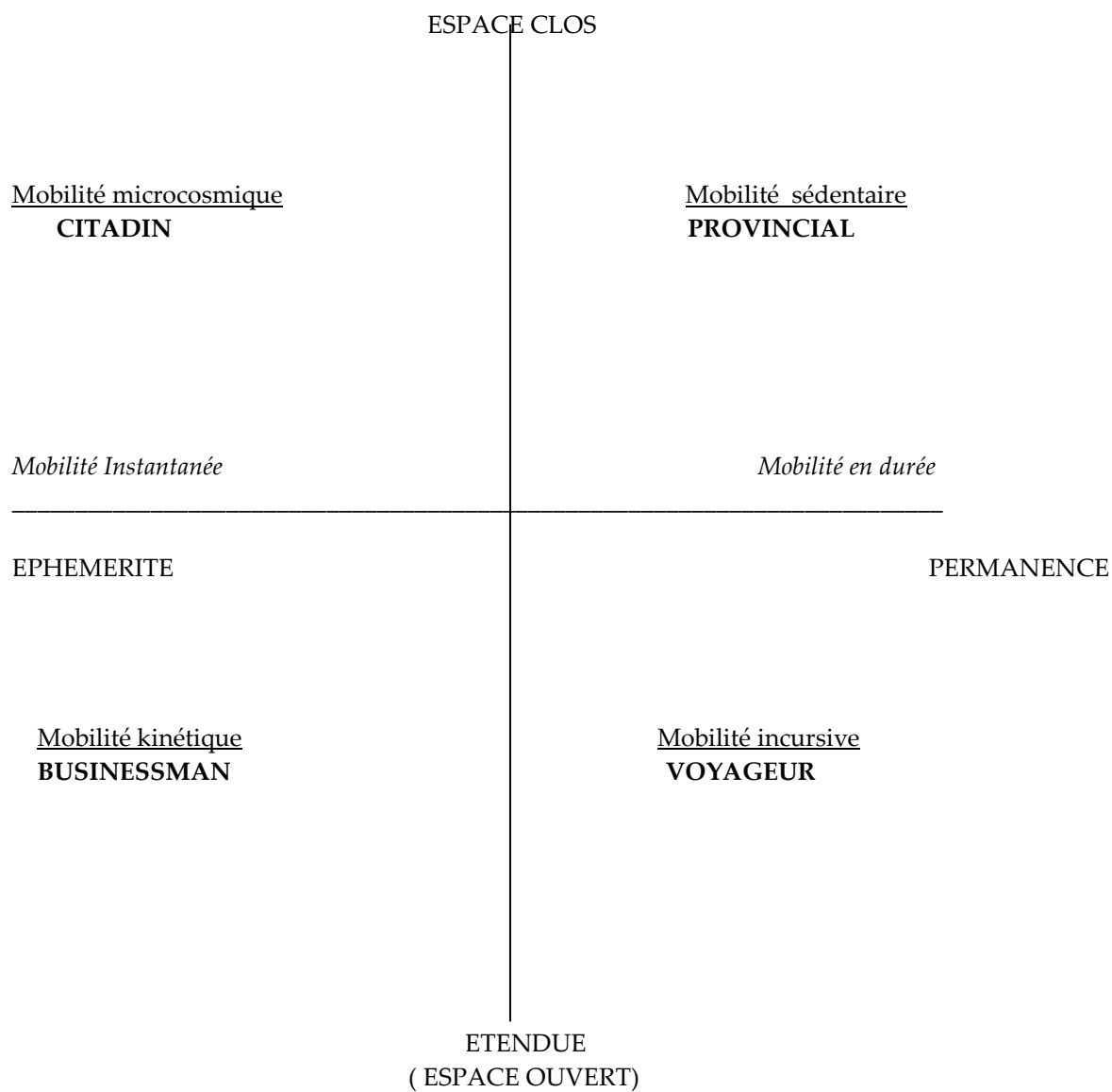
Tardif M. & Lessard C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, Presses de l'université Laval.

Urry J. (2005), *Sociologie des mobilités, une nouvelle frontière pour la sociologie*, Paris, Ed. A. Colin.

Vaniscotte F., Houguenague A., West A. (Ed.) (2003), *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité ? Comparaison France-Royaume Uni*, Paris, l'Harmattan.

White K (1987)., *L'esprit nomade*, Paris, Grasset.

Types et figures de la mobilité<sup>23</sup>



<sup>23</sup> D'après Montulet B. (1998), *op. cit.*