

## Mobilité internationale et formation initiale des maîtres en Communauté Française de Belgique

par Pierre Dehalu~

Introduits au milieu des années 80, les programmes d'action financés par la Communauté européenne dans les domaines de l'éducation et de la formation intéressent actuellement une quarantaine de pays; ils connaissent un succès certain. Même si elle n'est pas neuve, la mobilité étudiante internationale y occupe une place de choix ; le processus de Bologne, organisé pour harmoniser l'enseignement supérieur, rapprocher les structures d'enseignement et garantir la reconnaissance des formations suivies, est venu instituer cette opportunité.

Maître-assistant chargé des relations internationales, depuis une quinzaine d'années, dans un département pédagogique de formation des maîtres, j'ai l'occasion d'observer et d'accompagner activement les étudiants qui s'engagent dans ces projets de mobilité internationale. Leur situation est interpellante ; leur expérience mérite qu'on y prête une attention particulière; pour en rendre compte, je présenterai tout d'abord le contexte culturel, institutionnel et pédagogique dans lequel ces programmes de mobilité sont proposés aux étudiants de l'enseignement supérieur non universitaire, en particulier dans la catégorie pédagogique (instituteurs préscolaires et primaires). Dans un second temps, j'aborderai les effets de cette mobilité à travers une approche qualitative, en centrant mon analyse sur le point de vue de ces étudiants

### **I. Omniprésence de la mobilité : de la société à l'école**

Le phénomène de la mobilité affecte toute notre existence; il est inscrit aux origines de l'humanité ; il est un des moteurs de l'évolution de notre société. Il touche aussi l'enseignement, et, en particulier, la formation initiale des maîtres.

#### **I.1. L'homme entre sédentarité et « mouvement perpétuel »**

L'histoire de nos sociétés humaines, en particulier celle des grandes civilisations, s'est construite à la fois sur le nomadisme et sur la sédentarité. Pour J. Attali, « toute identité sédentaire, aussi ancienne qu'elle soit, naît toujours d'un peuple nomade venu en chasser un

autre, passé par là avant lui »<sup>1</sup>. Si l'homme nomade a souvent été mal accepté, mal accepté par les sédentarisés, considéré comme un vecteur de misère, d'épidémies, un semeur de désordre ou de violence, le nomadisme, sous ses diverses formes, est un des modes fondateurs et fondamentaux d'exister de l' *homo sapiens sapiens*. Nombre de peuples ont été poussés et- plus souvent encore- contraints à quitter temporairement ou définitivement leurs racines. D'autres assument volontiers le « *perpetuum mobile* » du nomade.

Ce phénomène de migration- davantage médiatisé- prend plus d'acuité aujourd'hui, présage d'un « désordre mondial », avertit M. Maffesoli, pour qui « il est temps 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... ».<sup>2</sup>

## I.2. Mobilité scolaire à travers l' histoire

Même si les acteurs n'en sont pas vraiment conscients, l'institution scolaire elle-même est saisie par ce phénomène : tout au long de son histoire, elle a constamment oscillé entre mobilité et sédentarité, entre ouverture permanente et repli sur soi définitif, immobilisme et même « enfermement »<sup>3</sup>, privilégiant, au nom de principes pédagogiques antagonistes, tantôt les démarches libératrices, autonomisantes, tantôt les méthodes contraignantes, répressives. Au cours des siècles, en particulier au Moyen Age, nombreux ont été, à côté des marchands, des artistes et des moines prêcheurs, les intellectuels pétris d'humanisme, tels Averroès, Maïmonide, Duns Scot, Thomas d'Aquin, Erasme, à avoir parcouru l'Europe en pèlerins soucieux de parfaire et de confronter leurs savoirs<sup>4</sup>. « Pour les penseurs du Moyen Age, explique Ch. Verrier, il est de coutume de voyager, depuis longtemps on se déplace de monastères en universités [ ... ] ; facilitée par l'absence de frontières, par une langue commune, par le caractère universel des grades universitaires, des structures globalement semblables d'une université à l'autre, la *peregrinatio*

---

<sup>1</sup> J. Attali, L'homme nomade, Paris, Fayard, 2003, p.89 ; lire également M. Singleton, Pensées nomades. Penser nomade, in Fr. Hiraux (Ed.), L' étudiant du XXIe siècle, Une nouvelle génération dans l' aventure universitaire, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2005, pp.87-108 ; ou encore M. Singleton, « 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, 2005.

<sup>2</sup> M.Maffesoli, Du nomadisme,vagabondages initiatiques, Paris, Librairie Générale Française, collection "Livre de Poche", 2003, p.13.

<sup>3</sup> M. Foucault, Surveiller et punir, Paris, Ed. Gallimard, 1975.

<sup>4</sup>Cfr. J. Attali, op.cit; à cette époque, comme l'a montrée, cet été, à travers l' Espagne, une exposition itinérante consacrée au pèlerinage à Compostelle (organisée avec l' appui de *La Caixa*), « Europa fue camino », l' Europe a- d'abord- été un chemin.

*academica*<sup>5</sup>, même si elle ne touche pas l'ensemble des étudiants, fait partie de la vie étudiante et du sentiment européen qui en découle [...]. Pour les maîtres et les étudiants éloignés de leur pays, de leurs proches, l'université est *l'Alma mater* qui doit répondre à ces manques dans le creuset d'aventures personnelles intellectuelles et physiques ».<sup>6</sup> Si, au cours de ces siècles, l'enseignement a encouragé la mobilité, avec la naissance des Etats-nations, il l'a considérablement dépréciée. « Cette Europe moderne, différente, poursuit Ch. Verrier, verra la naissance de nouvelles universités marquées du sceau des nouveaux Etats, qui sera accompagnée de l'affaiblissement du sentiment religieux au profit de la Raison, de la mise en discussion de la scolastique dominante par la science expérimentale, et du déclin des pérégrinations parallèle à celui du sentiment européen au sein de l'enseignement supérieur.[...] Désireux de contrôler la formation de leurs élites et soucieux d'éviter la contagion hérétique, les Etats, naissant et s'affermissant face à la papauté, vont fermer leurs frontières et prendre des ordonnances faisant interdiction d'aller étudier à l'étranger, et ne seront plus reconnus les diplômes obtenus au-delà des frontières... ».<sup>7</sup>

Dans son fonctionnement, dans ses rythmes, l'institution scolaire est à nouveau interpellée aujourd'hui par tout ce qui touche à la mobilité, qu'il s'agisse de mobilité réelle (journées d'études, voyages scolaires, stages, échanges culturels nationaux ou internationaux) ou virtuelle (recours aux livres, à l'imaginaire, aux moyens audiovisuels, à l'informatique), autant de moyens qui, à travers le va-et-vient incessant entre l'espace éducatif et le milieu environnant, invitent l'apprenant -tous âges confondus- à pratiquer les pédagogies de l'éveil, de la découverte, suscitent la construction de projets et encouragent la confrontation avec le réel, avec le terrain. L'institution scolaire s'est par ailleurs intéressée activement aux publics qui vivent quotidiennement la mobilité (enfants de bateliers, de gitans et autres gens du voyage) et a développé pour eux des pédagogies spécifiques.

Le phénomène de mondialisation que connaît aujourd'hui notre société vient également « bousculer » l'institution scolaire, qui voit défiler des cohortes d'étudiants dont les besoins et les attentes sont hétérogènes; les enseignants eux-mêmes ne mènent plus toute leur carrière dans un même établissement; ils sont invités, comme tout autre professionnel, à évoluer, à prendre en considération de nouvelles dimensions du métier, à établir des partenariats, à constituer des réseaux, y compris au-delà des frontières nationales. Les organisateurs du savoir scolaire, qu'ils

<sup>5</sup> Un véritable « périple » intellectuel.

<sup>6</sup> Christian Verrier, Enseignement supérieur et sentiment européen au Moyen Age, in Journal des Chercheurs en ligne, jeudi 12 août 2003, Université Paris VIII, p.7 (consulté le 18 octobre 2005 sur <http://www.barbier-rd.nom.fr/sentimenteeuropeen.html>).

<sup>7</sup> Chr. Verrier, idem, pp.8-9.

soient psycho-pédagogues, formateurs ou responsables de programmes de formation initiale ou continuée, s'efforcent de conjuguer harmonieusement les rapports de l'école à l'espace et au temps ; ils ont élaboré des stratégies pédagogiques mieux adaptées aux besoins de notre société en pleine mutation, comme la formation en alternance, la formation à distance, la modularisation ou encore la pédagogie par problèmes, et invitent les enseignants à modifier leur rapport au savoir et à prendre en compte la fluidité du savoir lui-même.

### I. 3. Mobilité internationale contemporaine

Avec la construction européenne, la mobilité internationale a retrouvé une place dans l'enseignement supérieur, même si, comme l'ont souligné récemment des responsables politiques nationaux et européens, la proportion des étudiants qui saisit cette opportunité est très faible : pour Mme Viviane Reding, ex-commissaire européen à l'éducation, moins de 1% des étudiants Européens profite actuellement du programme Erasmus<sup>8</sup>. «La mobilité ne concerne aujourd'hui qu'un faible pourcentage des étudiants, et le montant des bourses est insuffisant», a rappelé Mme Marie-Dominique Simonet, la ministre de l'Enseignement supérieur, voici quelques mois<sup>9</sup>. Dans un dossier consacré à ce sujet, le quotidien *La Libre Belgique* constate que « la Belgique figure tout de même parmi les pays qui ont le mieux intégré cette notion d'échange [...]. Notre pays se classe en sixième place du classement des plus gros exportateurs d'étudiants et au septième rang des pays qui en accueillent le plus grand nombre (sur trente participants)». <sup>10</sup> Selon des représentants de l'Agence Francophone belge Erasmus, « la mobilité étudiante en Communauté Française est passée de 148 étudiants en 1988-1989 à 2114 en 2003-2004 », avec un léger ralentissement ces dernières années. <sup>11</sup>

Les conflits mondiaux qui ont marqué la première moitié du XXe siècle ont longtemps conduit les pays d'Europe à développer dans l'enseignement -comme dans d'autres secteurs- des politiques nationales fortement marquées par le repli sur soi, la méfiance, voire l'hostilité. En fait, les premières mobilités ont été individuelles et volontaires; elles ont d'abord été liées aux déplacements géographiques de familles que les enfants accompagnaient (ou n'accompagnaient pas) à l'étranger; elles ont été stimulées ensuite par les services clubs (Rotary, Lions) qui ont

<sup>8</sup>Cfr. *Le Soir*, quotidien, 4 juin 2002.

<sup>9</sup>La ministre Simonet fait le point des avancées en matière d'échanges étudiants, in *La Libre Belgique*, 15/02/2005. Intervention de la Ministre à l'occasion du Forum de la mobilité étudiante en Communauté Française, le 14 février 2005. Voir aussi [http : //www.enseignement.be/infosup/mobilite/index.asp](http://www.enseignement.be/infosup/mobilite/index.asp) (consulté le 15 octobre 2005).

<sup>10</sup> Cfr *La Libre Belgique*, quotidien, jeudi 18 septembre 2003.

<sup>11</sup>Cfr. D. Vince et I. Renato (l'Agence francophone Erasmus), Etat des lieux de la mobilité en Communauté française, Forum de la mobilité étudiante en Communauté Française, op.cit.

permis à des jeunes qui achevaient leurs études secondaires d'aller étudier un an à l'étranger; des bourses sont également offertes depuis de nombreuses années à des étudiants désireux de compléter un cycle d'études universitaires, essentiellement dans les pays anglo-saxons, en particulier aux Etats-Unis. Parallèlement, depuis des lustres, des étudiants étrangers- français, allemands, luxembourgeois, africains, sont accueillis dans notre enseignement supérieur, où ils viennent à titre individuel- et non pas dans le cadre d'échanges entre institutions- afin de poursuivre une formation complète en vue de décrocher un diplôme équivalent à celui qu'ils n'ont pas cherché à obtenir dans leur propre pays, faute d'avoir réussi l'épreuve d'accès ou l'examen d'entrée, ou par défi personnel.<sup>12</sup>

Dès 1953, la question de l'équivalence des diplômes, née du développement de ces mobilités individuelles volontaires, est déposée sur la table des négociations des Ministres de l'éducation au Conseil de l'Europe<sup>13</sup>. En 1954, la coopération européenne en matière d'enseignement supérieur s'ouvre, au sein de l'Organisation du Traité de Bruxelles, et les premières discussions sur la mobilité organisée sont entamées<sup>14</sup>.

#### I. 4. Mobilité internationale dans la formation initiale des maîtres

Cette mobilité touche également la formation initiale des instituteurs qui, en Communauté Française de Belgique, est liée à un contexte socio-politique particulier : son attachement à un système éducatif, d'abord national, puis communautaire, le transfert progressif de cette formation dans l'enseignement supérieur, son allongement à deux, puis à trois ans, son intégration depuis 1995 dans les Hautes Ecoles multi-catégorielles constituent des éléments importants d'un développement qui n' a guère laissé aux acteurs le temps d' accorder une attention particulière aux offres de mobilité. Jusqu' en 1987, il paraît peu probable que des étudiants belges aient suivi une formation d'instituteur à l'étranger pour exercer ensuite leur carrière en Belgique; par contre, comme dans d'autres formations supérieures, nos « anciennes » écoles normales ont accueilli des jeunes Français, Luxembourgeois et Africains qui y ont poursuivi une formation complète.

Au moment où la première phase du programme ERASMUS a été lancée, soit en 1987, les instituts de formation des maîtres ne faisaient pas partie des institutions éligibles et n'avaient donc pas officiellement accès à ces programmes. C'est grâce à l'initiative du RIF,

<sup>12</sup> Un afflux qui devient inquiétant, en particulier chez les étudiants français, et qui a été dénoncé récemment.

<sup>13</sup> Cfr. Ch. Kaufmann, La problématique de l' équivalence des diplômes en Belgique dans le contexte européen, Bruxelles, Direction générale de l' enseignement supérieur et de la recherche scientifique, Ministère de l' Education, de la Recherche et de la Formation, Communauté Française de Belgique, 1993.

<sup>14</sup> M. Vorbeck, le défi éducatif du troisième millénaire, inédit ; lire également E. Morin, Penser l' Europe, Paris, Ed. Gallimard, 1990.

Réseau d' Institutions pour la Formation des enseignants, créé en octobre 1988, à l'issue de la première Université d'été organisée à Nijmegen (Pays-Bas), à la requête et avec l'appui de la Commission Européenne, dans le but de promouvoir la dimension européenne dans les centres de formation d'enseignants des différents pays membres de la Communauté Européenne, qu'ont été entamées, en Communauté Française de Belgique, les premières expériences de mobilité et d'échanges internationaux. S'appuyant sur la résolution « Dimension européenne de l'éducation », la *Task Force Education, Formation, Jeunesse* a officiellement installé ce réseau et a mis en place quatorze sous-réseaux ; cinq seulement ont reçu une subvention supplémentaire afin de pouvoir compléter la réflexion théorique entre formateurs, par un travail pratique avec des étudiants futurs enseignants : le multiculturalisme, l'environnement, le curriculum scolaire du primaire, le curriculum du secondaire et la citoyenneté européenne.

Très vite, il a fallu constater « la diversité de fonctionnement des centres de formation d'enseignants, entre universitaires et non universitaires, entre facultés et instituts universitaires de formation d'enseignants, la différence du nombre d'étudiants et de professeurs, et de leur statut ; des centres très hiérarchisés et des étudiants fonctionnaires comme les Français ou avec des bourses importantes leur permettant la mobilité sans problèmes économiques, des institutions avec 3000 étudiants et plus de 100 professeurs, et d'autres avec 100 étudiants et 10 professeurs, la diversité des programmes et la différence du nombre d'années d'études (de 1 à 5 ans après les études secondaires), les rythmes universitaires différents dans chaque pays participant »<sup>15</sup> mais aussi les formes de relations entre les professeurs et les étudiants, les modalités d'accès, les procédures d'évaluation et de sélection, l'organisation des stages, etc. C'est donc progressivement que les départements pédagogiques de formation des maîtres ont participé aux programmes Erasmus, qui ont été ratifiés par le Conseil Européen des Ministres de l'Education<sup>16</sup>.

En Communauté Française de Belgique, la mise en place effective de la mobilité étudiante dans l'enseignement supérieur pédagogique s'est organisée avec l'accord et sous le contrôle progressif des instances officielles (administration, inspection,...) et avec la coopération des enseignants-formateurs, qui ont dû souvent se contenter d'informations assez maigres sur les objectifs de ces programmes. Au départ, en attendant d'être reconnus officiellement par les instances européennes, les départements pédagogiques des Hautes Ecoles ont d'abord organisé des programmes d'échanges courts (une à deux semaines), à travers des accords bilatéraux

<sup>15</sup> W. Friebel (Ed.), *Education à la citoyenneté européenne, approches théoriques et pratiques*, Freiburg (Germany), FillibachVerlag, 1996, pp.11-12.

<sup>16</sup> Lire notamment *Le Livre Blanc* publié par Commission Européenne, *Enseigner et apprendre, Vers la société cognitive*, Bruxelles, 1995.

établis avec des institutions européennes partenaires; ces voyages-échanges non subventionnés avaient pour but de sensibiliser les étudiants et les enseignants à une autre culture, à un autre système éducatif et à un autre système de formation d'enseignants en leur proposant des séjours en immersion ; ces expériences pilotes ont permis d'établir des contacts qui ont constitué un préalable indispensable à l'élaboration de projets d'échanges et de mobilité plus ambitieux.

A partir de l'année académique 94-95, les premiers étudiants futurs instituteurs ont pu effectuer des stages Erasmus et vivre effectivement une expérience de mobilité longue de trois mois dans le cadre européen. L'effort d'ouverture entrepris a également permis, au cours des années qui ont suivi, d'élargir l'éventail des projets de mobilité à d'autres pays de l'Union Européenne qui n'appartenaient pas encore à la Communauté des 15, comme la Hongrie ou la Roumanie, mais aussi aux Etats-Unis, au Canada (Québec) et à certains pays d'Afrique (Sénégal, Burkina Faso, etc.). Parallèlement, d'autres étudiants ont pu participer à des programmes intensifs, dans le cadre d'ERASMUS, réunissant pour quelques semaines des étudiants et des enseignants issus de différentes institutions de formation pour mettre en place des projets concrets de travail et de coopération, ou encore des programmes COMENIUS, plus adaptés à la formation initiale des enseignants, ou encore des stages de formation professionnelle (programme LEONARDO).<sup>17</sup>

Le 27 février 2003, les Hautes Ecoles de la Communauté Française de Belgique ont été officiellement conduites à prendre part au processus d'harmonisation de l'enseignement supérieur, lancé lors de la déclaration de Bologne, notamment en organisant une formation par crédits (système E.C.T.S, système européen de crédits.) ; le décret structure l'organisation des études supérieures en trois cycles : baccalauréat (trois ans), master (deux ans) et doctorat (trois ans).<sup>18</sup> Le 23 mars 2004, les programmes de mobilité ont été assurés légalement et de manière simultanée dans tous les secteurs de l'enseignement supérieur de type court ; celui-ci doit maintenir sa visibilité et pouvoir offrir à ces diplômés un système de passerelles leur permettant de poursuivre des études de second cycle.<sup>19</sup> La mise en application de ces récentes dispositions fait encore l'objet de nombreux débats; en effet, comme le fait observer J.-E. Charlier, « le

---

<sup>17</sup> Tous ces programmes sont décrits sur le site du département *Education, Formation et Jeunesse* de la Commission Européenne [http://europa.eu.int/pol/educ/index\\_fr.htm](http://europa.eu.int/pol/educ/index_fr.htm).(consulté le 15 octobre 2005)

<sup>18</sup>Décret du 27 février 2003 établissant les grades académiques délivrés par les Hautes Ecoles organisées ou subventionnées par la Communauté française et fixant les grilles horaires minimales. Le volume de travail d'une année d'études vaut conventionnellement 60 crédits. Un crédit ECTS équivaut forfaitairement à 24 heures de travail étudiant.

<sup>19</sup>Décret du 31 mars 2004 modifiant les décrets du 27 février 2003 établissant les grades académiques délivrés par les hautes écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française et fixant les grilles horaires minimales et du 9 septembre 1996 relatif au financement des hautes écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française.

contenu réel de Bologne n'est pas déterminé aujourd'hui. Les orientations sont claires, mais elles ne désignent qu'un paysage souhaité par tous, celui de la compatibilité entre les différents systèmes». <sup>20</sup> Dans la pratique, les modalités d'organisation de la mobilité sont inscrites dans un contrat bilatéral précis signé par les autorités des institutions partenaires; les étudiants reçoivent ainsi un programme « à la carte ». Des aménagements sont pris à la fois pour leur garantir une formation satisfaisante et éviter qu'ils ne soient pénalisés à leur retour. Pour les séjours s'effectuant dans des pays non-européens (Canada, U.S.A., etc.), un accord particulier doit être signé par la Ministre de l'enseignement supérieur, après envoi du programme de cours que suivra l'étudiant. Les responsables et les enseignants des Hautes Ecoles reconnaissent qu'il n'est pas aisé de passer sans transition d'un système de formation basé sur la réussite d'année à un système de formation par crédits, surtout, quand, dans la pratique, les deux formes coexistent.

*Récapitulatif chronologique de l'accès des futurs instituteurs aux projets de mobilité internationale*

- 1953 Interrogation sur l'équivalence des diplômes à l'échelle européenne
- 1954 Débuts de la coopération européenne dans l'enseignement supérieur
- 1987 Premières expériences de mobilité Erasmus
- 1988 Création du RIF, Réseau d'Institutions pour la Formation des enseignants
- 1994 Premiers stages de mobilité longs pour les futurs instituteurs
- 1995 Décret des Hautes Ecoles (enseignement supérieur non universitaire)
- 2003 Adoption d'un premier décret relatif à la participation des Hautes Ecoles au processus d'harmonisation de l'enseignement supérieur-Bologne (27 février)
- 2004 Adoption par le parlement de la Communauté Française d'un second décret, portant adaptation au processus de Bologne (31 mars)

**I.6. Mobilité étudiante instituée et innovation**

Comme toute expérience novatrice, la mise en place de cette mobilité étudiante est d'abord née de l'initiative d'un ou de plusieurs membres du corps enseignant, conscients de l'intérêt que

<sup>20</sup> Cfr. J.-E. Charlier, Images de Bologne : un mât de cocagne dans un épais brouillard, Revue Nouvelle, n° 9, septembre 2002, pp. 61-71

représentait pareille opportunité, qui se sont ouverts à une approche élargie de l'éducation et qui ont établi des contacts approfondis avec des collègues travaillant dans des institutions partenaires. L'apport des associations européennes d'enseignants a été essentiel, non seulement dans l'établissement de ces contacts, mais aussi par rapport à l'information et la formation qu'elles ont assurées à leurs membres pour en faire des citoyens engagés dans leur tâche d'éducateurs et de formateurs. Animées par des Européens convaincus, qui n'ont pas ménagé leurs efforts, celles-ci ont mené un travail en profondeur avec souvent peu de moyens, veillant à associer étroitement l'enseignement et donc aussi les jeunes à la construction européenne; elles ont constitué de puissants relais pour les institutions scolaires et ont ainsi servi de creuset à des projets féconds<sup>21</sup>. Il faut aussi évoquer le rôle du Conseil de l'Europe, dont l'action dans le domaine de l'éducation et de la formation a été réellement fondatrice et qui vient de fêter 50 ans de coopération culturelle européenne.<sup>22</sup> Son travail discret mais efficace se poursuit aujourd'hui avec plus de 40 pays partenaires, dont la Turquie et la Russie. Enfin, il convient de souligner le rôle précurseur joué en matière d'échanges dans le domaine de l'éducation par les pays nordiques (Danemark, Finlande, Islande, Norvège et Suède), qui, dès 1971, ont décidé de développer leur coopération en signant une convention qui a inspiré les ministres européens de l'éducation et de la culture.<sup>23</sup>

A l'inverse des mobilités vécues par les étudiants étrangers( français, luxembourgeois ou africains), qui effectuent une démarche personnelle et poursuivent des études complètes dans notre pays, les mobilités liées aux programmes européens sont donc des mobilités instituées ; elles sont organisées à l'intérieur d'un programme de formation et sont gérées par les départements pédagogiques des Hautes Ecoles dans le cadre d'accords bilatéraux, avec l'appui des subventions européennes et sous le contrôle de la Communauté Française. Elles supposent donc la mise en place de dispositifs particuliers et requièrent un engagement réel des acteurs de l'institution. Pour être efficace, cette gestion suppose la réalisation de plusieurs phases: tout d'abord, une phase d'information sur les programmes européens, à travers la présentation du cadre historique et politique dans lequel ceux-ci sont organisés, et une phase de sélection des étudiants par rapport à cette mobilité, sélection dont il faut fixer les critères : généralement, celle-

---

<sup>21</sup> Citons, à titre d'exemple, l' AEDE (Association européenne des enseignants), ATEE, (Association of Teachers for Education in Europe, le GERFEC (Groupe Européen de Recherche et de Formation des Enseignants chrétiens).

<sup>22</sup> Cfr. site du conseil de l'Europe <http://www.coe.int/> (consulté le 31 octobre 2005).

<sup>23</sup> Le Conseil nordique et sa coopération culturelle et politique virent le jour en 1952. En 1971, les ministres de l'éducation scandinaves signent la "Nordic Cultural Convention" pour officialiser leur volonté de coopérer dans le domaine de l'éducation et de la culture et donner à l'éducation « Nordique » une ouverture internationale et déclarent avoir entamé des contacts avec les pays européens et l'Amérique latine. cfr. Faits Nouveaux, Centre de Documentation pour l'éducation en Europe, Strasbourg, Edition du Conseil de l'Europe, mai 1972, p.20.

ci s'effectue sur la base d'un dossier, complété par une lettre de motivation, remis par l'étudiant candidat au conseil des professeurs, lequel examine les obstacles à ce projet particulier. Une phase de préparation doit ensuite être assurée: l'étudiant sélectionné doit recevoir une formation à la fois socio-culturelle et, dans la mesure du possible, linguistique; des contacts doivent être établis avec l'institution-hôte pour régler les questions pratiques liées à cette mobilité (dates du séjour, logement, déplacements), fixer le programme d'études (choix des cours, stages) et les modalités d'évaluation. Une fois la mobilité de l'étudiant entamée, et pendant toute la durée de celle-ci, un lien efficace doit être maintenu entre les deux institutions partenaires afin que toute difficulté ou modification concernant le programme fixé puisse être rapidement identifiée et gérée. Enfin, la phase d'évaluation de la mobilité de l'étudiant doit pouvoir prendre en considération à la fois l'expérience personnelle qui a été vécue et la formation suivie : elle suppose la mise en place de dispositifs de conversion des résultats ; elle postule également l'évaluation plus large de la collaboration qui s'est établie entre les institutions partenaires. Elle aboutit à la remise à l'étudiant d'une attestation officielle de fréquentation des cours suivis, appelée « supplément au diplôme », document qui doit favoriser une plus grande lisibilité des titres conférés et les rendre ainsi plus comparables. L'attention à porter idéalement à ces cinq phases n'est pas anodine : chacune joue un rôle déterminant dans la réussite de ces programmes de mobilité. L'intégration de ce type de projet dans la formation ne sera donc réellement mobilisatrice que si l'ensemble des acteurs de la communauté éducative est convaincu de son intérêt.

Dans la pratique, s'ils tentent de répondre aux mieux aux attentes des étudiants, les départements pédagogiques de formation des maîtres en Communauté Française ne participent pas avec la même intensité à ces programmes de mobilité internationale : la plupart ont décidé de désigner un enseignant pour prendre en charge la coordination des relations internationales; celui-ci doit idéalement être ouvert aux questions internationales, avoir une bonne connaissance de l'Europe et de ses institutions, disposer de compétences à la fois linguistiques et socio-culturelles, connaître les programmes de subvention européens et en assurer la diffusion, participer à l'élaboration des programmes de mobilité, coordonner la mise en oeuvre de la formation par crédits, organiser l'envoi et l'accueil d'étudiants et d'enseignants... Pour qu'il puisse mener à bien toutes ces tâches, il a fallu aussi lui dégager du temps; son rôle, qui n'est pas des plus faciles, n'a fait l'objet jusqu'à présent d'aucune reconnaissance officielle. Les subventions n'étant pas suffisantes, l'institution doit également prévoir un budget complémentaire pour couvrir partiellement les frais de ces stages à l'étranger, qui ne concernent qu'une minorité d'étudiants. La gestion administrative et financière de ces programmes

d'échanges internationaux risque de prendre le dessus sur leur dimension pédagogique, d'en oblitérer le potentiel innovant et, finalement, d'en contester l'intérêt, réduisant ainsi la mobilité à un élément de l'offre institutionnelle proposée à la « clientèle » étudiante.

La mise en place de ces projets suscite chez les enseignants-formateurs trois types d'attitudes proportionnellement équivalentes: les uns se déclarent tout à fait opposés à la mobilité étudiante, estimant que le volume d'heures de cours et de stages offerts aux étudiants est déjà assez mince pour ne pas encore le réduire d'une manière ou d'une autre : ces mobilités devraient plutôt être organisées à l'issue de la formation, en complément de celle-ci ; d'autres enseignants n'y sont pas formellement opposés mais ne débordent pas d'enthousiasme; ils affichent plutôt une certaine indifférence, estimant également que ce va-et-vient des étudiants, entrants et sortants, ne peut que « bousculer » la vie de l'institution : ces projets les contraignent de porter à quelques étudiants une attention qu'ils n'ont guère le temps de leur accorder. Enfin, une troisième catégorie voit le projet avec enthousiasme, en particulier lorsque leurs propres enfants ont pu vivre cette expérience ou encore lorsqu'ils ont effectué eux-mêmes un déplacement à l'étranger dans le cadre de ces programmes et ont pu y dispenser un module de formation.

La mobilité est un phénomène qui, de façon récurrente, affecte la société tout entière, en particulier l'école. Dans l'enseignement supérieur, elle a d'abord présenté un caractère exceptionnel, étant l'apanage de quelques privilégiés, qui l'ont vécue de manière individuelle et volontaire; elle a rapidement confronté les Etats à la question de l'équivalence des diplômes. Dès la constitution du Conseil de l'Europe, la construction européenne a favorisé une réflexion et une action conjointes dans le domaine de l'éducation et de la formation, encourageant les échanges et la coopération transnationale. La mobilité s'est progressivement développée et a acquis une dimension institutionnelle; dans le cadre du plan européen d'harmonisation de la formation supérieure introduit dans la déclaration de Bologne, elle vient de bénéficier d'une reconnaissance officielle. Elle ne touche cependant qu'une mince fraction de la population étudiante. Grâce à l'initiative du RIF, elle a fini par concerner la formation des instituteurs, qui, initialement, n'y avaient pas droit. Désapprouvée par des enseignants, appréciée par d'autres, cette mobilité fait partie de ces pratiques innovantes qui requièrent, de la part des institutions, un réel engagement, et ont besoin, pour être poursuivies, d'être reconnues comme outil de formation. En dépit des faibles moyens offerts pour l'organiser, elle se révèle une expérience inédite et prometteuse.

## II. L'étudiant et la mobilité

La place occupée par l'étudiant dans ces programmes de mobilité fait-elle l'objet d'une attention suffisante ? Jusqu' à présent, c'est par rapport à l'institution ou à travers une approche comparée entre Etats que ces expériences de mobilité ont été évaluées<sup>24</sup>. Les approches qualitatives centrées sur l'étudiant sont rares. Quel est le profil de l'étudiant futur maître qui s'engage dans pareil projet ? Quelles sont ses attentes ? Quels obstacles rencontre-t-il ? Quel est l'apport de cette mobilité du point de vue du développement personnel et professionnel ? Quelles perspectives celle-ci offre-t-elle à l'issue de la formation initiale ? Telles sont les questions essentielles que je voudrais examiner à présent.

### II.1. Le profil de l'étudiant voyageur

Ce qui pousse l'étudiant à partir, à vivre un projet de mobilité, c'est d'abord un besoin d'ouverture; ce besoin est souvent lié à une expérience positive de voyage ou de séjour à l'étranger réalisé en famille, entrepris avec des amis ou encore effectué à la fin des études secondaires. Ce projet peut être s'être cristallisé à l'écoute du témoignage d'un autre étudiant qui a mené une expérience similaire; il devra être approfondi, mûri, avant de pouvoir prendre forme et devenir réalité.

Force est de constater que ce ne sont pas nécessairement les étudiants les plus brillants qui partent; en général, ceux-ci souhaitent ne pas perdre le crédit dont ils jouissent et cherchent à conclure rapidement leur formation. Ce sont d'abord des étudiants équilibrés, affectivement stables, qui éprouvent le besoin de vivre une expérience inédite, veulent saisir l'offre de mobilité qui leur est proposée et ainsi relever un défi qui soit valorisant à leurs yeux, au regard de l'institution et de leur entourage. Majoritaires dans cette formation pédagogique par rapport aux garçons, les filles le sont aussi dans le vécu de la mobilité internationale.

### II. 2. Attentes des étudiants par rapport au projet de mobilité

---

<sup>24</sup> Parmi les approches intéressantes, citons. Fr. Vaniscotte, A. Houguenague, A. West, La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité ? Comparaison France-Royaume-Uni, Paris, Ed. L' Harmattan, 2003 ; E. Murphy-Lejeune, Mobilité internationale et adaptation interculturelle, Les étudiants voyageurs européens, in Recherche et Formation, Paris, INRP, n°2000, n°33, pp.11-26.

Derrière les demandes des étudiants s'affirment et se développent des attentes plus ou moins fortes et plus ou moins conscientes. Pour les uns, la mobilité est conçue comme un moyen de sortir de la routine, d'élargir ses horizons, et de prendre en même temps distance par rapport au système de formation; pour d'autres, la mobilité est vécue comme une transition nécessaire, comme l'accomplissement d'un rite permettant de passer de la vie étudiante à la vie professionnelle, à la vie active. La mobilité peut aussi être vécue comme une quête de soi-même<sup>25</sup>, « le voyage comme une méthode de purification »<sup>26</sup>, une thérapie, ou un retour aux sources- c'est notamment le cas d'étudiants issus de familles immigrées, désireux de découvrir leur pays d'origine. Enfin, la mobilité peut constituer un moyen d'émancipation sociale ; elle est perçue comme économiquement rentable.<sup>27</sup>

#### Attentes des étudiants par rapport au projet de mobilité

1. La mobilité comme moyen d'élargir ses horizons, de découvrir le monde	besoin d'ouverture
2. La mobilité comme rite de passage entre la vie estudiantine et l'entrée dans la vie professionnelle	besoin d'accomplir un rite de passage
3. La mobilité comme quête de soi-même, prise de recul, comme recherche d'absolu	besoin de grandir, de se connaître
4. La mobilité comme moyen d'émancipation sociale (mobilité sociale)	besoin d'exceller, de se distinguer

#### II. 3. Principaux obstacles à la réalisation de cette mobilité<sup>28</sup>

C'est le budget, plus globalement les conditions économiques, que les étudiants invoquent en premier lieu comme obstacle à la mobilité étudiante. Les programmes européens ont été conçus pour en favoriser l'accès, mais les moyens proposés pour la vivre sont loin d'être démocratiques. Lors du Forum de la mobilité étudiante<sup>29</sup>, la Ministre de l'enseignement supérieur, M.-D. Simonet, avait apporté de nouvelles promesses aux étudiants en veillant à assurer la publicité des critères Erasmus, en garantissant une présence étudiante dans les instances de l'agence Erasmus, en mettant en place un conseil supérieur de la mobilité étudiante,

<sup>25</sup>Cfr. Th. Monod, Le chercheur d'absolu, suivi de Textes de combat, (dir) M. Leca, Le Cherche Midi, Paris, Gallimard, coll. Folio n° 3120, 1999, 265 pp.

<sup>26</sup> J. Attali, op.cit., p.196.

<sup>27</sup> Cfr. P. Bourdieu, les héritiers, Paris, Ed. Minuit, 1964 et 1994.

<sup>28</sup>Cfr. Commission des Communautés Européennes, le Livre Vert : les obstacles à la mobilité transnationale, Bruxelles, Ed. Commission Européenne, 1996.

<sup>29</sup>Déjà évoqué plus haut.

en créant un fonds de mobilité: à ce jour, rien ne semble avoir bougé. Inquiète, la Fédération des Etudiants francophones (FEF) vient de réitérer sa demande de « mettre en place, au niveau européen, un fonds de compensation à la mobilité étudiante. Ce fonds permettrait d'assurer un soutien financier des Etats qui pratiquent une politique de libre accès et qui accueillent de nombreux étudiants étrangers. Cette solution aura l'avantage d'être globale et de permettre à différents Etats dont la Belgique de relever le défi de la mobilité étudiante pour tous ».<sup>30</sup> Pour les étudiants futurs instituteurs, qui, en général, n'appartiennent pas aux catégories sociales les plus favorisées, le montant de la subvention proposée est insuffisant; cette situation les contraint à supporter eux-mêmes ce supplément budgétaire ou à faire appel au soutien des parents, sans quoi ils doivent renoncer à ce projet.<sup>31</sup>

Le choix de la mobilité se trouve également limité par les accords bilatéraux préétablis, parfois de manière empirique, par l'institution; dans certains cas, la demande de l'étudiant est prise en compte, mais le délai d'introduction des demandes de subventions est souvent très long. Institutionnellement, les destinations proposées sont perçues comme plus « sérieuses » au Nord qu'au Sud de l'Europe; en matière de didactique, les pays anglo-saxons et scandinaves sont souvent plus performants; les pays latins excellent dans les approches pédagogiques globales, humanistes et philosophiques .

La méconnaissance de la langue du pays d'accueil peut constituer également un obstacle. En Communauté française, les étudiants qui entament une formation dans l'enseignement supérieur pédagogique ne sont pas les plus doués en langues;<sup>32</sup> d'où leur souhait d'effectuer prioritairement leur projet de mobilité dans un pays francophone.<sup>33</sup> Beaucoup possèdent pourtant de bonnes bases en néerlandais et en anglais- qui constitue la langue courante de communication entre les étudiants Erasmus-et, plus rarement, en espagnol, acquises dans l'enseignement secondaire; les étudiants qui ont fréquenté certaines sections de l'enseignement secondaire technique ou professionnel sont plus démunis; leur institution s'efforce de combler cette lacune en leur offrant une préparation linguistique.

Les étudiants sont très peu sensibilisés à la culture du pays d'accueil, dans lequel ils sont en quelque sorte « parachutés »; ils ne reçoivent guère d'information sur l' Europe, son histoire, sa construction, ses institutions; ils regrettent aussi un manque réel de préparation interculturelle

---

<sup>30</sup> Mobilité étudiante : un pas en avant, deux pas en arrière ? Communiqué de presse de la FEF, Bruxelles, 30/10/2005.

<sup>31</sup> En 2003-2004, le montant moyen d'une bourse de mobilité étudiante s'élevait à 138,07 euros (d'après D. Vince et I. Renato, *op.cit.*).

<sup>32</sup> A l'exception, bien entendu, des étudiants régents en langues germaniques, dont je n'ai pas choisi de traiter ici.

<sup>33</sup> Attachés à l'exception culturelle, les centres français de formation d'enseignants (I.U.F.M. et CFP) ont longuement hésité à participer à ces programmes de mobilité, ce qui explique que des accords ont été établis avec des institutions québécoises.

avant leur départ. L'attention à porter à tous ces aspects est souvent obliérée par des questions d'ordre pratique et administratif : avant l'introduction de la réforme de la formation initiale des maîtres, l'un ou l'autre cours pouvait encore partiellement assurer une telle formation; ce n' est plus le cas aujourd'hui.

Enfin, sans oser l'exprimer clairement, les étudiants se plaignent du manque d'autonomie que leur est laissé en général par leur institut de formation. Cette situation insécurise l'étudiant qui participe à ce type de projet et doit rapidement se prendre en charge, rompre avec ses habitudes et s'adapter à un autre rythme de vie et de travail.

#### II.4. Apport des expériences de mobilité internationale chez les futurs maîtres

Comme responsable des relations internationales, j'ai eu l'occasion de suivre de près des étudiants qui ont participé à différents programmes de mobilité et observer leur insertion à ce projet phase par phase. Pour présenter les apports de ces expériences de mobilité, je me baserai sur les résultats d'entretiens que j'ai eus, à leur retour, avec une trentaine d'entre eux et sur les données qu'ils ont consignées dans leur rapport de stage. J'examinerai essentiellement trois aspects : le développement personnel, la formation reçue et les perspectives professionnelles.

##### II 4.1. *Mobilité et développement personnel*

Les étudiants futurs instituteurs qui participent à des projets de mobilité internationale reviennent changés, « transformés ». Ils sont en général épanouis, excepté l'un ou l'autre cas ; ils reviennent heureux d'avoir pu relever un vrai défi, d'avoir réussi un projet personnel. A l'issue d'un stage Erasmus effectué à Madrid, Sheila confie:« Ce voyage m'a apporté épanouissement et bien-être moral. Je me suis découverte avide d'explorations, de connaissances, de visites. Je me suis trouvée reconnue et acceptée. Beaucoup, autour de moi, me découvrent changée dans mes valeurs, dans mes propos, dans mes réactions ». Pour Carine, ce stage, « c'est une expérience de vie, qui apporte une ouverture d'esprit et le goût du voyage ». « D'un point de vue général, explique Céline, au retour d'un stage du même type effectué en Suède, je peux dire que je suis très contente d'avoir eu la chance de participer à un tel programme d'échange. Ce voyage fut très enrichissant à tout point de vue : intellectuel, relationnel, culturel ». Certes, la gestion d'un tel séjour (il n'excède pas quatre mois) n'est pas aisée : « L'adaptation dans ce nouveau pays, explique Cécile, ne s'est pas faite du jour au lendemain. Il faut une quinzaine de jours pour prendre ses repères et se sentir bien. Ensuite,

lorsqu' on se sent installé et chez soi, le temps semble passer à une vitesse folle ». Rentrant de Budapest, Virginie confie : « Ce que j'ai découvert ici est très différent de tout ce que j'ai déjà pu vivre auparavant; je l'ai donc vécu au jour le jour en acceptant avec optimisme ce qui m'arrivait ». A son retour de Barcelone, Magali prodiguait ce conseil à celles et à ceux qui voulaient comme elle effectuer un stage de mobilité : « Oubliez votre culture, oubliez qui vous êtes, plongez-vous à fond dans un autre univers ». « La dimension d'expérience, linguistique, interculturelle ou universitaire, est le moteur même du désir de nouveauté, de changement de contexte national, constate E. Murphy-Lejeune. Elle est au cœur de la valeur ajoutée qu'apporte le séjour à l'étranger. Elle s'assortit souvent de motifs personnels qui se profilent comme un accompagnement musical au thème principal ». <sup>34</sup>

Finalement, ces séjours à l'étranger offrent aux étudiants une occasion de vivre de manière plus autonome, d'acquérir une meilleure connaissance d'eux-mêmes ; ils favorisent leur quête d'identité dans un contexte culturellement contrasté, les aident à mieux s'accepter et à avoir davantage confiance en eux-mêmes. « J'ai appris des choses sur moi, sur ce que j'aime, confie encore Carine ». « Cet échange m'a apporté beaucoup dans de nombreux domaines, explique Céline-Pascale. J'ai été très contente de faire cette expérience mais il faut se rendre compte que lorsque l'on quitte ses habitudes pour entrer en contact avec une autre culture, on vit un « choc culturel ». Il m'a fallu beaucoup de temps pour me construire un « nouvel » équilibre. Pour cela, je suis passée par des moments de peine, de stress, d'émotions, de joie. [...] Je souhaite souligner que cette aventure m'a appris énormément. Avec tout ce que j'ai vécu, vu et connu, je suis sortie « grandie » et je me sens plus responsable. J'ai la tête remplie de souvenirs, de beaux moments et d'images qui resteront à jamais gravées dans ma mémoire. Je ne suis pas prête d'oublier cette belle expérience qui m'a apporté beaucoup dans ma manière de voir les choses ».

Si les étudiants vivent souvent assez mal les mois qui précèdent le départ et ressentent une certaine anxiété, notamment par rapport aux contraintes fixées par l'institution d'origine, seule habilitée à valider l'expérience, le retour constitue, lui aussi, une épreuve : il faut quitter un lieu auquel on s'était attaché progressivement, laisser derrière soi un environnement social et culturel dont on avait commencé à adopter les habitudes, couper les liens parfois assez forts qu'on avait établis; ce qui explique, comme le confie Christine, qu' « on rentre au pays le cœur gros ». Le retour dans l'institution d'origine n'est pas toujours aisé : les uns éprouvent des difficultés à retrouver le rythme initial pour s'acquitter des tâches qui restent à accomplir; d'autres parviennent plus facilement à relativiser ces problèmes et à prendre du recul par rapport à la

---

<sup>34</sup> Cfr. Fr. Vaniscotte, A. Houguenague, A. West (Dir.), *op. cit.*, p. 57.

formation reçue; tous sont devenus un peu étrangers au système de formation et au monde qu'ils ont quittés pendant ces quelques mois. E. Murphy-Lejeune considère que ces programmes de mobilité constituent une « leçon de vie » et que, « dans tous les cas, les résultats sont liés aux investissements consentis, notamment à l'attitude mentale, aux compétences socioculturelles, interpersonnelles et personnelles engagées » par l'étudiant.<sup>35</sup>

Du point de vue de l'apprentissage des langues, les progrès sont également perceptibles si, du moins, l'étudiant prend la peine de communiquer avec les gens du pays d'accueil, s'il accepte vraiment de jouer le jeu de l'immersion. Une étudiante, qui, avant de partir, avait suivi des cours dans un centre de langues, confie: « En un mois, il y a moyen de bien se débrouiller et de comprendre. Le principal est d'oublier que nous avons l'air un peu ridicule et de parler ; si l'on fait des fautes, tant pis, c'est comme cela que l'on apprend : on nous corrige,... Oser parler, regarder la télévision, aller au cinéma ». La manière dont le recours à une langue étrangère est appréhendé par les étudiants est également interpellante. « J'ai pu constater, rapporte Christine, que la langue n'est pas un obstacle pour communiquer ». Rentrant du Portugal, Deborah fait cette observation : « Je peux désormais dire que la langue n'est pas une limite en soi et que l'amitié n'a pas de frontières ». Ces commentaires proviennent également d'étudiants qui ont dû effectuer un projet de mobilité dans des pays dont la langue est classée comme minoritaire telle que la Hongrie ou la Roumanie qui ont dû consentir des efforts sérieux -et même pénibles- pour s'insérer dans la culture du pays d'accueil. « La langue est au cœur de l'expérience, elle vient avec le fait de vivre sur place et génère d'autres phénomènes parce que parler une langue induit toute une transformation dans la façon de penser. Par la langue, on découvre la différence culturelle. La langue est une expérience en contexte réel dans la mesure où c'est une épreuve, mais considérée comme un enrichissement et un enseignement ».<sup>36</sup>

Evoquant le stage qu'ils ont vécu, les étudiants font aussi référence à l'altérité. De Gaulejac la définit comme « la capacité d'entrer en rapport avec un semblable-différent, avec un autre soi-même qui ne l'est pas, à remplacer la peur instinctive de l'autre (la figure de l'étranger) par une curiosité, une attention, une ouverture».<sup>37</sup> La mobilité internationale constitue d'abord pour les étudiants une expérience enrichissante sur le plan personnel. La satisfaction qu'ils expriment la plupart du temps au retour d'un stage à l'étranger concerne non seulement l'ouverture à de nouveaux horizons, mais aussi une ouverture aux autres, l'établissement de nouveaux contacts,

---

<sup>35</sup>E. Murphy-Lejeune, *Idem*.

<sup>36</sup>Cfr. Fr. Vaniscotte, A. Houguenague, A. West (Dir.), *op. cit.*, pp. 68-69.

<sup>37</sup>De Gaulejac, *le goût de l'altérité*, in E. Enriquez (Ed), *le goût de l'altérité*, Paris, Desclée-de Brouwer, 1999, pp.17-20. Lire également G. Simmel, *Digressions sur l'étranger* (1908), in Y. Grafmeyer et I. Joseph (Ed), *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Edition du Champ Urbain, 1979, pp. 53-59.

dont ils reviennent marqués. Ils ont vécu une aventure pédagogique inédite, ils se sont adaptés à un autre contexte. Ils ont été confrontés à des difficultés nouvelles, à d'autres modes de fonctionnement culturels et institutionnels, et vivent des relations différentes avec les professeurs, les étudiants, l'institution, l'environnement. Rentrant du Portugal, Christine évoque l'accueil qu'elle a reçu et l'attention dont elle a fait l'objet tout au long de son séjour: « Je ne pourrai jamais oublier tout ce que les Portugais ont fait pour moi. J'espère que je pourrai les accueillir aussi dignement quand ils viendront dans mon pays ». Les étudiants projettent aussi un autre regard sur l'actualité nationale et régionale du pays dans lequel ils ont séjourné. Emilie, par exemple, au retour d'un stage de quatre mois au Québec, évoque avec émotion l'excursion qu'elle a effectuée à New York, un an après les dramatiques événements. Marie-Pierre, de retour de Hongrie, s'étonne: « La vie y est très différente de celle que nous vivons en Belgique. La mentalité, la culture, la façon de vivre m'ont paru très strictes, comparées à notre pays. Voilà un peuple qui accepte la souffrance, la fatigue et les problèmes avec simplicité, et qui vit ». « Qu'il s'agisse de découvrir autrui, autre que soi, ou de se découvrir, autre en soi, le déplacement en dehors d'un espace familial annonce un vide, vécu comme une scène ouverte à remplir de nouveaux personnages et de nouveaux épisodes de vie ou bien vécu comme une nouvelle manière d'être soi, observe encore E. Murphy-Lejeune ». <sup>38</sup> Montaigne, déjà, avait perçu l'intérêt de la mobilité: « Le voyage me semble un exercice profitable. L'âme y a une continuelle exercitation à remarquer des choses inconnues et nouvelles. Et je ne sache point meilleure école, comme j'ai dit souvent, à façonner la vie, que de lui proposer incessamment la diversité de tant d'autres vies, fantaisies et usances ». <sup>39</sup>

L'étudiant qui se trouve en stage à l'étranger est non seulement amené à vivre de nouvelles interactions sociales, mais il doit aussi apprendre à gérer des situations inédites, ce qui suppose l'installation d'autres codes relationnels. <sup>40</sup> E. Bourgeois et J. Nizet qui se sont intéressés au rôle de l'interaction sociale sur la formation confirment que « le conflit social qui oppose *hic et nunc* le sujet à autrui favoriserait une décentration de l'individu par rapport à son propre point de vue, par la prise de conscience de l'existence de réponses possibles autres que la sienne ». Ils en déduisent que « l'interaction avec autrui permet au sujet de bénéficier d'informations qui peuvent l'aider à élaborer une nouvelle réponse, des informations dont il n'aurait pas nécessairement disposé s'il avait été livré à lui-même ». <sup>41</sup>

---

<sup>38</sup> E. Murphy-Lejeune, in Vaniscotte, op. Cit., p. 59.

<sup>39</sup> Cité par J. Attali, op. cit., p.207.

<sup>40</sup> Cfr. E. Hall, La dimension cachée, Paris, Seuil, 1971.

<sup>41</sup> Cfr. E. Bourgeois et J. Nizet, Apprentissage et formation des adultes, Paris, P.U.F., 1997, p.160.

#### II.4.2. *Mobilité et formation*

Le programme d'activités proposé lors de leur séjour à l'étranger plongent les étudiants dans un univers pédagogique particulier, qui contraste avec celui qu'ils ont connu au cours de leur formation dans l'institution d'origine; ils leur assurent de nouvelles connaissances ; ils les aident à réaliser « in vivo » une approche comparée des systèmes éducatifs et des systèmes de formation des maîtres des pays partenaires. Les effets de cette formation sont indéniables, même s'ils sont moins directement palpables. Certains étudiants cherchent en vain à retrouver « là-bas » des modes de fonctionnement que l'on vit « ici »; d'autres regrettent de ne pas trouver dans le pays d'accueil les pratiques un peu idéalisées dont on leur avait révélé l'existence avant leur séjour : la plupart font l'expérience d'une rupture radicale avec les savoirs acquis antérieurement; l'apprentissage véritable ne peut se faire qu'au prix d'une éprouvante dé(re)construction. La confrontation avec une nouvelle réalité stimule la réflexion, elle facilite le travail de méta-cognition. C'est ce que confirment également E. Bourgeois et J Nizet : « dans la réalité des situations de formation, l'apprenant est confronté à une grande diversité d'informations susceptibles d'entrer en jeu dans le processus assimilation-accommodation », et qui lui permettent, au sens piagétien, d'« apprendre ». Et les auteurs s'en expliquent : « L'apprenant peut tirer parti bien sûr des aspects théoriques transmis par l'enseignant dans le cadre de sa formation, mais également des observations qu'il réalise à propos d'événements extérieurs dans lesquels il n'est pas impliqué comme acteur, ou encore des expériences qu'il réalise lui-même comme acteur, notamment lorsqu' il adopte un certain comportement dans certaines situations et qu'il peut ensuite en observer les conséquences ». <sup>42</sup>

L'organisation de la formation par crédits permet sans doute à l'étudiant d'effectuer un certain choix, limité tout de même par les contraintes d'organisation de l'institution d'accueil, et d'accumuler un nombre suffisant d'« unités capitalisables »; elle ne l'aide pas nécessairement à établir un fil conducteur entre les cours qu'il fréquente dans le cadre de sa mobilité et ceux qu' il a suivis dans l'institution d'origine: il n'a guère l'occasion, au retour, de réaliser l' indispensable travail d' intégration, si ce n' est par lui-même. Si l'objectif européen vise l'harmonisation des plans de formation, il faut admettre que, dans le cas de la formation initiale des maîtres, ces plans sont particulièrement difficiles à harmoniser dans la mesure où il touche à des apprentissages fondamentaux, comme par exemple la lecture, l'écriture, le calcul.

---

<sup>42</sup> Idem.

Parlant du rapport à sa pratique pédagogique dans l'institution d'accueil, Sheila fait ce constat: « Au départ, j'étais quelque peu déstabilisée, mais très vite, je me suis investie dans mon stage. J'ai refusé toute comparaison car rythme, mentalité, habitudes sont autres. Il n'y a pas matière à comparaison mais à enrichissement apporté par la différence. J'ai pu me positionner et me construire ma propre ligne de conduite ». Caroline explique : « On donne à l'étudiant la possibilité de choisir sa méthode en justifiant son choix; on lui donne ainsi la possibilité de réfléchir sur sa façon d'agir, de se questionner ». En ce qui concerne la pratique professionnelle, dans les pays du Nord, par exemple, le centre de formation contrôle davantage la préparation du stagiaire, considéré comme un « étudiant »; elle fait appel à sa capacité d'anticipation et exige qu'il recoure aux approches pédagogiques qui sont cautionnées par l'institut de formation; dans les pays du Sud, l'étudiant est davantage considéré comme un « apprenti », dont il faut respecter les tâtonnements : c'est plutôt la capacité de s'intégrer à la classe, à devenir progressivement un partenaire du maître de stage qui est privilégiée; par contre, il lui est demandé d'évaluer plus longuement sa pratique, de se montrer capable de prendre davantage de recul par rapport à celle-ci. Si la réalisation du stage pratique n'est pas aisée -notamment en raison du manque de familiarisation avec la langue étrangère dans ce contexte professionnel particulier, mais aussi de modes culturels différents d'appréhension de la pratique pédagogique-, il permet aux étudiants de transférer dans un autre contexte les compétences acquises dans l'institution d'origine et de jeter un regard critique sur le savoir acquis dans l'institution-hôte. Ainsi, en présentant le travail de fin d'études qu'elle a réalisé lors d'un stage pédagogique effectué en classe maternelle dans une école de gitans à Badalona ( Barcelone), Magali fait cette remarque : « Ce travail, c'est comme un enfant sur les chemins de la vie... Pour grandir, il a besoin de rencontrer des horizons, d'être confronté aux divergences, de connaître d'autres personnes, d'autres façons de vivre ».

L'occasion est parfois donnée aux étudiants qui sont partis à l'étranger de présenter, au retour, à leurs pairs et à des formateurs de l'institution d'origine, les résultats de leur séjour à l'étranger (l'expérience en général et l'apport du point de vue pédagogique). Les résultats sont tout à fait appréciables, tant du point de vue personnel que par rapport à la formation reçue; c'est sans doute le premier aspect qui se révèle le plus prégnant; je constate néanmoins que ces étudiants appréhendent avec moins d'impatience et moins d'insécurité leur avenir professionnel ; ils se sont dégagés d'un certain « formatage » pédagogique: ils perçoivent clairement que leur formation est loin d'être achevée et que le métier d'enseignant doit nécessairement se construire tous les jours.

Soren Kristensen utilise l'expression « learning by leaving » pour qualifier cette expérience de mobilité internationale qu'il présente comme « un outil pédagogique potentiellement très

puissant à une époque où les méthodes béhavioristes sont en train d'être supplantées par les nouvelles méthodes constructivistes d'apprentissage ». <sup>43</sup> Cette mobilité favorise non seulement l'échange entre personnes, mais elle encourage aussi le brassage des savoirs, des savoir-faire et des manières de voir et de dire l'éducation.

#### *II.4.3. Perspectives professionnelles*

Qu'ont « puisé » les étudiants dans cette expérience de mobilité ? Comment, à leur retour, l'ont-ils valorisée ? Examinant un échantillon d'anciens étudiants Erasmus au retour de leur stage, Teichler et Jahr ont analysé l'impact des stages d'études à l'étranger, ils constatent qu'environ la moitié de ces étudiants ont poursuivi des études, des formations ou d'autres activités de niveau supérieur à l'issue de ceux-ci. Les données qu'ils ont recueillies suggèrent que la mobilité vécue pendant la formation initiale a un effet stimulant, elle constitue en quelque sorte un catalyseur. Parmi les étudiants futurs instituteurs qui ont effectué un stage de mobilité à l'étranger, quelques-uns ont choisi de compléter leur formation professionnelle en suivant une formation complémentaire (orthopédagogie, psychomotricité, éducation au développement, musique); d'autres reprennent des formations universitaires, en rapport direct ou indirect avec le métier d'enseignant : psycho-pédagogie, biologie, secrétariat de direction ; d'autres encore vivent, en tant qu'enseignants, des expériences professionnelles diverses à l'étranger (Louisiane, Suisse, Roumanie, etc.). D'autres, enfin, mais faut-il le regretter, choisissent de revoir leur orientation professionnelle et se tournent vers d'autres métiers, dans lesquels les compétences acquises dans la formation pédagogique peuvent être utilement transférées.

Une fois devenus enseignants, quels prolongements les étudiants donnent-ils à cette expérience ? Des expériences professionnelles temporaires sont proposées par le programme Wallonie-Québec, l'APEFE<sup>44</sup>, Eurodyssée<sup>45</sup> ou la Commission Européenne (volontariat européen): elles connaissent un réel succès auprès des jeunes enseignants, en particulier ceux qui ont participé à un programme de mobilité au cours de leur formation. Depuis plusieurs années, des organisations humanitaires leur proposent de participer à des projets plus engagés<sup>46</sup>.

---

<sup>43</sup> Soren Kristensen, Learning by leaving-Towards a Pedagogy for Transnational Mobility in the Cor VET, European Journal of Education, vol.36 number 4, December 2001, p.429; voir aussi une publication plus récente du meme auteur Soren Kristensen, Learning by leaving: placements Abroad as a didactic tool in the context of vocational education and training in Europe, N°2, 2005, CEDEFOP Info, publication des Communautés européennes.

<sup>44</sup> Association pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'étranger, <http://www.apefe.be/>. (consulté le 5/11/2005)

<sup>45</sup> Eurodyssée <http://www.eurodysee.net/>. (consulté le 5/11/2005)

<sup>46</sup> Souvent à l'issue d'une formation ITECO, Centre de formation pour le développement et la solidarité internationale, <http://www.iteco.be/>. (consulté le 5/11/2005)

Bien que des dispositions aient été prises pour favoriser la mobilité des personnes dans l'espace européen, garantissant à tout citoyen le droit « de circuler, de vivre et de travailler dans n'importe quel pays de l' Union Européenne », mener une carrière d'enseignant à l'étranger demeure exceptionnel<sup>47</sup>; mis à part dans les institutions scolaires privées, les accès aux postes d'enseignants à l'étranger sont protégés par des concours nationaux et des examens linguistiques. Des tentatives individuelles, parfois négociées avec l'appui d'une organisation nationale ou internationale, aboutissent : bien qu'elle n'ait participé pendant ses études qu'à un échange d'une semaine dans un centre espagnol de formation d'enseignants au cours de sa formation initiale, Laetitia enseigne et vit actuellement au Chili.

De telles initiatives ne pourront que se multiplier : nos institutions sont donc appelées à développer une formation plus hétérogène, dans une perspective plus personnalisante, plus responsabilisante, en recourant à des approches méthodologiques plus souples (décloisonnement, modularisation, organisation de passerelles, formation en alternance...), en favorisant le « vivre ensemble » plutôt que le parcours individualisé.

L'analyse de l'apport de la mobilité centrée sur le point de vue de l'étudiant futur maître, présentée dans cette seconde partie, a permis de cerner le profil de celui-ci et d'observer la diversité de ses attentes. Si des obstacles importants, essentiellement d'ordre financier, viennent gêner cette mobilité, ils n'ont pas empêché que le défi soit relevé par une minorité d'étudiants qui s'y sont investis avec enthousiasme. La préparation culturelle et linguistique de ses expériences individuelles s'avère insuffisante ; l'insertion de ces projets dans le cursus de la formation devrait également être améliorée. Néanmoins, cette mobilité est devenue une réalité incontournable et pédagogiquement porteuse. Les témoignages que j'ai pu recueillir auprès des étudiants montrent que l'expérience vécue par chacun est unique et riche, tant du point du développement personnel que par rapport à la formation proprement dite ; ils portent un regard différent sur leur métier et cherchent davantage à le construire : les uns décident d'entamer une carrière professionnelle, d'autres choisissent de mener d'autres expériences de mobilité ou poursuivent de nouvelles formations ; d'autres encore prennent de nouvelles orientations. Néanmoins, l'indispensable travail de réappropriation, d'intégration des savoirs acquis à l'étranger ne peut se faire qu'individuellement ; la formation pratique laisse voir aussi des difficultés liées aux modes différents d'appréhension de la pratique enseignante. Enfin, les perspectives de carrière à l'étranger restent difficiles à envisager, même si la Commission Européenne a intégré cette disposition dans sa législation.

---

<sup>47</sup> Cfr. le Traité sur l' Union Européenne (Maastricht, 1992).

### III. Conclusion : élargir l'horizon éducatif des futurs instituteurs

Quelle place est accordée à la mobilité internationale dans la formation initiale des maîtres en Communauté Française de Belgique ? Comment est-elle vécue par les étudiants ? Quels en sont les effets ?

Dans la première partie de cette communication, j'ai tout d'abord voulu situer culturellement le phénomène de la mobilité dans notre société ; j'ai aussi évoqué son incidence sur l'institution scolaire, hier et aujourd'hui. J'ai ensuite présenté sa place dans l'enseignement supérieur et j'ai tenté de caractériser son évolution : d'abord, fruit d'initiatives isolées prises par quelques jeunes, soutenus par leur entourage ou bénéficiant d'une bourse d'études, qui ont désiré poursuivre librement une formation complémentaire ou un 3<sup>e</sup> cycle universitaire dans une institution étrangère, cette mobilité s'est instituée, parallèlement à la construction européenne, offrant, pour une période déterminée, dans le cadre d'une formation complète, à travers des accords bilatéraux préétablis entre institutions, un stage de quelques mois; depuis l'instauration de la déclaration de Bologne et le vote récent de deux décrets en Communauté Française de Belgique, ce type d'expérience jouit d'une reconnaissance académique à travers l'octroi de crédits. Grâce à l'initiative du RIF, la mobilité s'est élargie à la formation initiale des futurs instituteurs qui, au départ, n'y avaient pas accès.

Dans une seconde partie, j'ai voulu rendre compte des effets de cette mobilité à travers le regard que je porte depuis une quinzaine d'années, comme délégué aux relations internationales d'un centre de formation d'enseignants, sur la manière dont la vivent les étudiants qui s'y engagent. Les effets de cette mobilité sont réels : celle-ci permet le développement de compétences sociales et interculturelles et facilite l'accès à l'autonomie; elle forge le devenir personnel et professionnel des futurs maîtres, favorisant leur apprentissage par auto-socio-construction, et élargit leur horizon éducatif. Intégrés à l'enseignement, ces enseignants d'un nouveau type partagent avec les élèves qui leur sont confiés un autre regard sur le monde et sur le savoir<sup>48</sup> et vivent un autre rapport au temps et à l'espace.<sup>49</sup> « La société du changement exige un individu trajectoire, qui doit évoluer en permanence. La société d'individus est celle où nous sommes de moins en moins à une place, de plus en plus dans une relation »<sup>50</sup>

<sup>48</sup> Cfr. *La Libre Belgique*, jeudi 18 septembre 2003.

<sup>49</sup> Lire B. Montulet, *Les enjeux spatio-temporels du social*, mobilités, Paris, Ed. L' Harmattan, collection « Villes et Entreprises », 1998

<sup>50</sup> D'après A. Ehrenberg, *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Levy, 1995, cité par J.-P. Orfeuill, *Une mobilité nécessaire mais difficile*, in *Ville-Ecole-Intégration Diversité*, Décembre 2004, N°139, pp.43-51.

Les enseignants chargés d'assurer la formation initiale des futurs instituteurs sont partagés quant à l'intérêt de ce type d'expérience, oscillant entre curiosité, enthousiasme, appréhension ou scepticisme. Malgré leur faible participation à ces stages de mobilité, la plupart des étudiants sont prêts à reconnaître les bénéfices qu'ils peuvent en tirer. Même si son accès demeure peu démocratique, l'inscription de la mobilité internationale dans l'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur semble inéluctable, avec, à l'horizon 2010, l'instauration d'un espace européen de l'enseignement supérieur, toujours plus attractif, plus facilement lisible et comparable pour les étudiants d'Europe et du reste du monde.

Ces programmes de mobilité placent les Etats dans une situation complexe : le principe de subsidiarité qui régit les initiatives prises par la Commission Européenne les engage, d'une part, à soutenir ces programmes, à les financer partiellement et à adapter leurs structures éducatives; mais, d'autre part, il préserve leur compétence en matière d'éducation; néanmoins, celle-ci semble être contestée à la fois en amont, à travers l'affirmation d'un « nouvel ordre éducatif mondial », <sup>51</sup> et, en aval, par l'emprise progressive des régions sur l'enseignement, comme c'est le cas, par exemple, en Allemagne, en Espagne ou dans notre pays; cette fragilisation de l'influence politique nationale explique sans doute partiellement certains replis nationalistes. La crise que connaît l'Union Européenne, qui s'est manifestée récemment à travers les réactions négatives françaises et néerlandaises au référendum sur le projet de Constitution européenne, est révélatrice d'une méfiance de l'opinion publique à l'égard des institutions européennes ; celle-ci ne pourra être levée que si on cherche à encourager, grâce en particulier aux échanges et à la mobilité internationale, la construction d'une Europe citoyenne où chaque individu sera appelé à coopérer activement.

Par ailleurs, l'enseignement et la formation n'échappent pas à la loi du marché ; si elle s'inscrit dans cette logique, l'offre de mobilité proposée aux étudiants par les institutions de formation risque de se réduire à un « service parmi d'autres », qui ne concernera qu'une élite étudiante .Ce type de projet requiert donc une vision plus prospective de la formation des maîtres, ce qui suppose le développement d'une autre « logique d'action » capable de valoriser l'expérience sociale de l'acteur<sup>52</sup>. Dans cette perspective, la mobilité internationale est loin d'être une parenthèse dans la formation initiale des enseignants; elle en est un des catalyseurs, elle constitue une ressource pédagogique particulièrement féconde. Il n'est pas étonnant, par

---

<sup>51</sup> Non seulement l' Union Européenne, mais aussi l' OCDE (et son enquête « Pisa » sur la mesure des compétences des élèves en mathématique etc. lecture) l'Unesco, la Banque mondiale, etc. Lire L. Weber et Ch. Laval (coord.), Le Nouvel ordre éducatif mondial, Paris, Ed. Laval. Syllepse/Nouveaux Regards, 2002.

<sup>52</sup> Sur les logiques d'action, lire. Fr. Dubet, Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil, 1994

exemple, qu'au Grand Duché de Luxembourg, où la formation initiale des maîtres vient d'être portée à quatre ans, tous les étudiants sont tenus d'effectuer un stage Erasmus d'un semestre.

Comment tirer davantage parti de la mobilité internationale dans la formation initiale des futurs maîtres ? Son développement passe d'abord par la nécessaire conviction que doivent se forger les responsables et l'équipe éducative des centres de formation quant au véritable enjeu de ces échanges : « enseigner la compréhension entre les humains est la condition et le garant de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité ». <sup>53</sup> Cette conviction ne peut faire l'économie d'une information, d'une formation et d'une expérience concrète de la dimension internationale de l'éducation..

La mise en place de cette mobilité requiert aussi une meilleure préparation linguistique et culturelle des étudiants, en évitant de les confiner dans leur programme particulier, mais, au contraire, en les considérant comme des « relais » européens, et en associant concrètement les non-partants à leur projet. Elle doit aussi être exploitée de façon judicieuse. La méthodologie du « learning by leaving » apporte à la formation une nécessaire respiration, efficace antidote contre tout risque d'étouffement intellectuel, ou de complaisance face à une présentation « uniformisante » du savoir. Centrer la formation sur l'« immédiatement utile » ne peut qu'en réduire la perspective. Au contraire, sans nier l'importance d'une formation rigoureuse, accueillir comme une expérience positive le fait de se rendre à l'étranger pour y effectuer un stage d'étude et y apprécier la diversité des manières de vivre l'école, accepter la diversité des parcours de ces futurs instituteurs, constitue la meilleure manière d'encourager une vision souple, critique et dynamique de connaissance; en même temps, cette approche ouvre une occasion de renouvellement permanent de nos pratiques dans nos centres de formation. L'organisation de la mobilité suppose enfin la mise en place de moyens plus efficaces, notamment un financement plus démocratique : c'est en encourageant les étudiants les moins favorisés que ces programmes joueront pleinement leur rôle. Les futurs instituteurs devraient y occuper une place de choix, étant les premiers à assurer l'éducation des jeunes et les ouvrir aux apprentissages fondamentaux.

La recherche relative à la mobilité internationale doit être encouragée ; voici quelques questions qui pourraient permettre utilement d'approfondir cette première approche : quels sont pour les futurs enseignants les apports spécifiques et durables de cette mobilité internationale au plan de la formation théorique et pratique ? Quels en sont les effets pour leur orientation professionnelle ? Quels sont les apports de la mobilité internationale sur la conception du métier et sur la pratique professionnelle de ces enseignants ?

---

<sup>53</sup> Lire E. Morin, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Paris, Seuil, 1999

## ORIENTATION BIBLIOGRAPHIQUE

Ouvrages

ATTALI J. (2003), L'homme nomade, Paris, Fayard

BOURDIEU P. (1964 et 1994), Les héritiers, Ed. de Minuit

BOURGEOIS E. & NIZET J (1997), Apprentissage et formation des adultes, Paris, P.U.F.

COMMISSION EUROPEENNE (1993), Quel avenir pour l'enseignement supérieur dans la Communauté Européenne? Réponses au Mémoire, Etudes N°2, Bruxelles-Luxembourg, Office des publications officielles des Commissions européennes

COMMISSION EUROPEENNE (1995), Le Livre blanc : Enseigner et apprendre, Vers la société cognitive, Bruxelles,

COMMISSION EUROPEENNE (1996), Le livre vert : les obstacles à la mobilité transnationale, Bruxelles, Ed. Commission Européenne

DUBET F. (1994), Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil

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

FRIEBEL W. (Ed.) (1996), Education à la citoyenneté européenne, approches théoriques et pratiques, Freiburg (Germany), FillibachVerslag

GRAFMEYER Y. & JOSEPH I.(ed) (1979), L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine, Edition du Champ Urbain

HALL E. (1971), La dimension cachée, Paris, Seuil

KAUFMANN Ch. (1993), La problématique de l'équivalence des diplômes en Belgique dans le contexte européen, Direction générale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, Communauté Française de Belgique

MAFFESOLI M. (2003) , Du nomadisme, vagabondages initiatiques, Librairie Générale française, collection "Livre de Poche"

MONOD Th. (1999) Le chercheur d'absolu, suivi de Textes de combat, (dir) M. Leca, Le Cherche Midi, coll. Documents, Paris.

MONTULET B. (1998), Les enjeux spatio-temporels du social, mobilités, Paris, Ed. L' Harmattan, collection « Villes et Entreprises »

MORIN E.(1990), Penser l'Europe, Paris, Ed. Gallimard

MORIN E. (1999), Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Paris, Seuil

TEICHLER U. & JAHR V. (2001) Mobility during the course of study and after graduation, European Journal of Education, vol.36 number 4, December 2001

VANISCOTTE Fr., HOUGUENAGUE A., WEST. A. (Dir.)(2003), La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité ? Comparaison France-Royaume-Uni, Paris, Ed. L' Harmattan

VORBECK M., le défi éducatif du troisième millénaire, inédit

WEBER L. & LAVAL Ch. (coord.)(2002), Le Nouvel ordre éducatif mondial, Paris, Ed. Laval. Syllepse/Nouveaux Regards.

### Articles

CHARLIER J.-E. (2002) Images de Bologne : un mât de cocagne dans un épais brouillard, Revue Nouvelle, n° 9, septembre 2002, pp. 61-71

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

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, Strasbourg, avril

Faits Nouveaux (1972, 1974), Centre de Documentation pour l'éducation en Europe, Strasbourg, Edition du Conseil de l'Europe, mai 1972 et janvier 1974

Fédération des étudiants francophones–FEF (2001), Harmonisation des cursus de l'enseignement supérieur en Europe, Note adaptée par le conseil fédéral de la fédération des étudiants francophones, inédit, 15 mars 2001.

MURPHY-LEJEUNE E.(2000), Mobilité internationale et adaptation interculturelle:les étudiants voyageurs européens, Recherche et Formation, Paris, INRP, N°33, pp.11-26

ORFEUIL J.-P.(2004), Une mobilité nécessaire mais difficile, in Ville-Ecole-Intégration Diversité, Décembre 2004, N°139, pp.43-51

SINGLETON M.(2005), Pensées nomades. Penser nomade, in Fr. Hiraux (Ed.), L'étudiant du XXIe siècle, Une nouvelle génération dans l'aventure universitaire, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 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