L'influence du séjour à l´étranger sur l´identité professionnelle et linguistique des enseignant/es de français du secondaire allemand

Myriam Hilout

L'intervention à la XXIXème Biennale de la langue française avait pour objectif de présenter quelques aspects mon projet de thèse [1]. Celui-ci, ancré dans la discipline de la didactique des langues romanes, interroge l´influence d´un séjour à l´étranger sur la construction identitaire des enseignants de langues vivantes. Après un exposé général du projet, la présentation a retracé l´histoire de la mobilité des enseignants allemands, depuis le maitre de langue du XVIème siècle jusqu'à l'enseignant mobile contemporain.

1.

Présentation du projet de thèse

Dans le parcours professionnel des enseignants de langue, le séjour à l´étranger est toujours un moment particulier. C´est à partir de ce constat ordinaire qu´est née l´idée d´interviewer des enseignants de langue pour leur demander de raconter en détail leur expérience professionnelle à l´étranger, de la situer dans leur biographie et de réfléchir ensemble à l´influence que leur séjour a eu sur leur identité. Si les études sur les étudiants ou les futurs enseignants de langues étrangères sont relativement nombreuses, le point de vue des enseignants en exercice a peu été sondé jusqu'à présent.

Le dispositif choisi consiste à interroger des enseignants de français du secondaire allemand qui ont passé une ou deux années scolaires consécutives à l´étranger dans le cadre d´une mobilité professionnelle. Les interviews sont menées en s´inspirant de la méthodologie développée par Fritz Schütze à partir des années 70. Selon les principes d´une interview dite

narrative-autobiographique, les enseignants sont d´abord invités à raconter leur séjour sans être interrompus. Dans un deuxième temps, des questions appelées immanentes viennent encourager les enseignants à préciser certains points de leur récit (Schütze, 1983 : 285). Enfin les dernières questions dites exmanentes abordent les points qui n´ont pas été évoqués dans les deux phases précédentes mais qui comportent un intérêt pour le projet de recherche ; elles permettent aussi à la personne interrogée de revenir sur les évènements et d´être dans une posture réflexive (ibid.). L'évaluation des données combine plusieurs types d´analyse, décrits en détail par Catherine Kohler Riessman dans son ouvrage Narrative Methods for the Human Sciences (2008). La première étape consiste à analyser le contenu du récit. La suivante est une analyse structurelle qui met en évidence la construction du récit et analyse les procédés narratifs. La dernière étape s´intéresse à la façon dont le récit est performé et aux interactions avec l´intervieweur.

L´interrogation de départ invite à explorer plusieurs domaines de recherche et à établir des liens entre eux. Seront tour à tour mobilisées les théories de la construction de l´identité, les questions **de la professionnalisation des enseignants et enfin le séjour à l´étranger et son impact sur la biographie des individus.**

Construction de l'identité : l'hypothèse de la crise

Pour appréhender /étudier la construction identitaire et à son évolution, le cadre théorique est celui des approches dites postmodernes. Une des métaphores emblématique pour figurer la postmodernité est celle de « modernité liquide » (2000) développée par Zygmunt Bauman. Appliquées à l´identité, les approches contemporaines postulent une identité à la fois dynamique, plurielle, contextuelle et négociée :

Postmodernity, […] in terms of identity, involves the deconstruction and reconstruction of the self as fluid, fragmented, discontinuous, decentred, dispersed, culturally eclectic, hybrid-like. (Elliott/du Gay, 2009 : xii)

La dernière caractéristique centrale de l´identité postmoderne est sa dimension narrative. Nous n´avons connaissance de l´expérience et du ressenti des individus que par le récit qu´ils en

font. Or, le récit d´un même évènement est façonné en fonction de quantité de facteurs (par exemple : Qui est l´interlocuteur ? Quelle est l´intention et l´humeur du narrateur ?) qui concourent à produire un objet unique. La notion d'*identité narrative* apparaît pour la première fois chez Paul Ricœur dans la conclusion de
Temps et récit
(Seuil, 1983-1985) et repose sur l'idée que tout individu s'approprie, voire se constitue, dans une narration de soi sans cesse renouvelée. L'identité narrative permet d'expliquer à la fois la permanence et le changement de l'identité ainsi que sa dimension fragmentaire. Les récits différents voire contradictoires sont autant de facettes ou de bribes de l'identité qui se fait et se défait au gré des narrations.

Le projet de recherche repose sur l'hypothèse que les développements identitaires personnels et professionnels ne se déroulent généralement pas de manière linéaire, mais souvent par paliers, sous l'influence d'événements critiques. Selon Günther Buck, une « expérience négative » peut constituer le point de départ de processus de développement (cf. Benner, 2005 ; Buck, 1981). Hans-Christoph Koller considère les crises comme des déclencheurs possibles d'un processus de transformation. Lorsque les individus rencontrent des situations auxquelles ils ne peuvent faire face avec les ressources dont ils disposent, ils doivent modifier leur rapport à eux-mêmes et au monde s´ils veulent relever le défi qui se présente à eux (Koller, 2012 : 71). De telles expériences déstabilisantes sont restituées dans les récits qu´en font les individus. Koller argumente que les « expériences-clés » sont aussi des « figures rhétoriques » qui entretiennent un rapport symbolique avec la réalité. Celles-ci peuvent, sous forme de tropes, refléter narrativement des processus de changement complexes (cf. Koller, 1994).

Professionnalisation versus *Bildung*

La biographie des enseignants de langues étrangères peut être considérée sous différents angles. On peut distinguer une focalisation sur la question du développement des compétences professionnelles et une vision plus large qui englobe l'ensemble du développement identitaire. Dans le premier cas, on s´intéresse au processus de professionnalisation, dans le second au processus de *Bildung*. Cela implique également des traditions de discours scientifique différentes. Les études sur la professionnalisation des enseignants décryptent les phénomènes d´évolution sociétale et en déduisent les exigences nouvelles du métier d´enseignant, tandis que les approches fondées sur la *Bildung* partent en premier lieu de l'individu pour s'interroger sur les conditions et les modalités de sa (trans)formation, définie alors comme le « changement ou un maintien conscient du rapport à soi et au monde » (Bonnet/Breidbach, 2007 : 253). Des concepts tels que
tâche développementale et réflexivité
semblent appropriés pour jeter des ponts entre les deux approches : alors que la notion de *tâche développementale*

, proposée par Havighurst (1972), désigne des défis posés à l'individu pour concilier les exigences sociales avec ses propres désirs et besoins à différentes étapes de son parcours personnel ou professionnel, la
réflexivité
se réfère à la nécessité de se confronter de manière critique à ses propres convictions, attitudes et pratiques.

Le séjour à l'étranger

Lors d'un séjour à l'étranger, il n'est pas rare que les intérêts personnels entrent en conflit avec les exigences institutionnelles. D'une part, l'expérience à l'étranger est une occasion de professionnalisation dans le sens d'un élargissement des compétences linguistiques et professionnelles (cf. Appel, 2000). Il serait pourtant réducteur de ne considérer ce séjour que dans sa dimension professionnelle. Il faut l´envisager également comme une Bildungsreise contemporaine (cf. Cicchelli, 2008) ou tout du moins comme une aventure éminemment personnelle (Ehrenreich, 2004 : 435). C'est pourquoi on se demande si l´expérience à l'étranger ne peut être analysée comme une tâche développementale (au sens de Havighurst) spécifique à la biographie enseignante, à la croisée entre Bildung et professionnalisation.

1.

La mobilité professionnelle des enseignants allemands

Le temps des maîtres de langue (du XVIème au XIXème siècle)

Au Moyen Âge, le latin était la principale langue de culture et de communication dans tous les domaines importants de l'organisation politique, religieuse et sociale. Cette situation change entre le XVIème et le XIXème siècle, où les langues vernaculaires reprennent progressivement ces fonctions. Une forte demande de formation en langues vivantes étrangères se développe alors dans les classes sociales supérieures (dans la noblesse, le patriciat, la classe marchande,

la classe des officiers et des hauts fonctionnaires). Cet enseignement est pris en charge à l´époque par les maîtres de langue, qui ne constituent pas un corps de métier homogène mais plutôt une somme d´individus aux profils différents qui ont en commun une certaine précarité et un parcours de vie souvent fait de ruptures et de bifurcations.

Institutionnalisation du métier d´enseignant de langue (XIXème siècle)

Dans la deuxième moitié du XVIIIème siècle, sous l'influence de l'*Aufklärung* et l´augmentation de la population, l'Etat prend en mains l´enseignement qui était jusque-là assuré par l´Eglise. Le XIXème siècle est crucial pour le développement du métier de professeur de langue en Allemagne. Au début du XIXème siècle, l´enseignement des langues étrangères est encore majoritairement pris en charge par des immigrés. Au milieu du XIXème siècle, les enseignants sont formés à l´université dans des études très généralistes avec de nombreuses matières (Philologie). A la fin du XIXème siècle, un nouveau profil d´enseignant émerge : le *Neuphilologe*, spécialisé dans l´enseignement des langues vivantes (Christ, 2005 : 4). En 1890, la formation pédagogique des professeurs de langues vivantes est très complète et d´un haut niveau (Rival, 2012 : 45) ; Il s´agit cependant d´une formation encore très axée sur la connaissance des textes littéraires. Elle n'impose pas aux professeurs la connaissance de la vie culturelle et politique du pays dont ils enseignent la langue. Elle n'inclut pas non plus de séjour à l'étranger (ibid., 46).

Dans le cadre de la formation continue, il existe toutefois des cours de vacances et des séjours d´études qui permettent aux enseignants de partir à l´étranger et d´entretenir leurs compétences linguistiques. Les cours de vacances se répandent dès les années 1870 dans tous les pays. Les universités européennes organisent par exemple des programmes linguistiques et culturels à l´intention des enseignants mobiles (Christ, 2005 : 10). Les séjours d´études sont, quant à eux, subventionnés par les autorités. Il s´agit de séjours d´une durée de 6 semaines à un an qui se font dans les universités, dans des écoles, à l´Alliance française (Rival, 2012 : 68).

Au tournant du siècle, les séjours à l´étranger sont donc possibles mais restent l´exception : les bourses et les disponibilités sont peu nombreuses. Les professeurs sont souvent contraints d´empiéter sur leurs vacances et/ou d´engager leurs ressources propres s'ils veulent partir (Rival, 2012 : 47). Cependant, le mouvement de réforme de l´enseignement des langues est en cours. Celle-ci remet en question la méthode dite « grammaire-traduction » et met en avant la méthode directe qui délaisse les connaissances théoriques et valorise la pratique de la langue. En changeant le regard sur l´enseignement des langues vivantes, la réforme va donner une grande impulsion et une nouvelle légitimité à la mobilité. C´est donc une époque propice au

développement des échanges (élèves, enseignants, assistants) durant laquelle la pratique et la transmission de la langue orale sont possibles et encouragées.

Institutionnalisation des mobilités enseignantes (début du XXème siècle)

Au tournant du siècle va se produire une conjonction d´intérêts entre d´une part les établissements scolaires qui cherchent des natifs pour enseigner la conversation en langue étrangère et d´autre part, les (futurs) professeurs de langue désirant acquérir une expérience à l´étranger. Après quelques expérimentations, les échanges d'assistants de langue sont officialisés en 1905 par la signature de conventions bilatérales entre le ministère français de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes et le ministère des cultes, de l'instruction publique et des affaires prussien. D´autres conventions bilatérales sont signées à la même époque avec les Etats voisins.

Dans les premiers temps de l´échange, l´Allemagne envoyait de jeunes professeurs déjà formés et diplômés, disposant pour la plupart d'une certaine expérience de l'enseignement. Cette expérience survient avant la titularisation, comme une sorte d´année probatoire à l´étranger. Le profil des candidats français était plus hétérogène mais il s´agissait davantage d´étudiants ou de jeunes diplômés inexpérimentés (cf. ibid., 102-103).

Un autre exemple est révélateur du mouvement de fond qui aboutira à un encadrement de la mobilité des enseignants par l´Etat, il s´agit de la gestion du réseau à l´étranger. Ce réseau n´est certes pas nouveau. Il a commencé à se constituer au Moyen-âge avec l´installation de colonies allemandes en Europe centrale et septentrionale. La plus ancienne école allemande à l´étranger aurait été créée à Reval en Estonie avant 1250 (cf. Werner, 1988 : 20). Mais c´est au milieu du XIXème que le réseau prend de l´ampleur, avec l´ouverture de nombreuses écoles allemandes en Afrique, en Asie ou en Amérique du Sud (cf. Waibel, 2012 : 13). Jusqu´à la fin du XIXème siècle, les enseignants en poste en Allemagne, devaient, la plupart du temps, démissionner de leurs fonctions s´ils voulaient enseigner à l´étranger. Les établissements du réseau d´enseignement à l´étranger emploient également nombre de recrutés locaux, d´origine allemande ou non (Waibel, 2012 : 85). Au début du XXème siècle, le ministère des affaires étrangères allemand réalise combien la présence de ces enseignants à l´étranger a une dimension politique et que, derrière ce réseau, existent des intérêts économiques, culturels ou diplomatiques majeurs. Il décide alors de prendre en charge le recrutement et l´envoi de personnels dans les établissements du réseau afin d´en garantir les compétences et l´exemplarité. En 1906, il publie une circulaire pour réglementer les modalités de recrutement et d´exercice de ces enseignants de l´étranger et accorde des disponibilités aux enseignants titulaires pour effectuer des années d´enseignement à l´étranger.

Les programmes d´échange poste pour poste (après-guerre)

Alors que le programme d´assistanat décrit précédemment se poursuit et s´intensifie après la deuxième guerre mondiale, se développe un programme d´échange poste pour poste destiné aux enseignants. Ce programme, d´abord mis en place avec les USA partir de 1950 (programme *Fulbright*), a été étendu à la France en 1954. De quoi s´agit-il ? Les professeurs de français allemands exercent leur métier en France pendant une année scolaire. Ils assument dans les écoles étrangères les mêmes tâches que leurs collègues français. Ils enseignent principalement en allemand. En tant que locuteurs natifs et experts de leur pays, ils servent de modèle linguistique ainsi que de source d´informations authentiques et actuelles. Les enseignants en poste profitent de leur séjour pour améliorer leur niveau de langue et leur connaissance du système scolaire, de la vie quotidienne, de la culture du pays hôte. Le séjour à l´étranger doit être aussi l´occasion d´initier des partenariats, des échanges, des projets entre les établissements scolaires fréquentés par l´enseignant en Allemagne et en France. A leur retour en Allemagne, on attend des enseignants qu´ils jouent le rôle d´ambassadeur pour promouvoir la culture étrangère et communiquer sur le programme. (cf. PAD, 2007 : 1)

C´est au *Pädagogisches Austauchdient* (PAD : organisme créé en 1952 et chargé de développer les échanges dans le domaine scolaire) que revient la gestion de ce programme. En 1960, le directeur du PAD, Gerhard Neumann, publie un article, dans lequel il propose la typologie des mobilités enseignantes suivante :

I. Enseignement à l´étranger

1) Dans le cadre d´un partenariat direct entre établissements
2) Initiative personnelle
    a) Dans une école étrangère
    b) En tant qu´enseignant itinérant
    c) Dans un institut culturel à l´étranger
3) Comme assistant de langue
4) Comme conseiller ou expert dans le domaine de l´éducation / enseignement

II. Formation à l´étranger

1) Stage d´observation dans une école
2) Stage linguistique ou professionnel
3) Participation à des cours spéciaux ou des cours d´été

III. Voyage d´études

IV. Rencontres, conférences

(Neumann, 1960 : 445, traduction personnelle)