



HAL
open science

Rencontres entre enfants grâce à la coopération entre enseignants lors d'échanges scolaires franco-allemands : une expérience transitionnelle

Christiane Montandon

► **To cite this version:**

Christiane Montandon. Rencontres entre enfants grâce à la coopération entre enseignants lors d'échanges scolaires franco-allemands : une expérience transitionnelle. *Pensée Plurielle - Parole, pratiques et réflexions du social*, 2016, 41 (1), pp.123-135. 10.3917/pp.041.0123 . hal-04580657

HAL Id: hal-04580657

<https://hal.u-pec.fr/hal-04580657>

Submitted on 20 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Christiane Montandon

Rencontres entre enfants grâce à la coopération entre enseignants lors d'échanges scolaires franco-allemands : une expérience transitionnelle

Dans le cadre d'une recherche subventionnée par l'OFAJ sur l'importance des apprentissages informels en découvrant la culture de l'autre lors d'échanges scolaires franco-allemands, s'est posée la question de la construction des terrains de recherche. En effet l'équipe de chercheurs français et allemands avait la mission d'explorer et de négocier avec directeurs d'écoles primaires et enseignants les conditions de mise en œuvre d'un échange d'une semaine qui serait accompagné à la fois par un chercheur français et un chercheur allemand comme observateurs. Cet article se focalisera sur les transactions entre les acteurs impliqués dans une école à Reims avec l'école de Brackel, dans la région de Hambourg. Cette approche comparative des démarches vis-à-vis des institutions respectivement du côté français et du côté allemand mais aussi des expériences significatives pour les acteurs d'après les entretiens menés avec eux conduit à penser cette expérience interculturelle comme expérience transitionnelle.

Il s'agit donc d'abord de présenter les étapes de négociation et les échanges d'informations entre enseignants fortement engagés dans ce projet ; puis d'analyser comment les rencontres lors du séjour avec les représentants d'une autre culture scolaire apparaissent pour l'enseignant et ses élèves comme l'occasion de vivre des situations de transition, facteur de transformation identitaire et occasion d'apprentissage transformatif. Passer d'un système éducatif à un autre, d'une langue à une autre, d'un climat relationnel à une autre manière d'être, de faire et d'agir, fait advenir des situations de marge porteuses d'incertitude. Aussi ce choc culturel inaugure une expérience transitionnelle à la fois comme espace intermédiaire où chacun quitte son univers familier sans toutefois s'être approprié le nouveau cadre de références (Goffman, 1991) et comme processus de remaniement identitaire.

I. Situations de transition, marge et expérience de l'écart.

Inscrire mon cadre théorique dans une perspective anthropologique s'impose pour deux raisons : d'un côté l'échange va mobiliser des rites d'hospitalité, rites d'accueil, rites de contact, tout rituel d'interaction amplement étudié par Erving Goffman (Goffman, 1974). Or qui dit hospitalité dit franchissement d'un seuil, rites de passage, pour lesquelles Van Gennep a dégagé trois temps : la séparation, la transition, et enfin l'agrégation (Van Gennep, 1981). Mais cette option anthropologique se double d'une exigence méthodologique qui tient aux caractéristiques mêmes de la rencontre interculturelle : les acteurs dans cette situation ont des difficultés à s'exprimer oralement dans une langue que l'autre ne comprend pas, où le rôle du corps, de la communication gestuelle est fondamental : ceci nous a amené à privilégier une méthode vidéo ethnographique, quitte à la compléter par la suite par une série d'entretiens.

I.1. Expérience de la marge, entre deux et transition.

Ce moment intermédiaire, entre la séparation et l'agrégation que Van Gennep nous décrit comme un moment douloureux, comme le temps de l'épreuve, génère en effet de l'angoisse ou du moins un choc émotionnel du fait de la perte de ses anciens repères, sans avoir eu le temps d'en élaborer de nouveaux. Sorte de no man's land, marge où chacun n'est plus dans son cadre familier de références tout en ne s'étant pas encore

approprié le nouveau système de normes proposées, ce qu'avec Erving Goffman (1991) on pourrait appeler un cadre secondaire de l'expérience. Cette expérience de la frontière, qui est cette limite symbolique du passage d'un univers à un autre, est expérience transitionnelle, expérience liminaire qui nous fait vivre l'écart entre deux modèles scolaires, entre deux manières d'habiter notre rapport au monde. Cet entre-deux, cette aire intermédiaire peuvent être d'abord appréhendés dans tout ce qui survient d'informel, de non encore formalisé, d'imprévisible, parmi les situations formelles proposées et conçues par les enseignants à partir du programme de l'échange. En effet la rédaction du programme, l'organisation temporelle et spatiale du déroulement des activités délimitent les champs d'intervention des différents acteurs. Mais dans ce cadre formel s'insinuent des interstices qui laissent la voie libre à l'étonnement, à la créativité, à la découverte d'actions imprévues et qui génèrent des phénomènes transitionnels. L'informel est cet espace temps laissé vacant au sein des situations formelles conçues par les enseignants : ce rapport étroit entre interstices de l'informel au sein même des situations formalisées génère un espace transitionnel, au sens où l'entend Winnicott, comme aire de jeu, lieu par excellence d'articulation entre réalité interne et réalité externe, où se joue la confrontation de l'intrapsychique et de l'interpersonnel. C'est dans cet espace transitionnel que Winnicott situe l'origine de l'expérience culturelle, dans l'espace où se jouent les rapports de l'individu avec ce (ceux) qui l'entoure(nt). « La place où se situe l'expérience culturelle est l'espace potentiel entre l'individu et son environnement. ...L'expérience culturelle commence avec un mode de vie créatif qui se manifeste d'abord dans le jeu » (Winnicott, 1975, 139). La participation à des rituels d'accueil, de contact, contribue à faire l'expérience d'une réalité intersubjective, puisque le rituel d'accueil est à la fois ce qui est donné collectivement et reçu individuellement : cette réception, loin d'être passive, trouve dans la manière dont chacun l'interprète corporellement, gestuellement, verbalement, une marge de liberté et d'improvisation que Christoph Wulf appelle performativité mimétique. « Les rituels oscillent entre rigidité-...-et ouverture et mobilité- elles conditionnent leur puissance de transformation et leur créativité » (Wulf, 2004, 114). Le caractère paradoxal du rituel, ancrage dans le passé, gage d'anticipation en même temps que marge de liberté laissée par le rituel, occasion d'émergence de nouveauté, d'inédit offre un cadre, garant d'une sécurité affective et d'un sentiment d'appartenance collective. Plus que les rituels institutionnalisés, ce sont les processus d'interaction qui ont retenu notre attention : « Cette modification du regard anthropologique porté sur ces phénomènes se traduit par un changement de posture épistémologique : la dimension institutionnalisée et formalisée des rituels laisse place à des microprocessus formels, informels, et non formels. » (Montandon, 2015 a, 68).

Les rites de passage sont donc là pour composer avec le caractère hétérogène des situations de transition : celles-ci supposent moments de déstabilisation et de relative stabilité, continuité et rupture, changement et résistance au changement. Pris dans cette dynamique, les individus et les groupes développent des stratégies de régulation et d'adaptation. Enfin, par la combinaison de cadres de référence, de modes de pensée et d'action anciens et nouveaux, la transition génère des formes de remaniement identitaire. Cette expérience liminaire ne se fait pas sans bouleversement, sans surprise, sans émotion. Une telle expérience de la transition s'inscrit dans le temps :

- avant l'échange, avec son horizon d'attente, les appréhensions, les craintes de quitter sa famille, que nous avons recueillies à travers les entretiens préalables ;
- pendant la semaine de l'échange, où grâce aux observations participantes et aux

films sont repérés les passages les plus significatifs vécus par les enfants et les enseignants : l'arrivée dans l'autre école, et les différentes séparations, les stratégies mises en place pour faire du lien et aménager ces espaces interstitiels qui facilitent les transitions d'un univers à un autre ;

- après l'échange enfin, où les entretiens menés après ce retour dans le pays d'origine donnent l'occasion de réfléchir et d'identifier ce qui a changé, et ce que chacun a perçu comme différences culturelles et vécu comme expérience interculturelle : nouveau rapport à la langue, autres représentations du climat scolaire, autres formes d'appropriation de l'espace et du temps.

Pour étudier ces divers espaces temps de transition corrélatifs de l'expérience interculturelle, il nous faut opérer une autre transition, méthodologique celle-là, passer du point de vue objectif, des observables fournis par les films, au point de vue subjectif, que représentent les discours des différents acteurs de l'échange lors des entretiens.

I.2. Démarche vidéo ethnographique et entretiens : passer du point de vue objectif, des observables, au point de vue des sujets.

En effet pour saisir comment se négocient les interactions entre enfants, la place des communications non verbales, l'importance performative des gestes, nous avons essayé de filmer au plus près l'émergence de ces processus de ritualisation et d'appropriation de nouvelles normes. D'autre part cette approche de type vidéo ethnographique réclamait un double regard, français et allemand. En effet Brigitte Leclaire et Lena Bürkel ont toutes deux choisi de filmer les situations qui pour elles étaient les plus représentatives de ces moments interculturels, ce qui nous permet de comprendre que ce qui est familier pour l'une ne fera pas l'objet d'une prise de vue alors que l'autre sélectionne une situation qu'elle trouve emblématique de la rencontre interculturelle.

Ainsi ce qu'on pourrait croire au départ nous fournir des données « objectives » des situations s'avère un « construit » de la recherche, où se manifeste l'implication de chaque chercheuse. Une telle recherche du sens du vécu dans la rencontre interculturelle nous a conduit à compléter ces données par des entretiens. Une telle démarche rejoint ainsi ce que Ruth Canter Kohn appelle une démarche clinique en recherche (Canter Kohn, 2013, 25-37).

Brigitte Leclaire a d'abord mené un entretien avec l'enseignant français avant l'échange (Septembre 2013) pour recueillir ses attentes pédagogiques par rapport au projet. Le second a eu lieu au retour de l'échange (Décembre 2013) et enfin un troisième au terme du l'échange à Reims (Juin 2014), en présence de l'enseignante allemande, ce dernier entretien s'est fait alternativement en allemand (avec Juliane Kerll) et en français (avec Fabrice Belotti). Enfin, au fur et à mesure de l'exploitation de ces données vidéo et audio, j'ai éprouvé le besoin de rencontrer Fabrice à Reims pour procéder, six mois après la fin de l'échange, à un entretien sur les entretiens en y adjoignant des séquences vidéo que je lui demandais de commenter en me décrivant ce qui se passait pour lui à ce moment là. Cette technique de rappel stimulé s'apparente à ce qu'Yves Clot revendique dans sa clinique de l'activité (Clot, 2008). Par le biais du visuel, l'enseignant peut mobiliser son expérience intérieure, le vécu affectif, ce qu'il a éprouvé à ce moment là dans cette situation.

Le choix des séquences à visionner m'a été dicté par les thématiques abordées dans les entretiens précédents. Mais aussi j'ai privilégié les séquences relatives à l'accueil et aux activités collectives partagées.

Pour mieux accéder au sens que les enfants pouvaient donner aux situations vécues nous avons ressenti la nécessité de procéder à des interviews de groupe. La situation d'entretien individuel avec des enfants de cet âge est peu adaptée quand il s'agit de recueillir des informations sur ce qu'ils ont perçu, vécu, compris. L'entretien de groupe à partir du moment où le chercheur rassemble des enfants qui ont l'habitude d'être ensemble, qui partagent les mêmes règles de fonctionnement de l'école, peut être l'occasion d'interactions entre les trois ou quatre élèves réunis, à condition que l'intervieweur fasse circuler la parole en créant un climat de confiance qui autorise des divergences de points de vue et des différences d'interprétation d'une situation vécue ensemble. Un tel groupe est alors constitué à partir d'un sentiment d'appartenance à une même collectivité, ce qui leur permet d'avoir des références communes (Mucchielli, 1987). Brigitte Leclaire a donc procédé à une série d'entretiens qui ont touché tous les enfants de la classe de CM2, en utilisant la technique du rappel stimulé.

Ce recours à la méthode du rappel stimulé (Trudel P., Haughiam L., & Wade G., 1996), est un des éléments déclencheurs de la dynamique de l'entretien de groupe. Ici l'emploi du rappel stimulé se combine avec l'apport méthodologique d'Yves Clot (Clot, et al., 2000) : en référence à l'auto-confrontation croisée, cette procédure consiste à proposer de revoir une séquence filmée et à décrire ce qui se passe pour chaque sujet en confrontant la manière dont chacun interprète la situation. Son visionnement est là pour stimuler les souvenirs des interactions et interroger la dynamique interpersonnelle et intersubjective.

II. Le temps de la négociation et de la coopération entre enseignants et chercheurs.

La difficulté de passer d'un système éducatif (français) à un autre, le système éducatif allemand, est particulièrement bien illustré par le contraste de ton, les différences de climat scolaire et de relations au sein du collectif de travail, que reflète l'entretien mené conjointement par Brigitte auprès des deux enseignants français et allemands. Cette comparaison des thématiques abordées est exemplaire et même caricaturale. Dans la première partie de l'entretien Juliane explique comment elle a trouvé du soutien auprès de la directrice et de ses collègues pour organiser le programme et trouver les interlocuteurs susceptibles de l'aider ; elle souligne l'enthousiasme et la confiance qu'elle a rencontrés alors qu'elle était seulement depuis deux ans dans cette école. Elle donne nombre d'exemples de l'étayage groupal dont elle a bénéficié quand il s'est agi de monter le programme, le déroulement de l'accueil, l'organisation du rallye: «Nous avons réfléchi ensemble avec mes collègues, avec les autres enseignants ». «Par exemple au sujet du rallye à travers le village, dans Brackel, ils ont réfléchi ensemble avec moi ; je ne viens pas moi-même de Brackel ; et une collègue, qui elle-même vient du village a pris des contacts avec les pompiers, et ainsi de suite ! J'ai beaucoup parlé avec elle. Et nous avons réfléchi ensemble aux questions à poser. Nous avons rendu visite aux pompiers, nous avons parlé avec les paysans, nous avons été voir le maire... ». Ce travail coopératif permet à l'enseignante de trouver des pistes et d'avoir des contacts pour élaborer les divers éléments de son rallye dans le village.

Elle a aussi réfléchi avec les responsables des autres classes, sur ce qu'ils comptaient faire pour accueillir les Français. Cela implique qu'il y a une véritable communauté éducative, qui construit ensemble un programme d'activités. «Quelle sera la contribution de chaque classe à cet accueil des élèves ? » Pas de séparation entre les

classes ! Pas de cloisonnement horaire rigide des activités lors de la matinée d'accueil du groupe français : « Il y avait une classe qui voulait chanter, le directeur de l'école voulait tenir un discours, nous avons réfléchi ensemble avec les collègues ! ».

Ce rapport de confiance entre collègues contribue à conforter l'acte pouvoir de l'enseignant, son sentiment de pouvoir agir sur son environnement, de pouvoir être entendu, le sentiment d'être reconnu ; elle n'a pas à lutter contre l'isolement. « Les collègues m'ont témoigné beaucoup de confiance, moi-même je ne travaillais pas depuis longtemps dans l'école (deux ans), je savais qu'on pouvait m'accorder un tel projet, je voulais bien organiser cet échange. Le directeur m'a demandé encore de donner des informations et de présenter mon projet aux collègues ; les collègues étaient très ouverts, et moi j'étais impatiente ! Mais ça a marché ! Mon école a beaucoup de patience et de respect ! »

A contrario, Fabrice insiste beaucoup sur les nombreuses tracasseries administratives qu'il a rencontrées : « il fallait remplir beaucoup de papiers pour organiser cet échange ! J'ai rempli les dossiers, j'ai fait des retours de fiches sanitaires pour les maladies, tout ça !!! J'ai envoyé chacun des parents à la ville de Reims pour faire une déclaration de revenus, j'ai dû pointer le retour de chacun des parents, ça a été très, très important comme travail, parce que je ne voulais pas emmener seulement quelques uns, j'emmenais tout le monde ou personne, voilà ! ». Non seulement il se trouve en butte avec les problèmes financiers, mais aussi rencontre un climat de suspicion de la part de certains collègues au sein de l'école et ne peut envisager un accueil collectif ! Il regrette de ne pouvoir rendre la pareille car il ne peut compter sur la coopération de ses collègues : « Il a fallu que je prépare les collègues, et on n'a pas été reçu de la même façon dans chacune des classes ! Et j'étais un peu en délicatesse par rapport à l'accueil que l'école a réservé à nos petits Allemands ! Contrairement à l'accueil que nous avons reçu en Allemagne, qui était chaleureux ».

Par contre la coopération avec Juliane a été pour lui décisive dans sa décision d'entreprendre cet échange : « j'ai vu dans son regard et dans sa façon d'aborder le projet qu'elle était la personne qu'il me fallait ! Voilà ! Sinon, je ne l'aurais pas fait. Pour ce qui me concerne, je suis assez bluffé par l'énergie que j'ai pu déployer, mais je pense que le projet était porteur ! Je suis très heureux qu'on ait pu permettre aux enfants de vivre ce que j'ai pu voir ! » On constate le même enthousiasme de la part de Juliane, quant aux bénéfices qu'ont pu tirer les enfants de cet échange qui leur a permis de les faire évoluer en prenant davantage part à la classe et en leur permettant de s'affirmer. L'enseignant français souligne combien cela a également changé son propre regard sur les enfants : « Pour moi ça a été une expérience vraiment formidable ! C'était la première fois ! Naturellement c'était risqué ; mais ça a marché ; les parents étaient contents ! »

Dans l'entretien que je mène avec lui, il souligne combien cette expérience a procuré aux élèves l'occasion de développer de l'attention, de la concentration, surtout en ce qui concerne certains élèves plus particulièrement en difficulté d'apprentissages.

Dès le début de cet entretien avec lui, je lui lis ce qu'il a dit dans un entretien précédent quant à sa surprise sur le climat de l'école allemande : « j'ai appris qu'au niveau éducation déjà ..., pu me rendre compte qu'on n'avait pas la même façon d'aborder l'enseignement entre la France et l'Allemagne et j'ai trouvé qu'il y avait une réelle différence entre l'attitude de nos enfants en classe en France et l'attitude des enfants en classe en Allemagne déjà. J'ai été assez surpris de le constater par moi-même parce qu'on peut toujours en entendre parler mais il faut au moins le vivre pour s'en rendre compte. Cette liberté que les enfants ont dans l'école que nous ne donnons pas aux nôtres, cette façon d'évoluer plus ou moins librement dans les couloirs en mangeant

quand on veut, en ayant un espace de cour que nous trouverions très dangereux, voire inacceptable par certains côtés accidentels ... j'ai trouvé ça complètement stupéfiant... » Ce choc culturel en découvrant un autre climat scolaire le conduit à modifier progressivement son attitude, d'intervenant interdictif à celui d'observateur : « J'étais plutôt spectateur, de ce qu'eux finalement s'autorisaient à faire dans ce lâcher prise ! Donc ils étaient plutôt dans la surprise de pouvoir faire des choses qu'ils n'avaient pas eu le droit de faire jusqu'alors ! » Il décrit ainsi la transformation progressive de son attitude : « Dans un premier temps, j'ai été surpris et moi avec mon réflexe enseignant, j'étais plutôt parti à courir derrière les objets, à regarder ce qui se passe... j'avais mon réflexe « naturel » d'enseignant, qui faisait que pour moi tout était source de danger ». L'immersion dans ce climat où on laisse les élèves prendre des initiatives l'incite à réfléchir sur un autre rapport aux savoirs et à la discipline ; dans cette alternance entre liberté de parole et écoute de l'adulte, il apprécie cette liberté orale qui « était donnée aux enfants, une espèce de mélange d'idées, dans un ensemble de travail collectif, où finalement chacun peut parler à part soi, et puis quand il s'agit de laisser la parole adulte ou de respecter la parole de l'autre, on sait rapidement revenir au calme ». Cette manière de gérer les interactions au sein de la classe entre enfants et adulte le conduit à faire l'hypothèse d'une plus grande place laissée à l'expression de l'enfant à l'école en Allemagne.

« En France où on est beaucoup plus dans la relation didactique, c'est « regardez ce que je fais, et puis faites comme je fais »; et puis on a plutôt du mal à laisser place à l'enfant, et je trouve que l'enfant dans l'enseignement allemand, on lui réserve une plus grande place ». Il est frappé par la confiance que les enseignants allemands accordent aux enfants, par opposition à la présence en France de beaucoup d'interdits, d'injonctions à ne pas faire, pour éviter des accidents. « J'ai été intéressé, en tout cas, interloqué, la première fois quand je suis arrivé à Brackel, par la liberté, qui était donnée aux enfants, tout d'abord de pouvoir s'ébattre en récréation dans des situations où la classe s'ouvre sur l'extérieur, l'école est complètement ouverte, il n'y a pas de grille physique ». Son étonnement provoqué par ce choc culturel l'amène à envisager d'une autre façon le rapport à la loi et d'avoir une conception de l'autorité comme cadre contenant, sécurisant et non pas seulement interdictif et pourvoyeur de sanctions : « une espèce de régulation autonome des enfants, qui savaient de prime abord ce qu'ils avaient le droit de faire et de pas faire. C'est-à-dire donc une espèce de règle établie, sous-jacente, mais respectée par les enfants, alors que chez nous, en récréation, on est plutôt prêt à courir auprès de l'enfant pour essayer de lui interdire, lui rappeler des choses qui sont interdites. Et il le fait, il ne passe son temps très souvent qu'à enfreindre la loi de la cour. »

Il porte alors un regard critique sur la « forme scolaire » en France, très prescriptive et injonctive, sans une volonté d'aider les élèves à s'autonomiser. Il reconnaît l'importance de laisser une grande place à l'expression orale, alors qu'en France l'écrit (Lahire, 1993) prédomine. « En France où on est beaucoup plus dans la relation didactique, c'est « regardez ce que je fais, et puis faites comme je fais »; et puis on a plutôt du mal à laisser place à l'enfant, et je trouve que l'enfant dans l'enseignement allemand, on lui réserve une plus grande place ».

Cette expérience transitionnelle a opéré chez lui une transformation dans son rapport aux savoirs et à la discipline et a modifié le regard porté sur les enfants : « cela a eu énormément d'impact sur ma façon d'enseigner déjà au quotidien par rapport à la tolérance que j'ai de mes enfants et par rapport à la liberté que j'ai envie de leur donner en classe même si je conçois quand même que le cadre est nécessaire ». Elle lui permet

de prendre de la distance par rapport au fonctionnement de sa propre école en pointant le manque de cohésion au sein de l'équipe pédagogique : le projet d'école ne fédère pas véritablement l'ensemble des enseignants « parce qu'ils se retrouvent obligés quelque part de pondre un projet d'école auquel finalement ils n'adhèrent pas ». Il découvre alors une grande différence dans l'engagement dans des activités partagées collectivement chez les enseignants de l'école de Brackel et le manque d'implication chez ses collègues. Il y voit la trace d'un mode de relation différent à l'autorité hiérarchique, et au statut très différent du directeur à Brackel par rapport à la directrice de l'école à Reims: « Il y a un directeur, là-bas, qui semblait avoir une aura un peu importante, directeur du groupe scolaire, mais quand on a été accueilli en Allemagne, dans ce grand gymnase par **toute** l'école, bon, notre venue faisait consensus, et il y avait un vrai...comment dire? un vrai accueil collectif. ». Ces différences statutaires entre un directeur d'école en France et le directeur d'école en Allemagne soulève la question de l'origine de l'autorité et du lieu de pouvoir hiérarchique. En France la fonction de contrôle de l'inspection implique une relation hiérarchique éloignée, externalisée, contrairement à la relation de proximité du directeur en Allemagne, qui exerce une fonction de garant des règles et d'animation du collectif de travail.

Ces entretiens menés par les chercheurs auprès des enseignants sont également à considérer comme autant d'espaces transitionnels de réflexivité leur donnant l'occasion de verbaliser leur expérience interculturelle.

III. L'expérience interculturelle chez les enfants.

Les moments de transition dont parlent les enfants dans les entretiens concernent d'abord le passage de l'entourage familial à un lieu de vie collective en auberge de jeunesse, puis la confrontation à des rituels d'accueil impressionnants et enfin la découverte d'un autre rapport à l'école.

III.1. La séparation d'avec la famille

L'éloignement transitoire du cadre familial sécurisant a suscité de nombreuses remarques sur leur séjour en auberge de jeunesse: ils disent avoir beaucoup appris dans cette prise de distance et avoir acquis de l'autonomie. Ils s'enorgueillissent d'avoir appris à faire leur lit tout seul, à savoir « se débrouiller », et avouent que cette expérience de la séparation les a amené à grandir et à réfléchir « *dans nos têtes parce qu'on était loin de nos parents et du coup, il fallait que l'on se débrouille tout seul* ».

Quitter ses parents et s'éloigner de sa langue maternelle sont autant de métaphores pour appréhender cet espace intermédiaire où l'on n'est plus dans son monde familial et où l'on ne s'est pas encore approprié les règles du monde de l'autre ; ils prennent conscience de cet entre deux, caractérisé principalement négativement. Ainsi l'un d'eux pointe son ignorance antérieure: « *je ne savais pas partir dans un autre pays sans ma mère, me faire d'autres amis dans un autre pays, dire quelques mots dans une autre langue* ».

La conscience de ces manques ouvre un espace transitionnel qui offre l'occasion d'acquérir de nouvelles manières d'être et d'agir dans la vie quotidienne et leur permet de désirer connaître la culture de l'autre. Ils sont surpris de découvrir d'autres manières de table, d'autres mets qui déstabilisent leurs repères gustatifs : « *en plus ça m'a fait*

bizarre parce que j'avais goûté, pris de la charcuterie au petit déjeuner et puis juste après quelqu'un m'a dit « goûte le Nutella » ... je n'avais pas terminé le salami que déjà j'avais le Nutella dans la bouche ».

III.2. Les espaces temps ritualisés

L'arrivée en bus à Brackel¹ est un moment inaugural de l'expérience transitionnelle, qui a laissé chez les élèves une très forte impression. Ils sont d'abord étonnés que les élèves allemands soient dehors à les accueillir, sans être restés en classe, puis l'entrée dans le gymnase où l'ensemble des élèves de l'école les attendaient a été pour eux un moment inoubliable où « on se serait cru comme des stars ! ».

Ce lieu symbolique du gymnase comme lieu contenant accueillant, avec le collectif des élèves et des enseignants allemands, est perçu comme représentatif du sens que ces derniers veulent donner à cette rencontre ; ces actions ritualisées dans lesquelles la mise en scène et la représentation du corps occupent un rôle central constituent des dispositifs scéniques, des arrangements² interactifs, où chacun en s'étayant sur le climat du groupe et les gestes des autres arrive à exprimer ses affects en trouvant un support collectif, un cadre à partir duquel peuvent se déployer les différences individuelles. Grâce aux objets symboliques (les pancartes de bienvenue), aux gestes et aux paroles rituelles (discours du directeur et chansons des élèves) qui les accompagnent (Montandon C., 2015), ils sont frappés par la solennité de l'accueil³ qui les confronte à une autre manière d'être à l'école : il y a place pour des moments festifs, émotionnellement forts, où la dimension affective est autant prise en compte que les apprentissages cognitifs. Ils assisteront deux jours plus tard à la fête de l'automne où activités musicales, chants, participation à des orchestres, à des danses, sont autant de dispositifs scéniques où se combinent apprentissages formels et part d'improvisation, participation collective et initiative individuelle, en confortant le sentiment d'appartenance de chacun à la communauté scolaire.

Ces moments festifs, qui mobilisent la participation de tous, élèves et enseignants, offrent cet espace transitionnel où vécu individuel et prestations collectives se concrétisent en réaffirmant l'importance de ces espaces temps partagés. Les enfants interviewés insistent beaucoup sur ces différences culturelles de fonctionnement de l'école : « ça fait bizarre parce que tu ne connais pas, parce que nous on ne fait pas ça chez nous ! Quand on passe des saisons, pour nous c'est normal et on ne fait pas de fête ! C'est un changement de saison ... eux ils font plus de fêtes : ils font la fête de Saint Nicolas ».

¹ Pour plus de détail se reporter au chapitre « Interactions et apprentissages formels et informels chez des enfants du primaire lors d'échanges scolaires franco-allemands. », Montandon C. Wagner B. & Leclair B. (2015)

² Pour comprendre ce rapprochement entre arrangement et dispositif, se reporter au texte de Christiane Montandon « Pour une épistémologie de la notion de dispositif », p. 29 sq. In Becquemin M. & Montandon C. (2014). *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale*. Rennes. PUR.

³ On peut se reporter à l'analyse que je propose de ce phénomène des rituels de bienvenue et leur impact sur la construction identitaire de l'ensemble des enseignants et des élèves comme communauté éducative confortant leur sentiment d'appartenance dans « l'accueil ». In Montandon C., (2010) *Pédagogie de l'interculturel à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

Ils interprètent la présence de ces fêtes comme une volonté de perpétuer l'enfance et d'assurer une continuité entre les petites classes et le CM2. L'enseignant corrobore également cette interprétation en soulignant ce refus d'une rupture trop brutale entre école primaire et collège, dans leurs modes de fonctionnement ritualisés.

III.3. Les lieux symboliques de l'école en Allemagne comme espaces transitionnels

La découverte de la configuration spatiale de l'école à Brackel a été pour les enfants français facilitée par le rallye que les enfants allemands avaient organisé sur proposition de leur enseignante, Juliane. Celle-ci les avait sollicités pour formuler en petits groupes de quatre les questions qu'ils voulaient poser pour construire ce rallye, puis après une mise en commun collective, ils en retiennent une dizaine qui témoignent de leurs représentations de l'espace tel qu'ils voudraient les transmettre aux élèves français : importance des indications sur les limites, dedans/ dehors, avec l'arrêt de bus, qui marque les transitions entre la maison et l'école, couloirs de l'école avec les pictogrammes à l'entrée des classes pour pouvoir se situer par rapport aux disciplines (musique, poterie), endroits importants pour eux dans la cour (la souche d'un arbre mort, les balançoires).

On comprend bien alors comment la cour est cet espace transitionnel, lieu d'apprentissages informels tant relationnels, sociaux que linguistiques qui condense de manière paradigmatique la conception de l'éducation que peut adopter l'ensemble des responsables d'un établissement scolaire. Nombreux sont les enfants à être très sensibles à la différence d'environnement et à associer étroitement le climat de confiance à leur possibilité d'exprimer leurs émotions et à la manière dont l'aménagement de la cour manifeste cette atmosphère générale. « *Dans la cour de l'école, il y a des balançoires et un mur d'escalade. Dans la nôtre, il n'y a que des paniers de basket !* »

Ce lieu, symbolique à la fois d'un temps récréatif, soustrait aux apprentissages formalisés et occasion d'un décloisonnement où tous les élèves se retrouvent, a d'autant plus frappé ces élèves que leur cour à Reims est séparé en cour des petits et cour des grands, avec interdiction de se mélanger. En effet, la large cour gazonnée, ouverte de l'école allemande tranche avec les deux petites cours bétonnées et fermées de l'école française, adossée à un jardin auquel les élèves n'ont plus accès. Une telle organisation de l'espace a tout de suite suscité chez trois filles allemandes en arrivant dans l'école Sully un comportement provocateur et transgressif que j'ai pu observer le jour où elles découvraient pour la première fois une école française. Elles étaient accompagnées de leurs deux correspondantes françaises qui leur expliquaient qu'il était interdit aux CM1 et CM2 de rester dans cette petite cour réservée aux CP et CE1, CE2. Les élèves françaises leur répétaient frénétiquement de respecter cette interdiction alors qu'elles affichaient au contraire une volonté bien affirmée de passer outre et de s'approprier un espace qu'elles ressentaient comme leur étant dû. On pourrait interpréter ce détournement de l'interdit comme une invite de ces filles allemandes à pousser leurs correspondantes françaises à revendiquer plus d'autonomie ; voyant également le jardin potager fermé, elles s'étonnent de ne pas pouvoir s'y promener ! Lors de l'entretien avec leur enseignante allemande, elles se souviennent très bien de cette répartition de l'espace, hiérarchisé et interdictif :

« - *Sur la cour d'école en haut, il y avait une cour pour les petits, et Emma et moi, nous sommes y allées. Puis, une enseignante, un adulte, nous a renvoyées. Alors, on ne savait pas*

pourquoi. Et en bas, c'est la place des autres. Mais chez nous, disons, c'est un peu mieux...parce que chez eux, tout est bétonné.

- Oui ! En plus, les élèves doivent partager la cour d'école. Les petits sont en haut et les autres en bas. C'est quand même un peu... »

Cette cour d'école symbolise pour elles tout un climat scolaire en rassemblant un ensemble de caractéristiques très significatives des relations de confiance ou au contraire de l'absence de confiance des enseignants vis-à-vis des élèves. Les enfants français sont tous unanimes pour reconnaître ce lien cette liberté accordée aux élèves et la confiance que les enseignants leur témoignent : « *Moi, je ne m'attendais pas à ce qu'il y ait une cour ouverte. Je pensais que ce serait plus strict que chez nous, qu'ils feraient plus d'écrit et qu'ils ne nous auraient pas accueillis comme ça !* » ou encore cette constatation : « *Quand j'ai vu la cour, j'ai été étonné des jeux et tout ça ! Et puis certains en France essaient de partir des cours des écoles ; là ils le feraient très facilement ! En plus avec l'arrêt de bus, si le bus arrive, ils pourraient entrer dedans ! Les Allemands, ils font confiance !* »

La notion de climat scolaire a été beaucoup étudié en France dans une logique de lutte contre la violence à l'école (Debarbieux et alii, 2012), en particulier au sein de l'Observatoire International de la violence à l'Ecole ; cette approche instrumentalisée induit une focalisation sur les mesures à prendre pour mieux contrôler cette montée de la violence sans remettre en question l'institution scolaire et sa conception réductrice de l'éducation aux savoirs scolaires. « Travailler sur la notion de « climat scolaire » est donc bien travailler sur des questions touchant à la construction et à la transmission des connaissances » (Debarbieux et alii, 2012, 2).

Ce n'est pas du tout dans cette direction évidemment que s'orientent les remarques des enfants d'une part mais aussi l'interprétation qu'en fait l'enseignant français. Les enfants, sensibles à la différence de climat scolaire, en insistant sur la qualité de la relation de confiance, ont vécu la cour comme un condensé symbolique d'autonomisation et d'espace potentiel de co-construction de nouvelles relations sociales. L'expérience transitionnelle advient alors devant cette prise de conscience d'un changement de climat, d'une confrontation à d'autres manières d'organiser le système des interactions entre les différents acteurs de l'espace scolaire.

L'enseignant, quant à lui, découvre dans cette école de Brackel un sentiment de solidarité et de confiance mutuelle entre collègues qui contraste avec son sentiment d'isolement et du manque de soutien du côté de sa hiérarchie. Si on ose postuler un principe d'isomorphie (Montandon, 2002) entre les relations enseignants /élèves et supérieurs hiérarchiques/ enseignants, on comprend mieux l'analogie existante entre les relations de confiance témoignées par les enseignants allemands aux élèves et le soutien que Juliane trouve auprès de son supérieur hiérarchique. De même qu'en France, les enseignants ne font pas confiance aux élèves, de même les supérieurs hiérarchiques académiques ne font pas confiance aux enseignants! « C'est d'ailleurs pour ça que les enseignants dans la mesure où en haut ils ont cette atmosphère, ils n'arrivent pas à faire confiance aux élèves! » confirme Fabrice.

La découverte d'autres modes de relation institutionnels a été pour cet enseignant l'occasion de modifier sa posture pédagogique en étant moins interventionniste et en donnant davantage de place aux activités artistiques.

Conclusion

Lors de ce voyage dans une autre culture, moment de distanciation qui donne aux enfants une bouffée d'air, dans la mesure où ils ont fait l'expérience de l'altérité, du sentiment d'étrangeté, l'expérience interculturelle a été cet espace transitionnel où ils ont pris conscience de ce que les lacunes linguistiques ou les obstacles pour communiquer pouvaient avoir de positif : ils avaient fait l'expérience de trouver en eux des ressources pour affronter ces difficultés, qu'ils disent appréhender désormais comme des occasions de modifier leur rapport au savoir, à la langue et de fournir des objectifs pour aller plus loin. Leur enseignant dit les retrouver « plutôt soulagés d'avoir vécu des choses qui étaient un peu hors l'école, mais qui leur redonnaient confiance en l'école, en tout cas en leur façon de gérer leurs émotions au sein de l'école! On leur demandait finalement de reproduire un peu encore dans leurs cahiers ce qu'ils avaient été capables de faire dans la rencontre de l'étranger! Ton cahier, ton vocabulaire, ta grammaire, ce n'est qu'un étranger pour toi si tu ne le comprends pas, si tu n'essaies pas d'aller au delà de cette barrière, de cette langue que tu ne connais pas ». Ainsi cet espace transitionnel leur permettait de faire l'expérience qu'on peut composer avec ses lacunes, comme ils l'avaient fait en se trouvant confrontés à une langue qu'ils ne comprenaient pas. « On n'est pas forcément en échec avec ses lacunes! On peut rebondir! » Cette expérience transitionnelle a donné confiance en soi et capacité d'affronter imprévisible, incertitude et obstacles dans le processus d'apprentissage.

Bibliographie

- Canter Kohn R. (2013) *Pour une démarche clinique engagée*. L'Harmattan.
- Clot Yves (2008) *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000) Entretiens en auto confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2, 1-7.
- Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.
- Goffman (1974) *Les rites d'interaction*. Paris. Minuit.
- Goffman (1991) *Les cadres de l'expérience*. Minuit.
- Lahire B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL.
- Montandon (2002) *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. L'Harmattan.
- Montandon C., (2010) *Pédagogie de l'interculturel à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Montandon, C. (2015 a) « Les rituels en question dans la relation éducative: rupture des liens, maintien du lien, instauration de nouveaux liens. ». In REE, Hors Série n° 8, septembre 2015, *Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école*. Numéro coordonné par Maryvonne Méri & Marie-Paule Vannier.
- Montandon C. Wagner B. & Leclaire B. (2015 b) « Interactions et apprentissages formels et informels chez des enfants du primaire lors d'échanges scolaires franco-allemands. » In Schelle C. & Montandon F. (2015) *Pratiques pédagogiques, langage et rituels en contexte interculturel*. Téraèdre.
- Mucchielli R.(1987) *L'interview de groupe*, ESF.
- Trudel, P., Haughiam, L. & Wade, G. (1996). L'utilisation de la technique de rappel stimulé pour mieux comprendre le processus d'intervention de l'entraîneur en sport. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 503-522.

Van Gennep A. (1981), *Les rites de passage*, Paris, Picard.

Winnicott D.W. 1975 *Jeu et réalité*. Gallimard.

Wulf Ch. & Gebauer G. 2004. *Jeux, rituels et gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Anthropos.

Wulf C. (2005), « Introduction. Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales », *Hermès*, volume XLIII, n°3, p.9-20.