

## Conclusions et perspectives

Vivre localement dans un contexte de mondialisation sans cesse plus intense et plus complexe génère des traces, voire des stigmates. Actuellement, une culture qui se referme sur elle-même va vers un suicide collectif certain mais l'ouverture vers l'extérieur sans critique entraîne aussi une forme de mort dans la mesure où la particularité et la différence finissent par se dissoudre. La communication interculturelle et la possibilité de construire une identité culturelle polyvalente constituent une voie permettant la survie de diverses cultures, sans que la liberté des sujets soit hypothéquée. L'option de la polyvalence culturelle ne constitue donc pas une solution pragmatique permettant de conserver les avantages offerts par l'existence de cultures différentes sans en assumer les responsabilités inhérentes.

En revanche, cette option qui sous-tend une conception de l'existence et donc de nous même et des autres, comporte une configuration identitaire, consciente, réflexive, impliquant la dignité de tous. En ce sens, la polyvalence culturelle ne peut surgir que d'un choix à la fois éthique et politique. Quant aux décisions résultantes de ce choix fondamental, elles ne peuvent, selon nous, résulter que d'une alliance entre recherche et action.

L'intention de contribuer à la polyvalence culturelle est à l'origine de cette recherche. Pour nous, parler d'autres langues et penser dans d'autres langues, outre la langue maternelle, dans ce contexte de mondialisation, c'est pouvoir disposer de ressources adéquates élargissant les horizons, c'est briser les entraves de ce qui est local tout en le valorisant. En effet, perdre le sol local peut conduire à l'aliénation. S'engager dans la polyvalence de langue et de culture, à la fois dans le local et le mondial construit son existence. C'est dans ce contexte que l'apprentissage des langues prend un sens existentiel ; c'est également dans ce contexte qu'il convient de s'interroger sur l'appropriation d'une langue étrangère, des éléments culturels qui y sont liés, sans se dissoudre. Telles sont notre vision et notre visée à l'origine de cette recherche , vision et visée résultant

d'une expérience universitaire questionnée, critiquée, en quête de compréhension et d'explication.

## 1- Synthèse de la recherche

Dans le constat initial sur lequel repose notre premier questionnement et dans un grand nombre de cas, des sujets se soumettent pendant plusieurs années à l'apprentissage de la langue, sans pour autant parvenir à communiquer de manière acceptable. Ce constat nous a conduit à nous orienter vers les formateurs de français, plus précisément les formateurs de licence FLE. Les données recueillies nous ont montré que ces formateurs n'atteignent pas eux non plus une maîtrise suffisante de la langue. Nous nous sommes orientés alors vers les dispositifs de formations de ces formateurs.

L'état de la question a révélé peu de travaux pertinents en référence à notre question initiale. C'est pourquoi nous avons effectué plusieurs analyses secondaires, réalisé des entretiens avec des responsables de la coopération et ainsi que deux observations approfondies de réunions nationales des licences FLE au Mexique.

Au terme de la phase initiale, nous avons retenu la question fondant la problématique : *en quoi et comment l'identité professionnelle, les distances socio-culturelles et la géopolitique linguistique interagissent-elles chez les formateurs en licence FLE au Mexique et produisent des modes de travail de formation dans les dispositifs concernés ?*

L'originalité de cette question et l'absence de travaux antérieurs significatifs justifient que cette thèse soit à visée exploratoire d'une part et, qu'à défaut d'un cadre théorique donné, elle suive une activité théorique (J.Schlanger. 1983). Nous nous sommes positionnés dans un mode épistémique analytique reconstitutif qui s'appuie sur une approche multi-référentielle (J. Ardoino, 1990), qui a une dominante éthico-politique privilégiant l'anthropologie. Nous avons recueilli différentes données (cfr. Chapitres 3 et 4) (initiales, de base et contrastives) dont 14 entretiens exploratoires et 10 entretiens dirigés avec des formateurs des dispositifs sélectionnés. Nous avons aussi recueilli des données durant 43 heures

d'observation. Nous avons également fait une revue des sources historiques et documentaires.

Ceci nous a demandé d'utiliser différentes techniques de recueil et différentes méthodes pour l'analyse des données : analyse structurale, analytique des représentations et de l'identité, généalogie et analyse politique du discours.

Notre hypothèse de travail fondamentale a été énoncée ainsi : le type de dispositif de formation d'enseignants du français dépend des formes de traitement de la distance socioculturelle qui, à leur tour, ont comme condition de réussite la manière dont est rattachée l'identité professionnelle du formateur par rapport à la médiation et à la stratégie géopolitique d'usage et de diffusion de la langue (Cfr. chapitre 3). Autrement dit, les modes de travail de formation dans les dispositifs de formation des enseignants du FLE sont produits par la confluence des types de médiation et des formes de traitement de la distance qui relèvent des identifications, des tensions identitaires et d'une culture sédimentée qui obéit à la stratégie géopolitique linguistique.

La reconstruction de la stratégie géopolitique d'usage et de diffusion de la langue, qui résulte d'un travail généalogique sur la base de données historiques, nous a conduit à revisiter plusieurs travaux sur l'identité et l'altérité socioculturelles (Villoro, Cuché, Habermas, Todorov). L'interaction entre ces deux concepts nous a conduit à formuler provisoirement une théorisation des formes de compréhension d'autrui. Cette reconstruction fut également enrichie par l'activité théorique de la mise à distance (Bernard) ainsi que par l'analyse des représentations des formateurs que nous avons effectuée, afin de déceler les tensions et les stratégies identitaires sur le plan professionnel et sur le plan socioculturel. Tout ceci nous conduisit à déterminer les formes de traitement de la distance socioculturelle dans les dispositifs.

Dans la figure 12, nous montrons le processus que nous avons suivi pour la reconstruction analytique.

**Figure 12. Travail de reconstruction analytique**

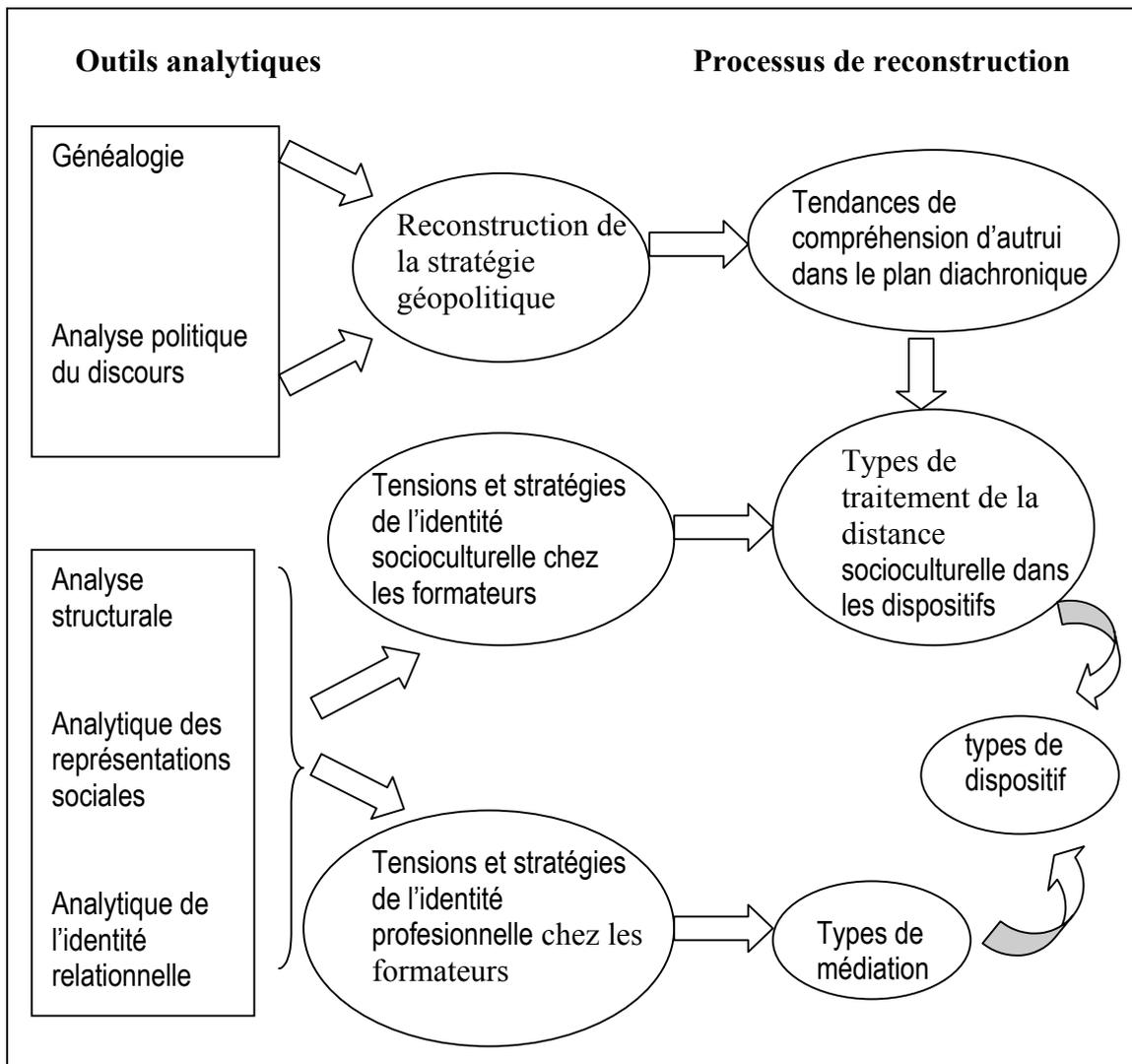


Figure élaborée par Cony Saenger, 2004.

L'hypothèse que nous formulons apparaît dans les propositions que nous présentons ci-dessous :

A. Les modes de travail dans les dispositifs sont interdépendants des représentations, des identifications et des crises identitaires des formateurs sur le plan professionnel et par rapport à la médiation.

L'analyse des représentations des formateurs nous a permis d'identifier les traits que ceux-ci attribuent à la médiation et avec lesquels ils s'identifient. Le rapport de ces traits avec les caractéristiques des formateurs (genre, origine et dispositif dans lequel ils travaillent) révèle la représentation dominante. Dans cette

dernière, les rôles suivants sont attribués au formateur : faciliter la construction de la connaissance ; promouvoir la capacité de planification ; favoriser l'autonomie de l'élève et l'autogestion de son apprentissage; contribuer à développer la capacité pour obtenir de l'information; encourager l'interaction qui contribue à l'apprentissage. Nous observons que la formation se présente comme un processus « sur soi », réduit aux aspects cognitifs. En ce sens, la trajectance, combinaison de la trajectoire, du trajet, et même du projet du sujet en formation, n'est pas reconnue, valorisée et développée.

L'analyse nous a également montré que la représentation dominante chez le formateur provoque des tensions par rapport à son habitus. Les stratégies qu'il déploie sont en fonction de deux types : d'assimilation et de conformation.

Dans le premier cas, il s'approprie, de manière partielle ou totale, la représentation dominante. Dans le deuxième cas, il répond par une pseudo-appropriation, soit une déviation de la fonction. Il est donc dans une situation de pseudo-appropriation quand il rend équivalente la représentation dominante avec son habitus préexistant (on fait ce qu'on a coutume de faire, mais on dit le faire de façon différente); il se met dans une déviation lorsqu'il modifie sa façon d'agir en rentrant dans une autre fonction.

Enfin, nous définissons la médiation comme l'ensemble des actions et des interactions mises en place dans le dispositif de formation, afin que le sujet en formation soit mis en relation avec les divers éléments du dispositif (règles, objectifs, contenus et ressources) pour continuer sa trajectoire. Nous trouvons cinq types de médiation qui sont le résultat de la façon dont les sujets résolvent les tensions qui existent entre la représentation de la tâche ou le travail et la représentation de l'activité qu'ils exercent.

Les types de médiations trouvés sont :

- a) le techno-organisateur, qui ne s'assume pas comme médiateur, mais comme médiatisateur;
- b) l'enseignant prescriptif qui ne renforce pas l'autonomie;
- c) le consultant – orienteur qui donne de l'appui à l'élève, mais qui ne fait pas un suivi de sa trajectance;
- d) l'enseignant dialoguant qui favorise le développement et l'apprentissage autonome, mais qui est centré sur les aspects cognitifs;

- e) le formateur qui assume de façon plus complète les rôles impliqués dans la représentation dominante (malgré le fait que celle-ci ne reprenne pas les traits qui donnent à la formation son caractère existentiel).

B.- Les formes de relation avec autrui, révélées dans la stratégie géopolitique d'usage et de diffusion du français, et dans les politiques linguistiques mexicaines, se sédimentent dans la culture, se concrétisent et se combinent dans la microculture des dispositifs de formation des licences FLE.

Or, dans tout dispositif, et spécialement dans les dispositifs de formation d'enseignants du français, le traitement de la distance socioculturelle apparaît comme déterminant.

La distance socioculturelle est l'ensemble des éléments constituant les frontières identitaires marquant les différences, les séparations, les démarcations entre des configurations socioculturelles. Dans un dispositif de formation d'enseignants du français, les configurations socioculturelles sont mises en jeu, tant par la forme d'organisation du dispositif provenant de la participation directe ou indirecte d'instances de pays différents, que par le mode de travail de formation. Quelques formes de traitement contribuent à la polyvalence culturelle et d'autres formes s'y opposent. C'est pourquoi il convient de reconnaître, dans chaque situation, la forme de traitement privilégiée de la distance.

Notre recherche conduit à construire une typologie des dispositifs au Mexique, pour le FLE. Cette production ne résulte que d'un aller et retour constant entre données prises en considération et activité théorique.

Ayant eu recours à des outils sur l'analyse politique du discours et nous étant placés dans une perspective d'« écoute de l'histoire » analogue à la généalogie foucaultienne, nous avons cherché à repérer et à caractériser les événements et les surfaces d'émergences qui expriment les discontinuités dans la stratégie géopolitique du français et de l'espagnol au Mexique. Cela nous a permis d'observer des boucles récursives dans le cas de la langue française et des ruptures dans le cas des politiques linguistiques au Mexique, de même que de reconnaître les tendances prédominantes et de les identifier, dans la coopération franco-mexicaine et dans les dispositifs.

Ce que l'on observe sur le plan diachronique se répète sur le plan synchronique. En effet, les dispositifs de formation des enseignants du FLE dans le cadre de la coopération franco-mexicaine s'alimentent de toutes les formes de rapport identité / altérité historiques. Ceci résulte du fait que les discontinuités ne représentent pas des périodes, mais des déplacements dans la stratégie de construction de l'identité socioculturelle. Ces déplacements englobent aussi des éléments qui se conservent tout en diminuant d'intensité, ou qui s'intensifient, en liaison avec les rapports de force des moments de l'histoire.

Dans la coopération franco-mexicaine, de la part des agents, la conception des dispositifs de formation FLE oscille entre une position d'altérité confisquée et la position d'altérité dialogique.

Pour les agents et les instances mexicaines confirmés, une hésitation subsiste entre l'altérité de fusion et l'altérité dialogique. Ces tendances sont également observables dans les dispositifs de formation et, par là, dans les modes de travail des formateurs.

Voici les quatre formes de traitement des distances :

- a) Altérité refusée : l'autre est objet face au sujet. Le sujet pose une distance face à autrui, bouclant les frontières identitaires et limitant toute possibilité d'échange. Le sujet devient l'antagoniste d'autrui.
- b) Altérité confisquée : autrui est un sujet diminué (mineur). Le sujet exerce une hégémonie sur le fondement de la vulnérabilité de l'autre ; la frontière ne s'ouvre que pour incorporer autrui à ce qui est propre au sujet hégémonique, et non pour accepter la différence d'autrui.
- c) Altérité de fusion : le sujet devient l'autre. Il supprime la distance avec autrui. La frontière identitaire devient si perméable que le sujet absorbe toute la culture d'autrui et que sa différence s'estompe. Le sujet renonce à son identité originale.
- d) Altérité dialogique, recherche de la polyvalence : autrui est égal mais différent. Le sujet est face à un autre sujet, dont il reconnaît la singularité et la différence : autrui est sujet. La différence est conservée et reconnue, et des éléments culturels sont échangés et acceptés comme valables.

Selon les résultats de cette recherche à visée exploratoire, les représentations des professeurs mexicains insistent plutôt sur l'interaction, tandis que les professeurs français insistent plutôt sur l'écriture et la systématisation. Au delà de ces différences, les uns et les autres s'accordent pour identifier la culture française comme une « haute culture », et la langue française comme une « ouverture d'horizon », alors que la culture mexicaine apparaît comme une culture « basse » et la langue mexicaine « fermée » ; les professeurs mexicains sont perçus comme peureux au moment de s'exprimer.

Sur la base de l'analyse des représentations, l'on perçoit, chez les professeurs de français, une tendance à adopter une attitude de confiscation d'altérité lorsqu'ils attribuent à l'élève un manque de maturité, de la passivité et une tendance à l'hétéronomie. Chez quelques professeurs mexicains, l'on décèle un mode d'altérité-fusion, qui nie leur propre identité.

**C)** Les dispositifs de formation dans les licences FLE sont signifiés par le rapport identité professionnelle /distance socioculturelle chez les formateurs.

Cette recherche recense 17 dispositifs de formation de licences FLE au Mexique. Parmi ceux-ci, 7 privilégient les aspects didactiques, 4 la linguistique, 4 autres forment des professionnels aux larges compétences, et 2 autres visent une formation qui est appelée dans les documents officiels « *formation intégrale* ». De même, 4 de ces dispositifs sont présentés comme ayant des modalités non conventionnelles.

Deux de ces dispositifs ont été explorés de façon approfondie. Le recueil de données s'est effectué auprès des professeurs, des personnes ressources et des coordinateurs. Le traitement de ces données, ajouté à l'analyse des documents des 17 dispositifs, nous conduit à proposer une typologie des dispositifs basée sur quatre configurations privilégiant les modes de médiation et les distances socio-culturelles.

Les tendances observées empiriquement nous ont permis d'identifier quatre formes de dispositifs de formation d'enseignants du FLE: a) le dispositif expulseur, b) le techno-prescriptif, c) l'acculturant et d) le dispositif à polyvalence culturelle.

Parmi ces quatre dispositifs, un seul (d) favorise la polyvalence culturelle. Un autre (c) encourage l'acculturation. Les deux autres types de dispositif, (a) et (b), sont ceux qui présentent des conditions défavorables pour que les personnes en formation s'approprient la langue. Il s'agit de celui qui est appelé « dispositif qui expulse » : ici, les attitudes de confiscation de l'altérité se combinent avec celle d'acculturation. Les deux attitudes violentent l'identité de la personne en formation et génèrent des résistances qui contribuent à supprimer la motivation, et qui se traduisent par l'abandon, l'échec et le désenchantement par rapport à la langue. Ceci s'aggrave si, de surcroît, il n'y a pas d'interaction suffisante entre les formateurs et les élèves. Un dispositif qui expulserait de manière potentielle est ce que nous appelons un dispositif techno-prescripteur. Dans ce dernier, l'unique interaction que les élèves réalisent se fait avec des professeurs prescripteurs qui confisquent leur altérité.

## **2 – Rappel : une thèse à visée exploratoire.**

Nous tenons, une fois de plus, à insister sur le fait qu'il s'agit d'une thèse à visée exploratoire. Le caractère exploratoire de la thèse ouvre les possibilités de contribuer à la construction d'un champ problématique et signifie une approche à une thématique peu étudiée à partir d'une perspective originale. La thèse que nous présentons est aussi un apport à la théorisation si l'on considère que nous avons identifié des concepts significatifs et que nous avons construit d'autres concepts. Ces concepts nous ont permis de construire une trame significative et trois typologies sur les types de médiation habituelle dans les dispositifs de formation d'enseignants du FLE, les types de traitement des distances socioculturelles qui existent à l'intérieur de ces dispositifs et les types de dispositifs qui résultent de la combinaison des médiations et du traitement des distances.

De plus, la thèse apporte une esquisse d'un modèle d'intelligibilité qui pourra être utilisé dans le futur pour examiner les dispositifs.

Bien que la thèse soit surtout une thèse à caractère exploratoire, les conclusions auxquelles nous sommes arrivés nous permettent de montrer certains éléments qui expliquent partiellement pourquoi les futurs professeurs de français ne réussissent pas à s'approprier la langue française. En effet, la thèse montre que l'identité professionnelle et socioculturelle des professeurs et la façon dont on

traite les distances socioculturelles dans les dispositifs de formation d'enseignants du FLE constituent des conditions qui peuvent contribuer ou non à l'appropriation du français par les professeurs en formation.

Nous sommes consciente des limites de notre travail, et en particulier des données travaillées et interprétées, insuffisantes pour fonder une compréhension et une explication approfondies, ainsi qu'une activité théorique dont la construction mérite d'être encore plus étayée.

Il reste, que pour un formateur universitaire travaillant à temps plein et ne disposant pratiquement d'aucune ressource financière adéquate pendant la période consacrée au travail sur le terrain, ce travail reste considérable par le temps consacré et par l'investissement personnel du chercheur.

Au-delà de la thèse comme produit déposé, le processus sous-jacent à sa production constitue pour nous la formation la plus dense à laquelle nous avons été confrontés.

Les résultats de cette recherche exploratoire ouvrent des perspectives et esquissent les fondements d'une problématique intégrant, plus et mieux, la complexité de l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le FLE au Mexique.

### **3- Esquisse d'un modèle d'intelligibilité**

Les résultats de cette recherche nous ont permis d'élaborer un modèle d'esquisse d'intelligibilité des dispositifs de formation des enseignants du FLE que nous présentons ici.

Le mot « modèle » est normalement utilisé avec trois significations: comme une représentation de quelque chose, comme un idéal à suivre, ou comme un échantillon de quelque chose. Dans le domaine de la connaissance scientifique, un modèle est « la configuration idéale qui représente de façon simplifiée une théorie » (Yurén, 1978, pp. 56-57).

Un « modèle d'intelligibilité » tel que celui que nous présentons ci-dessous est une configuration idéale ou l'on représente de façon simplifiée les divers éléments d'une théorie « visant à mieux clarifier, préciser, comprendre, expliquer les dispositifs » (Bernard, 1999, p. 166), dans le domaine de la formation des enseignants du FLE.

**Tableau 8. Esquisse d'un modèle d'intelligibilité des dispositifs de formation d'enseignants du FLE**

Aspects du dispositif	Dispositif formatif qui promeut		Dispositif transmissif qui promeut	
	polyvalence	acculturation	Résistance culturelle	Enfermement culturel
Les rôles des intervenants dans la formation	Formateur, enseignant dialoguant, consultant, accompagnateur, techno-organisateur	Formateur, enseignant dialoguant, consultant, accompagnateur, techno-organisateur	Enseignant prescriptif, techno-organisateur	Enseignant prescriptif, techno-organisateur
Les rôles des personnes en formation	Auteur, sujet en trajectance	Acteur en fonction de son trajet et son projet, partiellement auteur	Agent qui suit les normes et répète les connaissances et les savoir-faire	Résistant Personne qui s'enferme
Ce qui est privilégié dans la formation	Savoir, savoir-faire, savoir-être, devenir	Savoir, savoir-faire, savoir-être	Savoir et dans une moindre mesure savoir-faire	Savoir et dans une moindre mesure savoir-faire
La façon dont les intervenants traitent la distance socioculturelle	Altérité dialogique qui favorise la polyvalence culturelle et qui implique interculturalité	Hégémonie culturelle traversée du consensus et qui favorise l'ouverture acculturante ou l'altérité de fusion)	Altérité confisquée qui affaiblit l'identité du sujet	Altérité confisquée ou refusée qui affaiblit l'identité du sujet
La façon dont les étudiants traitent les distances	Ouverture polyvalente qui implique interculturalité	Ouverture acculturante (altérité de fusion) qui abjure sa propre identité	Croissance du contrôle culturel	Tendance à l'enfermement culturel
Niveau possible de maîtrise de la langue	Communication acceptable	Communication acceptable	Emploi du code et de la grammaire, communication déficitaire	Fracas dans l'appropriation de la langue

*Tableau élaboré par C. Saenger 2004.*

Il s'agit alors d'un modèle qui présente les modes de travail possibles dans les dispositifs de formation d'enseignants du FLE qui se sont construits de façon semblable aux types idéaux. La construction de ces modes de travail est, proprement dit, une reconstruction à partir d'autres *construits* préalables:

a) Le travail théorique développé par rapport aux modes de travail où nous faisons la distinction entre les types de médiation et les formes de traitement de la distance.

b) Les tendances observées dans les dispositifs objet de notre analyse.

En plus de ce que nous avons dit, nous reprenons de Bernard (1999, p. 175) les différences entre agent, acteur et auteur, et nous les comprenons ainsi: la personne en formation est un auteur quand il produit, avec les autres, sa propre formation construisant sa trajectance, la personne en formation est un acteur au moment où elle négocie les actions plus ou moins dirigées vers des finalités précises; la personne en formation est un agent au moment où elle fait ce qu'on lui impose. A ces trois figures, nous additionnons la figure d'une personne en formation qui est résistante, au moment où celle-ci refuse de faire ce qu'on lui impose. Cette figure fait allusion au déserteur potentiel ou à celui qui refuse d'atteindre les buts établis.

Avec tous ces éléments, nous avons constitué un modèle d'intelligibilité des dispositifs afin qu'il puisse être utilisé comme un outil pour examiner et comprendre les dispositifs de formation d'enseignants du FLE. Dans le tableau 8, nous montrons le résultat de ce modèle.

#### **4- perspectives de recherche**

Notre recherche à visée exploratoire est une contribution pour comprendre et expliquer partiellement la situation et les résultats des licences FLE au Mexique.

Indépendamment des lacunes didactiques et des défaillances variées dans les dispositifs, nous mettons en valeur des facteurs opérant de façon souterraine mais tangible. Ces facteurs sont la médiation et le traitement des distances socio-culturelles, facteurs qui interfèrent dans la configuration identitaire des professeurs formateurs des licences FLE au Mexique. Cela est signifié par la conception géopolitique dans laquelle s'inscrit, à un moment donné, le français langue étrangère.

L'approche multi-référentielle à dominante éthico-politique et anthropologique est, selon nous, à privilégier pour d'autres recherches plus approfondies et plus spécifiques. Parmi celles-ci, nous retiendrons les apports de la sociolinguistique, de l'anthropologie et de l'ethnométhodologie, ainsi que de la philosophie de l'éducation.

Pour conforter et valoriser les recherches sur le FLE, nous proposons la mise en place d'une instance franco-mexicaine avec un programme pluri-annuel de recherche.

Dans le droit fil de notre recherche, nous formulons deux autres perspectives

- l'une concerne l'alliance entre décision et recherche pour concrétiser les choix politiques;
- l'autre concerne la professionnalisation des professeurs de français des licences FLE dans les universités. Cette professionnalisation intègre certes la linguistique, la didactique, la pédagogie, etc., mais aussi les facteurs révélés par cette thèse. A cela s'ajoute un travail sur soi, intégrant certes la recherche, mais aussi le questionnement, le dialogue, l'esprit critique, la polyvalence culturelle, etc. Ce travail sur soi est propre tant aux professeurs de français à l'université qu'à tous les universitaires.

##### **5- L'apport de la co-tutelle et de la coopération internationale**

Le réaménagement politique, économique et socioculturel du monde actuel demande à l'éducation et aux universitaires de repenser le rôle des formateurs dans une réalité complexe, interreliée et interdépendante. Pour construire la société de la connaissance, un effort multidisciplinaire et éthico-politique est nécessaire. Se placer à l'intérieur des espaces de coopération internationale dans le domaine de l'éducation demande une disposition à un travail d'échange dans une dimension à portée interculturelle qui prend en considération la polyvalence culturelle.

La co-tutelle se joue précisément dans cet espace où les êtres humains se rencontrent pour développer des qualités d'être à partir des relations d'échange. Dans cet espace, les relations d'échange sont soutenues par l'effort solide et sérieux des académiciens qui prennent en considération les distances culturelles, les traitent et les assument afin que l'accompagnement des trajets de formation à la recherche soient pertinents. Même si les conditions normatives pour faire des thèses doctorales sous la modalité de co-tutelle sont établies dans les conventions et les accords issus des institutions d'éducation supérieure et dans la modalité de la coopération internationale en éducation, se sont les académiciens engagés

dans un effort mutualisé et réciproque de support et d'échange théorique qui donnent vie à la coopération internationale dans le domaine de l'éducation; c'est leur travail rigoureux, critique et éthique qui enrichit les possibilités de la coopération et qui fait prévaloir l'esprit de l'éducation universitaire. Outre les possibilités d'accès à de multiples références théoriques, l'échange et la reconnaissance d'autrui dans les processus de formation à caractère international contribuent à placer la culture et l'éducation comme possibilités d'échange, d'espaces d'enrichissement réciproque où se centre la réflexion interculturelle.

Je tiens à remercier tous ceux qui ont participé avec une disposition polyvalente et un esprit de coopération à la construction de cette recherche: sans leur appui, ce travail n'existerait pas.