

## **Tourisme Erasmus en Italie: des ornières du *Grand Tour* à une réactualisation de la *Bildung*?**

MATHILDE ANQUETIL  
Università degli Studi di Cassino

Parler de “Tourisme Erasmus”, comme nous invite à le faire cette recherche, a le mérite de nommer les implicites porteurs de dénigrement, de manipulations ou d’exploitations; cela amène à interroger les interactions réelles avec les lieux, les patrimoines et leurs médiateurs, à avancer dans la recherche d’interventions didactiques et sociales pour faire progresser pratiques et discours.

Quel étudiant européen n’a eu à affronter des sourires entendus lorsqu’il évoque un séjour Erasmus en Italie? Pour le manager universitaire moyen d’Europe du Nord, la mobilité vers les “Beach Universities”, les Universités à la plage du Sud, l’Italie, l’Espagne, le Portugal, c’est du tourisme, une supercherie à peine voilée! Le soupçon se traduit en un faible taux d’attractivité des universités italiennes en déséquilibre par rapport aux importantes exportations d’étudiants italiens en Europe, quoique les pourcentages de départ soient encore en dessous des attentes<sup>1</sup>. On a beau opposer à cette piètre image le nombre des chercheurs italiens qui intègrent brillamment les universités et entreprises dans le monde, la qualité de la formation universitaire et de l’expérience personnelle sont oblitérées par la force du stéréotype: Erasmus = Tourisme.

Comment réagir à cet état de fait? On reconnaît en effet une sorte d’intériorisation de la représentation stéréotypée dans les dépliants universitaires des services internationaux qui, outre vanter le sérieux académique de leur institution, n’hésitent pas à emprunter le discours touristique dans leur approche promotionnelle. Il n’y a guère de mesure d’accompagnement de la mobilité qui ne prévoie une excursion touristique des hauts lieux de la ville. L’hospitalité affichée renforce le cliché lorsque le guide reprend à son compte, comme il est courant en Italie, l’évocation des grands voyageurs du romantisme comme légitimation des parcours accumulant ce qu’il faut avoir visité pour pouvoir dire avoir “fait l’Italie”. La vue, sens prédominant du touriste, est surdéterminée par les regards antérieurs; les chemins ont été tant empruntés qu’en Italie, moins qu’ailleurs encore, on ne peut échapper au paradoxe (URBAIN 2002) du touriste inquiet qui voudrait faire du tourisme sans paraître touriste. Comment l’étudiant Erasmus va-t-il avancer dans son voyage malgré ces œillères et ornières?

Notre option est que le stéréotype (MARGARITO 1997) ne s’abat pas par le déni, ou en lui opposant rationnellement des “faits objectifs”, mais en le “chevau-

<sup>1</sup> Eurostudent III (2008). <http://eurostudent-italia.it>

chant”, en faisant du tourisme avec les Erasmus, mais en accompagnant la pratique vers une progressive mutation pour en faire un parcours alliant expérience, démarche réflexive, apport culturel, conceptuel et méthodologique. C’est ainsi que le concept de *Bildung* qui a historiquement partie liée avec le *Grand Tour* recèle des potentiels qui trouvent un terrain d’application privilégié dans ce qui fut le pays d’élection de la formation par le voyage.

### 1. Erasmus-tourismus et *Bildung*?

Si l’Erasmus fait du tourisme, il n’est cependant pas «l’idiot du voyage» qu’analyse et tente de réhabiliter Jean-Didier Urbain. Il s’appuie sur une justification officiellement reconnue qui est de venir faire un séjour d’études. Cependant l’attrait touristique entre dans sa motivation à venir en Italie, destination qu’il a parfois choisie par défaut, comme l’analyse bien Magali Ballatore (2008) dans “Le sens caché de la mobilité Erasmus” où elle met en évidence, par l’analyse comparée de la mobilité en Italie, en France et en Grande Bretagne, que l’idéal affiché de l’échange paritaire ne fonctionne pas dans ces deux pays opposés, Italie et Grande-Bretagne<sup>2</sup>. La Grande Bretagne tente même de contourner la réciprocité obligatoire en empruntant d’autres voies pour la mobilité de ses étudiants, comptant sur sa forte attractivité pour accueillir des étudiants internationaux payants plutôt que des Erasmus, tandis que pour l’Italie l’Erasmus a tendance à préfigurer une fuite des cerveaux croissante. Si tous les étudiants Erasmus sont à l’origine mus par une volonté de voyage, la destination Italie est fortement déterminée par une envie d’italianité qui vient, sauf projets particuliers liés aux études italiennes, compenser l’échec dans la sélection vers des destinations académiquement plus prestigieuses. On reconnaît donc souvent dans les motivations émises par les Erasmus, une démarche d’élaboration d’une autolégitimation plus ou moins avouable.

Une première mesure éducative est par exemple de *mêler dans les cours d’italien langue étrangère les Erasmus et les nouveaux venus de l’internationalisation*: les étudiants internationaux venus en Italie hors programme Erasmus, Grecs, Albanais, Chinois (en tenant compte des difficultés linguistiques particulières) qui viennent déranger l’habitus festif et le vagabondage académique qui ne manquent pas de marquer le groupe Erasmus d’Europe occidentale. Cela permet de resserrer le cours sur des objectifs communicatifs et culturels ciblés et exigeants. Ce mélange ne se produit pas toujours sans tensions, mais la décentration des Erasmus me semble utile, à condition que l’enseignant adhère à une conception dessillée de la communication interculturelle qui assume le *conflit comme étape constructive*<sup>3</sup>. Dans la

<sup>2</sup> D’après l’étude de la commission européenne Erasmus Student Mobility (2008-09), 809 étudiants du Royaume-Uni sont venus en Italie, contre 1604 étudiants italiens ayant rejoint le RU, et cela uniquement pour le programme Erasmus qui ne représente que 30% des mobilités. <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/table109.pdf>.

<sup>3</sup> Voir en particulier les travaux sur la pédagogie de l’échange et de la rencontre interculturelle de l’OFAJ sur <http://www.ofaj.org/ressources-pedagogiques>.

même stratégie, il convient de faire participer les étudiants internationaux aux activités sociales prévues pour les Erasmus, fêtes et visites touristiques, car tous ont droit au bonheur de la sociabilité étendue et à la jouissance du patrimoine.

C'est à cette occasion que l'on cherchera à s'appuyer sur l'imaginaire du *Grand Tour* pour mettre en place une démarche globale s'inspirant du concept de *Bildung*. Ce concept que j'avais assumé dans les prémisses de la recherche-action menée à Macerata pour un parcours de formation des Erasmus (ANQUETIL 2006) connaît actuellement un certain développement que nous examinerons dans deux textes: un article de Vincenzo Cicchelli au titre évocateur, "Connaître les autres pour mieux se connaître: les séjours Erasmus, une *Bildung* contemporaine" (2008) et *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation* (DERLE), document de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe (2007) rédigé par Daniel Coste, Marisa Cavalli, Alexandru Crisan, Piet-Hein van de Ven. Mais reprenons sa définition originelle telle que nous la propose Antoine Berman dans "Bildung et Bildungsroman", un article du *Temps de la réflexion* (1983) sous la direction de Jean Starobinski autour du concept de Civilisation.

Le concept de *Bildung* s'oppose dans la culture allemande à celui de *Kultur*, qui concerne une culture particulière aux connotations nationales ou identitaires, mais il s'oppose aussi à celui de civilisation qui se réfère à une conception universalisante, rationnelle, progressiste, celle de la France des Lumières en particulier, mais qui se retourne aussi dans sa version menaçante ou menacée (l'oppression des pulsions, la dévastation techno-industrielle ou le renversement dans l'explosion de la barbarie et des pulsions destructrices) (DE CARLO 1998). *Bildung* se réfère à un processus de formation culturelle, par l'appropriation intime s'appuyant sur la dialectique de l'universel et du particulier. La *Bildung* est une pratique qui permet de s'élever du particulier à l'universel, un élargissement vers l'idéal de l'Esprit (dans sa conception idéaliste hégélienne) qui se produit par l'expérience de l'autre.

La *Bildung* est l'histoire de l'Esprit qui se retrouve après s'être perdu dans l'Altérité apparente du monde, le retour à soi après l'être autre. Cette loi, l'Idéalisme allemand l'a formulée de toutes les manières possibles. Il pourra s'agir de l'unité retrouvée après la scission, de la synthèse unifiant la thèse et l'antithèse, de l'immédiat médiatisé, du chaos qui devient monde. [...] Ces formulations spéculatives ont leur versant métaphorique: l'enfant qui doit devenir homme. [...] La *Bildung* est processus nécessaire, ce processus est l'avènement même de la liberté. (BERMAN 1983: 146)

La version qui nous intéresse est celle d'un certain humanisme qui s'exprime en particulier dans le romantisme allemand et dans le *Bildungsroman* de Goethe où la *Bildung* est caractérisée comme voyage.

En tant que voyage, la *Bildung* est l'expérience de l'altérité du monde: pour accéder à lui même, l'Esprit doit faire l'expérience de ce qui n'est pas lui, ou du moins paraît tel. Car il est entendu qu'à la fin d'un tel périple, c'est lui même enrichi, transformé, mené

jusqu'à sa propre identité que l'Esprit retrouve. [...] La *Bildung* comme roman est l'expérience de l'apparente étrangeté du monde et de l'apparente étrangeté du même à lui-même. Progressant vers un point où ces deux étrangetés s'aboliront, elle a bien une structure 'transcendantale'. (BERMAN 1983: 148)

On est saisi par la métaphore qui résume idéalement le sens du séjour Erasmus comme voyage de formation. Mais alors comment partant de telles prémisses en est-on arrivé au *Grand Tour* de ces voyageurs comme Goethe lui-même ou Chateaubriand, Lamartine, Byron, qui traversant l'Italie à la recherche de l'étrangeté naturelle ou culturelle, parcourent les routes, aveugles à la réalité humaine; passent comme dans un rêve d'un site monumental à l'autre; vivent l'extase de la ruine au clair de lune; fantasmagorisent un vécu nocturne de l'antiquité en visitant les galeries de statues à la lueur tremblante des torches; s'agacent de trouver leur paysage encombré de fastidieux et incultes habitants. Les voyageurs modernes succombent au syndrome de Stendhal mais rentrent sagement au pays où ils clameront leur nostalgie, sans pour autant envisager de venir vivre en Italie ...

Attilio Brilli retrace remarquablement dans *Un paese di romantici briganti, gli Italiani nell'immaginario del Grand Tour* (2003) combien les stéréotypies de l'italianité, mais aussi du touriste en général, doivent à l'imaginaire et à la pratique du *Grand Tour* véhiculés par les voyageurs romantiques, y compris la pratique courante de s'approprier de quelques vestiges sous prétexte de l'ignorante incurie où ils sont abandonnés par les indigènes.

Comment ces pratiques pourraient inspirer de quelque façon une démarche didactique?

Reconnaissons préalablement à l'imaginaire touristique, le fait qu'il instaure la mobilité effective et ouvre ainsi le champ du possible à la rencontre. Les pays qui sont dépourvus d'une tradition touristique peinent fort à créer l'imaginaire promotionnel porteur des flux de touristes, d'étudiants et de leurs devises. Franco La Cecla (1997) interprète finement ce *malinteso beninteso* typique du voyage en Italie: touristes et opérateurs s'ajustent mutuellement pour trouver un terrain culturel intermédiaire qui est une sorte de décor d'Italie, acceptable de part et d'autre, mais qui représente déjà une première étape de rapprochement par compromis.

Et si certains sont venus en Italie portés par les récits de leurs prédécesseurs, ils savent trouver, une fois arrivés et au détour de leurs pérégrinations, les voies qui mènent à la rencontre authentique. Attilio Brilli introduit ainsi d'autres auteurs sur le thème ressassé du "Voyage en Italie". En 1884, Ethel Smith partie à pied vers l'abbaye des Camaldoli sur fond de rêverie poétique alimentée par ses lectures de l'Arioste raconte dans ses mémoires comment seront déjouées ses idées reçues sur la réception qu'on lui réserverait en tant que femme non accompagnée et protestante auprès de la communauté monastique. Elle est au contraire émerveillée par la simplicité et la profondeur du dialogue entamé spontanément avec un moine à son arrivée. Rencontrant un gentilhomme local, elle déjouera aussi le mythe du séduc-

teur italien pour jouir en amitié des beautés du paysage et des traditions musicales du village.

En 1904 l'historien George Macaulay Traveleyan parcourt l'Italie à bicyclette à la recherche des lieux qui de son fauteuil de Chelsea avaient enflammé son imagination à la lecture des Mémoires de Garibaldi. Le sportif érudit deviendra l'un des meilleurs experts garibaldiens, mais surtout conclura :

in quei luoghi avevo imparato quello che non si può apprendere dalle pagine di Ruskin o di Symonds, o di altri luttuosi cantori dell'Italia, cioè che ella non è morta, ma risorta, che non comprende solo rovine ma uomini, che non è la patria dei fantasmi, bensì la terra che i vivi condividono con i loro antenati immortali.

Nous sommes là bien loin de l'histoire d'Italie tronquée et ethnocentriste que dénonce fort justement Sergio Bova dans "Histoire récente de l'Italie à travers trois guides de tourisme français" dans le volume dirigé par Mariagrazia Margarito *L'Italie en stéréotypes* (2000).

La fantasmagorie des lieux amène finalement à la rencontre des hommes, outre le fait que l'on doit à la grande tradition du voyage à pied et à bicyclette des Anglais et des Allemands les meilleurs guides actuels pour les adeptes de ce tourisme différent.

## 2. Sortir des ornières du *Grand Tour*

Le Grand Tour a ses ornières et ses ratés, disions-nous. Macerata en est un exemple: Montaigne ne déclarait-il pas dans ses Mémoires que la seule chose remarquable de cette ville est... qu'il n'y avait pas grand chose à y voir!

MACERATA, dix-huit milles. Belle ville de la grandur de Libourne, assise sur un haut en forme aprochant du ront, & se haussant de toutes pars egalemant vers son ventre. Il n'y a pas beaucoup de bastimans beaux <sup>4</sup>.

Outre le fait qu'on y a tout de même construit quelques beaux palais après son passage, l'étudiant Erasmus y viendrait-il s'il le savait d'avance, s'il ne se basait sur la présomption que toute ville italienne est un trésor architectural?

Lors de la formation interculturelle en accueil des étudiants étrangers, ce manque de "choses à voir" nous a menés à guider les étudiants sur les traces d'un Macératais de renom qui renverse le mouvement, du centripète au centrifuge: la figure de Matteo Ricci, le grand missionnaire jésuite en Chine, dont on célèbre actuellement le quatrième centenaire (mort à Pékin en 1610). La mission d'évangélisation de Ricci le conduisit à rechercher des ponts culturels entre la Chine de l'Empire et

<sup>4</sup> MONTAIGNE Michel de, *Journal du voyage en Italie par la Suisse et l'Allemagne*, 1580-81. Consulté sur [http://fr.wikisource.org/wiki/Journal\\_du\\_voyage\\_de\\_Montaigne/Partie\\_3](http://fr.wikisource.org/wiki/Journal_du_voyage_de_Montaigne/Partie_3).

du confucianisme, et l'Occident chrétien, par l'intermédiaire d'un dialogue culturel approfondi passant par la science et les fondements philosophiques des cultures religieuses. De l'inculturation à visée religieuse (s'adapter par condescendance à des fins d'endoctrinement) à l'acculturation (Ricci introduisit le concept de se faire chinois pour parler aux Chinois), voilà une source d'inspiration pour un filon d'interventions didactiques intéressantes où la rencontre particulière d'une ville et de l'un de ses illustres habitants peut mener à la découverte d'une méthodologie d'actualité, nourrie par un passé culturel dont la richesse ne trouve guère d'équivalent dans les modernes kits de formation interculturelle par jeux de rôles expérimentiels ou par inculcation de catégories issues du management interculturel inspiré des travaux de Hofstede (2010), travaux par ailleurs fort utiles dans d'autres contextes.

Ce que nous reprenons ici du concept de *Bildung* est l'idée d'une élévation de la formation en faisant jouer la dialectique du particulier et de l'universel. L'histoire contextuelle dans laquelle se trouve plongé l'étudiant Erasmus a à lui apprendre quelque chose qui aura une valeur universelle et va élargir sa vision du monde. Sa formation n'aura pas l'objectif de couvrir l'ensemble de la culture locale, entendue comme ensemble infini des pratiques, valeurs, institutions italiennes, mais dans le filon de la *Bildung* elle se comprend comme mise en mouvement, appropriation d'une culture comme processus reliant l'ouverture à l'altérité et le retour réflexif à un soi modifié par l'autre. Le premier temps est constitué par l'expérience holistique de l'étrangeté au monde typique du dénuement émotif, culturel et social de l'étudiant en mobilité, suivi du retour à soi pour interroger ses propres racines culturelles avec pour finalité de jeter des ponts vers l'autre.

Matteo Ricci est un précurseur de l'attitude de l'ethnologue qui se plonge dans l'observation participante: il observe, apprend la langue, formule des interprétations qu'il met à l'épreuve, établit des comparaisons et analogies avec sa propre culture et tente des approches stratégiques pour rentrer en contact et pour gérer sa propre étrangeté aux yeux des autres. Un texte de Matteo Ricci où il raconte les déboires communicatifs dus à l'inadéquation de son propre habillement et sa recherche d'un habit qui puisse fonder le contact avec la société des Mandarins a été utilisé dans notre formation. Il s'agissait de saisir la valeur symbolique du changement d'habit, se dépouiller de ce qui fonde le statut personnel (la tunique jésuite) pour tenter de trouver l'habit intermédiaire (pas le mimétisme qui signifierait une usurpation d'identité) que l'autre trouvera acceptable dans son système de référence pour le qualifier d'interlocuteur possible. La sociologie de l'étranger (HARMAN 1988) offre des clefs d'analyse importantes pour comprendre comment s'établit entre les nouveaux étrangers de la postmodernité un *language of membership* par reconnaissance des signes extérieurs et tentatives communicatives qui ouvrent la porte du dialogue. Les conditions de la post-modernité font d'ailleurs que cette étrangeté est devenue une condition humaine diffusée par la mobilité généralisée et l'opposition étudiant local vs étudiant étranger est beaucoup moins nette qu'on ne peut le penser, même dans les petites villes, si l'on prend en considération les mi-

grations académiques des étudiants méridionaux par exemple, mais aussi l'exode rural, les révolutions sociales et technologiques, les réformes...

La recherche d'une méthodologie de recherche approfondie portant à la compréhension de l'autre est sans doute le point sur lequel on bifurquera de la pédagogie promue par le *Bildungsroman*, mais surtout par le *Grand Tour*. L'expérience de l'étrangeté du voyageur romantique est avant tout mise au service du dévoilement de soi, et l'appropriation de ses racines culturelles concerne avant tout la découverte philologique de l'Antiquité, d'où la présence d'un intermédiaire précepteur, traducteur, tuteur, sorte de drogman à l'occidentale qui filtre le rapport à la société italienne contemporaine pour ne conserver que l'expérience de l'Art classique.

Il ne s'agit pas seulement d'actualiser mais de repenser la fonction du voyage, car la version XXe siècle du *Grand Tour* s'embourbe elle aussi dans l'autoréférentialité et la projection de problématiques intérieures sur les lieux, et l'Italie est de nouveau surdéterminée dans ce type d'opérations égotistes qui se complaisent à enfoncer l'Italie dans une vision décadentiste. A ce titre on peut rapprocher comme le fait Yves Clavardon (2004) dans "Géocritique des villes du grand Tour au tournant du XXe siècle", la vision de Venise de Thomas Mann (*Der Tod in Venedig*, 1912) comme ville mortifère, théâtre de l'annihilation dans l'érotisme esthétisant, et celle de Naples par Sartre dans *Dépaysement* qui renforce, s'il en était besoin, le stéréotype vitaliste de Naples, la ville grouillante d'une vie animale:

Tous ces gens semblaient tournés vers eux-mêmes, [...] entourés eux aussi de leurs nourritures, déchets vivants, écailles, trognons, viandes obscènes, fruits ouverts et souillés (cité par Y. Clavardon).

L'angoisse générée par Naples relève du retour de complexes infantiles, liés à des fantasmes de dévoration, de copulation ou de décomposition, avant que d'être une réflexion sur la contingence, à laquelle seule la création artistique peut fugitivement faire échapper. (CLAVARDON, 2004: 75)

Car c'est devant les temples de Paestum (et accessoirement devant les relents de la culture GI à Naples) que la Nausée du voyageur s'estompera!

Dans les deux cas, on remarque l'absence d'une quelconque rencontre authentique avec des individus locaux, toujours assimilés à des masses de figurants. On n'hésite pas dans l'opération à projeter sur eux la responsabilité du manque de contact (tournés sur eux-mêmes) ou à les assimiler directement à une menace de mort (la peste).

Nous suggérons parfois en contrepoison pour nos étudiants Erasmus, une lecture prudente mais libératrice du cri d'exaspération du futuriste italien Marinetti lorsqu'il en appelait à *uccidere il chiaro di luna, distruggere la decadente Venezia, mettere al bando il consumo di spaghetti!* Car le *Grand Tour* a de véritables marécages contre lesquels le guide se doit de mettre en garde.

Mais plus encore il nous semble indispensable d'inclure dans une formation Erasmus (au départ comme en accueil) l'enseignement d'éléments de lecture critique du discours touristique (MOURLHON-DALLIES 2000). On y apprend à reconnaître les citations des voyageurs du *Grand Tour* en palimpseste ou en allusions, à déjouer les effets de légitimation et les discours d'importance (ce qu'il faut avoir vu), à repérer les ethnocentrismes et stéréotypes, à reconstruire l'argumentatif promotionnel sous le descriptif. Ainsi lors d'une séance de formation Erasmus où se croisaient les regards entre étudiants étrangers et italiens sur les présentations promotionnelles de la ville sur le site de l'université, nous avons réussi à interpréter ensemble ce qui semblait une certaine tautologie dans la description de Macerata: petite ville encerclée dans ses murs d'enceinte successifs, cité dont sont vantés l'équilibre de l'architecture (*niente di gotico*) et le charme discret, dont la qualité du calme est réitérée avec une insistance appuyée. Ce sont les étudiants italiens qui, connaissant contexte et hors-texte, ont su dévoiler ce qui n'apparaissait que plate description d'un cocon aux yeux des étrangers: le négatif implicite représenté par le chaos des grandes villes qui sont surtout les concurrentes de la petite université sur le marché de la formation supérieure. Par contre ce sont les étudiants étrangers qui ont su indiquer ce qui manquait à la description: «on aimerait bien savoir comment c'est relié au reste du monde!» s'était exclamé un étudiant allemand! De là une recherche sur les périphéries de la ville, les zones d'activités, pour finir par une visite de «tourisme industriel» dans une fabrique de chaussures, et découvrir les notions de *distretto industriale* et les flux commerciaux avec la Russie et la Chine...

### 3. La *Bildung*, une lecture édifiante?

Mais alors comment s'en appeler encore à la *Bildung* si les traces des prédécesseurs du *Grand Tour* nous mènent dans les embourbements imaginaires d'une Italie fantasmée, d'une Italie de décor pour une recherche égocentrique? Le concept est pourtant fortement remis à l'honneur comme «principe de base» dans le *Document européen de référence pour les langues de l'éducation* (DERLE).

L'éducation scolaire vise à combiner

- une formation tournée vers des finalités caractérisables en termes de développement cognitif, éthique, affectif, civique, esthétique, critique de l'individu scolarisé
- et une instruction, tournée vers l'appropriation de connaissance et de capacités par ce même individu.

Le processus / produit de cette combinaison peut être désigné sous le terme de *Bildung*, à condition de réactualiser cette désignation ancienne dont on garde les dimensions holistiques et humaniste, synthèse originale et harmonieuse de composantes diverses profilant un acteur social à la fois autonome et pleinement intégré à une collectivité. (DERLE 2007: 15)



Ayant posé ce principe au fondement de ce qui pourrait constituer une éducation adaptée à la pluralité constitutive des sociétés européennes, les auteurs déclinent ensuite le concept dans le cadre de la pluralité linguistique:

Les finalités pour les langues de l'éducation en tant que *Bildung* ne se résument pas au développement de compétences: elles sont liées aussi à des traditions et des valeurs culturelles. C'est en cela qu'elles ne se ramènent pas à leur dimension utilitaire [...] En effet les énoncés sont toujours effectués dans un contexte social et reflètent d'une certaine façon les liens avec autrui, avec les autres discours, avec les autres textes. (DERLE 2007: 30)

C'est sans doute plus au *Bildungsroman* que fait référence la reprise de ce concept dans le DERLE, où le terme provient en premier lieu à la *litterarische Bildung*, puis est repris comme *un plus pour comprendre et organiser l'éducation plurilingue et les processus sous-jacents*.

Dans le *Bildungsroman* il y a bien, comme dans le parcours Erasmus, un parcours en boucle, un départ, des palliers d'apprentissage, des rencontres et un retour mais dans une trajectoire où le point d'aboutissement est intrinsèquement programmé par l'auteur ou par le tuteur du jeune homme en formation. Ce retour coïncide généralement à une insertion apaisée dans la société de départ, une acceptation aimable des conditionnements sociaux (le mariage, l'activité professionnelle) et de l'ordre du monde. Antoine Berman cite en particulier le roman le plus épuré du filon littéraire, *L'été de la Saint Martin* d'Adalbert Stifter (1857), où les étapes de formation soigneusement scandées par des expériences marquantes: activités humaines, manifestations de la Nature et de l'Art (ingrédients de tout tourisme italien), fréquentation de moments de sociabilité, conversations sérieuses qui s'ensuivent (le *débriefing* dirait-on aujourd'hui), mènent le héros au terme de son voyage à trouver sa place dans sa société d'origine avec une vocation active, un talent de sociabilité affiné et un horizon élargi.

La *Bildung* a l'avantage d'ouvrir à des dimensions non strictement fonctionnalistes et utilitaires, et d'incorporer une vision active du parcours éducatif, comme processus auquel l'élève prend part. Cependant on notera que dans les deux cas (le DERLE et le roman) le voyage n'est plus que métaphorique. Il devient parabole à l'usage des enseignants ou fil conducteur d'une lecture édifiante.

Le DERLE envisage prioritairement la mobilité sur son volet migratoire dont l'effet est d'amener le plurilinguisme à l'école. C'est sur la base de la pluralité présente dans les murs que s'élabore un projet éducatif tendu principalement à reconstruire une cohésion sociale interne (menacée par la pluralité?) sur la base de l'affirmation de pratiques et de valeurs communes. La mobilité étudiante vers l'extérieur de l'enceinte scolaire est mentionnée au passé.

Dans certaines circonstances, à certaines époques, pour certaines populations, la mobilité (par exemple internationale) a pu ou peut être un des éléments de l'éducation (comme par exemple dans l'Europe classique, le Grand Tour recommandé aux jeunes gens de familles nobles ou aisées). (DERLE 2007: 15)

Les instances européennes se sont-elles désormais résignées à ce que la mobilité éducative soit restée l'affaire d'une élite? Les efforts envisagés pour prendre en compte et tirer parti de la pluralité interne sont fort utiles, mais la jeunesse de l'Europe multiculturelle n'aura donc plus droit au voyage qu'intérieur? Était-il besoin de justifier cette tendance (crise oblige?) en réactivant le poncif de la mobilité comme *Grand Tour* d'une élite de dandys oiseux?

Certes dans l'esprit d'un Goethe, le voyage de formation ne devient que dans un second temps la trame d'un roman, il fut bien tout d'abord expérience vécue et en particulier lors du fameux voyage en Italie où le jeune poète fuyant son pays («Paris sei meine Schule, möge Rom meine Universität sein!») se recompose au terme de son périple (*Stirb und werde*) qui le mènera à la maturité. Dans l'expérience narrée par les Erasmus il y a bien cet aspect d'un dépaysement, d'une étrangeté vécue, un sentiment de solitude et de dénuement par la perte soudaine des réseaux de sociabilité et des repères du quotidien, d'un «choc culturel» disent les théoriciens de l'interculturel mais qui, sauf issue pathologique, prélude à une recomposition élargie du soi, à la reformulation des projets d'avenir qui englobent l'international.

Vincenzo Cicchelli, grâce à une écoute en profondeur de la parole des Erasmus, note combien la mobilité est entreprise dans le souci d'une adéquation personnelle aux conditions économiques de la mondialisation. «C'est bien pour le CV.» Il y a donc bien dans le programme Erasmus l'aspect d'un pilotage de la formation des élites en vue de la création d'une classe dirigeante hypermobile, mais il y a aussi en creux un désir de créer une adéquation intime entre carrière professionnelle et connaissance de soi. Il y a donc une réappropriation individuelle d'un projet politique européen.

Si la formation poursuit un but instrumental de maximisation des chances d'entrée sur un marché du travail marqué par une plus grande compétition et précarité, la connaissance de soi avant de faire des choix définitifs est hautement valorisée, quitte à perdre du temps. (CICCHELLI 2008)

On notera dans cet article l'expérience particulièrement intéressante d'une étudiante française d'origine algérienne qui, partie en Irlande, y acquiert par le frottement à un autre peuple, une relation pacifiée avec sa propre francité plurielle. Contrairement à l'hypothèse du DERLE les jeunes issus de l'immigration peuvent aussi avoir besoin de l'expérience effective de la mobilité volontaire, de *l'étrangement*, du lieu tiers, pour recomposer un soi qui incorpore ses dimensions plurielles.

Mais si le concept de *Bildung* nous semble encore porteur, malgré quelques ornières que nous avons tenté d'esquiver, c'est encore et surtout parce qu'il considère la formation culturelle comme un processus d'affinement culturel (il ne s'agit pas de pédagogie pour la première socialisation) qui s'en appelle *d'abord au mouvement vers les autres, avant d'effectuer un retour réflexif*. La mobilité Erasmus est occasion de *Bildung* par la rencontre effective *des autres et non d'une altérité abs-*

*traite* ou téléologiquement construite comme pouvait le suggérer le concept romantique. Cela implique que la rencontre de l'autre ne soit pas réduite de façon utilitariste à occasion d'une découverte de prédispositions personnelles ou d'un épanouissement d'un soi immanent, mais ouverture à l'influence de l'autre sur soi, à l'acculturation. D'où dans la formation Erasmus les dispositifs qui peuvent accélérer les prises de contact pour sortir de la bulle Erasmus, favoriser l'intégration par les échanges qui profitent aux deux partenaires, où chacun apporte de soi.

#### 4. *Bildung* et universel-particulier

A la recherche des potentialités du concept de *Bildung* nous nous sommes à ce point éloigné du *Grand Tour* et de l'expérience du patrimoine pour nous tourner résolument vers les rencontres interpersonnelles. L'art «à l'âge de sa reproductibilité mécanique» (Walter Benjamin) ne crée plus cet émerveillement, ce bouleversement des sens et de l'âme qu'il produisait chez le jeune romantique. Le désenchantement postmoderne (ABDALLAH-PRETCEILLE, PORCHER 1996) fait qu'on ne saurait plus constituer un parcours guidé de hauts lieux à visiter comme autant d'étapes formatives orientées vers un idéal à atteindre. Est-ce à dire que les "attractions touristiques" ont perdu toute vertu dans l'éducation culturelle et sont à abandonner aux pratiques de consommation ordinaire?

S'il n'y a plus de grand dessein à découvrir progressivement, la contingence des lieux, la ville de résidence où l'étudiant échoue plus ou moins par hasard mais qu'il aura le temps de fréquenter en profondeur, recèle toujours en Italie un extraordinaire potentiel grâce à la superposition historique des réinterprétations successives des lieux qui fait de chaque site un microcosme de l'histoire européenne, un *universel-particulier*. L'importance d'une appropriation de ce patrimoine européen est maintes fois appuyée dans les recommandations pour une éducation à l'Europe, à l'identité européenne, ce ne sont là que vains mots ou vœux pieux?

Dans la perspective que nous tentons de dessiner, les éléments patrimoniaux que le corps social a désormais fléchés comme importants (alors que les Romantiques découvraient essentiellement des ruines à l'abandon et des églises oubliées...) et dont les opérateurs économiques ont organisé l'usage de masse (transports, visites, hébergement, restauration), pourraient justement être l'occasion d'un débat en profondeur moins sur leur vertu de rassemblement unanimiste et de jouissance fugitive, que sur leur réception selon des perspectives nationales qui demeurent différentes, dans une approche qui relève du traitement de la proximité culturelle. L'art devient occasion d'une plongée en coupe verticale dans l'histoire, et d'une décentration géopolitique, ouverture aux perspectives de jugements et représentations déterminées par les contextes nationaux et histoires d'origine du groupe des visiteurs internationaux. La visite ne serait plus pure réception d'un discours plus ou moins descriptif et promotionnel, mais occasion de croisements de discours et de repré-

sentations. Cela est possible car le tourisme Erasmus n'est pas de pur loisir mais de formation, il peut donc renouer avec la pratique de la conversation cultivée avant, après ou lors des visites pour lier formation expérientielle et réflexion culturelle en profondeur. Dans cette optique Cassino offre des occasions particulièrement riches pour transformer le regard en questionnement et sujet de recherche, grâce à ses deux sites majeurs (et tragiquement liés): l'Abbaye et les monuments mémoriels de la bataille de Cassino de 1944.

On pourrait ainsi imaginer des visites où il s'agit de construire le sens de ce que l'on voit d'une part grâce à l'apport d'éléments de connaissance par le discours du guide ou les recherches préalables, mais aussi par élaboration et partage de ce qui fait sens à chacun dans son rapport personnel à l'objet de visite.

La visite à l'abbaye peut ainsi être le point de départ d'une session d'un petit module sur le monachisme occidental pour des étudiants (les Français en particulier!) qui semblent manquer singulièrement de culture sur le fait religieux. Cela peut se poursuivre par la visite de l'abbaye de Fossanova où les jeunes feront mieux l'expérience du mysticisme cistercien. Mais surtout une réflexion sur la règle bénédictine, le fameux *ora et labora*, la sanctification du travail qui en découle et qui rompt avec le monachisme oriental et avec la conception servile du travail durant l'Antiquité: cela peut constituer une occasion de revisiter le stéréotype de l'Italie du *farniente*! Mais on pourra aussi analyser l'élaboration historique de la figure de Saint Benoît, patron des ingénieurs et des agriculteurs puis nommé patron de l'Europe en 1964 par Paul VI, ce qui peut amener à une discussion intéressante sur la légitimité ou non de nommer les racines chrétiennes dans la constitution européenne. On opère ainsi un élargissement de la présence contingente d'un élément de patrimoine en une interrogation sur des thèmes généraux qui peuvent faire l'objet de débats et de recherches approfondies.

Mais Cassino offre aussi des occasions de *Bildung* qui s'éloignent résolument de l'idéal harmonieux du romantisme, tout en recelant un fort potentiel d'élargissement et de décentration de la "vision du monde" en reliant histoire et représentations du présent. Le 15 février 1944, date du bombardement de l'abbaye dont les images filmées sont reproduites en boucle dans tous les documentaires, ne représente-t-il pas une sorte d'antécédent du 11 septembre 2001 qui se produisit en mondiovision. Une occasion de réfléchir sur l'usage médiatique de la catastrophe? De s'interroger sur la force du symbole de l'Abbaye de Monte Cassino qui rendit possible sa reconstruction *dov'era e com'era*? D'échanger sur les catastrophes nationales de l'histoire de chaque nation représentée dans le groupe, qui ne font pas forcément partie de la culture commune et ne véhiculent pas le même poids émotif dans les constructions identitaires? De comparer les politiques et architectures de reconstruction de l'après-guerre et des différentes après-guerres?

L'*Historiale*<sup>5</sup> est en lui-même un excellent objet mémoriel à étudier et ce n'est pas un hasard s'il a fait l'objet d'une expérimentation avec les étudiants de Cassino. Les conflits de mémoire autour du passage des troupes coloniales françaises<sup>6</sup> pourront être une occasion d'approfondissement sur la guerre et la relativisation des notions de vainqueurs et vaincus, sur les différences de genre dans la perception de la guerre, une occasion d'un débat approfondi avec un historien de Cassino comme Tommaso Baris (2003, 2007)<sup>7</sup>. Le cimetière des Polonais une occasion de repenser l'Europe d'avant le Mur, de se faire l'anthropologue des lieux, des visiteurs venus en Italie sur des parcours non touristiques...

Mais sur ces thèmes qui lient le local à l'universel nous laissons la parole au groupe PRIN de Cassino qui pratiquent certainement déjà ce que je n'ai fait qu'évoquer. Je souhaiterais conclure sur une dernière piste: impliquer les étudiants locaux dans le tourisme Erasmus. Car si le site touristique est pour eux de l'ordre du ressassé, si ce n'est du poids opprimant de la tradition, la décentration par l'écoute des regards neufs venus de l'étranger, la participation à l'élaboration du sens, la participation à l'élargissement thématique à partir d'une problématique générale que pose l'objet culturel local, peuvent leur permettre de bénéficier de la mobilité, s'ils ne peuvent en faire personnellement l'expérience.

La tentation est grande de faire des étudiants locaux des médiateurs culturels de fortune, des guides plus ou moins improvisés. Or l'expérience montre que, sauf étudiants spécialisés, ils ne sont pas les plus qualifiés pour le faire et que ce rôle n'est pas pour favoriser l'échange paritaire car c'est aussi les enfermer dans la position de l'hôte *Cicerone*, celui qui montre, offre, détient la parole qui devient monologue. De même que l'hypothèse du simple contact avec l'étranger ne garantit pas une progression positive des représentations réciproques, le contact avec l'art, le monument, les traces mémorielles, par le simple regard et par la réception passive d'un discours descriptif d'autorité, par l'interprétation unilatérale et obligée, ne garantit pas une occasion de *Bildung*. Au contraire cela réifie l'objet, le transforme en relique à vénérer, tandis que nous poursuivons la co-construction toujours recommencée du sens dans la relation à l'objet d'art, comme aux lieux de mémoire (NORA 1984). La formation interculturelle autour de la mobilité n'est pas affaire de bienveillance, d'hospitalité assistantielle, de volontariat, mais véritable didactique dans la lignée des pédagogies actives qui organisent le va et vient entre l'apprentissage expérientiel hors les murs et la conceptualisation méthodique par un dialogue éducatif structuré.

<sup>5</sup> «L'*Historiale* è un museo, progettato dalle Officine Rambaldi, un po' fuori dagli schemi e che si basa molto sulla scenografia e la comunicazione per atmosfere ed immagini» [www.museohistoriale.org](http://www.museohistoriale.org).

<sup>6</sup> On pourra initier les étudiants à cette problématique avec la projection des films: *La ciociara* (1960) de Vittorio De Sica tiré du roman d'Alberto Moravia, et *Indigènes* (2006) de Rachid Bouchareb.

<sup>7</sup> Une réflexion très intéressante sur la réputation de «sauvagerie» des troupes coloniales et sur la mémoire féminine dans un après-guerre italien qui se reconstruit sur les figures masculines de la résistance.

Dans la constitution de ce champ d'intervention didactique le concept de *Bildung* ne sert pas seulement de lustre légitimant pour des agents de la mobilité (formateurs, tuteurs, personnels des CRI et des CLA) en quête de reconnaissance professionnelle. C'est un concept-pilier qui, parce qu'il est vivant, se renouvelle pour s'adapter aux conditions contemporaines et peut inspirer des dispositifs didactiques d'intégration de l'étranger dans la formation supérieure. Il pourrait nous aider à sortir l'internationalisation d'un certain embourbement dans la gestion bureaucratique de la simple circulation de contingents d'étudiants-touristes, pour la remettre sur la voie d'une formation holistique des étudiants, qui tire des situations d'étrangeté (aux autres et à soi-même) et des effets de xénité (des autres, des langues, des lieux, des arts), de la contingence fragmentaire et de sa conscience postmoderne, des croisements communicatifs de regards et de cultures, autant d'occasions pour aiguïser une certaine intelligence du monde.

### Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER Louis (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF
- ANQUETIL Mathilde (2006), *Mobilité Erasmus et communication interculturelle, une recherche-action pour un parcours de formation*, Berne, Peter Lang
- BALLATORE Magali (2008), «Le sens caché de la mobilité Erasmus», in DERVIN Fred et BYRAM Michael (2008), *Echanges et mobilité académiques*, Paris, L'Harmattan
- BARIS Tommaso (2007), «Le corps expéditionnaire français en Italie. Violences des 'libérateurs' en Italie durant l'été 1944», *Vingtième Siècle. Revue d'Histoire*, n. 93
- BERMAN Antoine (1983), «Bildung et Bildungsroman», in STAROBINSKI Jean, *Le temps de la réflexion*, Paris, Gallimard
- BRILLI Attilio (2003), *Un paese di romantici briganti, gli Italiani nell'immaginario del Grand Tour*, Bologna, Il Mulino
- CICCHELLI Vincenzo (2008), «Connaître les autres pour mieux se connaître: les séjours Erasmus, une *Bildung* contemporaine», in DERVIN Fred et BYRAM Michael (dir.) (2008), *Echanges et mobilité académiques*, Paris, L'Harmattan
- CLAVARDON Yves (2004), «Géocritique des villes du grand Tour au tournant du XXe siècle», in AURAIX-JONCHIERE Pascale, MONTANDON Alain, *Poétique des Lieux*, Clermont Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, CRLMC
- COSTE Daniel, CAVALLI Marisa, CRISAN Alexandru, VAN DE VEN Piet-Hein (2007), *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation (DERLE)*, document de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)
- DE CARLO Maddalena (1998), *L'interculturel*, Paris, CLE International
- HARMAN Leysley D. (1988), *The Modern Stranger*, Berlin, New York, Amsterdam, Mouton de Gruyter
- HOFSTEDE Geert (2010, third ed.), *Cultures and Organizations, Software of the Mind*, Mc Graw Hill

- LA CECLA Franco (1997), *Il malinteso*, Bari, Laterza
- MARGARITO Mariagrazia (coord.) (1997), «Stéréotypes et alentours», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 107, juil-sept
- MARGARITO Mariagrazia (dir.) (2000), *L'Italie en stéréotypes, analyse de textes touristiques*, Paris, L'Harmattan
- MOURLHON-DALLIES Florence (2000), «Les prospectus d'offices de tourisme sur l'Italie du Nord: introduction à la notion de particularisme discursif», in MARGARITO Mariagrazia (2000), *L'Italie en stéréotypes, analyse de textes touristiques*, Paris, L'Harmattan
- NORA Pierre (1984) *Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard
- URBAIN Jean-Didier (2002), *L'idiot du voyage, histoires de touristes*, Paris, Petite bibliothèque Payot

