

Programmes européens pour les échanges d'étudiants et réforme de l'enseignement de la traduction au niveau universitaire en Espagne: rapport sur une enquête pilote menée à Barcelone et à Las Palmas de Gran Canaria

Anthony Pym 1992

(Report written prior to general acceptance of the ECTS)

Résumé

Le développement des programmes pour les échanges d'étudiants dans le domaine de la formation des traducteurs a mené à une forte confusion quant aux équivalences pour les études réalisées à l'étranger. En fait, une enquête pilote sur la façon dont les étudiants évaluent ces programmes démontre que les arguments pour et contre les équivalences ne peuvent pas être considérés indépendamment d'autres problèmes de plus grande envergure. Bien qu'il soit souhaitable d'établir un système d'équivalences basé sur une convergence européenne, il serait dangereux de se précipiter sans d'abord prendre très au sérieux des problèmes comme l'actuel manque de coordination de ces programmes, les difficultés de la socialisation interculturelle, et le financement des séjours.

Abstract

The development of student-exchange programs in the field of translator training has led to considerable confusion with respect to the official recognition of credits gained in foreign institutions. This can be appreciated through a pilot survey of how students assess these programs, where it is found that the arguments for and against official recognition cannot be considered in isolation from far wider problems. It is concluded that although official recognition of credits would be a desirable aspect of a general convergence of these studies in Europe, it would be dangerous to proceed in this direction without first paying serious attention to the current lack of inter-institutional coordination, difficulties with intercultural socialization, and the financing of the stay abroad.

Contexte institutionnel de la réforme

La réforme de l'enseignement de la traduction au niveau universitaire en Espagne est soumise dans ses grandes lignes au Real Decreto 1385 du 30 août 1991 (BOE du 30 septembre 1991) établissant les bases des plans d'études qui doivent remplacer le diplôme actuel qui se fait en 3 ans. Les changements les plus significatifs sont: a) extension du plan actuel à «4 ou 5 ans», b) division entre le premier et le deuxième cycles permettant l'accès au deuxième cycle d'étudiants venant d'autres cursus universitaires, c) introduction de matières plus adaptées au marché du travail, en particulier la documentation (1er cycle) et l'informatique, la terminologie et la traduction spécialisée (2ème cycle). En outre, le texte du règlement précise, tout à fait à la fin:

Se recomienda asimismo que la acreditación por el estudiante de una estancia académica en una Universidad o Centro de Enseñanza Superior análogo, de un país de habla de la especialidad lingüística correspondiente, pueda ser computado como mérito académico susceptible de ser valorado en créditos.

Autrement dit, les séjours et stages à l'étranger sont prévus et recommandés «se recomienda...», «puede ser...», «susceptible de...»), mais il revient à chaque université de déterminer les possibles modalités de reconnaissance, soit des examens passés dans l'université étrangère (par un système d'équivalences), soit du séjour en soi (par simple octroi d'un certain nombre de crédits). Or, jusqu'à présent, les plans d'études développés par les universités espagnoles n'ont prévu - tout au moins à Barcelone et à Las Palmas - aucune politique générale sur cette question. Dans le cas précis de Las Palmas, on trouve une brève mention d'«intercambios y prácticas» écrite au crayon à papier au bas du document qui établit les bases du nouveau plan d'études. Il semble que cette question n'ait pas été traitée avec tout le sérieux qu'elle mérite.

En même temps, les professeurs chargés de l'élaboration des nouveaux plans d'études sont généralement d'accord sur le fait que, dans une licence de 4 ans, l'idéal serait que chaque étudiant passe au moins un semestre à l'étranger, et si possible un semestre pour chaque langue étrangère (les étudiants en traduction étudient au moins deux langues étrangères). Selon cette logique, les programmes d'échanges devraient un jour représenter jusqu'à 25% de la nouvelle licence. Il y a donc une contradiction frappante entre l'importance que l'on accorde, d'une façon générale, aux stages et séjours à l'étranger, et les quelques ajouts très vagues au bas des recommandations officielles.

L'objet général de la présente recherche est de déterminer, sur la base des programmes d'échanges actuels, si une politique d'équivalences est recommandable, et si oui, sous quelles conditions.

Les programmes d'échanges actuels

Il existe actuellement en Espagne trois écoles universitaires de traduction (Barcelone, Grenade et Las Palmas de Gran Canaria). D'autres écoles sont prévues, en particulier dans certaines universités de création très récente. Les trois écoles actuelles participent aux programmes européens d'échanges des étudiants, mais le font en combinant trois modèles:

- a) L'échange bilatéral: La Handelshøjskolen à Copenhague a un accord ERASMUS d'échange avec les Écoles de Traducteurs de Barcelone, de Las Palmas et de Grenade (ICP DK 1056/09), les échanges se faisant dans chaque cas de façon bilatérale.
- b) Le «circuit» ERASMUS: Le modèle multilatéral du circuit doit en principe permettre que les étudiants réalisent deux séjours dans le même système, mais la pratique semble plutôt se limiter aux séries d'échanges bilatéraux. Toutefois, le champ de notre recherche se trouve partiellement configuré par deux circuits d'une certaine complexité, le premier regroupant Mons, Hildesheim, Grenade, Las Palmas, Glasgow et Wolverhampton (ICP-B-1243/09) et le deuxième, Barcelone (EUTI, UAB), Bruxelles, Mons, Hildesheim, Gernersheim, Saarbrücken, Copenhague, Oviedo, Clermont-Ferrand, Lyon, Mulhouse, Dublin, Lisbonne, Porto, Edinburgh et Salford (ICP-E-0197/09).
- c) Le séjour libre: Plusieurs étudiants qui n'ont pas pu participer aux échanges ERASMUS ont organisé, eux mêmes ou avec l'aide d'un professeur, des séjours à l'étranger. À Las Palmas, plusieurs étudiants ont fait des séjours à Ealing College, à

l'Université Heriott Watt et à Salford. Dans certains cas le séjour a été financé grâce aux crédits bancaires que l'étudiant aura à rembourser.

L'un des problèmes les plus évidents de la situation actuelle est que le plan d'études espagnol a été jusqu'ici limité à trois ans: puisque la plupart des séjours se réalisent pendant la troisième année, il est difficile de contrôler si les études suivies par l'étudiant dans l'université étrangère peuvent compter, à la fin de cette même année, pour l'obtention du diplôme de l'école. L'étudiant doit alors rentrer uniquement pour se présenter aux examens finaux. On attend donc que le nouveau plan d'études, basé sur un cursus de 4 ou 5 ans, permette à l'étudiant de passer la dernière année de ses études dans sa propre université, limitant ainsi le problème des équivalences aux 2ème et 3ème années du cursus.

Pourtant, rien ne porte à croire que le nouveau plan d'études seul sera suffisant pour que tout séjour d'étude à l'étranger soit immédiatement reconnu. Si personne, en général, ne s'oppose au principe, peu sont ceux qui risquent d'accorder les équivalences dans la pratique. Voici, par exemple, les minutes d'une réunion PIC à Las Palmas du 21 et 22 octobre 1991:

Nous aboutissons à la conclusion qu'il convient d'établir des équivalences bilatérales entre les différentes matières et sections. La possibilité de procéder à ces équivalences au moyen de crédits semble être une bonne idée mais pour l'instant elle ne peut être mise en pratique, toutes les universités n'ayant pas encore adopté ce système.

Il est vrai que certaines universités (Dublin, Wolverhampton) n'exigent pas que les étudiants se soumettent aux examens de leur propre institution pendant l'échange et acceptent assez facilement les équivalences avec les institutions étrangères «personne n'a jamais vraiment échoué un séjour à l'étranger...»¹). Mais dans d'autres cas comme les échanges entre Mons et Las Palmas, et en règle générale, les étudiants doivent retourner chez eux passer leurs examens. La préoccupation des examens de l'institution d'origine semble parfois si forte qu'elle empêche les étudiants de s'intégrer correctement à l'institution d'accueil.

Deux modèles de séjour à l'étranger

Ces deux politiques à l'égard des équivalences découlent de deux modèles généraux de la nature et de la finalité du programme d'échanges des étudiants:

a) Modèle «liberté»: Pour les uns, se réclamant parfois d'un «esprit Erasmus», le séjour à l'étranger est en premier lieu une prise de contact avec le pays et la culture étrangers: l'étudiant doit s'intégrer aux milieux étrangers, faire des connaissances, s'amuser, apprendre la langue en situation, sans trop insister sur les aspects scolaires du séjour. Après tout, disent-ils, tout ce que l'étudiant apprend en classe à l'étranger, il pourrait aussi bien l'apprendre en classe chez lui. Selon ce modèle très pragmatique, le fait que des étudiants étrangers n'assistent pas régulièrement aux cours ne constitue pas un vrai problème «Qu'ils s'amuse, c'est comme ça qu'on apprend»); l'enseignant ne doit pas adapter son cours à leur présence; et les équivalences doivent être accordées de façon presque automatique. Les questions plutôt institutionnelles comme la convergence entre les matières enseignées ou les niveaux de compétence exigés restent secondaires. Tant qu'il n'y a pas trop d'interventionnisme officiel et que les étudiants peuvent faire plus ou moins ce qu'ils veulent, tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes.

b) Modèle «contrôle»: Pour les autres, en revanche, la simple liberté manque de sérieux et mène au gaspillage des années de formation. Une forme de contrôle, examens ou dossier, est indispensable lors du retour à l'institution d'origine. «Il faut surtout former des professionnels». Au lieu d'accepter les différences actuelles entre les diverses institutions, il faut assurer la convergence générale vers un plan d'études commun. Car c'est seulement en fonction d'une convergence, disent-ils, que les vraies équivalences pourront être établies. Autrement dit, tout ira pour le mieux quand on se dirigera vers un enseignement européen unifié.

Choisir entre ces deux modèles, c'est sans doute résoudre le problème des équivalences. Mais n'est-il pas également possible de rendre compatibles ces deux façons de penser? N'est-il pas concevable que les deux modèles en fait manifestent le même mécontentement sur l'état actuel des choses? Pour les deux pensées, le rapport échange-institution marche mal, car si la liberté se trouve reléguée à un espace extra-universitaire, c'est uniquement afin de contrecarrer le manque de contrôle actuel des programmes. Liberté et contrôle sont tous deux des termes critiques du fonctionnement actuel des programmes d'échanges.

Il conviendrait donc de voir comment ces programmes marchent sur le terrain.

L'enquête

Notre recherche se base sur une enquête pilote réalisée en janvier 1992 dans les universités de Las Palmas, de Barcelone et de Pau, en France.² Quatre-vingt-dix étudiants, en tout, ont répondu à nos questions, une trentaine environ pour chaque université. Le dépouillement de ces données a été fait selon plusieurs points de vue:

a) le point de vue de l'institution d'accueil, afin de fournir des renseignements utiles aux futurs étudiants d'échange et aux responsables des programmes

b) le point de vue de l'institution d'origine, afin d'analyser des bases financières disponibles et les politiques de sélection des étudiants

c) le point de vue du pays d'accueil, afin d'aborder directement le problème des équivalences.

Le présent rapport ne se base que sur ce troisième critère, réduit aux deux groupes «Espagne» et «étranger». Puisque le cadre de cette recherche concerne la licence en Espagne, nous nous sommes limités à l'analyse, d'une part, des cas des étrangers à Las Palmas et à Barcelone, et d'autre part, des étudiants de ces deux universités qui ont réalisé des séjours à l'étranger. Cela nous fournit un petit échantillon de 59 cas, dont 29 étrangers en Espagne et 30 Espagnols à l'étranger.

En général, les différences les plus nettes s'établissent entre ces deux grands groupes. Il faut souligner cependant que la plupart des institutions étrangères ne sont pas spécialisées en traduction. Ceci explique que 34% seulement des étrangers qui se sont trouvés en séjour dans une école de traduction en Espagne veulent devenir des traducteurs, face à 83% des Espagnols à l'étranger, même si ces derniers se trouvent souvent dans une institution ne correspondant pas à leur spécialité. En plus, la précision

de leurs réponses sur cette question pourrait indiquer que les Espagnols sont plus motivés ou plus disposés à prendre au sérieux leur séjour.

À la suite d'une première analyse des enquêtes, une série d'entretiens avec les étudiants de Las Palmas a permis de vérifier et de confirmer plusieurs points, en particulier en ce qui concerne les politiques des universités étrangères.

Les questions posées touchent plusieurs aspects des programmes d'échanges: a) évaluation globale du séjour, b) exercice de la première ou de la deuxième langue étrangère, c) modes et lieux d'interaction, d) bases financières et durée du séjour, e) opinion de l'étudiant en vue d'une possible amélioration du programme.

Il nous paraît important d'analyser ici tous ces points, même si cela semble nous éloigner un moment du seul problème des équivalences. Car le problème des équivalences, nous l'avons vu, est au fond un débat entre deux façons de critiquer une situation générale.

a) Évaluation globale

À la question «L'expérience globale était-elle positive ou négative?», aucun étudiant n'a répondu négativement. Cela nous permet de formuler l'hypothèse radicale qu'un séjour quel qu'il soit vaut mieux que pas de séjour du tout, et ce, quelles que soient les conditions. C'est une hypothèse que nous avons vu se confirmer lors des entretiens avec les quelques étrangers qui ont répondu «oui, mais...». Quand on leur a demandé s'ils auraient préféré rester chez eux, tous se sont déclarés en faveur du séjour à l'étranger. Parmi ce groupe de réponses «no; plus ou moins positives», les plus nombreux sont les étrangers à Las Palmas, dont 50% ont fait état d'un léger mécontentement (face à 11% des étrangers à Barcelone et 8% des Espagnols à l'étranger).

b) Rôle de la deuxième langue étrangère

Dans l'enseignement de la traduction en Espagne, la distinction fondamentale se fait entre la première langue étrangère (langue B), dans laquelle l'étudiant doit avoir une compétence active, et la deuxième langue étrangère (langue C), dans laquelle la compétence peut en principe rester passive (on apprend à traduire à partir de la langue C). Le nouveau plan d'études maintient cette distinction, bien que l'ampliation des études permette maintenant l'introduction d'une autre langue C, nommée C2, comme matière optionnelle du deuxième cycle. Le modèle des langues B et C asymétriques existe aussi à l'étranger. À Dublin, par exemple, bien que la compétence soit censée être la même pour les langues B et C, nous avons pu établir dans les entretiens une différence nette entre deux niveaux de compétence selon les langues.

Pour 83% des étrangers, le séjour en Espagne est destiné à l'exercice de la deuxième langue étrangère. C'est-à-dire que l'espagnol est leur langue C (ou même C2). Pour les Espagnols à l'étranger, en revanche, la langue C ne fait l'objet d'un séjour que pour 28% (7 cas, dont 2 sont en fait pour la langue C2, en l'occurrence le danois). Cet écart frappant s'explique par l'image de l'espagnol comme «langue facile». Il constitue un choix très fréquent de langue C que l'étudiant peut apprendre rapidement. Les étudiants qui arrivent en Espagne avec deux ans d'espagnol -dans certains cas 18 mois- repartent six mois plus tard en parlant l'espagnol à peu près couramment. Cela nous mène à

l'hypothèse, nullement bouleversante, que la deuxième langue étrangère peut s'apprendre remarquablement vite en combinaison avec un séjour à l'étranger, et ce pour deux raisons. D'abord, la première langue étrangère joue souvent un rôle déterminant au début du séjour dans le pays de la langue C. Les étudiants tendent à l'utiliser comme lingua franca pour les premiers contacts, les problèmes administratifs, le logement, etc. Dans le cas des étrangers en Espagne, comme celui des Espagnols à l'étranger, c'est l'anglais -parfois le français- qui permet cette première «mise en confiance» avant que la langue C ne prenne véritablement sa place. Deuxièmement, il semble que la distance linguistique entre la langue A et la langue C ne constitue pas un facteur déterminant pour le succès ou l'échec du séjour. Même s'il semble logique qu'un Espagnol apprenne plus rapidement une langue C ou C2 comme l'italien ou le portugais (voisins à sa propre langue), certains étudiants ont effectué des séjours à Copenhague et ont acquis les bases du danois, même dans les cas où la première langue C était le français et non l'allemand, qui serait peut-être plus recommandable selon le critère de proximité linguistique.

En vue de ces deux facteurs, il nous semble inexplicable que si peu de séjours effectués par les étudiants espagnols se soient appliqués à la langue C.

c) Modes et lieux d'interaction

Quand on leur a demandé s'ils avaient eu des rapports satisfaisants avec les étudiants de l'université d'accueil et avec des gens en dehors de l'université, les étudiants étrangers en Espagne se sont montrés nettement en faveur des milieux extra-universitaires: 23,5% ont exprimé quelque mécontentement à propos de l'intégration universitaire, tandis que 4,5% ont évalué négativement les relations extra-universitaires. Par contre, les Espagnols à l'étranger ont répondu légèrement en faveur du milieu universitaire, qui est en général resté le centre de leur vie sociale.

Cette différence entre les deux expériences s'explique assez facilement par le fait que les universités espagnoles ne peuvent remplir la fonction sociale des campus britanniques ou allemands, soit à cause de leur situation au centre ville (Las Palmas), soit parce qu'elles sont loin de là où les étudiants veulent habiter (UAB à Barcelone). Les Écoles de Traducteurs ont du mal à stimuler les échanges sociaux entre leurs étudiants. Jusqu'à très récemment, d'ailleurs, elles ne se sont pas vraiment attachées à résoudre ce problème. À Las Palmas, la cafétéria universitaire (il n'y en avait qu'une) a été fermée. Il n'y a donc rien de surprenant à ce que les étudiants étrangers aient clairement cherché leur vie sociale dans des milieux extra-universitaires.

d) Bases financières et durée du séjour

Mis à part les étudiants de Las Palmas, les séjours ont été financés grâce à une aide ERASMUS à laquelle se sont ajoutés des ressources familiales (70%) ou les gains d'un travail temporaire (23%), en plus l'aide, dans certains cas, d'un organisme officiel du pays d'origine (22%). L'aide ERASMUS, qui ne couvre jamais plus de 50% des frais, est souvent qualifiée de symbolique.

Dans le cas de l'université de Las Palmas, les problèmes bureaucratiques associés aux séjours ont fait qu'aucun étudiant, sur les 18 interviewés, n'a reçu d'aide européenne: 78% ont reçu de l'argent de leurs parents, 27% avaient des aides de leur propre université ou du gouvernement, 22% ont travaillé pour financer le séjour, et trois

étudiants ont pris des prêts bancaires. Le fait que ces chiffres s'approchent de ceux des échanges effectués dans d'autres cadres suggère que les aides ERASMUS ne sont pas déterminantes: s'il n'y en avaient pas, les autres sources de financement seraient fondamentalement les mêmes. Bien sûr, il se peut que les étudiants de Las Palmas soient dotés de parents exceptionnellement riches. Mais il reste à déterminer si les aides disponibles sont suffisantes pour rendre possible un séjour qui aurait été impossible autrement.

On retrouve des différences très marquées entre les étrangers et les Espagnols quant à la durée des séjours réalisés. Si 34% des étrangers ont réalisé des séjours de 4 à 6 mois et 66% pour l'année scolaire, 23% des Espagnols n'ont été à l'étranger que pour 2 à 3 mois, 54% pour des périodes de 4 à 6 mois, et seulement 23% pour l'année entière. Cette différence pourrait sans doute trouver une explication partielle dans les facteurs financiers, mais il faudrait aussi se demander s'il n'y a pas une certaine méfiance de la part des Espagnols (des parents?) à l'idée de passer toute l'année scolaire à l'étranger. Quoiqu'il en soit, il existe un accord général sur l'insuffisance des séjours de moins de 4 mois, période au bout de laquelle les étudiants ont à peine résolu les problèmes pratiques de leur séjour (quels cours suivre?, où se loger?, avec qui sortir?, avec qui faut-il parler quelle langue?). Repartir après 2 ou 3 mois, c'est simplement être passé par le calvaire sans entrevoir la possibilité d'une vraie intégration à la communauté des étudiants étrangers.

Le fait que les étrangers ont en général effectué des séjours plus longs que les Espagnols doit à son tour constituer un facteur important dans leurs expériences extra-universitaires: ayant passé plus longtemps dans le pays d'accueil, ils ont eu davantage l'occasion de développer une vie sociale en dehors du milieu universitaire.

e) Plaintes libres des étudiants

Quand on leur a demandé «Comment faut-il améliorer les conditions de l'échange (financement, logement, accueil, etc.)?», les étudiants ont répondu de façon si diverse qu'il est difficile de catégoriser tous les aspects soulevés. Mais les 71 plaintes que nous avons relevées pourraient être groupées comme suit: manque d'organisation (25%), problèmes d'intégration (19%), équivalences (14%), financement (14%), qualité des cours (14%), logement et facteurs extérieurs à l'université (12%).

Voyons les plus importants de ces aspects.

Manque d'organisation

La mauvaise coordination des programmes d'échanges n'est un secret pour personne. Dans certains cas, comme celui de Las Palmas, université récente pour qui ce genre d'activité est tout à fait nouvelle, un certain manque d'organisation serait compréhensible. Pourtant, le nombre de plaintes d'étudiants de l'EUTI de Barcelone -qui existe depuis 17 ans environ- portant sur l'organisation était à peu près identique à celui de Las Palmas (10 pour Las Palmas, 9 pour Barcelone). Même là où les cours sont très bien organisés et où les étudiants se trouvent raisonnablement orientés (disons, à Mons, Germersheim, Hildesheim et Copenhague), les renseignements nécessaires ne sont souvent pas disponibles en Espagne pour orienter l'étudiant avant son départ. Les

commentaires typiques concernent le manque d'information sur les cours, sur les dates de début d'année scolaire, et surtout sur le logement.

Problèmes d'intégration

Les plaintes sur les problèmes d'intégration sont de deux ordres: 50% des commentaires ont porté sur l'excès d'étudiants d'échange dans l'institution d'accueil, et 50% se sont référés à la difficulté d'établir des contacts sociaux. Il semblerait logique de penser que la première constatation constitue une cause possible de la deuxième (trop d'étrangers, donc peu d'interaction avec les «natifs»), et que les deux facteurs, allant de pair, mènent à la formation de ghettos d'étrangers. Mais ce rapport n'est pas si évident que cela. D'abord, la moitié des problèmes d'intégration, à peu près, se produisent sans qu'il y ait mention du nombre d'étrangers. Ensuite, comme nous l'avons déjà fait remarquer, le lieu d'intégration se situe souvent en dehors de l'institution, et cela indépendamment du nombre d'étrangers en classe. Qui plus est, les entretiens ont suggéré que les étudiants étrangers ne forment pas un groupe social entre eux: ils ont tendance à rester dans des groupes de deux, trois ou quatre de la même institution, mais utilisent cette base pour faire la connaissance des autochtones. Il semble plutôt rare que les rapports sociaux s'établissent entre les étudiants d'échanges qui ne se connaissaient pas avant le séjour. En fait, il y a souvent une sorte de rivalité entre les groupes nationaux: les Français déclarent qu'ils s'intègrent mieux que les Allemands, les Allemands disent la même chose des Anglais, les Anglais des Français, etc.

Equivalences

Le premier aspect à remarquer au sujet des équivalences, c'est que, comme problème, il n'a mérité que 14% des plaintes des étudiants. Lors des entretiens, les seuls étudiants à ne pas se plaindre à ce sujet étaient, logiquement, ceux dont les équivalences sont assurées par le modèle «liberté» décrit plus haut (Dublin, Wolverhampton). Pour le reste, les étudiants s'accordent à dire qu'«il faudrait établir des équivalences», mais la question n'est pas pour eux d'une urgence bouleversante.

Cette attitude a mené à certaines contradictions de la part des étudiants. Souvent pendant les entretiens, un étudiant qui réclame que ses études à l'étranger soient officiellement reconnues hésite sur le fait que l'enseignement de la traduction doive prendre en compte la présence des étrangers, que l'assistance en classe doive être mieux contrôlée, et que les différentes écoles de traduction européennes doivent un jour adopter le même plan d'études. Autrement dit, ceux qui veulent les équivalences n'acceptent pas toujours que ce que nous avons baptisé le modèle «contrôle» puisse être la condition sine qua non de ces mêmes équivalences. D'où, peut-être, ce manque d'empressement que nous avons remarqué pour résoudre cette question.

Financement

Comme il a été indiqué plus haut, les aides ERASMUS sont considérées comme symboliques et sont probablement insuffisantes pour exercer une influence décisive dans les cas de vraie nécessité financière. Il n'est donc pas surprenant qu'un bon pourcentage de plaintes porte sur cet aspect, surtout dans les nombreux cas où l'aide financière n'a été reçue que bien après la fin du séjour à l'étranger. Cela étant, le niveau de mécontentement n'est pas plus élevé que pour les autres aspects que nous avons

mentionnés; on aurait peut-être attendu que cette question soit au premier rang des plaintes. Quoi qu'il en soit, il semble que, du point de vue des étudiants, la clé d'un meilleur fonctionnement des programmes d'échanges ne réside pas uniquement dans l'aspect financier.

Conclusion

Nous avons demandé, de façon très générale, si les programmes d'échange doivent impliquer une politique d'équivalences, et si oui, sous quelles conditions. Notre point de départ a été l'opposition entre deux modèles, deux façons de penser la nature et la finalité de ces programmes: d'une part la «liberté» et les équivalences faciles, d'autre part, le «contrôle» nécessaire pour des équivalences substantielles. Notre enquête a-t-elle fourni les preuves de la supériorité d'un modèle sur l'autre? Un tel résultat serait sans doute trop attendre, surtout parce que la forme même de l'enquête ne met pas en question les critères de succès - très différents - qu'impliquent les deux modèles (pour le modèle «liberté», c'est dans la pratique professionnelle que les bénéfices du séjour se manifestent; pour les partisans du «contrôle», tout bénéfice doit être examinable). Le message de l'enquête ne saurait être d'une façon absolue en faveur de l'un ou de l'autre. Son utilité réside plutôt dans la reconnaissance du fait que ces deux modèles se sont produits dans un contexte de conditions imparfaites, c'est-à-dire de programmes d'études très différents, de méthodes d'enseignement rarement adaptées à la présence des étrangers, et de modèles universitaires qui, en Espagne, rendent très difficile tout le processus de socialisation interculturelle.

Autrement dit, bien qu'un système d'équivalences substantielles soit souhaitable en théorie (ou selon une idéologie européiste), tout sacrifice des valeurs positives du modèle «liberté» suppose que nos institutions soient en mesure de permettre un séjour plus efficace que le simple séjour extra-universitaire. Si les cours ou les (non) campus actuels ne peuvent pas assurer l'intégration des étrangers [3], si les aides financières ne peuvent pas rendre possible un séjour autrement impossible, et si l'organisation des programmes d'échanges doit rester une question tout à fait secondaire pour le développement des cursus, il semblerait simplement dangereux de procéder directement à une politique d'équivalences pour les équivalences et par là même d'abolir les avantages constatables des séjours relativement non contrôlés.

Prendre au sérieux les programmes d'échanges, c'est donc d'abord penser sérieusement à la relativité des avantages consistant à changer l'enseignement et la planification universitaires dans un contexte européen.

Cependant, au moment même où il fallait regarder de près la possibilité et les conditions préalables d'une planification efficace à ce niveau, l'Espagne a opté pour un modèle vague et décentralisé, laissant à chaque université le soin d'organiser ou ne pas organiser les échanges, contribuant ainsi à une désorganisation générale déjà par trop développée ailleurs.

Avril 1992

Notes

1. Selon ce que m'a expliqué Bill Richardon, professeur à la Dublin City University, un seul étudiant irlandais a échoué à un examen à l'étranger (en Allemagne) et a dû faire un deuxième examen, envoyé d'Allemagne à Dublin par télécopie.

2. Je tiens à remercier Allison Beeby de l'EUTI de l'Université Autonome de Barcelone et Jean Caminade de l'Université de Pau, qui m'ont aidé pour cette étape de l'enquête.

3. Plusieurs stratégies pédagogiques pour l'intégration des étudiants étrangers sont suggérées dans Pym 1992a et à paraître. Sur la complexité de la socialisation dans la culture étrangère (domaine franco-germanique), voir LADMIRAL & LIPIANSKY 1989. Certaines bases théoriques se trouvent également dans Pym 1990 (sur le rôle des étrangers comme «native informants») et 1992b, pp. 163-172 (sur l'interculturalité de la traduction).

Références

LADMIRAL, Jean-René, & LIPIANSKY, Edmond Marc. 1989. La communication interculturelle. Paris: Armand Colin.

PYM, Anthony. 1990. "A Definition of Translational Competence, Applied to the Teaching of Translation". Mladen Jovanovic ed. Translation, a Creative Profession: XIIth World Congress of FIT - Belgrade 1990. Proceedings. Belgrade: Prevodilac.

_____. 1992a. "In Search of a New Rationale for the Prose Translation Class at University Level". Interface (Belgique) 6.2.

_____. 1992b. Translation and Text Transfer. An Essay on the Principles of Intercultural Communication. Francfort/Main, Berne, Vienne, New-York, Paris: Peter Lang.

_____. 1994. "Student exchange programmes and the training of translators: three economic principles for research and experimentation", *Perspectives. Studies in Translatology*, 1994/1, 41-50.

Last update 10 December 1999