

**UNIVERSITÉ SORBONNE PARIS CITÉ**  
**UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3**

ED 268 Langage et langues : description, théorisation, transmission

EA 2288 Didactique des langues, des textes et des cultures

Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures

Magali RUET

**POLITIQUES LINGUISTIQUES EUROPÉENNES ET  
DISPOSITIFS ÉDUCATIFS À L'ÉPREUVE DES  
MOBILITÉS ÉTUDIANTES.**

*QUELLE RESPONSABILITÉ ÉTHIQUE POUR LA  
DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES DANS LE  
CONTEXTE CROATE ?*

**RÉSUMÉ (602 pages)**

Thèse dirigée par

Muriel MOLINIÉ

Soutenue le 11 décembre 2019

**Jury :**

M. Jean-Louis CHISS, Professeur émérite (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France)

M. Simon COFFEY, Associate Professor (King's College London, Grande-Bretagne)

Mme. Muriel MOLINIÉ, Professeure (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France)

Mme. Monica VLAD, Profesor universitar (Universitatea Ovidius din Constanța, Roumanie)

Cette thèse s'intéresse à la mobilité des étudiants croates, aux politiques linguistiques et éducatives les concernant et aux dispositifs éducatifs qui les accompagnent.

## **Première partie : Positionnement et ancrage de la recherche**

La première partie pose les bases de notre recherche. Nous accordons une importance particulière aux contextualisations historicisées dont nous faisons un usage interprétatif et qui nous sont nécessaires pour comprendre à la fois les conditions de vie des étudiants avec lesquels nous travaillons, les enjeux des mobilités – que ce soit au niveau individuel ou sociétal – et les orientations politiques et didactiques des accompagnements mis en place.

C'est pourquoi nous commençons par décrire et retracer la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur qui vise à répondre aux mutations liées à la libéralisation et à l'internationalisation du marché de la connaissance ainsi qu'à la volonté de construire un espace européen universitaire cohérent et compétitif au niveau mondial. Dans ce système, la mobilité est un des leviers les plus importants de la construction de cet espace universitaire commun. Nous mettons alors en évidence deux mouvements – qui ne sont pas exclusifs et se répondent mutuellement – qui influencent les politiques linguistiques européennes, éducatives (au niveau européen, étatique ou des universités) et celles concernant le développement de la mobilité :

- l'un qui vise la construction européenne et répond à des objectifs de type humaniste : encourager et développer la compréhension mutuelle entre tous les européens favorisera des valeurs telles que la tolérance, le respect et l'ouverture à la diversité et créera une Europe des citoyens ;
- l'autre répond aux attentes du marché néolibéral et a donc des objectifs plus utilitaristes : l'apprentissage des langues et les expériences de mobilité peuvent servir à augmenter l'employabilité des travailleurs européens en les rendant plus adaptables et flexibles.

Nous nous intéressons ensuite au contexte spécifique de la Croatie, un pays qui, suite à une guerre, a acquis son indépendance en 1992. Ce qui a laissé des traces et implique des questionnements identitaires. Durant cette période, le pays a également

abandonné un système communiste pour entamer une « transition » libérale, ce qui a eu un impact sur la situation sociale, économique et politique croate. Une situation complexe qui présente de nombreuses difficultés et favorise une forte émigration dont les raisons invoquées sont principalement la corruption, l'emprise de la religion et la montée du nationalisme. Des causes de départ qui ne sont pas sans effet sur les choix de vie des jeunes Croates qui cherchent parfois dans un autre pays de l'Union européenne – dont ils font partie depuis juillet 2013 – des conditions de vie qu'ils jugent plus avantageuses. Par ailleurs, la Croatie fait partie de l'ensemble géographique et culturel plus vaste des Balkans, qui représentent un espace européen singulier de par leur histoire mouvementée et complexe. Être originaire des Balkans, avec l'imaginaire qu'ils véhiculent n'est pas neutre et implique une « place à part » parmi les européens.

L'articulation de ces deux contextes nous amène à définir notre problématique et à orienter notre recherche autour des deux axes suivants :

- la compréhension et la caractérisation de la mobilité telle qu'elle est vécue par les étudiants croates, en particulier dans leur rapport à l'altérité ;
- la manière dont cette expérience de mobilité pourrait être accompagnée et donc le rôle et la place des politiques linguistiques et éducatives ainsi que celui de la didactique des langues et des cultures.

Pour traiter ces questions, nous adoptons une démarche empirico-inductive qualitative dans laquelle le positionnement du chercheur est questionné et pris en compte. La transdisciplinarité y a également une place importante : que ce soit pour le cadre théorique qui fait dialoguer plusieurs disciplines des sciences humaines dans le but de complexifier notre regard sur notre sujet d'étude, ou pour les méthodes de recherche et d'analyse. Ces dernières empruntent à la fois aux méthodes dites « de terrain » et à la recherche-action-formation. Ces méthodes nous ont permis une fréquentation assidue de notre terrain ainsi qu'une co-construction du savoir avec les acteurs, dans une dynamique d'allers-retours continuels entre travail théorique et de terrain. Par ailleurs, notre analyse repose pour beaucoup sur des récits d'expérience obtenus par des entretiens compréhensifs multimodaux. Enfin, cette recherche ayant une dimension praxéologique - puisque l'un des buts de ce travail est de pouvoir répondre au besoin d'accompagnement

des mobilités par des propositions pédagogiques – cela implique un questionnement et un positionnement éthique qui seront transversaux dans cette recherche.

## **Deuxième partie : Donner la parole aux étudiants : ethnographie des expériences de mobilité**

Les cadres de cette recherche étant posés, nous cherchons, dans la deuxième partie à comprendre la manière dont se déroule une expérience de mobilité, à partir d'entretiens multimodaux réalisés avec des étudiants croates ayant effectué un séjour de mobilité en France. Le but de cette ethnographie, au-delà de l'intérêt de compréhension, est de pouvoir ensuite proposer une formation et un accompagnement répondant aux besoins rencontrés par les étudiants. Une expérience de mobilité s'inscrit dans un parcours de vie, c'est pourquoi nous nous sommes attachée à analyser l'avant, le pendant et l'après des expériences de mobilité.

Premièrement, nous constatons que de fortes inégalités existent face au départ et qu'en Croatie la mobilité académique ne s'est pas démocratisée et ne concerne qu'une petite partie des étudiants – en particulier pour les départs vers la France. Les raisons de ces inégalités sont à trouver à la fois au niveau macrosocial (financement et influence du marché des langues), au niveau mésosocial (car les étudiants ne bénéficient que de très peu d'accompagnement ou d'encouragement et rencontrent de grandes difficultés à faire reconnaître les enseignements suivis à l'étranger) et au niveau microsocial car le fait de posséder un capital de mobilité (qui comprend l'histoire familiale et personnelle, les expériences antérieures de mobilité ainsi que les compétences linguistiques, les expériences d'adaptation, et enfin certains traits de personnalité<sup>1</sup>) est déterminant. Par ailleurs, le programme Erasmus apparaît comme un cadre dont se saisissent les étudiants pour projeter leurs propres objectifs, qui ne correspondent finalement que peu à ceux des décideurs politiques. En effet, la motivation des candidats au départ concerne principalement l'aspect « existentiel » d'un séjour loin de chez eux lors duquel ils aspirent à obtenir plus d'autonomie, à connaître des changements... et espèrent ainsi « découvrir leur voie » en s'émancipant des déterminismes sociaux. Ils attendent donc des changements provoqués par la mobilité un enrichissement personnel et rejoignent de ce point de vue les protagonistes des romans de formation (*Bildungsroman*) qui partent en

---

<sup>1</sup> Murphy-Lejeune E., 2003, *L'étudiant européen voyageur : un nouvel étranger*, Paris, Didier.

quête d'eux-mêmes<sup>2</sup>. Ils sont par ailleurs fortement motivés pour améliorer leur niveau de français, en espérant que cela leur offrira des opportunités professionnelles et une alternative au tout-anglais.

À travers l'analyse de leur expérience, ces objectifs semblent bien atteints car un séjour à l'étranger leur permet de développer un pouvoir d'agir : une meilleure connaissance de soi et une plus grande autonomie par rapport à leur environnement. Par ailleurs, même s'ils ne progressent pas beaucoup en français, ils acquièrent de l'aisance et se défont un peu d'un rapport « puriste » ou linguiciste à la langue.

Mais l'analyse de nos entretiens nous permet aussi de relever une distinction marquée entre les étudiants qui partent dans le cadre d'Erasmus et ceux qui sont en autonomie. Pour les premiers, l'expérience de mobilité apparaît comme fluide et ils ne rencontrent pas de grands problèmes car, d'un côté leur séjour est plus ou moins organisé par le programme (leur adaptation est donc facilitée car ils reçoivent une bourse et une aide concernant la vie pratique) et de l'autre, ils ont un statut clairement défini – celui d'étudiant Erasmus – et s'intègrent très rapidement au groupe des étudiants internationaux. Cependant, une période d'adaptation est toujours nécessaire et l'arrivée en « territoire étranger » est ressentie comme un « rite de passage » entre deux statuts. Cet aspect rituel est par ailleurs important pour les étudiants qui passent des « épreuves » qui sont vécues comme des réussites personnelles qui leur permettent de développer leur pouvoir d'agir.

Cependant, nous mettons en évidence que les étudiants Erasmus restent généralement extérieurs à la société d'accueil. Par exemple, ils ne développent que rarement des relations avec des étudiants locaux, notamment à cause d'un frein linguistique (leur non maîtrise de la langue orale informelle), ce qui les conduit à une certaine essentialisation des cultures ou au contraire un universalisme, car ils ne rencontrent pas l'altérité sur le mode de l'intériorité<sup>3</sup> mais restent en retrait.

---

<sup>2</sup> Cicchelli V., 2008, « Connaître les autres pour mieux se connaître : les séjours Erasmus, une Bildung contemporaine », dans Dervin F., Byram M. (dirs.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?*, Paris, L'Harmattan, p. 139-162.

<sup>3</sup> Papatsiba V., 2003, *Des étudiants européens : « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, Berne, Peter Lang.

Un séjour à l'étranger est par ailleurs un moment privilégié pour porter un autre regard sur sa propre culture, et représente en même temps une zone d'incertitude (sociale, culturelle, linguistique, etc.). Il a donc une incidence sur les différentes identifications des individus voyageurs. Ceux-ci mettent le voyage à profit pour de redéfinir certaines identifications et en particulier de questionner leur identité balkanique alors que l'identité européenne est une grande absente du discours des étudiants.

Les étudiants qui partent en autonomie rencontrent beaucoup plus de difficultés et s'ils vivent les mêmes choses que les étudiants Erasmus, les « épreuves » sont plus difficiles à surmonter. En effet, ils ne disposent pas du statut d'étudiant Erasmus et se retrouvent donc en position d'étranger. Une position qu'ils éprouvent parfois durement notamment car ils ressentent des préjugés à l'encontre des pays des Balkans et parfois des discriminations. Leur insertion dans des groupes sociaux est souvent plus compliquée, génère de la solitude, mais lorsqu'ils y parviennent, ils sont plus intégrés et ont davantage de relations proches avec des Français, ce qui leur permet de ne pas rester en situation extérieure. Les questionnements identitaires sont également plus prégnants chez les étudiants en autonomie, qui ont souvent un projet à l'étranger sur le long terme. Restant dans une position d'entre-deux souvent pendant longtemps, il leur faut alors trouver un ancrage (géographique, relationnel ou spirituel).

Au final, une expérience Erasmus est très rarement mal vécue et permet de développer confiance en soi, adaptabilité et autonomie ainsi que sa motilité (notamment grâce à une ouverture des possibles et un début de réseau international). Cependant, lorsque l'on s'entretient avec des étudiants qui ont effectué leur séjour depuis plusieurs années, nous constatons qu'une période de mobilité peine à être rentabilisée et à s'inscrire dans une trajectoire de vie. Elle apparaît alors comme une parenthèse (dorée), une pause dans sa vie plutôt que la vie même. C'est un point de bifurcation qui entraîne beaucoup de questionnements, en particulier ceux autour du choix de partir ou de rester dans son pays d'origine. Ceux qui font le choix de rester, ressentent souvent une sorte de frustration car ils ne réussissent pas à introduire de la mobilité dans leur vie et parce que finalement une expérience Erasmus ne leur apporte que peu d'avantages sur le marché

du travail (par exemple, leurs compétences en français ne sont que rarement utilisées par leurs employeurs). Quant à ceux qui font le choix de partir, ils expérimentent alors les difficultés que nous venons de mentionner et auxquelles le programme Erasmus ne les a pas préparés, ainsi qu'une déqualification par rapport à leurs compétences. Se pose ainsi la question du « choix », car si les étudiants qui partent en Erasmus le font par choix, cette question se pose à nouveau pour ceux qui repartent : leur « choix » étant alors en grande partie dicté cette fois, par les conditions socioéconomiques de leur pays.

### **Troisième partie : Accompagner les mobilités : un défi pour la didactique des langues et des cultures**

À partir de l'analyse de nos entretiens effectuée dans la deuxième partie, nous dégagons qu'il est utile de former les étudiants à :

- s'insérer dans leur nouvel environnement : à s'adapter à leur nouveau milieu physique, mais surtout à participer socialement et à développer des relations interpersonnelles de qualité, c'est-à-dire leur permettant de rencontrer l'altérité sur le mode de l'intériorité<sup>4</sup>. Il leur faut pour cela acquérir en particulier une flexibilité socio-langagière leur permettant de nouer des contacts dans des cadres informels et en dehors du cercle des étudiants internationaux ;
- rentabiliser leur séjour de mobilité notamment en conscientisant – dans le but de pouvoir les réutiliser – les compétences déjà là, et celles acquises pendant leur séjour de mobilité ;
- développer leur pouvoir d'agir et un savoir-devenir<sup>5</sup> notamment par un travail de réflexivité permettant à la fois de comprendre et d'analyser les conditions sociales de leur existence, mais aussi de savoir se positionner par rapport à elles ;
- savoir se dire et s'inventer dans le cadre d'une société moderne qui fait de plus en plus porter à l'individu la responsabilité de sa propre réussite. Pour cela il s'avère nécessaire d'avoir la capacité d'écrire sa « biographie élective »<sup>6</sup> et de trouver un « ancrage », en particulier si les étudiants souhaitent poursuivre une vie « mobile ».

---

<sup>4</sup> Papatsiba V., 2003, *Des étudiants européens : « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, Berne, Peter Lang.

<sup>5</sup> Lebrun M., 2007, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 218 p.

<sup>6</sup> Beck U., Beck-Gernsheim E., 1999, « Individualization and "precarious Freedoms": Perspectives and controversies of a Subject-oriented Sociology », dans Elliott A. (dir.), *Contemporary Social Theory*, Oxford, Blackwells, p. 23-48.

Au regard de ces besoins, il nous semble pertinent de développer une didactique des mobilités qui prenne en compte la complexité et la diversité des situations de mobilité. Enfin, nous nous positionnons par rapport à une éthique allant dans le sens d'œuvrer pour que les individus réalisent leurs aspirations personnelles – à travers la mobilité, l'apprentissage des langues et des relations interculturelles – plutôt que de les amener à s'adapter aux besoins du marché.

Les approches qui permettent de mettre en place une didactique des mobilités sont doubles :

- Le français sur objectif universitaire vise à répondre aux besoins des étudiants au sein de l'université et concerne principalement les littératies universitaires. C'est une sous-discipline qui a maintenant acquis une légitimité et la plupart des formations à destination des étudiants en mobilité relèvent de cette approche.
- Cependant, il nous semble également important et pertinent d'utiliser des outils issus de la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme dans le but de former les étudiants à la rencontre avec l'altérité, et à les amener à développer leur pouvoir d'agir et leur capacité à se dire et à s'inventer. Ces approches visent principalement à établir des médiations avec l'altérité et les nouvelles communautés<sup>7</sup> (Coste et Cavalli, 2014). Les outils de l'anthropologie (observation participante, entretien compréhensif), appliqués à la didactique des langues et des cultures, peut permettre aux étudiants de se décentrer afin d'acquérir un regard renouvelé sur les nouvelles situations rencontrées et donc mieux les comprendre et les gérer. Dans un mouvement complémentaire, les approches biographiques (portfolio, (auto)biographies, journaux) peuvent aider l'étudiant à se recentrer, c'est-à-dire à conscientiser sa place, son histoire et ses croyances dans ce monde et ainsi à s'affirmer comme sujet singulier, partie prenante de ce monde.

Notre recherche-action-formation mise en place à l'Université de Zagreb nous a permis d'expérimenter ces outils et de constater leur intérêt et pertinence auprès des

---

<sup>7</sup> Coste D., Cavalli M., 2014, « Extension du domaine de la médiation », *Lingue Culture Mediazioni - Languages Cultures Mediation (LCM Journal)*, 1, 1-2, p. 101-117.



étudiants. Cependant, elle a aussi servi d'analyseur pour comprendre pourquoi il était délicat d'introduire une telle formation au sein de l'institution croate.

Au niveau mésosocial, l'institution joue un grand rôle dans la possibilité, ou non, de pouvoir implanter une formation comme celle-là car elle a le pouvoir de donner des moyens, de légitimer la formation et d'assurer une coordination et une cohérence entre les services. Or si l'Université de Zagreb n'était pas complètement opposée à notre recherche-action-formation, elle ne l'a pas non plus réellement encouragée. On peut voir de sa part une certaine résistance ou passivité par rapport aux directives européennes du fait que la mobilité étudiante n'est pas sa priorité. Ce peu d'intérêt de l'institution bloque l'implication que pourraient avoir les enseignants dans cet accompagnement de la mobilité. En effet, pour le moment ils ne sont pas engagés, par manque d'informations et à cause d'un déficit de reconnaissance de leur rôle. Pour pouvoir en faire de réels co-acteurs de la mobilité une formation serait nécessaire. D'autant plus que les approches (anthropologiques, biographiques) que nous avons mises en place ne sont pas habituelles dans le monde universitaire croate qui reste très marqué par l'approche philologique (linguistique et littérature). Ainsi, certains des outils proposés (voire imposés) par les directives européennes ne rencontrent que peu d'écho car leurs bases théoriques ne sont pas forcément connues des enseignants. De plus, il est nécessaire d'adapter ces outils aux contextes sociohistoriques et pour cela il faut que les enseignants s'approprient et adaptent ces outils. Ce que nous n'avons malheureusement pas su faire lors de notre recherche-action-formation.

Au niveau macrosocial, nous pouvons relever une responsabilité du champ scientifique et du champ politique, qui sont en interaction. En effet, alors que les politiques européennes énoncent des directions contribuant à une prise en compte du plurilinguisme et du pluriculturalisme, les actions allant dans ce sens restent plutôt rares et ne font pas « système ». Nous y voyons plusieurs raisons :

- il n'y a pas de consensus sur les notions de culture, interculturalité, identité... les définitions sont diverses et les praticiens ne connaissant pas nécessairement leur renouvellement, il est alors compliqué de s'accorder sur les outils à mettre en place ;

- les politiques européennes visent l'harmonisation des systèmes nationaux, or l'adoption d'approches plurilingues et pluriculturelles entre, d'une certaine manière, en contradiction avec ce principe d'harmonisation (voire de standardisation), puisqu'elles visent au contraire à la reconnaissance de la diversité ;
- même si les politiques linguistiques et éducatives prônent une reconnaissance de la diversité des différents États européens, l'influence des politiques économiques est considérable. Or les besoins de l'économie de marché vont dans le sens d'une standardisation et d'une évaluation objective et quantifiable des « compétences » des individus. Une démarche difficilement compatible avec des notions telles que l'interculturel, la médiation ou la réflexivité.

Face à ces différentes luttes et tensions autour des politiques linguistiques et éducatives en Europe, il est nécessaire – pour tous les acteurs du champ de la didactique des langues et des cultures, et de la mobilité – de développer une réflexion éthique rigoureuse afin d'être conscients des enjeux de la mobilité et de se positionner politiquement par rapport à la finalité de l'enseignement des langues et des cultures.