



**HAL**  
open science

## Politiques linguistiques européennes et dispositifs éducatifs à l'épreuve des mobilités étudiantes.

Magali Ruet

► **To cite this version:**

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?. Education. Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 2019. Français. NNT: . tel-02468468

**HAL Id: tel-02468468**

**<https://hal.science/tel-02468468>**

Submitted on 24 Feb 2021

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

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

**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 ?*

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)



## **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**

Cette étude repose sur une recherche-action-formation incluant l'analyse de récits de vie d'étudiants croates. Elle adopte une perspective microsociologique tout en accordant une importance particulière à la contextualisation et à l'historicisation. Elle articule donc trois niveaux d'analyse : le niveau microsocial se combine avec les dimensions mésosociales (politiques des universités) et macrosociales (situations sociopolitiques des pays de l'UE et politiques européennes). Une étude de cas sur les mobilités étudiantes en provenance de Croatie met tout particulièrement en relation des dimensions linguistiques, des problèmes éducatifs (avec leurs dimensions institutionnelles et pédagogiques) et des questions politiques, dans le but de porter un regard plus général sur les mobilités en Europe. Une ethnographie de l'expérience de mobilité d'étudiants croates – via l'étude de leurs usages et représentations des langues, leur rapport avec l'altérité et les nouvelles identifications qu'ils développent – permet de saisir la manière dont ils vivent cette expérience et la réinvestissent dans leur parcours de vie. Cette ethnographie débouche sur la mise en évidence de la nécessité d'un accompagnement des mobilités, pour faire d'un séjour à l'étranger une expérience formatrice susceptible de développer chez les étudiants un pouvoir d'agir. Une telle orientation didactique, si elle prend place dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, peine encore à être légitime. Ce constat mène à un questionnement portant à la fois sur la responsabilité des politiques linguistiques et éducatives européennes et sur la responsabilité éthique de la didactique des langues et des cultures.

**Mots clés :** Europe, enseignement supérieur, mobilité étudiante, didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, politiques linguistiques et éducatives, relations interculturelles, responsabilité éthique



## **European linguistic policies and educational devices confronted to the student mobility.**

*What ethical responsibility for the teaching of languages and cultures in the Croatian context?*

### **ABSTRACT**

This study is based on research-action-training including the analysis of life stories of Croatian students. It therefore adopts a microsociological perspective while giving particular importance to contextualization and historicalization. It articulates three levels of analysis: the microsocial level combines with the mesosocial (university policies) and macrosocial (socio-political situations in EU countries and European policies) dimensions. This case study on student mobility from Croatia links linguistic dimensions, educational problems (with their institutional and pedagogical dimensions) and political issues, with the aim of providing a more general overview of mobility in Europe. An ethnography of the Croatian student mobility experience will then help to understand how Croatian students live this experience - including through their uses and representations of languages, their relationship to otherness and the new identifications they develop - and reinvest it in their life course. This ethnography also highlights the need for support for mobility, in particular to make a stay abroad a formative experience likely to develop student empowerment. Such a teaching orientation, if it goes in the direction of the teaching of plurilingualism and pluriculturalism, has yet to be legitimate. This finding leads to a questioning of both the responsibility of European linguistic and educational policies and the ethical responsibility of language teaching and cultural education.

**Keywords:** Europe, higher education, student mobility, plurilingualism and pluriculturalism teaching, linguistic and educational policies, intercultural relations, ethical responsibility



## **Europske lingvističke politike i obrazovni mehanizmi pred izazovom studentskih mobilnosti.**

*Kakva je etička odgovornost za didaktiku jezika i kultura u hrvatskom kontekstu?*

### **SAŽETAK**

Ovaj se znanstveni rad temelji na akcijsko-obrazovnom istraživanju koje obuhvaća analizu životnih priča hrvatskih studenata. Rad usvaja mikrosociološku perspektivu, pri čemu je velika važnost dana kontekstualizaciji i historizaciji. Time je omogućeno dovođenje u vezu mikrosocijalne razine analize s mezosocijalnom (sveučilišne politike) i makrosocijalnom razinom (društveno-politička situacija zemalja Europske unije i europske politike). Radi se o studiji slučaja koja obuhvaća analizu mobilnosti studenata iz Hrvatske supostavljajući jezična i didaktička gledišta, obrazovne probleme (s njihovim institucionalnim i pedagoškim aspektima) i politička pitanja, s ciljem pružanja šireg pogleda na mobilnosti u Europi. Etnografskom analizom iskustva hrvatskih studenata s mobilnosti omogućeno je bolje razumijevanje studentskog doživljaja mobilnosti – naročito kroz analizu korištenja i percepcije jezika, odnosa prema drugosti i novim identifikacijama koje razvijaju - i kako to iskustvo reinvestiraju u daljnjem životu. Studijom je također utvrđena nužnost postojanja programa podrške odlaznim studentima koji bi se temeljio na didaktici višejezičnosti i višekulturalnosti, a čiji bi cilj bio da boravak u inozemstvu za svakog studenta bude formativno i osnažujuće iskustvo. Radi se međutim o didaktičkom modelu koji tek neznatno prihvaćen, što posljedično dovodi do preispitivanja odgovornosti europskih jezičnih i obrazovnih politika te etičke odgovornosti didaktike jezika i kultura.

***Ključne riječi:*** Europa, visoko obrazovanje, studentska mobilnost, didaktika višejezičnosti i višekulturalnosti, jezične i obrazovne politike, međukulturalni odnosi, etička odgovornost





## REMERCIEMENTS

Je tiens avant tout à remercier les étudiants qui m'ont accordé leur confiance, m'ont consacré du temps et m'ont donné envie d'aller au bout de ce travail.

Merci à Muriel Molinié pour son soutien sans faille tout au long de ce travail. Sa rigueur et sa bienveillance m'ont été des aides précieuses. Je suis très heureuse d'avoir fait ce chemin avec elle.

Je remercie également l'ensemble des membres du jury, qui me font l'honneur de me lire.

Mon parcours intellectuel et ma formation professionnelle doivent beaucoup à mes collègues d'Ecosse, du Maroc, de Croatie ou de France auprès desquels j'ai beaucoup appris. Je tiens à remercier spécialement Ivana, qui m'a ouvert beaucoup de portes, et sans laquelle cette thèse n'aurait certainement pas vu le jour.

Ma pensée va tout particulièrement à Éric, qui n'a rien connu de cette recherche, mais qui reconnaîtra son héritage au fil de mes pages.

Merci à mes compagnons d'aventures, Amal, Muriel, Shima, Marija, Anne-Sophie et à tous les autres membres du groupe des thésards pour leur amitié et nos échanges. Sans ce partage, cette partie de ma vie aurait été beaucoup moins joyeuse.

Merci à mes parents, qui eux, n'ont pas besoin de théoriser pour donner du « pouvoir d'agir » et à ma sœur, qui est là, toujours. Merci aussi à ma famille qui m'encourage, même si elle ne comprend pas toujours en quoi.

Je remercie également toute l'équipe de mes correcteurs : Amal, Anne-Sophie, Arthur, Ejla, Isabelle, Kyril, Laurent, Manon, Nadia et Xavier.

Enfin, merci à Vanja qui a dû vivre au jour le jour toutes les tribulations de cette expérience si particulière de la thèse.



# SOMMAIRE

RÉSUMÉ.....	3
ABSTRACT.....	5
SAŽETAK.....	7
REMERCIEMENTS.....	9
SOMMAIRE.....	11
LISTE DES SIGLES.....	17
GUIDE DE PRONONCIATION DU CROATE.....	19

INTRODUCTION.....	21
-------------------	----

## PARTIE 1

### POSITIONNEMENT ET ANCRAGE DE LA RECHERCHE

Présentation de la première partie.....	31
---	----

#### **Chapitre 1 : L'espace européen de l'enseignement supérieur : rôle et place de la mobilité et des langues.....**

	33
--	----

1.1 Le monde de l'enseignement supérieur en Europe.....	33
1.1.1 Historique de la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES)....	34
1.1.2 Les transformations de l'enseignement supérieur.....	42
1.2 La mobilité académique en Europe.....	46
1.2.1 Historique des programmes européens encourageant la mobilité.....	46
1.2.2 Pourquoi développer et encourager la mobilité ?.....	52
1.2.3 État des lieux de la mobilité européenne aujourd'hui.....	59
1.3 Rôle et place des langues dans l'EEES.....	65
1.3.1 La situation linguistique des universités européennes.....	65
1.3.2 Avantages comparés d'une lingua franca et du plurilinguisme.....	68
1.3.3 Les politiques linguistiques de l'Union européenne.....	72
Conclusion du chapitre 1.....	78

#### **Chapitre 2 : Des étudiants originaires de l' « autre Europe » ? Situation actuelle dans les Balkans occidentaux.....**

	81
--	----

2.1 Qu'est-ce que <i>les Balkans</i> ?.....	81
2.1.1 L'imaginaire des Balkans.....	81
2.1.2 Délimitations géographiques et appellations.....	84
2.1.3 Quelques concepts essentiels pour comprendre les Balkans.....	87
2.2 Éléments de compréhension historiques.....	90
2.2.1 Bref historique : de l'Antiquité à la Yougoslavie.....	91
2.2.2 Fin de la Yougoslavie.....	95
2.2.3 Origines de l'identité croate et création du nouvel État.....	98
2.2.4 Entrée dans l'UE et relations aux grandes puissances.....	103
2.3 Situation actuelle en Croatie.....	107

2.3.1 Situation économique et politique .....	108
2.3.2 Situation sociale .....	111
2.3.3 Situation linguistique et éducative.....	120
Conclusion du chapitre 2 .....	124
<b>Chapitre 3 : Cadres épistémologique, théorique et méthodologique .....</b>	<b>127</b>
3.1 Construction de la problématique et du « terrain » .....	127
3.1.1 Problématique.....	127
3.1.2 Cadrage et définition du terrain .....	131
3.2 Choix épistémologiques.....	137
3.2.1 Une démarche empirico-inductive qualitative .....	137
3.2.2 Importance de la contextualisation et de l'historicisation .....	138
3.2.3 Des finalités de compréhension mais aussi d'intervention.....	143
3.3 Positionnements .....	145
3.3.1 Intérêt d'une démarche réflexive.....	145
3.3.2 Conditions de production du discours .....	147
3.4 Orientations théoriques .....	152
3.5 Grandes orientations méthodologiques .....	157
3.5.1 Travail de terrain .....	157
3.5.2 Démarche de recherche-action.....	158
3.5.3 Aller-retour.....	158
3.5.4 Approche biographique .....	160
3.5.5 Diversité des données.....	160
3.6 Entretiens biographiques et récits d'expérience.....	162
3.6.1 Protocole d'enquête.....	162
3.6.2 Relation chercheuse / informateurs .....	163
3.6.3 Multimodalité des entretiens .....	166
3.6.4 Méthodes d'analyse.....	169
Conclusion du chapitre 3 .....	176
Synthèse de la première partie.....	179

## PARTIE 2

### DONNER LA PAROLE AUX ÉTUDIANTS : ETHNOGRAPHIE DES EXPÉRIENCES DE MOBILITÉ

Présentation de la deuxième partie .....	183
<b>Chapitre 4 : Faire le choix de partir en mobilité.....</b>	<b>187</b>
4.1 Pourquoi partir en Erasmus ? .....	188
4.1.1 L'imaginaire autour de la mobilité et d'Erasmus.....	189
4.1.2 Les motivations exprimées par les étudiants.....	192
4.1.3 Choisir la France pour sa langue.....	201
4.1.4 Erasmus, une opportunité à saisir .....	204
4.2 Des obstacles au départ.....	205

4.2.1 Des freins structurels.....	209
4.2.2 Des résistances au sein de l'Université.....	213
4.3 Des facteurs d'aide à la mobilité.....	219
4.3.1 Le capital de mobilité.....	220
4.3.2 La mobilité comme pratique socialement intégrée.....	229
Conclusion du chapitre 4.....	231
<b>Chapitre 5 : Une expérience fluide et enrichissante ? .....</b>	<b>235</b>
5.1 Une mobilité fluide ou heurtée ?.....	235
5.1.1 Modernité et mobilité.....	235
5.1.2 Est-ce toujours un rite de passage ?.....	237
5.1.3 L'épreuve de l'arrivée.....	239
5.1.4 Des épreuves recherchées.....	241
5.2 Insertion et affiliation des étudiants en mobilité.....	243
5.2.1 Choix terminologiques.....	243
5.2.2 L'adaptation au milieu physique.....	244
5.2.3 L'insertion dans le monde universitaire.....	245
5.2.4 Les groupes d'affiliation.....	249
5.2.5 Quel « degré » d'insertion ?.....	259
5.3 Des apports au niveau personnel.....	264
5.3.1 Une meilleure connaissance de soi.....	265
5.3.2 Une plus grande autonomie par rapport à l'environnement.....	267
5.3.3 Des apprentissages non exempts de tensions.....	277
Conclusion du chapitre 5.....	281
<b>Chapitre 6 : Les langues et cultures dans une expérience de mobilité .....</b>	<b>285</b>
6.1 Rapports aux langues.....	286
6.1.1 Mobilité et plurilinguisme.....	288
6.1.2 Les étudiants Erasmus et la langue française.....	294
6.1.3 Quand le français devient langue principale.....	304
6.2 Rapports aux « cultures ».....	307
6.2.1 Perceptions des différences et des « cultures ».....	308
6.2.2 Mode d'élaboration de la perception de l'altérité.....	316
6.2.3 Des difficultés d'interprétation.....	323
6.3 Rapports à soi.....	326
6.3.1 Un renouvellement du regard.....	326
6.3.2 Identification à l'espace balkanique.....	329
6.3.3 Mouvements et redéfinitions des appartenances.....	336
6.4 Rapports à l'Europe.....	340
6.4.1 Articuler identité balkanique et identité européenne.....	340
6.4.2 Le développement d'une identité/citoyenneté européenne ?.....	344
6.4.3 Identification européenne ou de classe ?.....	349

Conclusion du chapitre 6 .....	351
<b>Chapitre 7 : Une expérience inscrite dans un parcours de vie ? .....</b>	<b>355</b>
7.1 Une période de vie « à part » .....	355
7.1.1 Une autre temporalité.....	355
7.1.2 Un retour difficile.....	358
7.2 Un point de bifurcation .....	365
7.2.1 « Si je n'étais pas partie... » .....	365
7.2.2 Ouverture des « possibles ».....	368
7.2.3 L'envie de repartir immédiatement.....	369
7.2.4 Choisir entre mobilité et immobilité ?.....	371
7.3 Une expérience rentabilisée ? .....	376
7.3.1 Une augmentation de la motilité.....	377
7.3.2 Reconnaissance des acquis.....	380
7.3.3 Une certaine frustration .....	384
7.4 Faire le choix de s'expatrier .....	387
7.4.1 Des désillusions par rapport à Erasmus .....	388
7.4.2 Un ancrage difficile .....	394
7.4.3 Une mobilité subie ou choisie ? .....	402
Conclusion du chapitre 7 .....	405
Synthèse de la deuxième partie .....	409

### PARTIE 3

#### ACCOMPAGNER LES MOBILITÉS : UN DÉFI POUR LA DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

Présentation de la troisième partie .....	415
<b>Chapitre 8 : Vers une didactique des mobilités.....</b>	<b>417</b>
8.1 Un champ complexe .....	417
8.1.1 La mobilité comme une des caractéristiques de la modernité .....	418
8.1.2 Des mobilités étudiantes disparates .....	419
8.1.3 Mobilité vs migration : une distinction heuristique ?.....	421
8.1.4 Des enjeux importants qui provoquent des tensions .....	423
8.2 Aller vers une didactique de la mobilité ? .....	424
8.3 Mise au jour des « besoins » .....	426
8.3.1 S'insérer dans un nouvel environnement .....	427
8.3.2 Rentabiliser son séjour de mobilité.....	434
8.3.3 Développer son pouvoir d'agir .....	437
8.3.4 Savoir se dire et s'inventer.....	443
Conclusion du chapitre 8 .....	445
<b>Chapitre 9 : Passer à l'action .....</b>	<b>447</b>
9.1 Le français sur objectif universitaire .....	447
9.1.1 Développement et caractéristiques .....	447

9.1.2	Contenus .....	449
9.1.3	Un « champ » divers.....	451
9.1.4	Limites .....	453
9.2	Didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme .....	454
9.2.1	Des médiations avec l'altérité.....	455
9.2.2	Se décentrer grâce aux outils de l'anthropologie .....	459
9.2.3	Se recentrer avec l'approche biographique.....	462
9.2.4	Convoquer les imaginaires .....	468
9.2.5	Postures enseignantes .....	469
9.3	Une recherche-action-formation comme analyseur .....	470
9.3.1	Pourquoi une recherche-action-formation ? .....	470
9.3.2	Description de la recherche-action-formation .....	474
9.3.3	Retour qualitatif et bilan.....	483
	Conclusion du chapitre 9 .....	488
	<b>Chapitre 10 : Luites et tensions pour définir les politiques éducatives .....</b>	<b>489</b>
10.1	Une problématique délaissée par l'Université.....	489
10.1.1	Le rôle de l'institution .....	490
10.1.2	Implication et engagement des enseignants.....	494
10.2	Responsabilité du champ scientifique.....	498
10.2.1	Un difficile renouvellement de certains concepts.....	499
10.2.2	Un problème d'appropriation et d'adaptation aux contextes .....	502
10.2.3	Des scientifiques divisés et peu écoutés sur le plan politique .....	506
10.3	Le rôle décisif des politiques européennes .....	508
10.3.1	Une volonté d'harmonisation .....	508
10.3.2	Une orientation liée au pouvoir économique .....	509
10.3.3	La question de l'évaluation .....	511
10.3.4	Dépolitisation vs positionnement éthique.....	513
	Conclusion du chapitre 10 .....	515
	Synthèse de la troisième partie.....	517
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>521</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>529</b>
	<b>ANNEXES.....</b>	<b>557</b>
	<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>583</b>
	<b>TABLE DES FIGURES .....</b>	<b>593</b>
	<b>TABLE DES TABLEAUX.....</b>	<b>595</b>
	<b>INDEX THÉMATIQUE.....</b>	<b>597</b>
	<b>INDEX DES AUTEURS.....</b>	<b>599</b>





## LISTE DES SIGLES

APL	Aide personnalisée au logement
BCMS	bosnien – croate – monténégrin – serbe (langue)
CECA	Communauté européenne du charbon et de l'acier
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CEE	Communauté économique européenne
CELV	Centre européen pour les langues vivantes
CEPES	Centre européen pour l'enseignement supérieur
CPI	Corruption Perceptions Index (Indice de perception de la corruption)
CROUS	Centre régional des œuvres universitaires et scolaires
DLC	Didactique des langues et des cultures
DPA	Développement du pouvoir d'agir
ECTS	European Credits Transfer System (Système européen de transfert et d'accumulation de crédits)
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur
ESN	Erasmus Student Network
FA	Français académique
FIU	Français d'intégration universitaire
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
FOS	Français sur objectif spécifique
FOU	Français sur objectif universitaire
FS	Français de spécialité
HDZ	Hrvatska demokratska zajednica (Communauté démocratique croate)
IUE	Institut universitaire européen
NDH	Nezavisna Država Hrvatska (État indépendant de Croatie)
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OFAJ	Office franco-allemand pour la jeunesse
OIT	Organisation internationale du travail
OMC	Organisation mondiale du commerce
ONU	Organisation des Nations unies
OTAN	Organisation du traité de l'Atlantique nord
PA	Pouvoir d'agir

PECO	Pays d'Europe centrale et orientale
PEL	Portfolio européen des langues
PIB	Produit intérieur brut
PSA	Processus de stabilisation et d'association
RFA	République fédérale d'Allemagne
RYCO	Regional Youth Cooperation Office (Office régional pour la jeunesse)
SHS	Sciences humaines et sociales
SPA	Standard de pouvoir d'achat
TPIY	Tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie
UE	Union européenne
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

## GUIDE DE PRONONCIATION DU CROATE

Nous avons fait le choix de conserver les mots et les noms croates dans leur version originale (sans les transcrire phonétiquement en français).

À l'oral, on prononce chaque lettre du mot. On écrit donc comme on parle et inversement. Certaines lettres n'existent pas dans l'alphabet latin et d'autres ont une prononciation différente :

Čč : tch *čuti* [tchouti]

Ćć : tch *kuća* [koutcha]

Cc : ts *car* [tsar]

Đđ : dj *anđeo* [andjéo]

Žž : j *žena* [jéna]

Jj : ill *raj* [raille]

Šš : ch *šešir* [chéchir]

Ss : ss *ples* [plèss]

Ee : é *Rijeka* [rilléka]

Uu : ou *grupu* [groupou]



# **INTRODUCTION**



Nous sommes arrivée en Croatie en septembre 2011 pour y être lectrice de français dans plusieurs facultés zagreboises. C'était alors notre premier contact avec cette partie de l'Europe, les *Balkans*, une région dont nous ne connaissions que peu de choses.

Nous avons constaté que peu d'étudiants partaient dans le cadre d'échanges universitaires, surtout lorsqu'il s'agissait de partir en France. Une étude commanditée par la faculté de lettres et de philosophie de Zagreb, à laquelle nous avons participé, nous a permis de mettre en évidence que l'insécurité linguistique jouait pour beaucoup dans le non départ des étudiants. Par ailleurs, des discussions avec les étudiants faisaient ressortir un sentiment de peur – ou du moins d'inquiétude – omniprésent : peur de ne pas parler suffisamment bien la langue, mais peur aussi de quitter ses parents, son pays, ses habitudes... et de ne pas réussir à se repérer et à s'adapter dans une nouvelle société.

Pourtant, à leur retour, le peu d'étudiants qui partaient, ne tarissaient pas d'éloge sur leur séjour : pour la plupart, il les avait « transformés », avait changé leur vie et était la meilleure expérience qu'ils avaient vécue jusqu'à présent. Deux ans après notre arrivée, la Croatie entrait dans l'Union européenne. Une entrée timide, peu célébrée alors même que de plus en plus de jeunes ne trouvant pas d'avenir dans leur pays souhaitaient partir à l'étranger. Pourtant, malgré la simplification administrative au départ due à cette adhésion à l'UE, peu de jeunes partaient en Erasmus. Dans le même temps, il n'existait aucun système visant à préparer les étudiants à une mobilité et à répondre à leurs angoisses.

Toutes ces raisons nous ont poussée à créer des cours de français sur objectif universitaire afin de fournir un appui à la fois à ceux qui s'apprêtaient à partir, et d'encourager ceux qui hésitaient<sup>1</sup>.

Le français sur objectif universitaire était alors en plein développement. Il existait un ouvrage permettant de travailler les littératures universitaires et quelques sites internet traitant de ces questions. Nous nous sommes donc appuyée sur ces ressources pour construire les cours, qui se sont alors orientés vers les tâches à réaliser pour ceux qui font le « métier d'étudiant ». Cependant, cette focalisation sur les compétences attendues à l'université ne reflétait pas exactement les besoins qu'exprimaient les

---

<sup>1</sup> Ces cours ont pu voir le jour grâce à l'appui de l'ambassade de France et à une vice-présidente de la faculté de lettres et de philosophie de l'Université de Zagreb.



étudiants<sup>2</sup>. Nous avons alors ressenti un manque de cadre théorique et de conceptualisation de notre enseignement.

### **Motivations et questions de départ**

Face à ces manques et au peu de ressources didactiques disponibles, nous avons choisi de prendre le temps de réfléchir à ces questions, d'élaborer les outils didactiques qui nous manquaient et aussi de donner une place plus importante à cette préparation à la mobilité qui restait confidentielle au sein de l'Université de Zagreb. Nous souhaitons également comprendre en quoi une mobilité était « transformatrice » ainsi que les enjeux qu'elle représentait pour ces jeunes qui venaient d'entrer dans l'Union européenne.

Plusieurs observations, discussions – lors d'entretiens formels ou informels – ou intuitions nous ont amenée à nous poser les questions suivantes :

- Gabriela déclarait « *j'étais pas indépendante, pas du tout... en fait, j'avais 24 ans et dans les choses comme ça, c'est comme si j'avais 16-17 ans* » mais que malgré tout son séjour de mobilité lui avait permis de murir. Nous avons en effet pu constater que, même physiquement, elle était revenue « transformée » de son séjour en France... qu'est-ce qui se transformait ? Et pourquoi cette transformation avait lieu ?

- Il existait des ouvrages traitant de la question de la mobilité étudiante<sup>3</sup> qui apportaient un éclairage intéressant sur ces questions, mais tous prenaient comme population d'étude des étudiants originaires de l'Europe de l'Ouest ou alors des pays en voie de développement vers les pays dits "développés". Or notre contexte nous semblait très différent de ces derniers : la Croatie fait à la fois partie de l'Union européenne (et n'est pas en voie de développement), et qu'en même temps elle a un niveau de vie nettement inférieur à celui de la France par exemple. L'entrée de la Croatie dans l'Union européenne n'avait pas vraiment été fêtée, mais en revanche, nous sentions chez les étudiants comme une fascination pour l' « Occident », en même temps que les ressentiments à l'encontre des pays voisins restaient fortement présents après la guerre d'indépendance et que le nationalisme devenait de plus en plus puissant. Une expérience de mobilité européenne nous semblait jouer un rôle dans l'identification des jeunes, leurs relations avec l'altérité et leur intégration dans l'Union européenne. Nous nous demandions donc quels rôle et place prend la mobilité étudiante dans la dynamique identitaire et d'intégration à l'Union européenne.

- Mais nous entendions aussi de la souffrance et des questionnements à la fois identitaires (Comme Katarina qui nous disait « *Je n'ai plus d'identité* ») et à propos de

---

<sup>2</sup> Des besoins que nous relevions lors de nos formations ou d'entretiens exploratoires.

<sup>3</sup> En particulier Ballatore, 2007 ; Murphy-Lejeune, 2003 ; Papatsiba, 2003.

l'avenir. En effet, les étudiants qui revenaient avaient de grandes difficultés à faire reconnaître leur semestre passé à l'étranger et surtout semblaient ne pas savoir quelle direction dorénavant donner à leur vie. Nous nous posions donc la question de savoir ce qui se jouait lors d'une mobilité et quel rôle elle remplissait pour l'avenir de nos étudiants.

Et bien sûr, nous questionnions notre rôle d'enseignante. Était-il possible de former les étudiants pour qu'ils « profitent » un maximum de leur expérience de mobilité ? Était-ce notre rôle ? Et avec quels outils pédagogiques pouvions-nous arriver à répondre à ces questions qui dépassaient la simple compréhension d'un cours magistral ou une intégration réussie dans l'espace universitaire ?

Nous souhaitions également que plus d'acteurs, et en particulier nos collègues croates de l'université, réfléchissent ensemble à la portée transformatrice d'une mobilité ainsi qu'à sa dimension formative car jusqu'à présent, les cours de FOU n'avaient rencontrés qu'indifférence de leur part. C'est l'une des principales raisons pour lesquelles nous avons décidé de conduire ce travail de thèse dans une démarche de recherche-action.

### **Positionnement épistémologique**

Anthropologue de formation devenue enseignante de français langue étrangère, il nous semblait nécessaire d'effectuer d'abord une ethnographie de l'expérience des étudiants avant de pouvoir proposer des outils pédagogiques adaptés. Notre recherche épouse donc grandement les fondements épistémologiques et méthodologiques de cette discipline. Elle est résolument qualitative et même si nous avons des questionnements et une certaine connaissance du terrain, nous souhaitions aborder notre sujet d'un œil neuf, sans hypothèses de départ. Ceci était d'autant plus nécessaire de par notre connaissance préalable du terrain, mais en tant que praticienne et non comme chercheuse. Il nous fallait donc prendre de la distance tout en mobilisant nos savoirs issus de la pratique et de la fréquentation de notre « terrain ». Cette recherche de la « bonne distance » a demandé un important travail réflexif, dont est issue cette thèse. C'est pourquoi nous y trouverons des traces de ce cheminement réflexif qui fait partie intégrante de notre travail et mérite d'être abordé dans ce texte afin de montrer la construction de la recherche.

### **Angles d'approche**

Mais notre réflexion ne se basait pas seulement sur l'analyse de ce qui se passait à l'Université de Zagreb. En effet, nous pensions qu'à travers le prisme de ce que vivaient les étudiants croates, il serait possible de comprendre certains des enjeux et

des effets liés à la mobilité étudiante en Europe en général. C'est aussi pourquoi il nous semblait important et nécessaire de contextualiser notre sujet. Notre idée de départ était de comparer la situation en Croatie avec celles en Serbie et en Slovénie car ces pays présentent l'intérêt d'avoir un passé commun, mais une situation socioéconomique contrastée<sup>4</sup> et des traditions mobilitaires différentes<sup>5</sup>. Après notre premier terrain de recherche, il nous est apparu que les différences entre ces pays étaient bien plus complexes que ce que nous pensions au départ et impliquaient de nombreuses variables difficiles à prendre en compte dans le cadre d'un doctorat. De plus, notre travail de terrain en Croatie se révélait riche par lui-même. Au final, notre travail de terrain exploratoire dans les pays voisins de la Croatie nous a permis, à certains moments, d'illustrer certaines différences mais ne fait pas l'objet d'une stricte comparaison.

La pluridisciplinarité et les changements d'échelles d'analyse sont également particulièrement importants dans cette recherche. En effet, même si notre angle d'approche était plutôt microsociologique (avec l'analyse de récits de vie et une recherche-action-formation), il nous semblait nécessaire de comprendre les structures sociales dans lesquelles s'insère la mobilité étudiante ainsi que les différentes contraintes et logiques aux différents niveaux sociaux, c'est à dire également au niveau mésosocial (au niveau de l'institution) et au niveau macrosocial (au niveau des politiques européennes et de la didactique des langues et des cultures) car « envisager la mobilité sous l'angle exclusif de l'individu risque de laisser dans l'ombre le poids des institutions dans les parcours » (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008, p. 136).

## **Vue d'ensemble de l'organisation de la thèse**

Dans la première partie, nous commençons par situer le cadre théorique, épistémologique et contextuel de notre étude. Les deux premiers chapitres ont pour but de contextualiser la mobilité des étudiants croates, dans deux grands domaines : d'un côté l'enseignement universitaire en Europe et de l'autre la situation sociale en Croatie. Le chapitre 1 montre que le champ universitaire européen est pris entre deux mouvements, distincts mais complémentaires : l'un prend en compte les phénomènes de mondialisation et de libération de l'économie, et le second va dans le sens de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). La mobilité se trouve au cœur de ces deux mouvements et y joue un rôle prédominant. Le chapitre 2 aborde le contexte de la Croatie (en prenant en compte son inscription dans les

---

<sup>4</sup> Par exemple, la Slovénie fait partie de l'Europe depuis 2004, la Croatie depuis 2013 et la Serbie est candidate.

<sup>5</sup> La Slovénie et la Croatie, appartenant anciennement à l'empire Austro-hongrois sont traditionnellement tournés vers les pays germanophones. La Serbie quant à elle, particulièrement du fait d'alliance militaires passées, entretient des liens plus étroits, bien que fragiles, avec la France.

Balkans) : ce qui fait sa « spécificité », son héritage historique, mais aussi la position qu'elle occupe dans l'Europe aujourd'hui ainsi que les dynamiques sociales qui la traversent. La présentation de ces deux grands « contextes » nous servent à construire notre problématique, que nous présentons dans le chapitre 3. Nous y bâtissons les fondements de cette étude en présentant ses cadres épistémologique, théorique et méthodologique.

La deuxième partie est basée sur l'analyse d'entretiens compréhensifs et biographiques réalisés auprès d'étudiants croates (partis en mobilité ou s'apprêtant à le faire) et a pour but de comprendre et d'analyser leur expérience. La chronologie de cette partie suit les différents moments d'une mobilité : avant, pendant et après. Ainsi, le chapitre 4 revient sur les motivations des étudiants pour partir étudier à l'étranger et sur les différents facteurs encourageant ou freinant le départ. Les chapitres 5 et 6 s'emploient à décrire l'expérience elle-même de mobilité. D'abord en se posant, au chapitre 5, la question de savoir si la mobilité est plutôt fluide ou heurtée et en l'analysant dans sa dimension de « rite de passage ». Nous sommes également amenée à observer à quels groupes s'affilient les étudiants ainsi que leur degré d'insertion dans ces groupes. Le chapitre suivant (le chapitre 6) aborde plus précisément la question des langues et des cultures dans une expérience de mobilité. Nous y analysons les pratiques langagières des étudiants, leurs rapports aux langues et au plurilinguisme et leurs représentations. Nous étudions ensuite les attitudes et perceptions des étudiants concernant les « cultures » et les nouvelles identifications qu'ils développent lors d'un séjour à l'étranger. Le dernier chapitre de cette deuxième partie aborde quant à lui l'« après » mobilité. Cette dernière se présente comme une période « à part » dans la trajectoire de vie des étudiants. Nous analysons alors la manière dont les étudiants parviennent, ou non, à « rentabiliser » leur expérience et à l'inscrire dans leur parcours de vie.

À partir de cette ethnographie des expériences de mobilité des étudiants croates, la troisième partie questionne la manière dont les étudiants pourraient être accompagnés afin de faire d'un séjour à l'étranger une expérience formative, pouvant être « réinvestie » dans leur vie future. Nous commençons dans le chapitre 8 par faire une synthèse des différents besoins des étudiants (relevés dans la deuxième partie) puis à poser les grands principes d'une « didactique des mobilités », et à interroger ses finalités éthiques. Le chapitre 9 s'inscrit plus spécifiquement dans la pratique et s'attache à décrire les outils et les méthodes pédagogiques pouvant être mis en œuvre pour répondre aux besoins relevés précédemment. Nous y décrivons et analysons alors notre recherche-action-formation qui avait pour but d'expérimenter ces différents outils pédagogiques, dans un module de formation à destination d'étudiants de l'Université de Zagreb se préparant à effectuer un séjour de mobilité. Enfin, le dernier chapitre restitue les analyses effectuées à partir de notre recherche-action-formation

qui a joué un rôle d'analyste. Elle a en particulier révélé certains obstacles pour la légitimation et la mise en place stable d'une préparation à la mobilité dans le système pédagogique universitaire. L'analyse de ces obstacles nous amène à questionner le rôle de l'institution et des enseignants (au niveau mésosocial), celui du champ de la recherche en didactique des langues et des cultures et celui des politiques linguistiques et éducatives européennes (au niveau macrosocial).

# **PARTIE 1 - POSITIONNEMENT ET ANCRAGE DE LA RECHERCHE**



## PRÉSENTATION DE LA PREMIÈRE PARTIE

---

L'objectif de la première partie est de poser les bases de notre recherche et donc de présenter à la fois ses contextes et ses orientations scientifiques.

La mobilité étudiante croate convoque plusieurs contextes et en premier lieu le monde de l'enseignement supérieur européen et la société croate, qui sont tous les deux pris dans deux dynamiques : la construction de l'Union européenne et la mondialisation<sup>1</sup>.

Le premier chapitre sera consacré à l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) : nous verrons quels sont les principes qui ont présidé à sa création et les mutations auxquelles doivent faire face les universités aujourd'hui, en particulier celles liées à la libéralisation et à l'internationalisation du marché de la connaissance. Nous verrons ensuite pourquoi la mobilité est l'un des piliers de l'EEES et l'un des outils privilégié pour répondre aux transformations de l'enseignement supérieur. Nous ferons un historique des programmes d'échange européens et un bref état des lieux des mobilités étudiantes. Enfin, nous nous intéresserons aux rôles et à la place des langues en observant la situation linguistique des universités européennes et les politiques linguistiques adoptées. Nous retrouverons alors à différents niveaux (que ce soit sur les objectifs assignés aux mobilités ou aux politiques linguistiques) deux tendances complémentaires : l'une qui tend plutôt à répondre à des objectifs utilitaristes et économiques, et l'autre à des objectifs plutôt identitaires et culturels.

Le chapitre deux se focalisera sur notre principal terrain, c'est à dire la Croatie. Ce pays faisant partie de l'espace plus élargi des Balkans, nous commencerons par présenter l'histoire et les particularités de cette région de l'Europe, éléments indispensables pour pouvoir comprendre la situation sociale actuelle en Croatie. Nous nous emploierons également à comprendre quel imaginaire est associé aux Balkans car cet imaginaire sera fortement mobilisé lors d'un séjour académique à l'étranger. Nous examinerons ensuite plus précisément la situation sociale, politique, économique et linguistique de la Croatie pour comprendre les conditions de vie des étudiants avec lesquels nous travaillons, l'influence qu'elles peuvent avoir sur leur choix de partir en mobilité et les enjeux que cette dernière représente.

La compréhension et l'articulation de ces deux contextes nous ont permis d'élaborer notre problématique. Nous présenterons sa construction au chapitre trois. Nous verrons ensuite pourquoi nous avons fait les choix épistémologiques de nous situer dans une démarche empirico-inductive qualitative, de donner de l'importance à

---

<sup>1</sup> Terme sous lequel nous entendons « à la fois la globalisation, qui se définit par l'extension du marché libéral et le développement des moyens de circulations et de communication, et la planétarisation ou conscience planétaire, qui est une conscience écologique et sociale » (Augé, 2012, p. 24).



la contextualisation et à l'historicisation et d'accorder une attention particulière au positionnement du chercheur. Partant de ce cadre épistémologique, nous présenterons alors notre cadre théorique transdisciplinaire et enfin, les méthodes que nous mettons en œuvre pour relier les cadrages précédents et notre investigation de terrain.

# Chapitre 1 : L'ESPACE EUROPÉEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : RÔLE ET PLACE DE LA MOBILITÉ ET DES LANGUES

---

La mobilité étudiante est au cœur de notre sujet d'étude et de ce fait, il est nécessaire de comprendre dans quel contexte global elle s'inscrit. Ce chapitre s'attachera à décrire le contexte de l'enseignement universitaire en Europe, en particulier dans ses aspects politiques. Ce détour est nécessaire pour nous fournir des clés de compréhension sur l'expérience d'un séjour d'étude car ce dernier est rendu possible (ou pour le moins simplifié) par des volontés politiques et le contexte socioéconomique global. De plus, les objectifs assignés à la mobilité par les instances politiques, même s'ils ne recoupent pas entièrement les motivations des étudiants, les influencent et « façonnent une partie, plus ou moins grande, de la perception et des attentes de l'étudiant à l'égard de son séjour à l'étranger » (Papatsiba, 2003, p. 23). Il y a donc interactions entre les logiques et pratiques institutionnelles et celles des individus.

Le champ universitaire européen est pris entre deux mouvements, distincts mais complémentaires : l'un qui doit prendre en compte les phénomènes de mondialisation et de libéralisation de l'économie, et le second qui va dans le sens de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). La mobilité se trouve au cœur de ces deux mouvements et y joue un rôle prédominant. Ainsi, nous retrouverons à différents niveaux, que ce soit sur les objectifs assignés aux mobilités ou aux politiques linguistiques, deux tendances : l'une qui tend à répondre plutôt à des objectifs utilitaristes et économiques, et l'autre à des objectifs plutôt identitaires et culturels.

Nous commencerons à présenter la manière dont s'est construit l'EEES et les principes qui l'ont guidée ainsi que les différentes mutations auxquelles ont dû faire face les universités ces dernières décennies, en particulier la libéralisation du marché de la connaissance et son internationalisation. Puis nous montrerons en quoi la mobilité est un pilier de l'internationalisation des universités et de la construction d'un espace commun, et dresserons un bref état des lieux de la mobilité académique en Europe aujourd'hui. Enfin, nous nous pencherons sur les politiques et pratiques linguistiques dans le champ universitaire européen.

## **1.1 Le monde de l'enseignement supérieur en Europe**

---

Françoise Massit-Folléa et Françoise Épinette rappellent au début de leur ouvrage consacré à l'Europe des universités que ces dernières sont depuis très longtemps des « institutions européennes » :

Parmi les institutions qui existaient dans le monde occidental en 1520, seules quatre-vingt-cinq subsistent aujourd'hui sous une forme encore reconnaissable ; on y trouve l'Église catholique, les parlements de l'île de Man, d'Islande et de Grande-Bretagne, quelques cantons suisses... et soixante-dix universités (Massit-Folléa et Épinette, 1992, p. 7)

Du moyen-âge au XVIII<sup>ème</sup> siècle, même si les universités naissent de volontés locales, régionales ou nationales, elles sont tout de même des institutions européennes dans le sens où elles appartiennent fortement au monde chrétien, qu'il y a de nombreux échanges entre elles et qu'elles partagent une même langue d'enseignement : le latin. Elles vont peu à peu perdre leur caractère européen, les pays développant leurs propres systèmes universitaires, avec leurs propres caractéristiques et langues d'enseignement. La seconde guerre mondiale marquera la fin du rayonnement des universités européennes au profit de celles des États-Unis. À partir des années 1990, une volonté de créer un espace de l'enseignement supérieur en Europe, compétitif et dynamique, va mener au renforcement de la coopération entre les universités européennes. Dans cette partie nous présenterons comment s'est construit cet espace ainsi que les dynamiques et contraintes globales (rentabilité, internationalisation, massification) qui influent sur le monde universitaire aujourd'hui.

### ***1.1.1 Historique de la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES)***

#### **Principes généraux de la construction européenne**

L'Union Européenne s'est construite selon les principes des théories des relations internationales néo-fonctionnalistes. Ces théories, petit à petit abandonnées à partir des années 1990, postulent que l'intégration se produira en raison de la quantité croissante des transactions entre les gens (Janíčko, 2012). Ainsi, les États doivent se rapprocher sur des bases économiques et ensuite, par un effet « d'onde expansive » (*spill over*), la coopération s'étendra à d'autres secteurs. La conviction de ces théories repose sur le fait que la coopération dans certains secteurs mènera à une adhésion plus large et une coopération dans d'autres secteurs.

Cette théorie est bien illustrée par le discours prononcé le 9 mai 1950 par Robert Schuman qui fonde le projet européen en y proposant la création d'une Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA) :

L'Europe ne se fera pas d'un coup, ni dans une construction d'ensemble : elle se fera par des réalisations concrètes créant d'abord une solidarité de fait. [...] Ainsi sera réalisée simplement et rapidement la fusion d'intérêts indispensables à l'établissement d'une communauté économique qui introduit le ferment d'une

communauté plus large et plus profonde entre des pays longtemps opposés par des divisions sanglantes<sup>1</sup>.

C'est également parce que d'autres expériences de rapprochement des États européens ont échoué qu'une union économique est envisagée. Ainsi, même si le début de la coopération européenne se fait à travers le secteur économique, des idéaux politiques et des objectifs de paix et de sécurité européenne sous-tendent ce rapprochement. Ces objectifs ne sont d'ailleurs pas cachés et figurent dans le préambule du traité instituant la CECA<sup>2</sup> :

Considérant que la paix mondiale ne peut être sauvegardée que par des efforts créateurs à la mesure des dangers qui la menacent ; [...]

Conscients que l'Europe ne se construira que par des réalisations concrètes créant d'abord une solidarité de fait, et par l'établissement des bases communes de développement économique ;

Résolus à substituer aux rivalités séculaires une fusion de leurs intérêts essentiels, à fonder par l'instauration d'une communauté économique les premières assises d'une communauté plus large et plus profonde entre des peuples longtemps opposés par des divisions sanglantes, et à jeter les bases d'institutions capables d'orienter un destin désormais partagé.

Ont décidé de créer une Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier.

On retrouvera tout au long de l'histoire de la construction de l'Union européenne cette idée que le rapprochement des peuples européens est un des objectifs fondamentaux de l'Union, mais que les moyens pour y parvenir reposent principalement par une fusion des intérêts économiques des États-membres. Ainsi, les chefs d'État signataires se déclarent, dans le préambule du traité de Maastricht, signé le 7 février 1992 et traité fondateur de l'Union européenne, « désireux d'approfondir la solidarité entre leurs peuples dans le respect de leur histoire, de leur culture et de leurs traditions » tout en étant « déterminés à promouvoir le progrès économique et social de leurs peuples, dans le cadre de l'achèvement du marché intérieur et du renforcement de la cohésion »<sup>3</sup>.

Cette orientation vers le domaine économique, dans une optique néo-fonctionnaliste, explique que le domaine de l'éducation soit absent des textes fondateurs. De plus, le risque était grand d'effrayer les États membres qui pouvaient y voir une perte de leur souveraineté nationale. En effet, l'éducation est un terrain particulièrement sensible du fait qu'elle est un instrument puissant pour créer une conscience nationale commune et construire une identité nationale (entre autres par une homogénéisation linguistique et l'enseignement d'un patrimoine commun). Ce qui

<sup>1</sup> Déclaration de Robert Schuman, ministre des affaires étrangères français, le 9 mai 1950. Texte intégral sur : [https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration\\_fr](https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration_fr).

<sup>2</sup> Aussi appelé traité de Paris, et signé le 18 avril 1951 par la Belgique, la France, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas et la République fédérale d'Allemagne (RFA). Texte intégral sur : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:11951K/TXT&from=FR>.

<sup>3</sup> Texte intégral du Traité sur l'Union Européenne (aussi appelé Traité de Maastricht) sur : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT&from=FR>.

fait dire à Vassiliki Papatsiba que les textes concernant la politique éducative européenne sont souvent « gris », avec une approche juridique et un caractère opératoire, volontairement conçus pour « éviter d’exciter les passions » (2003, p. 25).

Cependant, une approche par l’économique a pu ensuite être remise en question, et Jean Monnet lui-même déclara : « Si c’était à refaire, je commencerais par l’éducation » (cité par Papatsiba, 2003, p. 27). En effet, l’éducation aurait peut-être pu permettre d’accélérer l’intégration communautaire et surtout de modérer un sentiment de mise à l’écart des citoyens européens par rapport aux institutions, un reproche souvent formulé de nos jours.

### **L’entrée timide de l’éducation dans le domaine d’action communautaire**

Les textes fondateurs des Communautés européennes se caractérisent donc par la complète absence de l’éducation. Vassiliki Papatsiba (2003) relève que dans le traité de la Communauté économique européenne (CEE), signé en 1957, on ne trouve ni le terme « enseignement supérieur », ni celui d’« étudiant ».

C’est à partir de la fin des années 1960 et le début des années 1970 que l’on commence à se préoccuper, timidement, de l’éducation au sein de la communauté européenne. En 1967, l’UNESCO (Organisation des Nations unies pour l’éducation, la science et la culture) incite les États à échanger des informations et à évaluer la qualité des études. Cela conduira à la création de quelques centres européens de dimension européenne<sup>4</sup>. Et en 1969, le communiqué de la Haye relève qu’il serait important d’affilier la jeunesse au projet de l’Europe, afin de préserver en Europe « un foyer exceptionnel de progrès et de culture »<sup>5</sup>.

C’est enfin en juillet 1971 que se tient le premier conseil des ministres de l’éducation des six États fondateurs. Les ministres s’accordent sur le principe de création d’un programme d’action commun en termes d’éducation. Mais cet accord concernera très majoritairement la formation professionnelle, domaine lié au monde économique et donc légitimement du ressort de la Communauté européenne. Ce qui fait dire à Vassiliki Papatsiba que « c’est sur la légitimité d’intervenir sur le terrain de la formation professionnelle que se construira celle de l’enseignement supérieur » (2003, p. 37). Le 16 novembre 1976, la résolution du conseil reconnaît la nécessité pour

---

<sup>4</sup> Le Centre européen pour l’enseignement supérieur (CEPES) qui ouvre en 1972 à Bucarest (Roumanie), s’occupe de la planification dans le domaine de l’éducation (Erlich, 2012). En 1972, l’Institut universitaire européen (IUE), premier établissement d’enseignement supérieur accordant une grande place aux études universitaires est créé à Florence (Italie). Ses débuts vont rencontrer de nombreux problèmes et il n’ouvrira ses portes qu’en 1976 (Papatsiba, 2003). De plus, en 1971 un groupe de hauts fonctionnaires est créé, chargé de faire un rapport aux ministres de l’éducation et de réfléchir à la création d’un centre européen de développement de l’éducation.

<sup>5</sup> Résolution des ministres de l’Éducation réunis au sein du Conseil du 6 juin 1974 concernant la coopération dans le domaine de l’éducation, JOCE n° C98/1, p. 2.

les États d'établir une coopération dans le domaine éducatif, avec l'idée que cela peut aider au processus de la construction européenne. S'y exprime donc une volonté de meilleure compréhension mutuelle, tout en soulignant qu'aucune action normative n'est prévue que ce soit sur les systèmes ou sur les contenus. Antoine Bousquet (1999) souligne l'originalité de cette politique européenne, qui n'est pas une politique commune dans le sens où la coopération n'est envisagée que comme une reconnaissance mutuelle de la validité des formations des autres États membres.

Si l'entrée de l'éducatif dans les domaines de compétence de l'Europe se fait par le biais de la formation professionnelle, donc du domaine économique, on peut percevoir dès les années 1970 un déplacement du discours sur la construction européenne et non seulement sur la coopération économique. Par exemple, la conférence de Paris définit de nouveaux domaines d'action communautaire et fait appel à l'éducatif pour mobiliser la jeunesse :

L'expansion économique n'est pas une fin en soi [...] elle doit se traduire par une amélioration de la qualité aussi bien du niveau de vie [...] ; une attention particulière sera portée aux valeurs et aux biens non matériels et à la protection de l'environnement afin de mettre le progrès au service des hommes<sup>6</sup>.

C'est au début des années 1980 que s'amorce une véritable politique commune avec la création au sein de la Commission européenne, d'une mission sur les politiques éducatives et de quelques programmes d'échange.

Petit à petit, les traités majeurs de la construction européenne intègrent l'éducation : en 1986, le traité de Rome (acte unique européen) parle d'universités et de chercheurs, mais reste très vague (Papatsiba, 2003) et en 1992, le traité de Maastricht, s'il reste principalement orienté vers une coopération économique comme nous l'avons vu précédemment, définit un certain rôle de l'Europe par rapport à l'éducation :

La Communauté contribue au développement **d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres** et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout **en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif** ainsi que leur diversité culturelle et linguistique<sup>7</sup> (nous soulignons)

<sup>6</sup> Communautés européennes (Secrétariat général), 1985, Bull. CE, 3/74, p. 5.

<sup>7</sup> Texte intégral du Traité sur l'Union Européenne (aussi appelé traité de Maastricht) sur : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT&from=FR>.

## **Le processus de Bologne et la création de l'EEES**

En 1998, lors du 800<sup>ème</sup> anniversaire de l'Université de Paris, les ministres de l'éducation allemand, britannique, français et italien prononcent la déclaration de la Sorbonne<sup>8</sup>. Ils y affirment :

L'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques et de l'économie ; elle doit être aussi une Europe du savoir. Nous devons renforcer et utiliser dans notre construction les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent. Elles ont été, dans une large mesure, modelées par ses universités, qui continuent à jouer un rôle central dans leur développement. [...]

Nous nous engageons ici à encourager l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité.

Cette déclaration a un impact très important car elle inaugure la création de l'espace européen de l'éducation supérieure (EEES)<sup>9</sup> et appelle à une Europe qui ne soit pas seulement celle de la monnaie mais également celle de la connaissance et de la culture. Elle va définir le cadre global du processus d'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur européens.

La déclaration de Bologne, signée par 29 ministres de l'éducation le 19 juin 1999, reprendra cette intention de construire un espace européen d'éducation dans le but de « promouvoir la mobilité et l'employabilité des citoyens » et d'accroître « la compétitivité internationale du système européen d'enseignement supérieur »<sup>10</sup> et mettra en place des actions concrètes. Elle aboutira en 2010 à la création de l'EEES et met en œuvre un processus qui implique de nombreux pays et acteurs : pouvoirs publics, représentants des universités, enseignants, étudiants, employeurs, organismes chargés de la qualité, organisations internationales, institutions (dont la Commission européenne).

Les objectifs essentiels du processus de Bologne sont les suivants :

- l'adoption d'un système de diplômes facilement lisible et comparable (qui donnera par la suite le système LMD : Licence ; Master ; Doctorat) ;
- l'adoption d'un système se fondant essentiellement sur deux cycles principaux, avant et après la licence ;

---

<sup>8</sup> Texte intégral de la déclaration de la Sorbonne sur : [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998\\_Sorbonne/61/6/1998\\_Sorbonne\\_Declaration\\_French\\_552616.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/6/1998_Sorbonne_Declaration_French_552616.pdf).

<sup>9</sup> En anglais : European Higher Education Area (EHEA).

<sup>10</sup> Déclaration de Bologne (1999). Texte intégral en ligne : [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/03/2/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_French\\_553032.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/03/2/1999_Bologna_Declaration_French_553032.pdf).

- la mise en place d'un système de crédit : les ECTS (European Credits Transfer System) ;
- la promotion de la mobilité, en surmontant les obstacles à la libre circulation des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs ;
- la promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité ;
- la promotion de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur.

Depuis 1999, les ministres se retrouvent régulièrement (tous les deux ans en moyenne) pour évaluer les progrès réalisés et décider des actions à entreprendre pour continuer le processus. Bien qu'initié au départ au sein de l'Union européenne, il déborde maintenant largement de ce cadre car il compte aujourd'hui 48 pays<sup>11</sup>. Pour devenir membre de l'EEES, les pays doivent signer la Convention culturelle européenne<sup>12</sup> et s'engager à poursuivre les objectifs du processus de Bologne.

Chaque conférence ministérielle donne lieu à un communiqué<sup>13</sup>, définissant de nouvelles orientations. La dernière s'est tenue à Paris en mai 2018. Elle insiste sur l'importance de développer des pratiques pédagogiques innovantes et de continuer les nouvelles orientations définies en 2012 à Bucarest (Roumanie) : faire face à la crise économique en augmentant le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur, la mobilité et l'employabilité des étudiants. Ces nouvelles orientations sont en adéquation avec la stratégie de Lisbonne (axe de développement et de politique économique européenne) qui souhaite faire de l'économie de la connaissance européenne la plus dynamique et compétitive du monde.

---

<sup>11</sup> Voir Figure 1: L'espace européen de l'enseignement supérieur, p. 40.

<sup>12</sup> La Convention culturelle européenne a été adoptée dès 1954. Elle fixe des objectifs allant dans le sens de la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe ainsi que la sauvegarde et la promotion de la (des) culture(s) européenne(s). Peuvent la signer des états membres ou non de la Communauté européenne. Texte intégral en ligne :

<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168006458c>.

<sup>13</sup> Voir la liste exhaustive des communiqués sur : <http://ehea.info/pid34248/history.html>



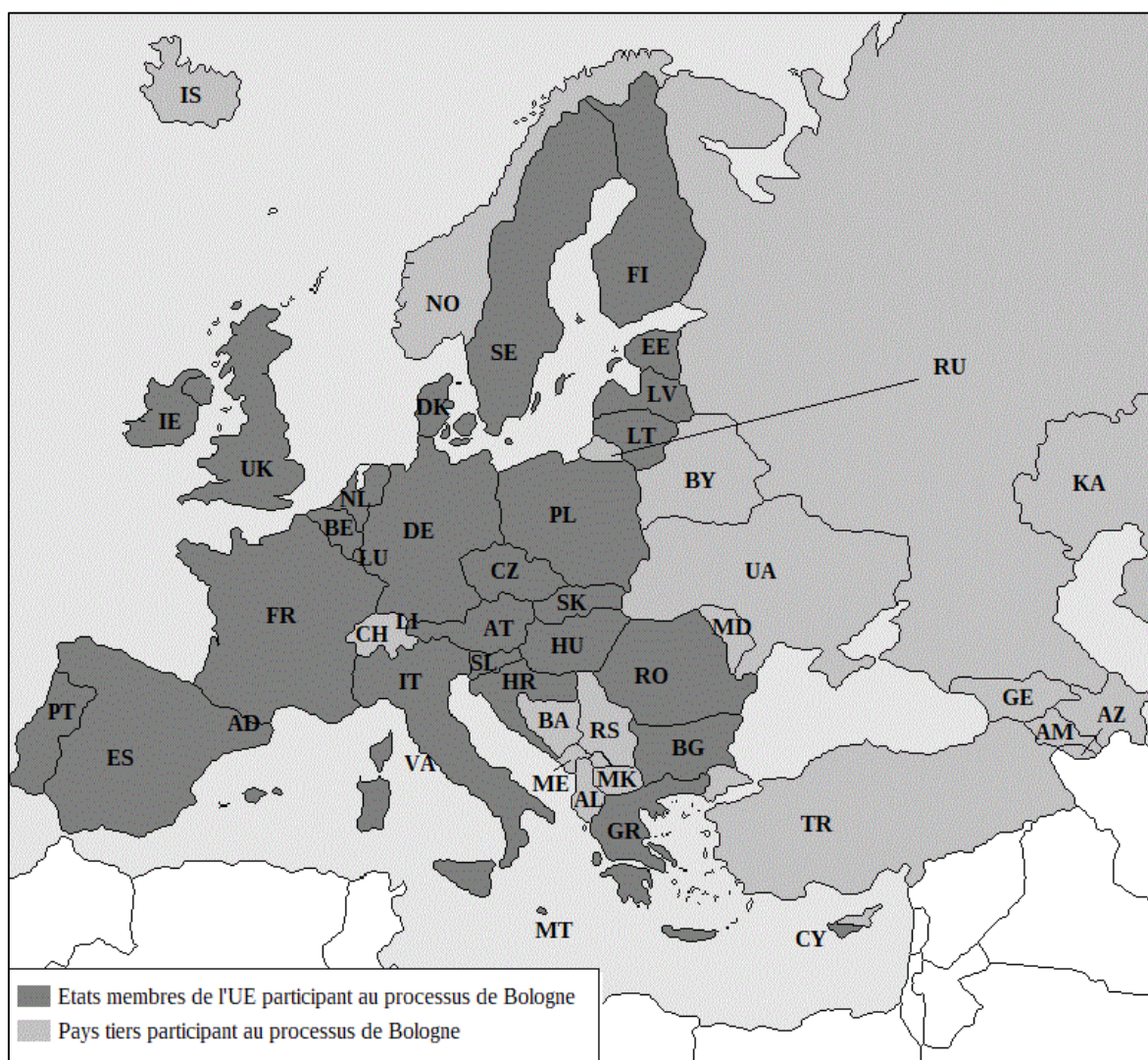


Figure 1 : L'espace européen de l'enseignement supérieur

## Réussites et limites du processus de Bologne

Effectuer une évaluation de la mise en œuvre du processus de Bologne n'est pas aisé car il a, depuis ses débuts, à la fois étendu son champ d'action et augmenté le nombre de pays y participant. Les avis divergent fortement selon les points de vue adoptés et Ivana Katsarova (2015) relève différents points de réussite du processus, mais aussi certaines critiques exprimées à son encontre.

Parmi ses réussites, nous pouvons relever en particulier :

- une harmonisation des parcours d'étude en trois cycles (LMD) dans presque tous les pays (47 pays sur les 48) et un achèvement de la mise en place du Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) ;
- une plus grande démocratisation de l'enseignement supérieur et un nombre supérieur d'étudiants menant leurs études à terme. Cependant, le taux d'étudiants issus de catégories sociales défavorisées reste bas.

Au contraire, les critiques par rapport au processus soulignent :

- une perte de pouvoir des parlements nationaux au profit de la Commission européenne et des interrogations quant à la légitimité du processus de Bologne ;
- un risque de divergence si l'EEES s'étend trop, rendant difficile la comparaison et l'harmonisation des différents systèmes d'enseignement supérieur ;
- enfin, le processus entre parfois en conflit avec les traditions universitaires nationales.

Ces critiques et réussites restent relatives car la mise en œuvre du processus de Bologne reste diverse selon les pays et ne gomme ni les cultures nationales, ni les cultures d'établissement (Endrizzi, 2010) même si les différences qui perdurent sont en partie masquées par les mécanismes de coopération. Des différences subsistent donc qui impliquent des inégalités entre les universités des pays membres. La construction de l'EEES n'est pas neutre et a induit des jeux d'influence et des rivalités entre les universités qui la composent. Par exemple, nous verrons juste après que les contrats Erasmus, qui sont basés sur la réciprocité, fonctionnent selon des principes de ressemblance et de « communauté de culture » (Ballatore et Blöss, 2008a, p. 25) entre les établissements partenaires et induisent une inégalité dans la mobilité étudiante. Les universités « réputées » ont plus de contrats, et avec des universités plus prestigieuses.

Enfin, l'adhésion au processus de Bologne ne s'est pas passé de la même manière pour les pays membres de longue date de l'Union européenne et ceux nouvellement intégrés : en effet, les mesures du processus de Bologne n'ont pas été discutées par les universités mais directement dans le cadre des négociations d'adhésion à l'Union Européenne et n'ont donc été que rarement contestées (Côme et Rouet, 2011).

Valérie Erlich (2012) se demande de quelle manière on a pu aboutir à une relative, mais néanmoins effective convergence européenne alors même qu'elle s'est pendant longtemps heurtée à de très fortes résistances de la part des politiques nationales. D'après Robert Sedgwick (2001) cela est dû aux changements intervenus dans la Communauté européenne et le processus a alors fait écho à d'autres orientations globales de la politique commune. Les universités ont également dû faire face à des changements de la société dans son ensemble, à répondre aux demandes de l'économie de marché mondiale. Johanna Witte (2006) montre elle aussi que c'est la perception du contexte international qui a encouragé les politiques nationales à œuvrer pour un changement ou une évolution de leur système d'enseignement supérieur.

### ***1.1.2 Les transformations de l'enseignement supérieur***

Depuis la seconde guerre mondiale, le monde de l'enseignement supérieur a dû faire face et s'adapter à divers changements et contraintes dont les principaux sont : le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) et d'Internet, une progression de l'anglais comme *lingua franca* (globalement et dans le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche), une internationalisation croissante des entreprises, une croissance économique dépendant du capital humain et une augmentation du nombre d'étudiants.

De plus, la connaissance est devenue une marchandise comme une autre. Ces facteurs contraignent les universités à devenir rentables et compétitives sur un marché devenu mondial. Alors que la construction de l'EEES encourage la coopération entre les universités... l'internationalisation (qui suppose d'être compétitif sur le marché mondial de la connaissance), encourage tout autant la compétition entre ces mêmes universités. Une question se pose alors : « Comment concilier accès démocratique à la connaissance et production des compétences requises par l'économie à un cout budgétaire maîtrisé ? » (Aghion et Cohen, 2004, p. 67).

#### **L'éducation et l'imaginaire néolibéral**

Karen E. Mundy et al. (2016) affirment que la mondialisation du savoir et de l'économie a imposé de nouvelles façons d'aborder l'éducation. Ces nouvelles façons partent du principe que les politiques et les pratiques éducatives doivent s'aligner sur les transformations liées à la mondialisation qu'elles soient économiques, politiques ou culturelles. Certains chercheurs pointent le fait qu'elles ne sont qu'un « imaginaire » (Rivzi, 2017) ou une « idéologie » (Papatsiba, 2003) et que la domination des marchés ne résulte que d'une croyance. Toujours est-il que cette croyance est profonde et que cette « idéologie prend la forme selon laquelle l'investissement dans la formation des personnes est une nécessité, dictée par la nouvelle donne de la mondialisation, ou encore par les défis d'une énorme machine économique » (Papatsiba, 2003, p. 53).

Cette redéfinition de la mission de l'éducation prend appui sur la théorie du « capital humain ». Cette notion a été développée par Theodor Schultz et Gary Becker dans les années 1960, à partir des idées d'Adam Smith. Ils ont montré que pour le développement de l'économie, l'investissement dans l'éducation et l'acquisition de compétences est aussi important que l'investissement dans les installations et les équipements matériels (Schuller et Field, 1998). Ainsi, même si les dépenses dans l'éducation peuvent être coûteuses, elles sont nécessaires pour augmenter la performance et donc la productivité, et doivent être considérées comme un investissement comme un autre. Cela fonctionne aussi bien au niveau individuel qu'au

niveau de la société. La théorie du capital humain incite donc les politiques à réformer les systèmes d'éducation (dans leur ensemble et pas seulement au niveau de l'enseignement supérieur) afin de les adapter aux besoins du marché néolibéral. Michel Fabre et Christiane Gohier (2015) ajoutent que le marché est une réalité factuelle et une instance de production de sens existentiel et éducatif. Ainsi,

au niveau collectif comme individuel, [l'éducation aujourd'hui] se laisse penser en termes économiques, comme un investissement dont on espère les bénéfices. Apprendre, c'est, pour l'individu, se constituer un capital symbolique à faire fructifier, c'est-à-dire à monnayer. Il n'est donc pas étonnant que l'école et l'université soient pensées en terme de rentabilité, d'employabilité (Fabre et Gohier, 2015, p. 5)

Valérie Erlich (2012) distingue deux phases au niveau de l'enseignement supérieur : une première phase, dans les années 1960-1970 où les pays européens étaient prêts à faire des changements mais sans changer radicalement les systèmes universitaires traditionnels, et une seconde phase, à partir des années 1980 où « l'éducation n'est alors plus vue comme une responsabilité publique et un droit privé, mais comme un bénéfice privé et une responsabilité privée » (Hackl et Robert Schuman Centre, 2001 cité par Erlich, 2012, p. 22).

Cette nécessité pour l'université d'être plus liée au marché est fortement encouragée, voir imposée, par les politiques. Avec la stratégie de Lisbonne, la Commission européenne insiste auprès des universités pour que ces dernières se rapprochent des entreprises :

Les universités européennes doivent également devenir des partenaires plus attrayants pour l'industrie. Des partenariats durables sont nécessaires pour permettre les échanges structurés de personnel et l'élaboration de programmes de formation répondant au besoin de l'industrie de disposer de diplômés et chercheurs bien formés. Toutefois, il est nécessaire d'investir durant plusieurs années dans la mise sur pied de services de formation/recyclage, de recherche et de conseil commercialement intéressants avant que ceux-ci commencent à être rentables – surtout au cas où les subventions publiques sont réduites proportionnellement<sup>14</sup>.

### **Une logique marchande**

Les dernières décennies du XX<sup>ème</sup> siècle ont connu une massification de l'éducation supérieure alors que les financements ont eu tendance à baisser ou tout du moins à ne pas augmenter à la mesure du nombre d'étudiants auquel ont dû faire face les universités. Dans le même temps, l'enseignement privé a également beaucoup progressé, ce qui implique que les établissements d'enseignement supérieur publics se sont vu dans l'obligation de faire des bénéfices et de devenir « rentables ». Ainsi, ce n'est pas seulement que l'éducation est au service des marchés comme nous l'avons présenté

<sup>14</sup> Communication de la Commission du 20.04.2005, p. 10. Cote : COM (2005) 152 final.

précédemment mais également qu'elle doit être elle-même concurrentielle. En effet, le savoir est aujourd'hui devenu un bien économique<sup>15</sup>, un enjeu de marché pris dans un environnement de plus en plus concurrentiel où il y a commercialisation à l'échelle mondiale des produits de la recherche et de l'enseignement.

Acceptée, choisie ou subie, la mondialisation s'affirme aujourd'hui comme une tendance lourde, qui fait de l'enseignement supérieur une activité éminemment concurrentielle, obligeant à de nouveaux arbitrages pour préserver sa dimension essentielle de bien public (Rey, 2007 cité par Endrizzi, 2010, p. 3)

La mondialisation et la globalisation de l'économie ont donc libéralisé le marché de l'enseignement supérieur, ce qui a été encouragé par l'harmonisation des systèmes et des diplômes ainsi que les programmes d'échange. L'objectif de la création de l'EEES est en grande partie de pouvoir rivaliser avec le système universitaire des États-Unis. Or, pour être concurrentielles, les universités ont besoin d'une bonne visibilité dans les classements internationaux ce qui pousse « les établissements publics traditionnels à se restructurer pour devenir des entreprises de production et de commercialisation du savoir » (Le Lièvre, 2014).

### **Une logique de rayonnement international**

Cette inscription des universités dans un marché mondial mène à leur internationalisation. En 2004, l'OCDE entendait par internationalisation non seulement le déplacement de personnes à l'étranger mais également les étudiants inscrits dans des formations proposées par des établissements étrangers dans leur pays d'origine, ainsi que les cours suivis par Internet dans un établissement étranger (OCDE, 2004). En 2007, l'OCDE étend sa définition au

processus consistant à intégrer une dimension internationale, interculturelle et mondiale dans l'objet, les fonctions (enseignement, recherche, service) et la fourniture de services d'enseignement supérieur. Ce terme englobe tous les aspects de l'internationalisation, que celle-ci implique, ou non, une mobilité internationale (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2007).

Si cette internationalisation des universités est loin d'être nouvelle<sup>16</sup>, elle s'est amplifiée sous l'effet de plusieurs facteurs :

- La marchandisation des savoirs qui poussent les universités à être concurrentielles sur le marché mondial ;
- le développement des NTIC qui permet un marché global du savoir à travers les biais notamment de l'enseignement à distance en ligne (e-learning). L'essor des

---

<sup>15</sup> L'Organisation mondiale du commerce (OMC) et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) l'appellent *économie de la connaissance*, certains chercheurs parlent de *capitalisme académique*

<sup>16</sup> L'université a toujours été l'une des institutions les plus internationales des sociétés.

nouvelles technologies et en particulier d'Internet a également permis de plus grands contacts entre les universités et a facilité l'harmonisation des diplômes ;

- enfin, l'anglais s'impose petit à petit comme *lingua franca* dans le monde de l'enseignement supérieur ce qui concourt également à la mondialisation du savoir<sup>17</sup>.

Tout ceci encourage l'émergence d'un unique réseau global, avec ses leaders visibles au niveau mondial. Nous verrons plus tard que la mobilité est au cœur de ce processus d'internationalisation et qu'avoir un grand nombre d'étudiants en mobilité (qu'ils soient entrants ou sortants) permet aux universités d'obtenir de « bonnes notes » dans les classements internationaux et à s'attirer une bonne réputation.

Les stratégies d'internationalisation des universités peuvent être diverses. Stéphan Vincent-Lancrin (2008), analyste principal à la Direction de l'éducation de l'OCDE, en distingue quatre :

- *mutual understanding* (compréhension mutuelle)
- *skilled migration* (migration qualifiée)
- *income generation* (production de revenus)
- *capacity building* (renforcement des capacités)

Les trois dernières sont apparues plus récemment (dans les années 1990) et répondent directement à des impératifs économiques.

La France combine des approches de type « compréhension mutuelle » (plutôt à travers des mobilités intra-européennes) et de « migration qualifiée » en promouvant d'une part son éducation à l'étranger<sup>18</sup> et en imposant d'autre part un filtrage en augmentant les frais d'inscription<sup>19</sup> et en adaptant la législation en matière d'immigration (Endrizzi, 2010).

Le monde universitaire européen a donc subi de profonds changements ces cinquante dernières années. Des changements allant à la fois dans le sens d'une plus grande coopération entre les universités, avec la création de l'EEES, mais aussi dans le

<sup>17</sup> Sur ce point, voir 1.3 Rôle et place des langues dans l'EEES, page 58.

<sup>18</sup> À travers notamment l'agence Campus France, présente dans une majorité de pays.

<sup>19</sup> Le gouvernement français a fait passer les droits de scolarité pour les ressortissants étrangers non-européens de 170 euros à 2770 euros pour les trois années de licences et de 243 euros et 380 euros à 3770 euros pour les diplômes de master ou de doctorat à la rentrée 2019 (Arrêté du 21 août 2018 fixant les droits de scolarité d'établissements publics d'enseignement supérieur relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur :

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2018/8/21/ESRS1820223A/jo/texte>).

Fortement critiquée, en outre par la Conférence des présidents d'université (CPU), cette mesure n'a pour le moment été appliquée que par 7 universités sur 73. Elle montre cependant la volonté politique d'augmenter les frais de scolarité pour les étudiants étrangers dans les années à venir.

sens d'une plus grande compétition, les établissements étant obligés de répondre aux impératifs du marché.

L'enseignement supérieur européen résulte au bout du compte de différentes logiques sociales et politiques : logique de rayonnement international dans un contexte de mondialisation ; logique marchande qui s'inscrit dans une philosophie instrumentaliste visant à ajuster l'université aux nécessités du monde économique ; logique du soupçon face au risque migratoire qui implique une gestion des conditions d'entrée et de séjour sur le territoire (Terrier, 2009, p. 132).

## **1.2 La mobilité académique en Europe**

---

Revenir sur le contexte de l'enseignement supérieur en Europe, dans sa dimension économique, internationale et dans le fait qu'il s'inscrit dans des politiques plus larges de construction de l'Europe était nécessaire pour comprendre le contexte dans lequel s'insère la mobilité étudiante. En effet, la mobilité est l'un des piliers à la fois de la construction de l'Union européenne et de l'internationalisation. Cependant, le développement de la mobilité n'est pas directement lié à la construction de l'EEES et s'est développé bien avant, même si ces deux phénomènes sont interconnectés et répondent en grande partie aux mêmes objectifs.

Nous allons maintenant dresser l'historique des différents programmes européens encourageant la mobilité<sup>20</sup>, avant d'analyser quels objectifs les sous-tendent.

### ***1.2.1 Historique des programmes européens encourageant la mobilité***

#### **Les débuts des programmes d'échanges**

En 1957, le traité de Rome faisait de la mobilité du travail un élément constitutif du marché commun. Comme pour tout ce qui concerne l'éducatif, la mobilité a fait son entrée dans les prérogatives de l'Union européenne par le monde du travail, domaine légitime de la Commission européenne.

En 1963, le traité sur la coopération franco-allemande (traité de l'Élysée), dont le but est d'organiser la réconciliation politique entre la France et l'Allemagne, incite au développement d'échanges scolaires et universitaires :

Toutes les possibilités seront offertes aux jeunes des deux pays pour resserrer les liens qui les unissent et pour renforcer leur compréhension mutuelle. Les échanges collectifs seront en particulier multipliés. Un organisme destiné à

---

<sup>20</sup> L'encouragement à la mobilité intra-européenne se fait principalement dans le cadre de programmes, la mobilité dans le cadre de partenariats étant nettement valorisée par rapport à la mobilité libre.

développer ces possibilités et à promouvoir les échanges sera créé par les deux pays<sup>21</sup>.

À la suite de ce traité, l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ) est créé dans le but d'améliorer les relations entre la jeunesse française et allemande, principalement grâce aux échanges. Ces échanges sont conçus sur le principe de réciprocité et ont pour but d'améliorer la compréhension mutuelle. Pour le moment ils ne concernent que les jeunes Français et Allemands (et très ponctuellement d'autres membres de la communauté).

La résolution du 9 février 1976, permet au premier programme d'action communautaire de voir le jour. Elle affirme que l'éducation a « un rôle essentiel à jouer si l'on veut que la Communauté se développe totalement et sur des bases solides<sup>22</sup> ». Cette résolution est la première à reconnaître explicitement que l'éducation est un moteur pour la Communauté et à sortir l'éducation du seul domaine la formation professionnelle et de l'économie. Les objectifs de ce programme sont de développer la mobilité en Europe pour les étudiants et les enseignants et d'améliorer la reconnaissance de diplômes et la diffusion de l'information au sein des pays européens :

Développer les contacts entre établissements d'enseignement supérieur ; promouvoir la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs ; accroître les possibilités de reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études passées dans un autre État membre, tels sont les principaux axes déterminés dès 1976 pour lancer la coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur. Ils constitueront les fondements des développements futurs dans ce domaine et en particulier des programmes Erasmus, Comett et Tempus (Union européenne et Commission européenne, 1994, p. 8).

Ainsi, de 1976 à 1986, des programmes d'études communs voient le jour, grâce notamment à des soutiens financiers de la Commission européenne. Ces programmes restent limités et expérimentaux<sup>23</sup>, mais permettront tout même d'acquérir une certaine expérience pour les programmes qui viendront ensuite.

## **Europe des citoyens et dimension européenne**

Le 19 juin 1983, lors de la déclaration solennelle de Stuttgart sur l'Union Européenne, « les chefs d'État ou de gouvernement confirment leur engagement de progresser dans la voie d'une union toujours plus étroite entre les peuples et les États membres de la Communauté européenne, en se fondant sur la conscience d'une

<sup>21</sup> Le texte du traité de l'Élysée est disponible en intégralité à l'adresse : <https://www.france-allemande.fr/Traite-de-l-Elysee-22-janvier-1963.html>

<sup>22</sup> Résolution du Conseil et des ministres de l'Éducation, réunis au sein du conseil du 9 février 1976, comportant un programme d'action en matière d'éducation, JOCE n°C38 du 19/02/1976, p. 1

<sup>23</sup> Ils n'ont pas vraiment réussi à se généraliser et à prendre de l'ampleur en raison de problèmes administratifs, financiers, linguistiques et de ressources humaines.



communauté de destin et sur la volonté d'affirmer l'identité européenne<sup>24</sup> ». Les moyens d'action pour atteindre ces objectifs sont l'intensification de l'échange mutuel d'expérience et la coopération de l'enseignement supérieur. La mobilité est donc l'un des principaux moyens envisagé pour affirmer l'identité européenne.

Depuis les années 1970, le concept d'*Europe des citoyens* est régulièrement évoqué et s'impose officiellement au début des années 1980. Il s'oppose notamment au concept d'*Europe des marchands*, plus ancien et directement lié au marché commun. En mars et juin 1985, le comité « Europe des citoyens », dit comité Adonnino, remet un rapport au Conseil européen qui introduit les notions de conscience et d'identité<sup>25</sup>. Il suggère au départ de faciliter la libre circulation des personnes, de favoriser la reconnaissance mutuelle des diplômes d'enseignement supérieur ou encore de créer un certificat de formation professionnelle européen pour tous les travailleurs qualifiés. Une volonté d'éducation européenne est donc énoncée. Par la suite, ce comité insistera sur les conditions d'exercice de la démocratie en Europe et surtout sur l'utilisation de symboles européens communs<sup>26</sup>.

La notion de dimension européenne fait l'objet d'une résolution en 1988<sup>27</sup>.

On l'investit alors de significations multiples et on lui suppose une portée qui permettrait de renforcer l'identité européenne, de préparer à la citoyenneté européenne, de prendre conscience des enjeux économiques et sociopolitiques communes, de mieux acquérir des connaissances sur des aspects historiques et culturels de l'Europe (Papatsiba, 2003, p. 51)

La mobilité apparaît alors comme particulièrement importante par rapport à ces deux notions – Europe des citoyens et dimension européenne – car elle « est considérée comme le principal instrument de la dimension européenne » (Commission des Communautés européennes, 1993). Cette idée est reçue de façon positive par la communauté éducative car « malgré son flou conceptuel, cette notion [de dimension européenne] semble éloigner l'éducation d'une conception purement utilitariste, en lui restituant son caractère humaniste » (Papatsiba, 2003, p. 51).

<sup>24</sup> La déclaration solennelle de Stuttgart sur l'Union Européenne est disponible en intégralité à l'adresse : [www.cvce.eu/obj/declaration\\_solennelle\\_sur\\_l\\_union\\_europeenne\\_stuttgart\\_19\\_juin\\_1983-fr-a2e74239-a12b-4efc-b4ce-cd3dee9cf71d.html](http://www.cvce.eu/obj/declaration_solennelle_sur_l_union_europeenne_stuttgart_19_juin_1983-fr-a2e74239-a12b-4efc-b4ce-cd3dee9cf71d.html).

<sup>25</sup> Texte intégral du rapport de mars :

[https://www.cvce.eu/obj/rapport\\_sur\\_l\\_europe\\_des\\_citoyens\\_29\\_mars\\_1985-fr-e5da4b30-6c79-483c-94bb-96b0fe0c6579.htm](https://www.cvce.eu/obj/rapport_sur_l_europe_des_citoyens_29_mars_1985-fr-e5da4b30-6c79-483c-94bb-96b0fe0c6579.htm) et de juin :

[https://www.cvce.eu/content/publication/2001/10/25/b6f17ee2-da21-4013-9573-c2b159f86ff5/publishable\\_fr.pdf](https://www.cvce.eu/content/publication/2001/10/25/b6f17ee2-da21-4013-9573-c2b159f86ff5/publishable_fr.pdf).

<sup>26</sup> Drapeau bleu étoilé d'or, hymne musical européen, timbres-poste à effigie européenne, uniformisation des tarifs postaux à l'intérieur de la Communauté ou encore suppression des panneaux « douane » aux frontières.

<sup>27</sup> Résolution du Conseil des ministres de l'éducation réunis au sein du Conseil sur la dimension européenne dans l'éducation, du 24 mai 1988, JOCE, n°C 177 du 06/07/1988, pp. 0005-0007.

Tout cela résulte d'un lent processus de construction interne qui obéit parfois à des logiques différentes et donne finalement jour à différents programmes d'action communautaire en éducation et en formation (Erasmus, Commet, Lingua, Petra, Force).

## Les programmes communautaires de première génération

Le programme Erasmus a été adopté par le Conseil des ministres et le Parlement européen en juin 1987. La première phase a duré trois ans et n'impliquait alors que onze pays : l'Allemagne, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, les Pays-Bas, le Portugal et le Royaume Uni. Au cours de la première année (1987-1988), il a permis à 3 000 étudiants européens d'effectuer une mobilité à l'étranger. Une deuxième phase de cinq ans a suivi et au fur et à mesure, de plus en plus de pays furent impliqués<sup>28</sup>. Cette ouverture à d'autres pays, y compris en dehors de l'Union européenne, témoigne de l'ambition de ce programme, que ce soit en termes de nombre d'étudiants touchés<sup>29</sup> ou de démocratisation<sup>30</sup>.

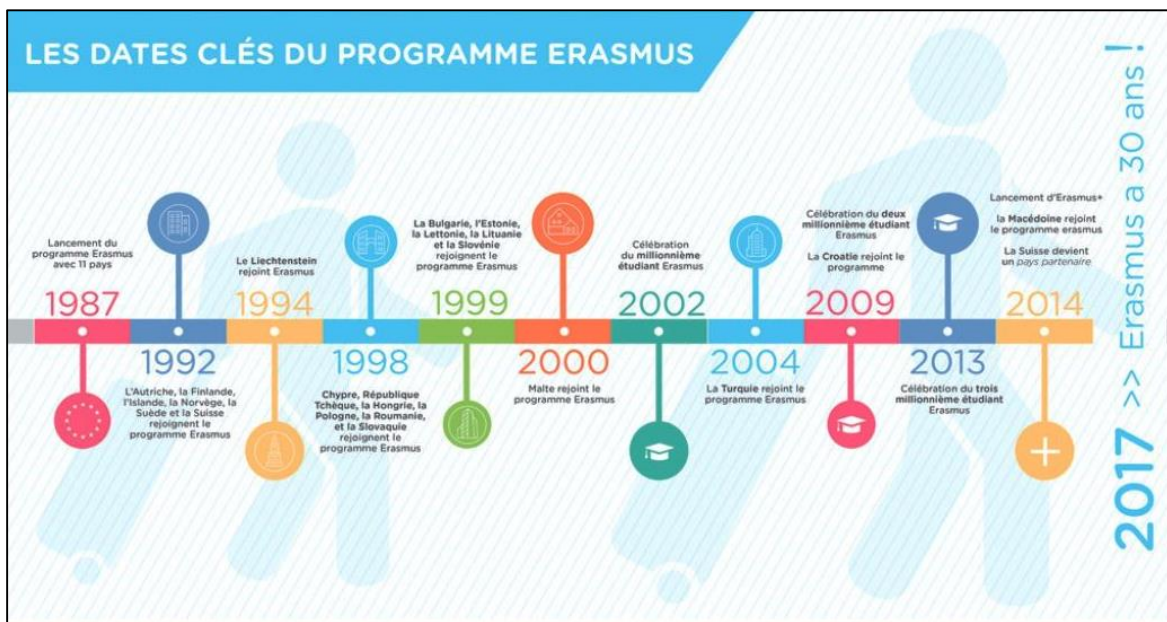


Figure 2 : Les dates clés du programme Erasmus (Rapport d'activité 2016, Agence Erasmus+ France)

Erasmus, même s'il est le programme le plus connu et le plus important (en terme de budget et du nombre de personnes touchées), n'est pas le seul programme de mobilité qui voit le jour à cette période. L'ensemble des programmes s'inscrit dans une

<sup>28</sup> Voir Figure 1 : L'espace européen de l'enseignement supérieur, p. 40.

<sup>29</sup> L'objectif au départ du programme était que 10 % des étudiants effectuent une période d'étude à l'étranger. Cet objectif est largement non atteint.

<sup>30</sup> Des études ont montré qu'Erasmus restait élitiste dans le sens où il concerne majoritairement les classes les plus aisées. Cependant, il y a la volonté de donner l'occasion à de plus en plus de groupes sociaux d'avoir une formation transnationale.

même lignée, chacun ayant cependant sa spécificité, que cela concerne le domaine de formation ou la région concernée. Parmi ces programmes, les plus significatifs sont :

- COMETT (1987) : un programme communautaire de coopération entre les universités et les entreprises dans le domaine des formations aux technologies ;
- LINGUA (1989) : un programme qui soutient des projets visant à acquérir et à encourager chacun à apprendre une langue européenne ;
- TEMPUS (1990) : un programme de mobilité transeuropéen pour les études universitaires visant la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur des pays d'Europe centrale et orientale (PECO).

### **Les programmes communautaires de deuxième génération**

Après 1995, les programmes d'échange se sont diversifiés et ont donné lieu aux programmes communautaires de deuxième génération. Au sein de Socrates, principal programme pour le développement d'une dimension de l'enseignement de la Commission européenne, se retrouvent les programmes suivants : Erasmus <sup>31</sup>, Comenius <sup>32</sup>, Grundtvig <sup>33</sup>, Lingua et Minerva <sup>34</sup> auxquels s'ajoutent des actions d'observation et d'innovation des systèmes éducatifs, des actions conjointes avec d'autres programmes et des mesures d'accompagnement. Conjointement, le programme Leonardo da Vinci donne l'opportunité aux personnes en formation professionnelle (apprentis, étudiants en CAP, etc.) d'accéder également à la mobilité.

Quelques temps après, en 2004, est lancé le programme Erasmus Mundus. Il se veut le pendant international d'Erasmus et se donne pour objectif de favoriser la coopération avec les pays tiers tout en renforçant la qualité de l'enseignement européen.

La multiplication des programmes et l'expérience acquise pendant ces années permettent que la mobilité étudiante change d'échelle : même si elle ne concerne qu'un nombre restreint d'étudiant, elle s'est tout de même démocratisée et il y a une diversification des types de mobilité. Cette démocratisation est aujourd'hui un des objectifs majeurs, avec comme ambition d'atteindre 20 % d'étudiants mobiles d'ici 2020<sup>35</sup>. La mobilité étudiante a été et reste une grande composante de la création de l'EEES, et Erasmus, bien qu'antérieur, joue le rôle de catalyseur dans l'évolution des politiques d'internationalisation de l'EEES.

---

<sup>31</sup> Qui constitue la plus grande part de ce programme puisqu'entre 1995 et 1999, 55 % du budget de Socrate était alloué à Érasmus.

<sup>32</sup> Pour l'enseignement primaire et secondaire.

<sup>33</sup> Pour la formation des adultes.

<sup>34</sup> Pour les technologies de l'information et de la communication en éducation.

<sup>35</sup> Objectif annoncé par le communiqué de Louvain en 2007.

Aujourd'hui, le programme Erasmus est devenu Erasmus+ et s'est élargi bien au-delà du public étudiant. Ce programme d'une durée de sept ans (2014-2020) vise à soutenir des actions dans les domaines de l'enseignement, de la formation, de la jeunesse et du sport. Il diversifie la population concernée, puisqu'il « vise à donner aux étudiants, aux stagiaires, au personnel et d'une manière générale aux jeunes de moins de 30 ans avec ou sans diplôme, la possibilité de séjourner à l'étranger pour renforcer leurs compétences et accroître leur employabilité »<sup>36</sup>. Il fusionne la plupart des programmes existants concernant la mobilité des jeunes et s'est doté d'un budget important (14,7 milliards d'euros).

Généralement, le programme Erasmus « marche bien » et est un symbole de l'Union européenne. Ce qui fait dire à Antoine Godbert (directeur de l'agence Europe-Éducation-Formation France à l'époque) qu'

Erasmus est un des ciments de la construction européenne, c'est l'Europe qui marche. Les politiques européennes dans leur ensemble sont régulièrement remises en cause, mais le programme est un succès non démenti depuis 25 ans. Ce programme, c'est ce que l'on aimerait que l'Europe soit : à la fois adaptable (Erasmus Mundus ou Erasmus Stages) et ouverte (Oster, 2012).

Sorte de « vitrine » de l'Europe, les trente ans du programme Erasmus, en 2017, ont été fêtés et médiatisés dans tous les pays de l'EEES.



Figure 3 : La célébration des 30 ans d'Erasmus<sup>37</sup>  
Source : Commission européenne (ec.europa.eu)

<sup>36</sup> « Qu'est-ce qu'Erasmus+ » sur le site de la Commission Européenne : [http://ec.europa.eu/programmes/Erasmus-plus/about\\_fr](http://ec.europa.eu/programmes/Erasmus-plus/about_fr).

<sup>37</sup> D'Erasmus à Erasmus+ : la célébration des 30 ans / Plus de 92 millions de personnes ont consulté des messages relatifs à Erasmus+ sur les médias sociaux / Plus de 1900 événements ont rassemblé plus de 750000 participants / Plus de 65000 reportages dans les médias ont touché plus de 90 millions de lecteurs / téléspectateurs / Plus de 22000 personnes ont téléchargé l'application Erasmus+ / Création de la déclaration de la génération Erasmus+ sur l'avenir d'Erasmus+ (notre traduction).

Cependant, Valérie Erlich (2012) rappelle que l'un des objectifs du processus de Bologne était de faire des échanges universitaires une option classique du cursus étudiant... un objectif qui n'est toujours pas atteint aujourd'hui<sup>38</sup>.

### **1.2.2 Pourquoi développer et encourager la mobilité ?**

Geneviève Zarate (1999) distingue trois traditions de la mobilité internationale (dans le champ éducatif français) :

- humaniste, qui remonte à la tradition du Moyen-âge où la *perigrinatio academica* permettait une interconnaissance des élites ;
- coloniale, liée à l'influence diplomatique et culturelle à l'extérieur de la France. Cette tradition coïncide avec la création de l'Alliance française (1883) et de la Mission laïque (1902) ;
- pacifiste, qui émerge après la seconde guerre mondiale, au moment où la mobilité est vue comme une éducation à la compréhension internationale, et le « prolongement idéologique des organisations internationales qui œuvrent pour la paix mondiale et l'égalité reconnaissance des cultures » (Zarate, 1999, p. 67).

Nous pourrions ajouter à ces trois traditions, une quatrième plutôt utilitariste, car de nos jours, la finalité de l'application des programmes d'action communautaire en éducation et en formation suscite « un débat qui met en confrontation une approche utilitariste et économique de la mobilité européenne et une approche culturelle et identitaire de l'Europe » (Papatsiba, 2003, p. 52).

Les objectifs annoncés sur le site internet de la Commission européenne présentant le programme Erasmus+<sup>39</sup> sont les suivants :

Le programme englobe les thématiques suivantes :

- Réduire le chômage, en particulier chez les jeunes
- Promouvoir l'éducation des adultes, notamment dans le domaine des nouvelles compétences et des compétences demandées sur le marché du travail
- Encourager les jeunes à participer à la vie démocratique en Europe
- Soutenir l'innovation, la coopération et les réformes
- Réduire le décrochage scolaire
- Promouvoir la coopération et la mobilité avec les pays partenaires de l'UE

---

<sup>38</sup> Voir 1.2.3 État des lieux de la mobilité européenne aujourd'hui, p. 59.

<sup>39</sup> [http://ec.europa.eu/programmes/Erasmus-plus/about\\_en](http://ec.europa.eu/programmes/Erasmus-plus/about_en).

On peut remarquer que les objectifs premiers relèvent plutôt d'une approche utilitariste et économique sans pour autant que des objectifs de type humaniste soient totalement absents. Quels que soient les objectifs, la mobilité est perçue comme une situation potentiellement formatrice, sans que soient exprimés explicitement les mécanismes de cet apprentissage. Nous allons maintenant nous pencher sur les différents objectifs assignés aux mobilités, et les bénéfices attendus.

### **Une approche utilitariste et économique**

Nous l'avons vu précédemment, l'éducation a d'abord été perçue comme un instrument de coopération et de développement économique européen. L'objectif était alors de former les futurs cadres de l'Europe, comme l'énonce la Commission des communautés européennes :

Avec l'achèvement du marché intérieur, la Communauté d'après 1992 aura besoin en bien plus grand nombre que jusqu'à présent de diplômés ayant une expérience directe d'étude, de vie et de travail dans un autre pays de la Communauté, maîtrisant plusieurs langues de la Communauté, ayant commencé à comprendre et à apprécier la culture et les mentalités des autres pays de la communauté, et pour qui tout le territoire de l'Europe sera un champ naturel d'activité. La mobilité est un des instruments les plus efficaces<sup>40</sup>.

Les objectifs pour développer la mobilité sont fortement liés au contexte socioéconomique des années 1980, marqué par un début de crise et une peur du chômage. Ainsi, il devient admis que l'éducation a un rôle à jouer dans la préparation de l'avenir et que la formation tout au long de la vie doit aider à s'adapter aux mutations technologiques.

Comme indiqué précédemment, la notion de capital humain devient centrale, tout comme l'idéologie selon laquelle l'investissement dans les ressources immatérielles, telle la formation des personnes est une nécessité. On retrouve concernant la mobilité, les mêmes arguments que ceux employés pour favoriser la coopération de l'enseignement supérieur et son internationalisation :

Pour maîtriser les évolutions socioéconomiques et assurer son avenir, l'Europe a besoin de développer individuellement et collectivement son potentiel humain. L'éducation et la formation sont les meilleurs leviers dont elle dispose aujourd'hui (ERT (European Round Table of Industrialists), 1995).

Dans ce contexte, la mobilité est vue comme l'aboutissement de la création de l'espace économique car dans la perspective d'un marché totalement européen, les biens comme les personnes sont amenés à être de plus en plus mobiles. Une expérience de la mobilité s'avère donc capitale pour le bien de cette nouvelle économie.

---

<sup>40</sup> Commission des Communautés européennes, 1991, *Memorandum sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne*. Communication de la Commission au Conseil du 5 novembre 1991. Bruxelles : COM(91) 349 final, p. 29. Cité par Papatsiba, 2003, p. 19

Le rôle de l'université est alors de former les cadres européens, avec des compétences à la fois disciplinaires, mais également culturelles et qui « créeront autour d'eux un mouvement favorable à l'idée d'une Europe performante, compétitive et ouverte sur le monde » (Papatsiba, 2003, p. 55). Mais si au début l'accent a surtout été mis sur les élites européennes, la problématique s'est déplacée avec le temps, et il est maintenant du devoir de l'université de former également la main d'œuvre. Une main d'œuvre qu'il faut former aux nouvelles exigences de l'économie du savoir, de l'internationalisation des marchés et de la production en réseaux.

Une notion devenue omniprésente est celle d'employabilité. L'Organisation internationale du travail (OIT) la définit comme « l'aptitude de chacun à trouver et conserver un emploi, à progresser au travail et à s'adapter au changement tout au long de la vie professionnelle »<sup>41</sup>. Pour améliorer son employabilité, il est donc nécessaire de développer des compétences transversales permettant de s'adapter au marché du travail.

Éducation, formation et production se confondent : à la fonction de socialisation par le biais de l'institution scolaire et universitaire, s'ajoute celle de l'acquisition de savoirs transversaux (mobilité, flexibilité, adaptabilité) et de compétences devenues indispensables sur les marchés du travail (Erich, 2012, p. 56).

En quoi la mobilité est-elle formatrice ? Et pourquoi la trouve-t-on systématiquement associée aux idéologies mettant le capital humain au cœur du développement économique ? Vassiliki Papatsiba l'explique par le fait que le voyage d'étude européen « inclut, voire concilie, la formation disciplinaire, la formation culturelle et la formation personnelle » (2003, p. 57) : la formation disciplinaire est assurée par des universités réputées, faisant partie de l'EEES qui garantit la qualité des enseignements ; la formation culturelle inclut l'apprentissage des codes culturels nécessaires pour être adaptable, une qualité dont a besoin le marché qui a besoin d'individus interchangeables ; enfin, dans les qualités personnelles recherchées et valorisées par les entreprises, elles sont presque toutes sensées être développées par une mobilité : ouverture d'esprit, confiance en soi, etc. La table ronde des industriels dresse la liste suivante des compétences indispensables dans la vie professionnelle :

- la capacité à travailler en groupe, l'esprit d'équipe et le goût du risque ;
- le sens de responsabilité et la discipline personnelle ;
- le sens de la décision et de l'engagement ;
- le sens de l'initiative, la curiosité, la créativité ;
- l'esprit de professionnalisme, la recherche de l'excellence, le sens de la compétition ;

---

<sup>41</sup> Rapport de la Commission de mise en valeur des ressources humaines sur le site de l'OIT : <http://www.ilo.org/public/french/standards/relm/ilc/ilc88/com-humd.htm>

- le sens du service à la communauté, le civisme. Ces qualités constituent les fondements de l'esprit d'entreprise. (ERT (European Round Table of Industrialists), 1995, p. 13).

De nombreuses analyses affirment que dans un monde en rapide mutation, de nouvelles compétences sont nécessaires, des compétences principalement comportementales.

Une telle conception de la mission de l'éducation suppose une nouvelle approche du développement du capital humain, fondée non pas tant sur la quantité d'informations que possèdent les étudiants que sur les qualités en matière d'apprentissage qu'ils sont capables d'acquérir et qui leur permettront de faire face avec efficacité et créativité à des conditions de travail inconnues et en constante évolution (Rivzi, 2017, p. 8).

Dans ces conditions, une expérience de mobilité est donc vue comme absolument bénéfique.

Dans cette perspective d'amélioration de l'employabilité et de la mobilité des travailleurs en Europe, un passeport de compétences, *Europass* a été créé. Il est composé de cinq outils qui constituent un portefeuille de compétences pour aider les étudiants, les employeurs et les établissements d'enseignement supérieur à comprendre et reconnaître les différentes compétences d'un individu. Il comprend :

- le CV (standardisé) ;
- le passeport de langues (un outil d'autoévaluation des compétences linguistiques) ;
- l'Europass Mobilité (délivré par un établissement, il consigne les savoirs et compétences acquis lors d'une mobilité) ;
- le supplément au diplôme (il décrit savoirs et compétences acquis lors des études) ;
- le supplément au certificat (il est identique au supplément du diplôme mais pour les titulaires de certificats de l'enseignement et formation professionnels).

Au-delà de l'amélioration de l'employabilité, la mobilité est également reconnue comme favorisant l'innovation. Ainsi, favoriser la mobilité, c'est investir dans le capital humain, mais également dans l'innovation :

La mobilité universitaire est alors à encourager, au sein de l'Union européenne, car on l'a vu, elle est le moteur inconditionnel sans lequel l'innovation ne peut se développer. Elle la motive, influence la création (d'innovation, de contacts, d'équipes de travail), inspire la nouveauté ; elle construit l'Europe de demain, par ses possibilités de rencontre aujourd'hui avec l'Autre, avec la différence, avec l'innovation existante (Lips, 2015, p. 170).



## Une approche culturelle et identitaire

Comme nous l'avons vu au début de ce chapitre, la théorie néo-fonctionnaliste sur laquelle s'est construite l'Union européenne, postule un effet de transfert d'un domaine à l'autre. Ainsi, l'éducation est perçue comme un accélérateur de l'intégration européenne, en particulier par rapport à ses élites, donc les enseignants, les étudiants et les chercheurs. C'est pourquoi l'accent a été mis au départ sur l'enseignement supérieur et la mobilité étudiante. Le traité de Rome avait entériné la libre circulation des personnes, mais cette circulation, pour les universitaires, se heurtait à des obstacles administratifs et sociaux, d'où le développement de programme encourageant et soutenant la mobilité.

Nous l'avons vu, des objectifs économiques soutiennent l'encouragement à la mobilité, surtout au début. Mais les milieux universitaires s'opposent à une vision trop mercantile de la mobilité et les finalités d'une mobilité sont aussi sociales. Avec le temps se développe un discours de plus en plus explicite, porté par les institutions européennes, autour de la formation à la citoyenneté européenne à travers la mobilité :

La mobilité permet le développement d'une conscience européenne au travers d'une meilleure connaissance de l'autre par la découverte de nouvelles réalités culturelles et sociales. Elle doit contribuer au développement d'une solidarité entre tous les Européens, et renforcer un Europe du mieux-être, qui offre à tous des possibilités pour le présent et pour l'avenir (Union européenne et Commission européenne, 1996, p. 1).

Cet aspect est aussi un des motifs de la création de l'EEES et de la mise en place du processus de Bologne. Ainsi, dans la déclaration de Bologne, les ministres insistent sur l'intérêt citoyen de la coopération universitaire :

Il est aujourd'hui largement reconnu qu'une Europe des Connaissances est un facteur irremplaçable du développement social et humain, qu'elle est indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun<sup>42</sup>.

Ces discours, qui prônent une Europe du savoir intimement liée à une Europe des citoyens deviennent un leitmotiv après le lancement du programme Erasmus et permettent de rallier le monde éducatif au projet européen (Papatsiba, 2003, p. 64). Erasmus devient alors le symbole de l'Europe et de la construction d'une citoyenneté européenne, un nouvel enjeu, ou une nouvelle étape de la construction européenne (Bergeron et Rouet, 2015). La mobilité étudiante donne dès lors souvent lieu à des discours enthousiastes, que ce soit chez des politiciens qui considèrent qu'Erasmus transforme les étudiants « en militants de cette cinquième liberté, celle de la circulation

---

<sup>42</sup> Déclaration de Bologne (1999). Texte intégral en ligne : [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/03/2/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_French\\_553032.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/03/2/1999_Bologna_Declaration_French_553032.pdf)

des idées » (Delors, 1996) ou des chercheurs affirmant que « circulant de nation en nation, ils renforcent leur apprentissage des langues et des cultures et s'imposent naturellement comme de vrais participants à la vie publique européenne » (Billaud, 2007, p. 21).

La mobilité étudiante est alors souvent considérée comme un « parcours initiatique européen » qui fait référence à l'université sans frontière telle qu'elle avait lieu dans l'Europe médiévale.

Ce passé prestigieux de circulation des personnes et des idées, considéré comme héritage culturel commun aux pays européens, est souvent convoqué dans les textes et discours des autorités européennes. La sollicitation de cet idéal lointain apparaît comme une tentative de doter d'une toile de fond symbolique leurs actuelles incitations et actions politiques (Papatsiba, 2003, p. 13).

D'ailleurs, le nom même d'Erasmus, en faisant appel à la figure du philosophe et humaniste du XV<sup>ème</sup> siècle, se donne à voir comme un programme humaniste. Cependant, Willy Wielemans, qui a comparé les objectifs du programme avec les idées du philosophe, conclut à un effet de « marketing » plutôt qu'une fidélité à ses idées : « Le programme ERASMUS est en contradiction avec le contenu ainsi qu'avec la mission humaniste et culturelle impliquée par l'utilisation du portrait d'Erasmus <sup>43</sup> » (Wielemans, 1991, p. 177).

Récemment, le discours autour de la mobilité étudiante s'est un peu déplacé et cette dernière est considérée comme pouvant aider à soutenir un projet européen en perte de vitesse. Ainsi, dans une note d'intention de novembre 2017, visant à préparer la réunion des ministres, la commission européenne rappelle l'importance d'avoir une Europe forte et « unie dans la diversité » et le rôle primordial de « l'éducation et de la culture pour renforcer le sentiment d'appartenance et faire partie d'une communauté culturelle<sup>44</sup> ». À cet effet, l'objectif d'ici 2025 serait une mobilité généralisée, évidente et facile pour tout européen et une identité européenne renforcée. Sur les quatre leviers envisagés pour atteindre cet objectif, la mobilité est le premier, et un renforcement d'Erasmus, la première recommandation :

renforcer le programme Erasmus+ dans toutes les catégories d'apprenants qu'il couvre déjà (élèves, étudiants, stagiaires, apprentis et enseignants) dans le

<sup>43</sup> « The EC ÉRASMUS programme is discordant with the content as well as with the humanistic and cultural mission implied by using the portrait of Érasmus » (notre traduction).

<sup>44</sup> « Education and culture in strengthening the sense of belonging together and being part of a cultural community » (notre traduction). Communication de la Commission européenne au parlement européen, 17 novembre 2017, « Strengthening European Identity through Education and Culture ». En ligne : [https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/communication-strengthening-european-identity-education-culture\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/communication-strengthening-european-identity-education-culture_en.pdf).

but de doubler le nombre de participants et de toucher les apprenants issus de milieux défavorisés d'ici 2025<sup>45</sup>

La mobilité, et en particulier le programme Erasmus est donc toujours l'un des leviers important pour la création de l'identité européenne. La culture en générale est envisagée comme un levier fort pour « refonder » l'Europe comme l'appelle de ses vœux Françoise Nyssen, la ministre française de la culture lors de son discours d'ouverture de la Foire du livre de Francfort dont la France est l'invitée d'honneur<sup>46</sup>. Ainsi, la culture est vue comme un rempart à la montée des nationalismes et à la perte de vitesse européenne. Cette rhétorique, est au cœur du discours prononcé par Emmanuel Macron en septembre 2017 en Sorbonne et qui aborde la vision européenne du président français :

Et le ciment le plus fort de l'Union sera toujours la culture et le savoir. [...] cette Europe dont Érasme, dont on disait qu'il en était le précepteur, disait qu'il fallait demander à chaque jeune, déjà, de « parcourir le continent pour apprendre d'autres langues » et « se défaire de son naturel sauvage », cette Europe, parcourue par tant de guerres, de conflits : ce qui la tient, c'est sa culture.[...] Parce que ce qu'il reste à la fin, c'est ce qui unit les hommes ! C'est cette vie collégiale que vous aurez vécue à Paris, à Milan, à Berlin ou à Gdansk ! C'est cela qui compte, ce qui fera ce ciment européen, ce fil insécable qui tient l'Europe, qui fait que quand les gouvernements se brouillent, quand les politiques parfois ne sont plus les mêmes, il y a des femmes et des hommes qui portent les histoires communes<sup>47</sup>.

Face à une menace terroriste, la montée des nationalismes un peu partout en Europe, cette idéologie de générations de jeunes européens, circulant librement de pays en pays, et construisant tous ensemble une Europe forte, identitairement unie, reste donc importante et motive une politique européenne d'encouragement à la mobilité qui serait alors le meilleur moyen d'éduquer à la citoyenneté, la tolérance et la lutte des discriminations. D'après Laure Endrizzi, le fait que la mobilité contribuerait à accomplissement individuel, l'amélioration des compétences en langues, la compréhension des autres cultures, et la promotion de l'identité citoyenne serait un « mythe tenace » (Endrizzi, 2010).

Plusieurs limites peuvent être relevées par rapport à ce point :

- si la mobilité est chargée de beaucoup d'espoirs en terme de création d'identité et de formation des citoyens, elle reste, du moins partiellement,

---

<sup>45</sup> « boost the Erasmus+ programme in all categories of learners that it already covers (pupils, students, trainees, apprentices and teachers) with the aim of doubling the number of participants and reaching out to learners coming from disadvantaged backgrounds by 2025 » (notre traduction). Communication de la Commission européenne au parlement européen, 17 novembre 2017, « Strengthening European Identity through Education and Culture ». En ligne : [https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/communication-strengthening-european-identity-education-culture\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/communication-strengthening-european-identity-education-culture_en.pdf).

<sup>46</sup> Nyssen F., 2017, « Faire l'Europe par la culture », Le Figaro, 11 octobre 2017.

<sup>47</sup> « Initiative pour l'Europe - Discours d'Emmanuel Macron pour une Europe souveraine, unie, démocratique » consultable en ligne : <http://www.elysee.fr/declarations/article/initiative-pour-l-europe-discours-d-emmanuel-macron-pour-une-europe-souveraine-unie-democratique/>.

« pédagogiquement inhabitée » (Papatsiba, 2003). Ce sera l'objet de notre analyse dans la troisième partie de ce travail ;

- la mobilité étudiante reste élitiste, et ne concerne qu'un petit nombre d'individu malgré les efforts fait pour la démocratiser ;
- enfin, « l'idéal classique d'expérience culturelle a été remplacée par le but d'obtenir des connaissances utiles » (Erlich, 2012, p. 82), une approche qui tend à négliger l'aspect citoyen pour la seule fonction académique ou économique et où « le paradigme de la compétition l'emporte sur celui de la coopération » (Erlich, 2012, p. 81).

### ***1.2.3 État des lieux de la mobilité européenne aujourd'hui***

Afin de dresser un rapide état des lieux de la mobilité étudiante, nous allons utiliser quelques statistiques à des fins descriptives pour donner une idée de ce que représente la mobilité étudiante de nos jours, en particulier en Europe. S'il existe un grand nombre de statistiques concernant l'enseignement supérieur de par le monde, il n'est pas si aisé de dresser un tableau car les chiffres disponibles ont tendance à l'être pays par pays, et non de façon globale, et de nombreux biais existent, liés aux outils de collecte. Ainsi, nous avons souvent des indicateurs qui diffèrent et qui ne sont pas faciles à comparer. Par exemple, suivant les organismes qui comptabilisent les étudiants, la définition d'un étudiant en mobilité n'est pas la même. D'après Laure Endrizzi, ces biais sont de trois ordres : l'assimilation fréquente des étudiants étrangers aux étudiants mobiles, la non prise en compte des mobilités d'une durée inférieure à une année universitaire et l'absence de données sur la mobilité spontanée (Endrizzi, 2010, p. 3). Enfin, nous ne disposons pas pour tous les pays de chiffres très récents, alors que c'est un domaine qui évolue assez rapidement.

Les statistiques que nous allons utiliser maintenant proviennent pour la plupart soit de l'Institut de statistiques de l'UNESCO pour la mobilité internationale<sup>48</sup>, soit de la Commission européenne pour la mobilité Erasmus<sup>49</sup>. Par ailleurs, l'agence Campus France produit régulièrement des rapports qui permettent de mieux comprendre la

<sup>48</sup> L'UNESCO définit un « étudiant international » comme un étudiant ayant franchi une frontière internationale entre deux pays dans le but de participer à des activités pédagogiques dans un pays d'accueil, différent du pays d'origine et qui souhaite obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. La participation à des programmes d'études et d'échange à court terme, qui dure moins d'une année universitaire, permettant d'accumuler des crédits (« mobilité liée à une accumulation de crédits ») n'est pas comptabilisée.

<sup>49</sup> La Commission européenne comptabilise les « étudiant Erasmus+ en mobilité de crédits ECTS » qui eux, sont des étudiants en échange avec une université ou une école partenaire Erasmus+. L'étudiant en mobilité doit suivre un certain nombre de modules dans son établissement d'accueil lui permettant d'obtenir des crédits ECTS. Les crédits ainsi obtenus sont transférés à l'établissement d'origine de l'étudiant pour l'obtention de son diplôme.

mobilité étudiante<sup>50</sup>. Nous allons nous concentrer ici sur la mobilité des étudiants européens en général, et nous reviendrons plus en détail sur la zone géographique des Balkans occidentaux dans le chapitre suivant.

### Augmentation de la population étudiante au niveau mondial

Le nombre d'étudiant, en général et au niveau mondial, a fortement progressé au cours de la dernière décennie. Si les pays à revenu élevé ont, logiquement, un bien plus grand nombre d'étudiants que les pays à faible revenu, l'écart tend à se réduire car la population de ces derniers a augmenté de 124% entre 2005 et 2015, pour une augmentation globale de 53% de la population étudiante mondiale.

Cette massification de l'enseignement supérieur, s'accompagne logiquement d'une augmentation de la population étudiante migrante (voir la Figure 4). En 2017, il y avait 4 600 000 étudiants internationaux en mobilité dans le monde, ce qui représente une hausse de 60% sur les dix dernières années. Cette hausse (de la population étudiante en général ainsi que des étudiants internationaux) est particulièrement forte en Afrique subsaharienne et en Asie.

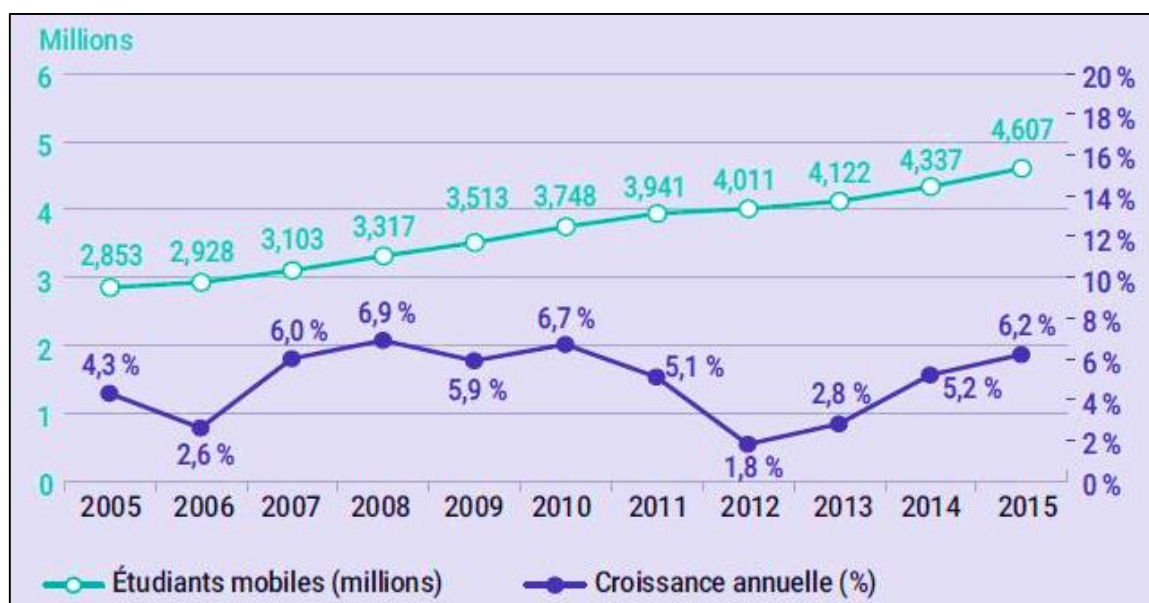


Figure 4 : Évolution de la mobilité internationale étudiante diplômante en effectifs et croissance annuelle  
Source : base de données UNESCO (extraction janvier 2018).

Le trio de tête des pays qui envoient le plus d'étudiants à l'étranger est la Chine, l'Inde et l'Allemagne, tandis que ceux qui accueillent le plus d'étudiants sont les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie.

<sup>50</sup> Nous nous référons en particulier au rapport *Chiffres clés* d'avril 2018 et *La mobilité des étudiants européens* (Les notes de Campus France, Hors-série n° 17) de juin 2017, tous deux produits par l'Agence Campus France et disponible sur le site : [www.campusfrance.org](http://www.campusfrance.org).

Si l'on s'intéresse aux flux entrants et sortants par zone géographique (voir le Tableau 1 et le Tableau 2), on peut remarquer que les étudiants migrent prioritairement dans leur propre zone géographique.

Sens de lecture : →

Parmi les étudiants internationaux accueillis dans chacune des régions ci-dessous...	Proportion que représentent les étudiants des régions ci-dessous									Total des origines
	Afrique du Nord	Afrique subsaharienne	Moyen-Orient	Amérique du Nord	Amérique centrale / Caraïbes	Amérique du Sud	Asie-Océanie	Europe hors UE	Union européenne	
Afrique du Nord	10,9 %	<b>73,7 %</b>	7,9 %	0,1 %	0,5 %	0,1 %	3,1 %	1,8 %	2,0 %	100 %
Afrique subsaharienne	0,5 %	<b>90,7 %</b>	0,6 %	1,9 %	0,1 %	0,3 %	2,3 %	0,6 %	3,1 %	100 %
Moyen-Orient	1,7 %	11,7 %	<b>51,7 %</b>	2,4 %	0,4 %	0,3 %	26,8 %	2,5 %	2,5 %	100 %
Amérique du Nord	0,6 %	4,4 %	10,2 %	3,6 %	3,9 %	4,3 %	<b>63,5 %</b>	2,8 %	6,7 %	100 %
Amérique centrale / Caraïbes	0,0 %	5,7 %	0,6 %	19,2 %	<b>39,2 %</b>	26,3 %	7,8 %	0,2 %	1,1 %	100 %
Amérique du Sud	0,0 %	14,4 %	0,6 %	4,4 %	7,7 %	<b>57,1 %</b>	5,5 %	1,0 %	9,1 %	100 %
Asie-Océanie	0,5 %	4,6 %	5,3 %	2,4 %	0,2 %	0,9 %	<b>81,9 %</b>	1,6 %	2,4 %	100 %
Europe hors UE	1,5 %	4,8 %	6,5 %	0,7 %	0,3 %	1,0 %	<b>41,7 %</b>	29,6 %	13,9 %	100 %
Union européenne	5,2 %	8,3 %	5,7 %	3,1 %	1,6 %	4,6 %	25,6 %	12,0 %	<b>33,9 %</b>	100 %
<b>Ensemble des sortants</b>	<b>2,3 %</b>	<b>8,6 %</b>	<b>9,5 %</b>	<b>2,9 %</b>	<b>2,2 %</b>	<b>3,7 %</b>	<b>41,6 %</b>	<b>13,4 %</b>	<b>16,1 %</b>	<b>100 %</b>

Tableau 1: Les flux entrants par zone géographique en 2015

Source : base de données UNESCO (extraction janvier 2016). Calcul sur la dernière année connue (2015 ou précédentes selon les pays).

Sens de lecture : ↓

Régions choisies par les étudiants	Parmi les étudiants originaires des régions ci-dessous...									Global Monde
	Afrique du Nord	Afrique subsaharienne	Moyen-Orient	Amérique du Nord	Amérique centrale / Caraïbes	Amérique du Sud	Asie-Océanie	Europe hors UE	Union européenne	
Afrique du Nord	1,8 %	3,4 %	0,3 %	0,0 %	0,1 %	0,0 %	0,0 %	0,1 %	0,1 %	0,4 %
Afrique subsaharienne	0,4 %	22,4 %	0,1 %	1,4 %	0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,4 %	2,1 %
Moyen-Orient	4,7 %	8,9 %	<b>34,6 %</b>	5,2 %	1,1 %	0,6 %	3,8 %	1,9 %	1,0 %	6,5 %
Amérique du Nord	6,6 %	13,8 %	28,1 %	<b>31,7 %</b>	<b>46,2 %</b>	<b>29,2 %</b>	<b>36,6 %</b>	8,7 %	11,4 %	26,6 %
Amérique centrale / Caraïbes	0,0 %	0,8 %	0,1 %	7,8 %	21,1 %	8,2 %	0,2 %	0,0 %	0,1 %	1,2 %
Amérique du Sud	0,0 %	1,6 %	0,1 %	1,4 %	3,2 %	13,6 %	0,1 %	0,1 %	0,5 %	0,9 %
Asie-Océanie	3,4 %	9,3 %	9,3 %	14,1 %	1,8 %	4,1 %	<b>30,4 %</b>	3,3 %	2,6 %	17,1 %
Europe hors UE	6,7 %	5,9 %	7,0 %	2,6 %	1,4 %	2,6 %	9,4 %	<b>36,4 %</b>	9,1 %	10,4 %
Union européenne	<b>76,3 %</b>	<b>33,9 %</b>	20,4 %	<b>35,9 %</b>	25,0 %	<b>41,5 %</b>	19,4 %	<b>49,3 %</b>	<b>74,8 %</b>	34,8 %
<b>Total des destinations de la zone</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Tableau 2 : Les flux sortants par zone géographique en 2015

Source : base de données UNESCO (extraction janvier 2016). Calcul sur la dernière année connue (2015 ou précédentes selon les pays).

## Les flux d'étudiants européens

Les étudiants européens (qu'ils soient de ou hors de l'Union européenne) sont la deuxième population mondiale à bouger le plus, puisqu'un quart des étudiants en mobilité vient du vieux continent. Cependant, ce taux est relativement stable et n'a pas beaucoup augmenté ces dix dernières années (voir la Figure 5).

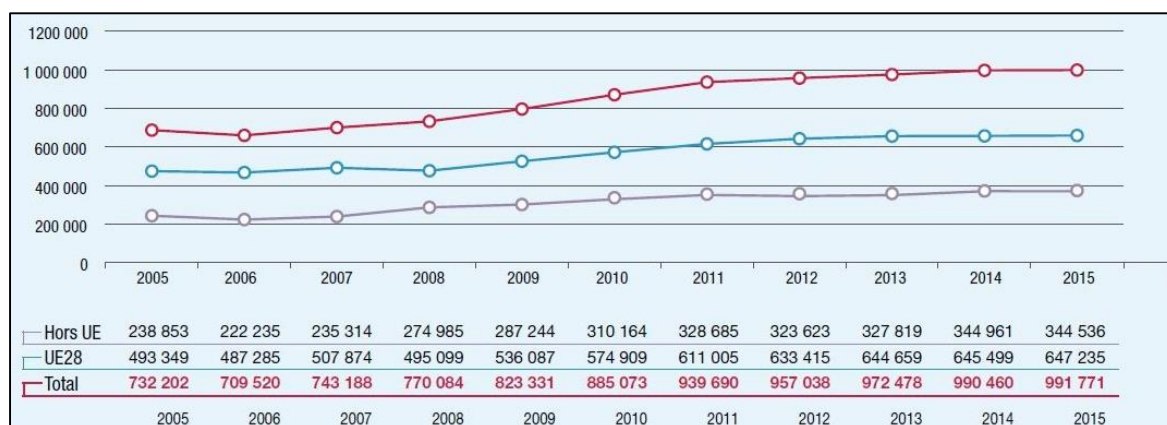


Figure 5 : Évolution du nombre d'étudiants européens en mobilité  
 Source : base de données UNESCO (extraction mai 2017).

Si l'Europe est la première région d'accueil pour les étudiants mobiles en général, c'est particulièrement le cas pour les étudiants européens qui choisissent à 85% de migrer pour leurs études dans un pays européen. Se trouve en tête de ces pays le Royaume-Uni et l'Allemagne et seuls deux pays non européens s'insèrent dans le « top 20 » des pays d'accueil pour la mobilité étudiante européenne : les États-Unis (3<sup>ème</sup> rang) et le Canada (16<sup>ème</sup> rang). La France se classe au 6<sup>ème</sup> rang. Par ailleurs, l'Arabie Saoudite, la Belgique et le Danemark ont enregistré une forte progression (entre 2009 et 2014) avec respectivement +480%, +181% et +159% d'étudiants européens accueillis en plus.

### La mobilité Erasmus+

La mobilité des étudiants qui partent spécifiquement avec le programme Erasmus a enregistré une progression plus importante : de 60% en cinq ans (entre 2010 et 2015). Lors de l'année universitaire 2016-2017, cela représentait 325 800 étudiants. Ci-dessous, la figure 6 montre – que l'on considère une tendance à court terme ou à long terme – que la proportion d'étudiants participant au programme Erasmus ne fait qu'augmenter. Par ailleurs, le nombre d'étudiants partant pour un stage, et non pour faire des études a fortement progressé à partir de 2012.

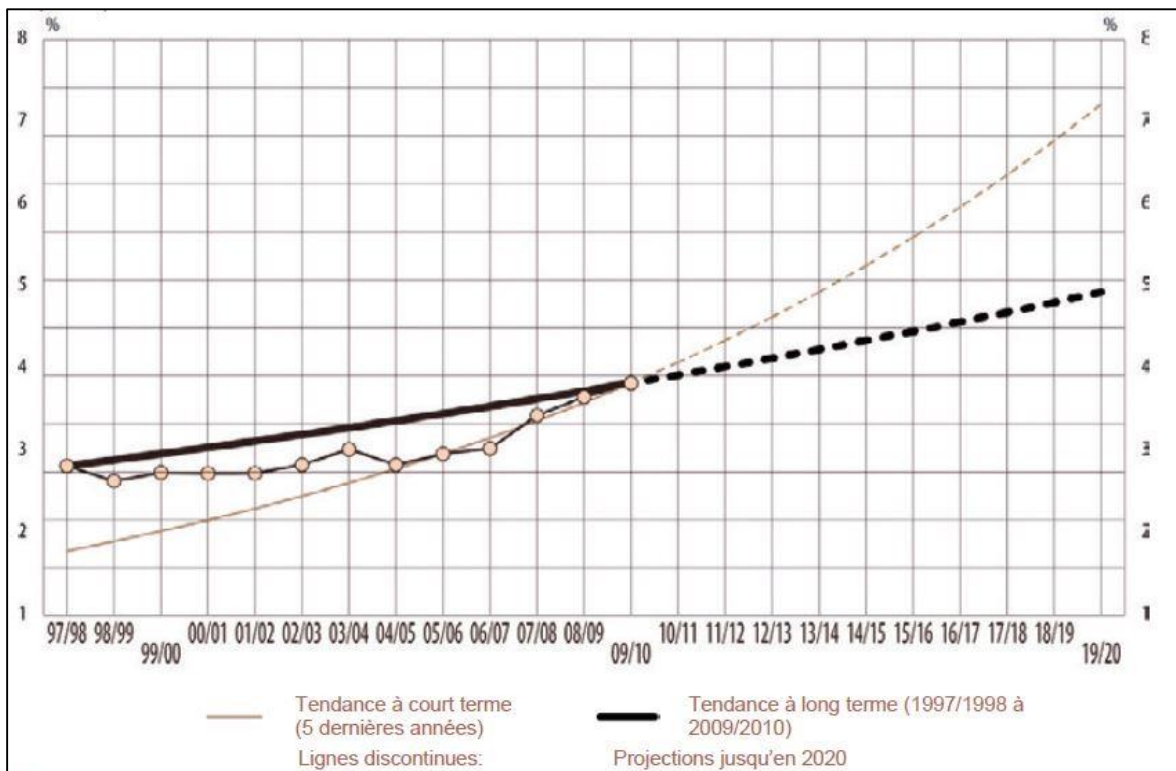


Figure 6 : Proportion d'étudiants participant au programme Erasmus/Inscription sur 4 années académiques (Probabilités qu'un étudiant soit parti à l'étranger dans le cadre d'Erasmus s'il passe 4 ans dans l'enseignement supérieur). Source : Commission européenne.

La mobilité Erasmus n'est pas répartie de façon homogène entre les pays européens. Ainsi, les trois premiers pays d'origine des étudiants sont :

- la France
- l'Allemagne
- l'Espagne

La France est le pays dont la mobilité sortante a le plus progressé (+37% entre 2010 et 2015) ainsi que les pays du sud, en particulier à cause de la mauvaise situation économique et d'un taux de chômage élevé. Le Royaume-Uni a lui aussi vu un plus grand nombre d'étudiant partir, principalement car les frais d'inscription ont été multipliés par trois depuis 2010. Enfin, la Pologne est le seul pays à avoir envoyé moins d'étudiants qu'auparavant (-24%), ce qui s'explique par un déclin démographique et donc un nombre moindre d'étudiant, en général.

Par ailleurs, les principaux pays d'accueil sont :

- l'Espagne
- l'Allemagne
- le Royaume-Uni



Au final, 55% des mobilités Erasmus se font entre les 10 principaux pays d'accueil, les 45% restant se répartissant entre les 22 autres pays participant au programme. Ce qui implique une inégalité et un déséquilibre entre les pays (Ballatore et Blöss, 2008a).

Pays	Entrants	Sortants	Solde
<b>Royaume-Uni</b>	31 067	15 645	15 422
<b>Suède</b>	10 050	4 092	5 958
<b>Espagne</b>	44 596	39 445	5 151
<b>Irlande</b>	7 614	3 172	4 442
<b>Norvège</b>	6 206	2 105	4 101

Tableau 3 : Top 5 des pays avec plus d'entrants Erasmus que de sortants.  
Source : Commission européenne, 2018.

Pays	Entrants	Sortants	Solde
<b>France</b>	29 068	40 910	-11 842
<b>Italie</b>	22 785	34 343	-11 558
<b>Turquie</b>	6 945	16 089	-9 144
<b>Allemagne</b>	33 346	40 089	-6743
<b>Roumanie</b>	2 827	6 758	-3 931

Tableau 4 : Top 5 des pays avec plus de sortants Erasmus que d'entrants.  
Source : Commission européenne, 2018.

Certains pays, le Royaume-Uni en tête, ont un solde d'étudiants Erasmus excédentaire, c'est-à-dire qu'ils reçoivent plus d'étudiants qu'ils n'en envoient à l'étranger. La France se trouve dans le cas contraire avec plus d'étudiants français partis en Erasmus que d'étudiants étrangers accueillis dans le cadre de ce programme. C'est également le cas pour l'Italie, la Turquie et l'Allemagne. Globalement, ces cinq premiers pays d'accueil et d'origine n'ont pas changé ces cinq dernières années.

### Portrait type d'un étudiant Erasmus

Comme le présente l'infographie proposée par la Commission européenne (Figure 7), les étudiants Erasmus sont à 61% des femmes, ont en moyenne 22,5 ans et restent 5 mois à l'étranger, donc le temps d'un semestre d'étude. Ils partent en majorité pendant leur licence (67%), un peu pendant leur Master (29%) et très peu dans le cadre d'un doctorat (1%). Les disciplines concernées par une mobilité sont relativement bien réparties avec 31% pour les sciences sociales, le commerce ou le droit, 17% pour les sciences humaines et les arts, 17% pour les écoles d'ingénieurs et 11% pour la santé (et 24% pour les autres disciplines).

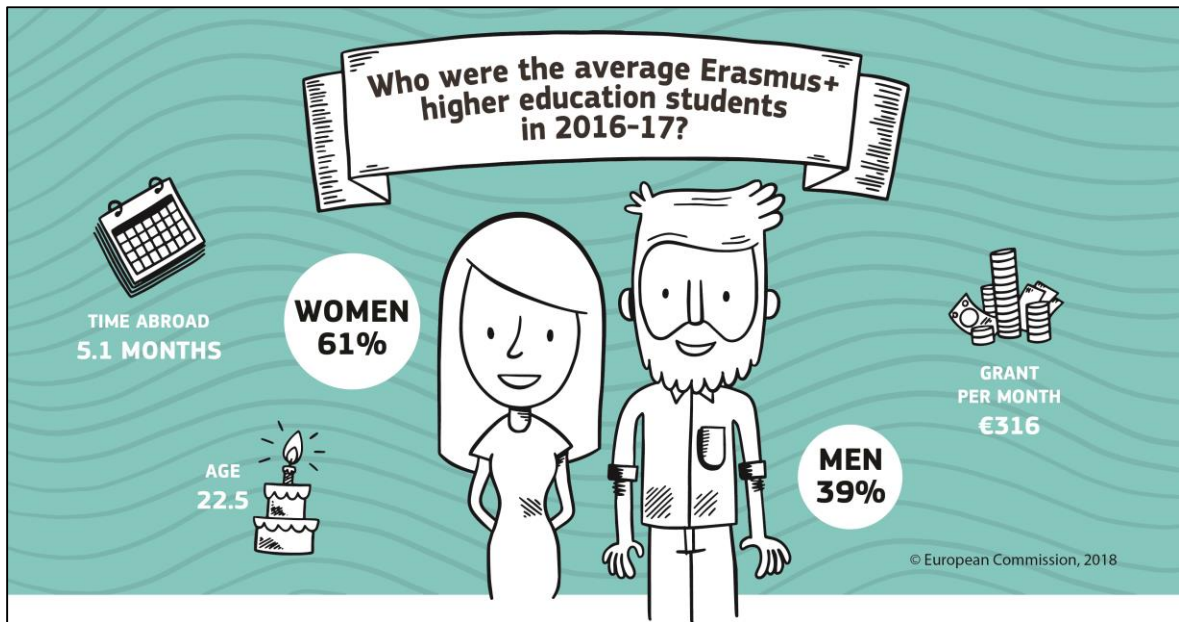


Figure 7 : Qui était l'étudiant Erasmus+ moyen en 2016-17 ?  
Source : Commission européenne (ec.europe.eu).

## 1.3 Rôle et place des langues dans l'EEES

### 1.3.1 La situation linguistique des universités européennes

Il est d'usage d'entendre actuellement que le monde du savoir est massivement passé au « tout anglais ». Les résultats des recherches de Bernd Wächter et Friedhelm Maiworm (2014), qui ont mené des enquêtes en 2001, 2007 et 2014 sur l'ensemble des universités européennes (hors pays anglophones), permettent de dresser un tableau rapide de la situation linguistique des enseignements dispensés. On peut faire quelques constats :

- Les programmes enseignés en anglais (hors cours de langue) ont plus que triplé en sept ans. En effet, on comptait en Europe 725 programmes d'étude en anglais en 2001, 2 389 en 2007 et 8 089 en 2014 ;
- Selon les pays, la proportion de programmes en anglais et le nombre d'étudiants qui y sont inscrits est extrêmement variable. Comme le montre le Tableau 5, les pays nordiques sont fortement anglicisés (et ce depuis de nombreuses années), contrairement aux pays du sud ;
- Globalement en Europe, le nombre de programmes d'étude entièrement enseignés en anglais reste faible (5,7%) ainsi que le nombre d'élèves inscrits dans ces programmes (1,3%).

	Région						Total
	Nordique	Baltique	Europe centrale de l'Ouest	Europe centrale de l'Est	Europe du Sud-Ouest	Europe du Sud-Est	
<i>Proportion d'institutions d'enseignement supérieur offrant des programmes en anglais</i>	60,6	38,7	44,5	19,9	17,2	18,3	26,9
<i>Proportion de programmes d'étude entièrement en anglais</i>	19,9	10,3	9,9	5,0	2,8	2,1	5,7
<i>Proportion d'étudiants inscrits dans un programme en anglais en 2013/2014</i>	5,3	1,7	2,2	1,0	0,5	0,8	1,3

Tableau 5 : Distribution des programmes d'étude en anglais en fonction des régions européennes (Wächter et Maiworm, 2014)

Si l'on considère le nombre actuel d'enseignements en anglais dans les pays européens non anglophones, nous sommes loin d'une prédominance de cette langue dans l'enseignement supérieur. Cependant, la progression est très rapide et risque de s'accroître ces prochaines années car l'anglais est la langue étrangère la plus parlée en Europe (33%, contre 22% pour l'allemand, 20% pour le français, 14% pour l'italien et 13% pour l'espagnol)<sup>51</sup> et qu'elle est de loin la plus enseignée au niveau primaire<sup>52</sup>.

D'autre part, si l'on s'intéresse au monde de la recherche et non de l'enseignement supérieur, l'anglicisation est bien plus évidente. Et d'autres rapports comme par exemple celui de François Héran (2013), qui reprend les résultats de l'enquête Elvire, menée entre 2007 et 2009 sur l'usage des langues vivantes dans la recherche publique française, montre que l'anglais occupe une position largement dominante (dans les colloques, comme langue de travail, de publication...) et ce surtout dans les sciences exactes.

Les raisons de cette anglicisation – dans les domaines de l'éducation et de la recherche, et plus largement dans tous les domaines de la vie quotidienne – sont nombreuses<sup>53</sup>. Sébastien Thierry, directeur adjoint de l'Agence Erasmus, déclare : « En terme de destination, le Royaume-Uni est sans surprise le premier pays d'accueil » (Poinot, 2017). Ce *sans surprise* est caractéristique de l'imaginaire néolibéral. En effet, l'importance accordée à l'apprentissage de l'anglais ne s'explique pas parce qu'il est bénéfique d'apprendre des langues, mais parce que l'anglais est devenu la langue du

<sup>51</sup> Pourcentage d'adultes en Europe (Union Européenne des 27) qui parlent une langue, qu'elle soit maternelle ou apprise. Les chiffres montrent également que les européens les plus âgés (plus de 55 ans) sont moins nombreux (25%) que les plus jeunes (entre 15 et 34 ans, 41%) à parler anglais (<http://languageknowledge.eu/>).

<sup>52</sup> En 2013, 95,6% des élèves de l'UE en primaire apprenaient l'anglais en tant que langue étrangère (Eurostat – Communiqué de presse 164/2015 – 24 septembre 2015).

<sup>53</sup> Pour une analyse des raisons anthropologiques de l'anglicisation des domaines de l'éducation, voir en particulier Frath P., 2014, « Anthropologie de l'anglicisation de l'université et de la recherche », *Philologica Jassyensia*, Anul X, Nr. 1 (19), p. 251-264.

commerce mondial et qu'il est donc utile aux échanges commerciaux (Rivzi, 2017). « Composante essentielle du processus d'acculturation à l'économie de la connaissance, la formation linguistique se met au service de la société de marché, et elle met les activités d'apprentissage aux normes de la nouvelle organisation scientifique du travail » (Lefranc, 2014) et participe au développement rationalisé des savoirs, savoir-être et savoir-faire des personnes employables.

Un autre des facteurs qui joue un rôle capital, et ce au niveau mondial, dans la progression de l'anglais dans le monde universitaire est l'importance des classements des universités. En effet, comme nous le montrions précédemment<sup>54</sup> le savoir est aujourd'hui devenu un bien économique et les universités doivent être rentables et concurrentielles. Or, pour être concurrentielles, les universités ont besoin d'une bonne visibilité dans les classements internationaux. Ces classements ont un impact important car ce sont eux qui permettent d'obtenir des financements (publics ou privés) et qu'ils sont une source d'information pour les étudiants concernant leur choix d'un établissement. Parmi les indicateurs utilisés pour évaluer les universités, on retrouve dans les premiers critères la qualité des publications scientifiques et le pourcentage d'étudiants étrangers inscrits. Ces indicateurs, censés être une mesure objective de qualité ne sont pas neutres. Pourtant, « l'utilisation des indicateurs pour l'évaluation peut modifier la réalité par le fait qu'ils ont un impact direct sur le comportement des acteurs, y compris leurs choix linguistiques<sup>55</sup> » (Gazzola, 2012, p. 133). L'anglicisation de l'université n'est donc pas le résultat d'un mécanisme naturel, mais plutôt la conséquence d'une incitation économique.

La qualité des publications scientifiques est évaluée principalement au regard du facteur d'impact des revues<sup>56</sup> dans lesquelles les chercheurs publient leurs articles. Indépendamment des questions techniques et épistémologiques que pose l'utilisation de tels indicateurs, son influence sur l'emploi de l'anglais pour les communications scientifiques est considérable. En effet, les analyses des citations sont calculées à partir de bases de données telles que *Web of science*, *Elsevier's Scopus*, *Google Scholar* qui contiennent en très grande majorité des revues en anglais. Il y a donc une très forte incitation pour les chercheurs à publier dans ces revues<sup>57</sup>.

<sup>54</sup> Voir 1.1.2 Les transformations de l'enseignement supérieur, p. 36.

<sup>55</sup> Texte original : *The use of indicators for evaluation can modify reality, since they can have a direct impact on actors' behavior, including language choices* (notre traduction).

<sup>56</sup> Défini en fonction du nombre de citations annuelles de ses contenus. Plus précisément, c'est le rapport entre le nombre de citations de cette revue pour une année donnée et le nombre d'articles publiés par cette revue dans les deux années précédentes.

<sup>57</sup> Et même si les chercheurs ne publient pas toujours en anglais, ils ont tendance à réserver leurs meilleurs articles pour les revues anglophones et à publier dans leur langue maternelle des articles de moindre importance... ce qui ne fait que renforcer la prédominance de citations en anglais.

L'un des autres indicateurs pour mesurer la « qualité » d'une université est le nombre d'étudiants étrangers qu'elle accueille. Selon Michele Gazzola (2012), le fait d'attirer des étudiants étrangers, et pas obligatoirement les meilleurs, est devenu « une fin en soi ». C'est dans cette optique que de plus en plus de programmes en anglais se sont ouverts et c'est d'ailleurs l'un des buts de la loi *Fioraso*<sup>58</sup> adoptée en 2013 en France. Elle a pour « fils conducteurs la réussite étudiante et une nouvelle ambition pour la recherche ». C'est « une loi d'ouverture (à l'environnement socioéconomique, à l'international, à toutes les formes d'enseignement et de recherche) et une loi de transformation »<sup>59</sup>. Elle concerne différents points et l'un d'eux autorise les universités à délivrer des cours en langue étrangère<sup>60</sup>. En effet, l'un des objectifs principal est de proposer plus de formations en anglais afin d'améliorer le rayonnement de la recherche et accroître l'attractivité de la France (c'est à dire attirer les élites mondiales, en particuliers les étudiants des pays émergents non francophones). Un objectif exprimé par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, au moment de la proposition de son projet de loi :

Il y a 10 ans, nous étions 3<sup>èmes</sup> dans l'accueil des étudiants étrangers, aujourd'hui, nous sommes 5<sup>èmes</sup>. Pourquoi avons-nous tant perdu en attractivité ? Parce que l'Allemagne a mis en place des cursus en anglais et nous est passée devant ! Il faut rattraper notre retard<sup>61</sup>.

Mais cette volonté d'attirer les étudiants internationaux, afin de faire remonter les universités dans les classements, se trouve parfois en décalage avec les attentes des étudiants nationaux et les besoins du marché du travail comme nous le verrons juste après.

### ***1.3.2 Avantages comparés d'une lingua franca et du plurilinguisme***

#### **Avantages d'une *lingua academica***

Nous allons donc vers un plus grand monolinguisme dans le monde de la recherche et les attaques contre la loi *Fioraso*, par exemple, sont parfois violentes. Cependant, ces attaques, ce « protectionnisme linguistique », sont-ils justifiés ? L'utilisation d'une *lingua academica* n'est-elle pas un progrès ? Ses partisans mettent en avant ses nombreux avantages :

<sup>58</sup> Loi du nom de la ministre l'ayant portée.

<sup>59</sup> Site internet du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : [www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/).

<sup>60</sup> Jusqu'ici, la loi Toubon de 1994 posait comme principe qu'en France, dans n'importe quelle école ou université publique ou privée, tous les enseignements devaient être dispensés en français. À deux exceptions près : pour les cours de langues et lorsque l'enseignant était un intervenant étranger.

<sup>61</sup> Nouvel Observateur, 30 avril 2013 (Cité par Le lièvre, 2014).

- Elle permet à une communauté de chercheurs plus grande de communiquer, de discuter, de se critiquer, ce qui est indéniablement bon pour la qualité de la recherche car cela permet la confrontation de plus de points de vue ;
- Elle permet également de toucher un plus large public ;
- De manière pragmatique, une *lingua franca* est indispensable dans un monde mondialisé ;
- La standardisation autorise une plus grande mobilité, est censée réduire les malentendus et les conflits à travers la promotion de l'interculturalité et le développement de la collaboration avec d'autres pays ;
- et au niveau économique, de réduire les couts et d'augmenter la performance économique.

### **Problèmes posés par un monolinguisme universitaire**

Mais si les avantages d'une *lingua academica* sont indéniables, les limites d'un monolinguisme dans le monde universitaire sont réelles et les conséquences d'une uniformisation linguistique, prévisibles :

- Une perte de terminologies et de domaines, car se posent des problèmes de traduction et que l'on ne peut pas dire exactement la même chose dans toutes les langues. C'est un faux argument pour certains<sup>62</sup> et cette perte est plus ou moins grande selon la discipline, mais il reste que certains concepts créés dans une langue sont difficiles à transcrire dans d'autres langues ou d'autres traditions de pensées ;
- Une perte de créativité car la langue n'est pas utilisée seulement pour communiquer des résultats mais qu'elle accompagne la recherche et est un élément de conception et de création. La connaissance d'autres langues est un enrichissement pour la recherche dans le sens où elle permet d'avoir plus de références et de comprendre d'autres logiques ;
- Un risque de domination de la pensée anglo-saxonne par l'appauvrissement des revues scientifiques non anglophones, une plus grande visibilité des recherches en anglais, donc le plus souvent de tradition anglo-saxonne, avec le risque de développer « une monoculture de la connaissance et de la science » (Berthoud, 2016, p. 167). Mais une anglicisation de l'enseignement supérieur

---

<sup>62</sup> Par exemple, Daniel Weinstock, pourtant professeur de philosophie (discipline où la définition et signification d'un mot est d'une grande importance) affirme : « Pour la plupart d'entre nous, je doute fort que les thèses que nous avançons, les analyses de données que nous produisons, les arguments que nous mettons de l'avant ne survivent pas à la traduction. Pour la vaste majorité des domaines de recherche universitaire, le medium de communication est beaucoup plus transparent qu'il ne l'est, par exemple, dans le domaine des études littéraires » (Weinstock, 2011, p. 27)

peut également favoriser une domination au sein d'une même société en créant une plus grande fracture entre ceux qui parlent anglais (et ont fait des études supérieures) et le reste de la population ;

- Un enjeu sociétal avec un risque d'extinction de certaines langues car si l'anglicisation du savoir est une chose, l'anglicisation du monde en est une autre. Or la première risque de contribuer à la seconde car il y a un lien étroit entre la capacité d'une langue à exprimer les connaissances et son attractivité et « l'avenir des langues dépend de leur aptitude à maintenir ou développer un lien puissant avec la science, la technique, la recherche, l'éducation et l'économie » (Frath, 2014, p. 55) ;
- Un risque de baisse de la qualité de l'enseignement par un manque de compétences linguistiques de la part des étudiants et des enseignants. Par exemple, Jean-Claude Usinier (2010), a montré dans une étude effectuée à l'Université de Lausanne une perte d'information dans la transmission et la réception des connaissances ainsi qu'une plus grande passivité des étudiants dans les cours délivrés en anglais. De plus, pour faire des recherches de qualité, il est nécessaire de très bien maîtriser la langue dans laquelle on les conduit.

Par ailleurs, la volonté de former les étudiants en anglais ne correspond pas toujours à la réalité du marché du travail car il n'existe pas vraiment de « marché du travail global » et il serait plus utile d'analyser les besoins linguistiques du marché du travail local : des études menées en Europe tendent à montrer que la demande des entreprises en termes de compétences en langue est plus forte pour les autres langues (allemand, français, espagnol, chinois, arabe...) que pour l'anglais seul<sup>63</sup>.

Enfin, nous avons vu que la création de cursus en anglais vise principalement à attirer les étudiants étrangers. Or dans les pays où l'anglicisation est présente depuis de nombreuses années (Allemagne, Suède, Pays Bas...), différentes études ont pointé ses effets négatifs : entre autres que les étudiants étrangers étaient souvent peu motivés pour apprendre la langue et la culture de leur pays d'accueil<sup>64</sup>. Généralement, leur insertion dans l'économie locale est faible ainsi que leur fidélité à leur lieu de formation. On peut donc se demander l'intérêt pour un pays de former des étudiants s'il ne les garde pas par la suite.

---

<sup>63</sup> INTERACT INTERNATIONAL, CENTRE FOR INFORMATION ON LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH, 2006, ELAN: effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise., London, CILT, The National Centre for Languages, p. 44-45)

<sup>64</sup> Sur les effets négatifs de l'anglicisation voir entre autres les études de CABAUT, B., 2014, « Échos nordiques : l'anglais dans l'enseignement supérieur en Suède », *Les langues modernes*, n°1/2014, 60-66 ; TRUCHOT, C., 2014, « Allemagne : politiques linguistiques pour une alternative à l'anglicisation », *Les langues modernes*, n°1/2014, 42-49 ; ou le bilan fait en Allemagne en 2011 (lors de la conférence des Présidents d'Université) après 10 ans d'anglicisation (Le Lièvre, 2014).

## Apports du plurilinguisme

Cette question de l'anglicisation suscite de grands débats aux opinions tranchées – et ce fut particulièrement le cas en France lors du vote de la loi *Fioraso* – avec des partisans de l'anglicisation, pour lesquels c'est la seule alternative pour s'inscrire dans la mondialisation, et des opposants, qui y voient une tragédie et une destruction de la langue française<sup>65</sup>. Mais le débat semble se situer dans des cadres incorrects qui opposent le local au global ou la responsabilité face au contribuable local à la compétition avec les universités internationales. Or le choix qui se pose au monde universitaire est plutôt entre le monolinguisme (que ce soit dans la langue locale ou en anglais) et le plurilinguisme (qui lui, peut permettre de se positionner à la fois dans le monde mondialisé et dans l'espace local). Les recommandations en faveur du plurilinguisme, si elles ne sont pas nouvelles, se font de plus en plus entendre :

- Que ce soit dans les pays d'Europe du Nord, qui ont été à la pointe de l'anglicisation et peuvent peut-être mieux juger des conséquences, et préconisent maintenant de promouvoir autant que possible l'usage des langues parallèlement à l'anglais ;
- Ou par des instances politiques, tel le Conseil de l'Europe ou des institutions comme la Francophonie. D'après Dominique Wolton c'est d'ailleurs là son principal apport politique actuel : celui de « reconnaître absolument que la défense du français est inséparable de la défense de toutes les langues maternelles » (Wolton, 2009, p. 60).

Ainsi, valoriser le plurilinguisme peut être une manière pour les universités d'explorer une voie différente et attrayante – et de réellement s'inscrire dans la mondialisation, car le plurilinguisme est constitutif de nos sociétés contemporaines (Le Lièvre, 2014, p. 9). Et l'université, en tant qu'instance productrice de savoirs, se doit d'observer et d'accompagner les changements sociaux.

De plus, dans notre monde mondialisé, la problématique de l'identité se fait de plus en plus centrale et de plus en plus violente. Or « les contextes d'immigration sont autant de situations de contact de langues et de cultures où sont activés des conflits autour des "identités", construction de l'identité personnelle et choc des identités collectives » (Chiss, 2010, p. 108). Dans ce contexte, les langues sont considérées comme porteuses de valeurs, de repères historiques et ont des fonctions identitaires fortes. La reconnaissance et l'emploi des différentes langues, en ce qu'elles occupent

---

<sup>65</sup> Le dimanche 26 mai 2013, dans un article diffusé par Altermonde sans frontière avec le titre « Défendre la langue française », le Collectif Unitaire Républicain de Résistance, d'Initiative et d'Émancipation Linguistique écrit notamment : « La commercialisation de l'enseignement supérieur passe donc par la destruction de la langue française ».



une place prépondérante dans la définition de l'identité d'un individu, peuvent permettre d'apporter quelques réponses à ce choc des identités.

La Francophonie, dans le sens où elle est un phénomène de coopération entre des gens qui ont la langue en partage et veulent l'utiliser en faveur de la diversité culturelle a aussi un rôle à jouer dans cette pacification et reconnaissance des multiples identités (Wolton, 2009). Mais il est bien plus difficile de prendre en compte la diversité que de rester dans un monde bipolaire. Et c'est peut-être pourquoi les vœux en faveur du plurilinguisme, qui sont nombreux, ont encore du mal à aboutir à des actions concrètes.

Mais les apports du plurilinguisme ne vont pas tous dans le sens d'une plus grande reconnaissance de la diversité et de la pacification. D'autres auteurs, de façon plus prosaïque, montrent que l'utilisation de plusieurs langues est également bénéfique pour la productivité et la flexibilité des espaces de travail. Par exemple, Alexandre Duchêne, qui a conduit un travail d'ethnographie dans une entreprise plurilingue parle de *néolibéralisme du plurilinguisme* et conclut « qu'au lieu d'être diabolisé, le plurilinguisme est fondamentalement reconnu comme un apport pour l'entreprise, mais – et cela s'avère fondamental – qu'il profite avant tout aux institutions de pouvoir lorsque celles-ci y trouvent un intérêt économique » (Duchêne, 2011, p. 83). Les discours sur l'apprentissage plurilingue, bien que mettant souvent en avant son aspect humaniste, véhiculent également « un pragmatisme et un utilitarisme qui donnent à penser que la culture éducative sert avant tout à se former pré-professionnellement » (Lefranc, 2014).

### ***1.3.3 Les politiques linguistiques de l'Union européenne***

Avec la création de l'Europe et le développement économique de l'après-guerre<sup>66</sup>, l'enseignement des langues acquiert un rôle plus important dès les années 1950. Alors que les langues étrangères étaient jusqu'alors plutôt apprises pour leur « côté littéraire », elles sont de plus en plus considérées comme des outils de communication et dotées d'un rôle économique et social. Autrement dit, si autrefois la connaissance de langues étrangères augmentait avant tout le capital culturel et symbolique des individus, de nos jours, c'est de plus en plus leur capital économique qui s'en trouve avantagé. Sur le marché aux langues (Calvet, 2002) en Europe, l'anglais domine, avant le français et l'allemand.

---

<sup>66</sup> Comprenant entre autre l'implantation d'entreprises américaines sur le sol européen.

## Les acteurs des politiques linguistiques européennes

En 1949, le traité de Londres crée le Conseil de l'Europe. C'est une organisation internationale dont la fonction est de définir des normes de référence dans les domaines de la protection des droits de l'homme, du renforcement de la démocratie et de la prééminence du droit en Europe. Les États qui en font partie<sup>67</sup> s'engagent à s'y conformer. Il a des compétences dans tous les domaines (excepté la défense) et ses activités concernent donc l'éducation et les langues.

La CEE ayant des compétences restreintes au départ, c'est le Conseil de l'Europe qui va agir sur les langues au sein de l'Europe et développer de nombreux projets qui auront des répercussions sur l'enseignement des langues. Parmi ces projets, nous pouvons citer le Projet Majeur Langues Vivantes (1964) ou l'élaboration du « niveau seuil » qui aura un fort impact sur les programmes et méthodes en didactique des langues dans les années 1970. Plus tard, il lancera le chantier du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) dont nous parlerons plus en détail par la suite.

À la chute du mur du Berlin, le Conseil de l'Europe s'ouvre aux pays de l'Europe centrale et orientale et étend ses domaines de compétences, notamment avec la gestion des questions de minorités.

Dans le même temps, l'Union européenne s'empare de la question des politiques linguistiques après le traité de Maastricht<sup>68</sup> qui élargi ses domaines d'action. Le Conseil de l'Europe a alors tendance à être considéré comme un acteur de l'enseignement des langues tandis que celui des politiques linguistiques serait la Commission européenne. Cette dernière cultive une image plurilingue, et lance plusieurs projets promouvant l'utilisation de toutes les langues européennes : Eurodicotum<sup>69</sup>, Lingua, Eurotra<sup>70</sup> par exemple. Comme nous l'avons vu précédemment, elle développe par ailleurs des programmes d'échanges internationaux (Socrates, Leonardo Da Vinci) qui, s'ils ne concernent pas directement les langues, ont comme but de promouvoir leur connaissance et leur apprentissage.

Mais le Conseil de l'Europe continue tout de même d'avoir une action sur les politiques linguistiques et va s'affirmer comme un acteur important de ce domaine. Il s'intéresse d'abord à la protection des minorités (et de leur langue) en proposant une

<sup>67</sup> Le Conseil de l'Europe comprenait à sa création 10 états et comprend aujourd'hui 47 états membres et 6 états observateurs. Tous les pays de l'Union européenne en font partie mais il est bien à différencier du conseil européen (institution de l'Union européenne, composée des chefs d'état et de gouvernement des États membres et du Président de la Commission européenne qui oriente la politique communautaire) et de l'Union européenne.

<sup>68</sup> Signé en 1992 et entré en vigueur en novembre 1993.

<sup>69</sup> Une base terminologique des institutions communautaires.

<sup>70</sup> Un programme de recherche en traduction automatique.

convention-cadre pour la protection des minorités nationales et en adoptant en 1992 la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires<sup>71</sup>.

Par ailleurs, en 1994 le Centre européen pour les langues vivantes (CELV<sup>72</sup>) est créé. Il a des compétences en formation et en innovation en matière d'enseignement des langues et se positionne donc comme un outil d'intervention de politique linguistique :

Les objectifs stratégiques du CELV consistent à aider ses États membres à mettre en œuvre des politiques efficaces d'enseignement des langues en :

- valorisant la pratique dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues ;
- faisant la promotion du dialogue et de l'échange entre les personnes actives dans ce domaine ;
- formant les agents multiplicateurs ;
- apportant son soutien aux réseaux et aux projets de recherche liés au programme du Centre<sup>73</sup>.

### **Grandes orientations des politiques linguistiques européennes**

Les années 1990 ont été marquées par l'avènement de la mondialisation qui a apporté des changements au niveau des structures économiques et financières, accordant la primauté au marché. Puis dans les années 2000, la crise économique, la contestation du projet européen, n'ont fait que renforcer la mondialisation et nous l'avons vu précédemment, une marchandisation du savoir. Tout ceci a accordé de plus en plus de place à l'anglais, surtout dans les entreprises et l'enseignement supérieur : « la baisse des budgets consacrés à l'éducation, alors que la demande pour l'anglais continue de s'accroître a pour conséquence de concentrer les investissements publics sur l'apprentissage de la seule langue anglaise » (Truchot, 2014).

Dans les années 2000, et en particulier à partir de 2005 avec le « non » français et néerlandais au référendum sur le traité établissant une constitution pour l'Europe<sup>74</sup>, le projet européen est en perte de vitesse. Les institutions européennes ont alors pour but d'améliorer l'image de l'Europe aux yeux de ses citoyens : s'intéresser aux questions de langues se présente comme l'un des leviers pour montrer une proximité

---

<sup>71</sup> Traité européen destiné à protéger et favoriser les langues historiques régionales et les langues des minorités en Europe.

<sup>72</sup> ECML (European centre for modern languages) en anglais.

<sup>73</sup> Présentation des objectifs stratégiques sur le site internet du CELV :

<https://www.ecml.at/Aboutus/AboutUs-Overview/tabid/172/language/fr-FR/Default.aspx>.

<sup>74</sup> Aussi appelé traité de Rome II ou traité de Rome de 2004.

avec les citoyens. Que ce soit le Conseil de l'Europe ou l'Union Européenne, tous deux lancent alors plusieurs actions pour promouvoir le plurilinguisme<sup>75</sup>.

Ce choix du plurilinguisme est l'affirmation de « valeurs » reconnues comme « faisant l'Europe » (Gautherot, 2013, p. 237). Ce qu'énonce le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* :

L'éducation plurilingue et l'emploi des langues en Europe sont en mesure de constituer, pour chaque citoyen, une expérience concrète et proximale de son appartenance à un espace politique et culturel commun, dont les institutions peuvent être senties comme lointaines et les idéaux abstraits. Les choix de politique linguistique éducative sont déterminants, de ce point de vue<sup>76</sup>.

Cependant, Yannick Lefranc (2014) montre également qu'il est impossible de différencier les différents secteurs (sociaux, politiques, économiques) et que la politique linguistique et éducative européenne s'inscrit aussi dans sa politique économique. En effet, ce qui est parfois appelée « l'économie du multilinguisme » permet la formation d'une main d'œuvre plurilingue, considérée plus facilement employable et flexible car en capacité – au moins linguistique – de se déplacer d'un pays à l'autre et/ou de travailler avec des partenaires internationaux.

Il est délicat d'évaluer les résultats de la politique européenne en faveur du plurilinguisme et ce n'est pas l'objet de ce travail. Cependant, l'objectif, maintes fois répété, de citoyens européens qui parleraient tous trois langues, est loin d'être atteint et n'est pas non plus dans l'objectif des systèmes éducatifs où l'apprentissage de l'anglais est une priorité. On peut voir sur la figure 8 (ci-après) que bien qu'il existe de grandes disparités entre les pays, une grande majorité d'élèves en Europe apprennent une seule langue étrangère (pourcentage représenté en rose clair sur le graphique). La langue privilégiée est alors l'anglais<sup>77</sup>.

<sup>75</sup> Le Conseil de l'Europe publie par exemple le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* en 2007. De son côté l'Union européenne crée un portefeuille du multilinguisme confié à un commissaire européen, afin de montrer sa volonté de développer ce domaine.

<sup>76</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, 2007, p. 16.

<sup>77</sup> À 97,3 % en 2015 d'après les chiffres d'Eurostat.

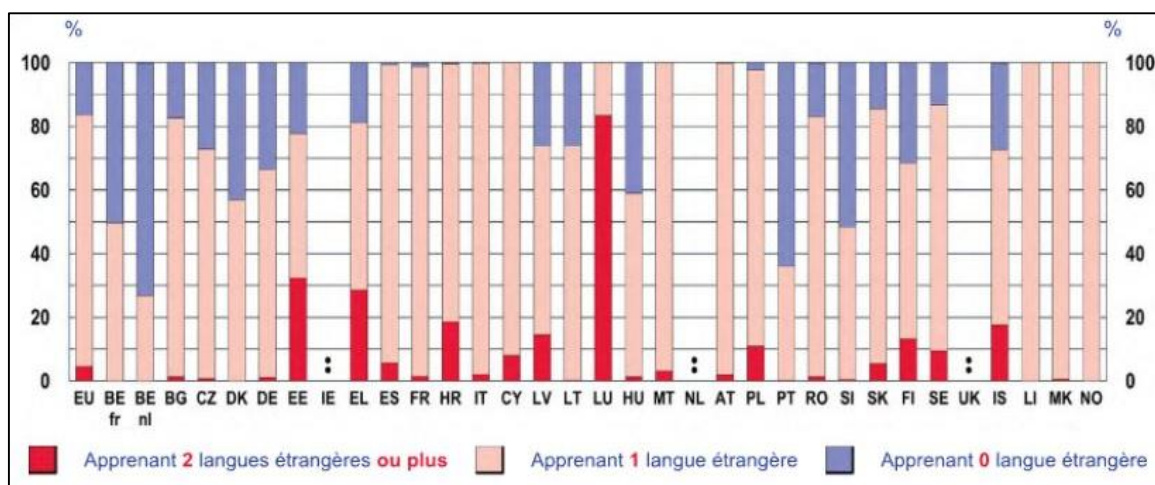


Figure 8 : Pourcentage d'élèves apprenant des langues étrangères dans le primaire, par nombre de langues

Source : Eurydice, sur la base des données d'Eurostat 2017<sup>78</sup>

L'objectif d'enseigner à tous, une troisième langue (en plus de la langue maternelle et de l'anglais) entre en contradiction avec la politique d'austérité actuelle. Ce qui fait dire à Claude Truchot :

Dans le contexte économique et politique actuel, les initiatives d'institutions européennes paraissent avoir avant tout des fonctions symboliques et invocatoires au travers de termes comme « multilinguisme », « plurilinguisme », « diversité linguistique » (Truchot, 2014).

En effet, si de nombreuses préconisations politiques vont dans le sens d'une promotion du plurilinguisme, nous verrons dans la dernière partie de cette thèse que les programmes éducatifs qui s'occupent de valoriser la diversité des langues et des cultures passent souvent au second plan, après des enseignements plus « utilitaires ». Ils apparaissent alors souvent comme des volontés « politiquement correctes » mais peu suivies par des réalisations effectives.

## Le CECRL : un outil au service des politiques linguistiques

Le cadre européen commun de référence pour les langues, dont le chantier a été lancé en 1991 par le Conseil de l'Europe a été publié en 2001 et est aujourd'hui largement utilisé dans le champ de la didactique des langues, en Europe et dans le monde. Outil de la politique linguistique européenne, il est un bon exemple pour illustrer cette dernière. Nous parlerons donc dans cette partie des orientations du CECRL et reviendrons sur son application dans la troisième partie de cette thèse.

Les orientations majeures prises par le CECRL sont :

<sup>78</sup> EURYDICE, 2017, Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe. En ligne : <https://publications.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-fr>.

- L'émergence de l'acteur social

Nous l'avons dit, les politiques linguistiques européennes considèrent le plurilinguisme comme permettant de transmettre des valeurs qui font l'Europe. Ainsi, au début du CECRL, il est affirmé que ce dernier

concourt à l'objectif général du Conseil de l'Europe tel qu'il est défini dans les Recommandations R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des Ministres : [...] que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer [...] et que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination . [De plus] un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture (Conseil de l'Europe, 2001, p. 10).

Nous retrouvons ici les mêmes objectifs assignés aux mobilités étudiantes, à savoir que la mobilité ou l'apprentissage des langues doit servir au développement personnel des individus et à une meilleure communication et compréhension mutuelle entre tous les citoyens européens. Ce passage du statut d'élève à celui d'« acteur social » peut être considéré comme un changement majeur dans l'enseignement/apprentissage des langues :

En inscrivant délibérément et clairement - sans circonvolutions - les finalités des enseignements-apprentissages des langues dans des perspectives sociales, culturelles (interculturelles, pluriculturelles) et politiques - et, somme toute, humanistes et démocratiques - le Cadre institue plus qu'une « référence », il crée une rupture à haute signification, susceptible d'être ressentie, reçue et vécue comme à haut risque<sup>79</sup> (Gautherot, 2013, p. 235).

- Une volonté d'harmonisation

Par ailleurs, le CECRL se veut un instrument d'intégration européenne : il fournit un cadre commun à tous les systèmes d'éducation et permet d'harmoniser les évaluations et certifications. Il est le fruit d'une longue élaboration – faisant intervenir des experts de tous les pays et de plusieurs domaines – qui devait permettre de créer une base commune et de surmonter les difficultés de communication entre les différents professionnels du domaine de la didactique des langues et des cultures. Toujours afin de suivre les Recommandations R (82) et R (98) 6 du Comité des Ministres, son but est de « parvenir à une plus grande unité parmi les membres » et atteindre ce but « par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9). Nous retrouvons ici l'un des principes fondateur du

<sup>79</sup> En effet, ce changement de statut de l'apprenant entraîne également des modifications de la position de l'enseignant dont la tâche « relève de l'éducation plus que de l'enseignement ». Sa mission se révèle donc « à risque » puisqu'il ne s'agit plus seulement de transmettre des savoirs et des connaissances mais que l'enseignant détient aussi des missions « culturelles » et de « gouvernance » (Gautherot, 2013, p. 234).

processus de Bologne qui vise à harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur et permettre ainsi une meilleure communication et transférabilité d'un pays européen à l'autre.

- Une meilleure employabilité des travailleurs européens

Le CECRL, tout comme l'encouragement à la mobilité des étudiants, répond à des objectifs fondés sur les concepts de plurilinguisme, diversité linguistique, citoyenneté démocratique et cohésion sociale.

Mais celui-ci a [aussi] été élaboré pendant toute une période largement dominée par la globalisation des marchés et l'idéologie néolibérale, dont ne se distinguent pas les institutions européennes, il est vrai surtout celles de l'UE qui en sont parties intégrantes. On peut considérer qu'il y a là une contradiction qui se trouve au centre du débat sur le CECR (Truchot, 2014).

C'est ainsi que – à côté des objectifs humanistes – la rationalisation-standardisation des façons d'apprendre, d'enseigner et d'évaluer est aussi un des objectifs du cadre. Elle permet d'« orienter l'apprentissage dans un sens plus pratique et plus efficace : notamment afin d'améliorer les compétences linguistiques d'employables mobiles et adaptables – la dimension économique » (Truchot, 2014).

Cette standardisation est souvent au cœur des critiques émises à l'encontre du CECRL auquel il est reproché – alors même qu'il affirme défendre la diversité linguistique et culturelle et considère l'apprenant comme un « acteur social » – de finalement donner à la langue un statut d'instrument au service du marché dans une économie de type capitaliste (qui a besoin d'une main d'œuvre adaptable et qualifiée) plutôt qu'un moyen servant à l'épanouissement des individus plurilingues et ouverts à la diversité culturelle.

## **Conclusion du chapitre 1**

---

La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur vise à répondre aux mutations liées à la libéralisation et l'internationalisation du marché de la connaissance ainsi qu'à la volonté de construire un espace européen universitaire cohérent et compétitif au niveau mondial. La mobilité est un des leviers les plus importants de la construction de cet espace universitaire commun. Les politiques linguistiques européennes, éducatives (au niveau européen, étatique ou des universités) et celles concernant le développement de la mobilité étudiante sont à la fois en cohérence et en tension entre deux mouvements :

- Un mouvement qui tend vers la construction de l'Europe et répond à des objectifs de type humaniste : en encourageant et développant la compréhension mutuelle entre tous les européens, nous créons une Europe des

citoyens et promouvons des valeurs telles que la tolérance, le respect et l'ouverture à la diversité.

- Et un autre mouvement qui vise à se conformer 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. Une adaptation, donc, à des logiques qui sont externes aux individus.

Cette tension se retrouve également dans le débat qui oppose l'anglicisation au plurilinguisme dans l'enseignement supérieur :

On voit poindre ici une tension entre une mobilité à visée exclusivement professionnelle, qui tendrait à privilégier les enseignements en langue anglaise, et une mobilité visant à renforcer l'identité européenne qui, elle, demanderait une immersion des étudiants dans l'univers culturel et notamment linguistique du pays d'accueil (Chassard, 2008, p. 116).

Ces deux mouvements ne sont pas exclusifs et se répondent mutuellement. Nous verrons dans la seconde partie de cette thèse quelles positions adoptent les étudiants par rapport à ces questions. Enfin, nous nous questionnerons sur l'influence de ces tensions sur l'enseignement des langues et l'accompagnement des mobilités dans la troisième partie.





## Chapitre 2 : DES ÉTUDIANTS ORIGINAIRES DE L' « AUTRE EUROPE » ? SITUATION ACTUELLE DANS LES BALKANS OCCIDENTAUX

---

Notre « terrain<sup>1</sup> » se situe dans le contexte de l'enseignement supérieur européen mais également, tant géographiquement qu'historiquement dans celui des Balkans, et en particulier de la Croatie. Cette région d'Europe a sa propre histoire, ses caractéristiques, ses interrogations. Aussi est-ce capital de connaître cette histoire afin de comprendre notre objet d'étude, et de saisir les enjeux et les motivations liées à la mobilité que ce soit pour la société ou pour les étudiants eux-mêmes. Nous aborderons donc dans ce chapitre le contexte des Balkans : ce qui fait leur « spécificité », leur héritage historique, mais aussi la position qu'ils occupent dans l'Europe aujourd'hui ainsi que les dynamiques sociales qui les traversent. Nous nous intéressons en particulier à la Croatie, mais il serait impossible de comprendre la position de ce pays sans comprendre celle de la région dont il fait partie.

Nous commencerons donc par nous demander ce que sont les « Balkans » et s'il est possible d'y mettre des frontières. Surtout, nous verrons l'imaginaire qui y est attaché. Nous retracerons ensuite les grandes lignes de l'histoire de cette partie de l'Europe afin de comprendre ses héritages et surtout sa place particulière en Europe. Enfin, nous ferons le tableau de la situation économique-politico-sociale de la Croatie. Nous finirons par nous concentrer sur le secteur de l'éducation à travers la situation de l'apprentissage des langues, de l'enseignement supérieur ainsi que de la mobilité étudiante.

### 2.1 Qu'est-ce que *les Balkans* ?

---

#### 2.1.1 *L'imaginaire des Balkans*

Jean-Arnault Dérens et Laurent Geslin (2014) affirment que les Balkans sont « à la mode » mais qu'ils ont « mauvaise presse ». En effet, de nos jours, évoquer cette partie de l'Europe convoque généralement deux visions opposées qui fascinent et repoussent à la fois :

- l'une qui évoque des images liées aux vacances et à l'aventure : la côte Adriatique et ses nombreuses îles sont des destinations prisées, alors que

---

<sup>1</sup> Pour une définition de ce que nous entendons par « terrain » voir 3.1.2 Cadrage et définition du terrain, p. 131.

l'Albanie ou la Serbie représentent une aventure et un exotisme proche dans des pays encore peu connus des touristes ;

- l'autre image est liée aux conflits et en particulier aux guerres qui ont marqué la fin de la Yougoslavie.

L'expression la « poudrière des Balkans » est largement utilisée tout autant que le verbe *balkaniser* qui a sa définition dans le Larousse<sup>2</sup>. Et même si aujourd'hui les Balkans sont beaucoup moins présents dans les médias, entre autre parce qu'il est compliqué pour le grand public de comprendre ce qui s'y passe (Déréns et Geslin, 2014), les stéréotypes occidentaux voient souvent cette région comme une région maudite et l'associent au malheur et à la violence (Garde, 2010, p. 167).

D'après l'anthropologue Marianne Mesnil, ces stéréotypes dépréciatifs, qui montrent un clivage fort entre « eux » (Européens orientaux) et « nous » (Européens occidentaux) remontent à très loin puisque qu'il en existe des témoignages dès le X<sup>ème</sup> siècle et qu'ils ont pris de l'ampleur avec le Grand Schisme de 1054 entre Rome et Byzance (Mesnil, 2016). Le XX<sup>ème</sup> siècle va encore renforcer ces préjugés avec les Guerres balkaniques qui se déroulent entre 1912 et 1913<sup>3</sup>, l'attentat de Sarajevo du 28 juin 1914 qui va déclencher la première guerre mondiale, puis avec les guerres accompagnant la chute de la Yougoslavie et même encore plus récemment avec la crise grecque et le risque de *Grexit*. Cette histoire mouvementée et souvent violente a contribué à accroître l'opposition avec l'Europe de l'Ouest. Les connotations péjoratives sont nombreuses pour désigner cette entité géographique puisque « le mot "balkanisation" en est venu non seulement à dénoter la fragmentation injustifiée d'une unité politique viable, mais aussi le retour au tribal, à l'arriéré, au primitif, au barbare » (Todorova, 2011, p. 19).

Les guerres yougoslaves ont particulièrement permis cette démocratisation des verbes et adjectifs se rapportant aux Balkans<sup>4</sup>, qui ont été abondamment utilisés par les journalistes pour expliquer les conflits en cours<sup>5</sup>. Des explications qui manquaient parfois de connaissance et de nuances, et avaient tendance à donner une lecture aveugle des conflits, renvoyant dos-à-dos agresseurs et agressés (D' Alançon, 2015, p. 12). Les historiens et les chercheurs en sciences politiques sont souvent plus nuancés, mais vont également dans ce sens, lui donnant une crédibilité scientifique. Par exemple, l'ouvrage de l'historien Robert D. Kaplan, *Balkan Ghost. A journey through history*<sup>6</sup>, qui

---

<sup>2</sup> (Verbe transitif) Diviser en États autonomes un ensemble territorial ou politique, afin de profiter des divisions ainsi créées / Fractionner une institution, une administration et la rendre inefficace.

<sup>3</sup> Période où l'expression « poudrière des Balkans » apparaît.

<sup>4</sup> « se balkaniser », « la balkanisation », etc.

<sup>5</sup> Voir même par des didacticiens, puisque Robert Galisson parle de « balkanisation » du domaine du français langue étrangère (GALISSON, R. « Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa : apologie de l'interdidacticité », *ÉLA* n° 99, 1995).

<sup>6</sup> 1994, Picador.

a connu un grand succès dans le monde anglo-saxon dans les années 1990, explique les guerres yougoslaves par une fatalité de la violence, fondée sur l'histoire qui a engendré des haines ataviques.

Les études consacrées à l'imaginaire et le discours que peut avoir l'Europe de l'Ouest par rapport aux Balkans sont relativement nombreuses<sup>7</sup>. Dans *L'imaginaire des Balkans*, l'historienne bulgare Mariâ Nikolaeva Todorova (2011) propose, dans une approche post-colonialiste, le terme de *balkanisme*, qu'elle forge à partir du concept d'*orientalisme* d'Edward Saïd (2013). Elle reprend cette notion comme une « création de l'imaginaire », mais contrairement à l'orientalisme, d'une manière négative et non positive et son objectif est de

comprendre les raisons de la persistance d'une image tellement figée. Comment une appellation géographique a pu se transformer en un des qualificatifs les plus péjoratifs dans le champ de l'histoire, des relations internationale, de la science politique et, aujourd'hui, dans le discours intellectuel en général? (Todorova, 2011, p. 24).

Marianne Mesnil (2016) critique ou nuance cette notion de balkanisme car c'est selon elle, une forme d'autodénigrement, fréquente dans l'intelligentsia des pays balkaniques. D'après elle, l'imaginaire lié aux Balkans n'est pas seulement négatif et il existe également une fascination de la part des occidentaux pour ces pays qui n'ont pas suivi le même processus civilisationnel tel que le décrit et le théorise Norbert Elias<sup>8</sup>.

Si l'imaginaire associé aux Balkans reste globalement négatif en Occident, ce jugement dépréciatif est aussi partagé par les pays qu'il concerne. « Il se trouve que, pour des raisons historiques, le nom de Balkans a mauvaise presse : personne ne veut "être balkanique" » (Garde, 2010, p. 11). Il est possible de trouver de nombreuses citations de personnalités politiques, se défendant ou déplorant de cette « balkanité », qui oppose toujours cette région au reste de l'Europe : « Je dirais que le terme balkanique, j'en veux bien dans mon voisinage, mais je n'en veux pas chez moi<sup>9</sup> » déclare ainsi Kolinda Grabar-Kitarović, présidente de la Croatie. Ou alors Don Branko Sbutega, représentant de la communauté croate des bouches de Kotor, qui affirmait en

<sup>7</sup> Sur cette question voir en particulier : BAKIC-HAYDEN Milica et HAYDEN Robert, 1995, « Orientalist variations on the Theme 'Balkans': Symbolic geography in recent Yugoslav cultural politics », *Slavic review*, vol. 54, n°4, pp. 917- 93 ; BJELIC I. Dusan et SAVIC Obrad (dir.), 2002, *Balkan as metaphor, between globalization and fragmentation*, Cambridge : MA. : The MIT Press ; GARDE Paul, 2004, *Le discours balkanique : des mots et des hommes*, Paris : Fayard ; PALMER Michael, 2003, *Quels mots pour le dire? Correspondants de guerre, journalistes et historiens face aux conflits yougoslaves*, Paris : L'Harmattan ; PASCHALIDIS Panagiotis, 2012, *La reconstruction des Balkans (1999-2004). Analyse des discours politiques et médiatiques*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III.

<sup>8</sup> ELIAS Norbert, 2002, *La civilisation des mœurs*, Paris : Pocket et ELIAS Norbert, 2009, *La dynamique de l'Occident*, Paris : Calmann-Lévy.

<sup>9</sup> « Rekla bih da termin Balkan, ne da ne želim u svojem susjedstvu, ali ga ne želim u svojoj kući » (notre traduction). « Kolinda: Najveća mana Europske unije je sloboda kretanja », 13 juin 2018, *Index.hr* [<https://www.index.hr/vijesti/clanak/kolinda-najveca-mana-europske-unije-je-sloboda-kretanja/2004375.aspx>]

1997 : « Ici, c'était l'Europe, aujourd'hui, ce sont les Balkans... *Per omnia secula seculorum* » (D' Alançon, 2015, p. 13).

Que le terme *Balkans* soit péjoratif ou non, il est chargé d'un imaginaire important et nous verrons dans le sixième chapitre qu'il est fortement questionné par les étudiants qui sont originaires de cette région et qui effectuent une mobilité dans un pays occidental. Ils sont alors autant confrontés à leurs propres représentations sur cette région, qu'aux représentations de leurs camarades. De même, cette région apparaît comme ayant une place particulière en Europe et l'anthropologue Pamela Ballinger, qui tente de définir l'Europe du Sud-Est comme un espace de culture (*culture area*) constate qu'« au moins dans le discours populaire, les événements de l'ex-Yougoslavie, semblent avoir envisagé l'image de la balkanisation comme un trait culturel déterminant de l'Europe du sud-est, la distinguant dans une certaine mesure du reste de l'Europe de l'Est ou l'Europe centrale<sup>10</sup> » (Ballinger, 1999). Certains vont même jusqu'à se demander si c'est une « zone grise » ou un « trou blanc » sur la carte de l'Europe (Sanguin, 2005). Comprendre cette région « exige de la part des citoyens du cœur historique de l'Union Européenne un sorte de décodage mental et de réglage d'approche » (Sanguin, Cattaruzza et Chaveneau-Le Brun, 2005, p. 11). C'est ce que nous allons tenter de faire ici, de la manière la plus objective possible, sans oublier que :

La complexité du cadre politique et culturel yougoslave, son insertion dans la géopolitique internationale ainsi que la proximité des événements, ont largement influencé la lecture des événements passés et présents. C'est pourquoi l'étude de la Yougoslavie, en tant que sujet politique, fait encore l'objet d'après débats d'idées où se concentrent l'essentiel des paradigmes sociopolitiques contemporains (Kosanić, 2004).

### **2.1.2 Délimitations géographiques et appellations**

Suivant que l'on est géographe, historien, sociologue, linguiste ou géopoliticien, la définition des Balkans variera et même au sein d'une même discipline, les avis peuvent diverger.

À la fois périphérie et pont entre l'Europe et l'Asie, « région de transit » et « zone de rencontres » entre peuples et cultures, où participent à part égale l'Occident et l'Orient, les Balkans sont une constellation spatiale changeante où les frontières ressemblent parfois à des fictions passagères, produits de rapports historiques toujours remis en question (Marciacq, 2017).

Nous allons rapidement dresser les contours de cette zone géographique et voir à quels grands ensembles appartient la Croatie car selon les textes que nous étudions,

---

<sup>10</sup> « in popular discourse at least, events in former Yugoslavia appear to have given new currency to the image of balkanization as a defining cultural characteristic of South-eastern Europe, separating it off to some degree from the rest of Eastern Europe or Central Europe » (notre traduction)

les personnes ou organismes qui parlent, la dénomination de cette région européenne varie.

## Balkans

Le terme *Balkans* est pour la première fois utilisé dans la langue turque pour désigner une chaîne de montagne en Bulgarie<sup>11</sup>. Le premier à l'utiliser pour désigner la région est un géographe allemand (Johan August Zeune) en 1808. Cette région peut avant tout être définie géographiquement et comprend un territoire du Sud-Est de l'Europe, fermé au nord par les fleuves Sava et Danube, à l'Est par la Mer noire, au Sud et à l'Ouest par la Méditerranée<sup>12</sup>. Mais cette définition n'est que partielle car la Turquie, bien qu'en ayant une partie de son territoire dans cette zone n'en fait pas partie. En revanche, la Roumanie (qui a une partie de son territoire qui n'en fait pas partie) et la Moldavie (qui n'y a aucune partie de son territoire) font partie des Balkans car elles ont des liens culturels et ethniques étroits avec les autres nations balkaniques.

Les Balkans comprennent donc : l'Albanie, la Bosnie-Herzégovine, la Bulgarie, la Croatie, la Grèce, le Kosovo<sup>13</sup>, la Macédoine du Nord<sup>14</sup>, le Monténégro et la Serbie. Cette définition ne va pas de soi, et les pays eux-mêmes ne s'y reconnaissent pas toujours<sup>15</sup>.

Comme nous l'avons vu précédemment, à partir du XIX<sup>ème</sup> siècle le terme Balkans et ses dérivés deviennent synonymes de complexité nationale, de conflits sans fin et associé à des images de violence ce qui fait que « le terme Balkans est idéologique avant d'être géographique » (Dérens et Geslin, 2014). Ainsi, de nouvelles définitions et dénominations ont émergées afin d'éviter les connotations négatives.

## Europe du Sud-Est

C'est le géographe allemand Theobald Fischer qui a proposé en 1893 et 1909 que cette partie d'Europe soit appelé *Südosteuropa* (Europe du Sud-Est) afin d'avoir à disposition un terme plus neutre et plus nuancé quand on parle de la région (Paschalidis, 2012). C'est un terme employé dès les années 1920 qui englobe généralement (car sa définition peut également être soumise à variation) une partie plus vaste de l'Europe : l'Albanie, la Bulgarie, les pays de l'Ex-Yougoslavie, la Grèce, la

<sup>11</sup> Il signifie montagne boisée.

<sup>12</sup> Étant donc entouré d'eau, il est souvent qualifié de péninsule balkanique.

<sup>13</sup> Le Kosovo est indépendant depuis le 17 février 2008 mais placé sous la supervision de la communauté internationale. Seuls 116 États (dont 22 des 27 États membres de l'Union européenne, et tous les membres du G7) ont reconnu son indépendance.

<sup>14</sup> Après un long conflit avec la Grèce autour de son nom, l'appellation officielle de l'ancienne république yougoslave de Macédoine est depuis janvier 2019 la « République de Macédoine du Nord ».

<sup>15</sup> Par exemple, la Bulgarie s'en revendique, mais la Roumanie seulement partiellement tandis que la Croatie et la Slovénie le rejette.

Hongrie, la Roumanie, la Slovaquie et la Turquie européenne. Les Balkans ne sont donc qu'une sous-région de cette entité.

### Balkans occidentaux

C'est le vocabulaire politique de l'Union européenne qui va utiliser et répandre le terme *Balkans occidentaux* à partir de 1999 pour désigner les pays restés, du moins partiellement, à l'écart du processus d'intégration européenne. Ils englobent : l'Albanie, la Bosnie-Herzégovine, la Croatie, le Kosovo, la Macédoine du Nord, la Serbie et le Monténégro.

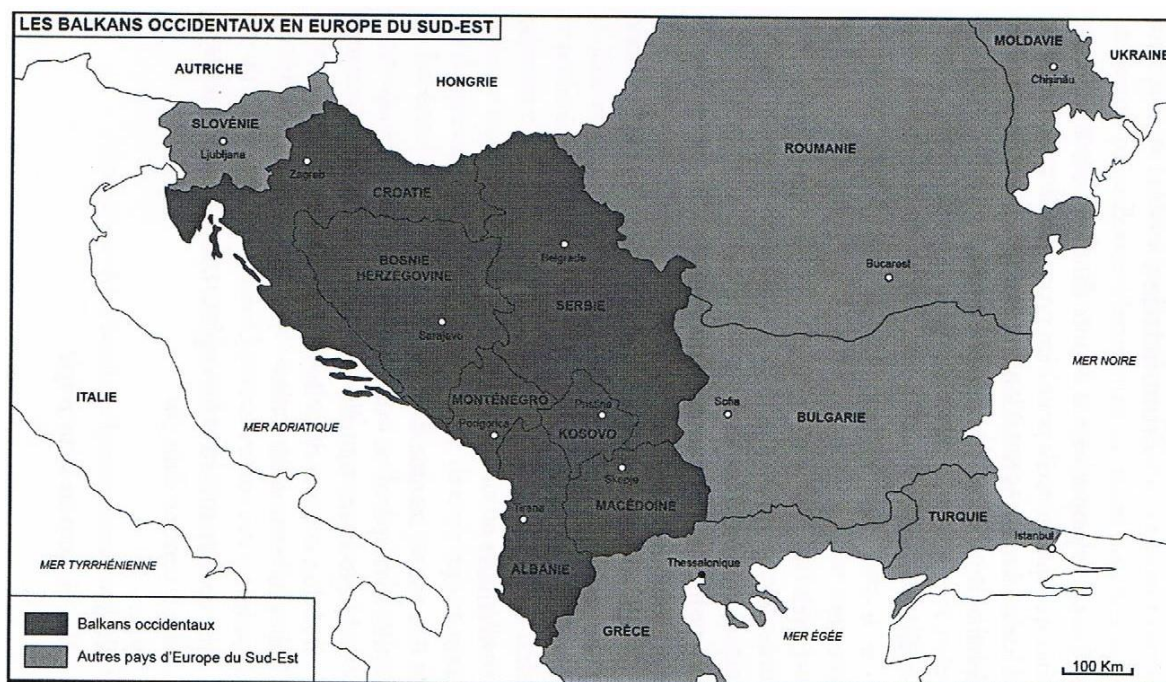


Figure 9 : Les Balkans occidentaux en Europe du Sud-Est (Dérens et Geslin, 2014, p. 16)

### Europe centrale et orientale

Enfin, on peut retrouver – et particulièrement en France – l'appellation de *pays de l'Europe centrale et orientale* (PECO) pour désigner des pays européens situés à l'est du 15<sup>e</sup> degré de longitude Est. Cependant, cette désignation est réservée aux anciens pays communistes appartenant au bloc de l'Est. N'en font donc pas partie des pays comme la Suède, la Finlande, la Grèce et Chypre.

Au cours de notre travail, selon le point de vue dans lequel nous nous plaçons, nous serons amenée à utiliser l'une ou l'autre de ces dénominations. Nous ferons principalement référence aux Balkans quand nous analyserons le discours des étudiants qui utilisent ce terme lorsqu'ils parlent de la culture ou de la « mentalité » et

à l'Europe centrale et orientale car c'est souvent la façon dont les institutions y font référence<sup>16</sup>. Pour notre part nous retiendrons principalement la définition des Balkans qu'en donne l'anthropologue Marianne Mesnil (2016) qui utilise la notion d'aire culturelle, aux limites floues qui varient en fonction des traits culturels pris en considération. Nous nous attacherons donc, dans les pages qui vont suivre à décrire ces caractéristiques culturelles, historiquement construites, propres aux pays étudiés, et en particulier la Croatie, tout en étant consciente qu'elle fait partie d'un ensemble culturel plus vaste.

### **2.1.3 Quelques concepts essentiels pour comprendre les Balkans**

Les discours peuvent être des armes efficaces, et ont fortement été employés dans les guerres yougoslaves.

Ces discours et ces mots gonflés de rhétorique sont de purs produits du nationalisme. Inversement, il est difficile pour les citoyens du noyau historique de l'Union Européenne pour qui le nationalisme est au mieux « civique » ou, au pire, inexistant dans leurs têtes, de comprendre que le nationalisme en Ex-Yougoslavie est de nature « ethnique » (Sanguin, Cattaruzza et Chaveneau-Le Brun, 2005, p. 12).

L'ouvrage de l'historien et linguiste Paul Garde, *Le discours balkanique : des mots et des hommes* (2004a) peut nous aider à comprendre ce que ces mots – ethnie, nation – signifient. Il montre que

chacun des peuples de la péninsule a son propre discours, ses propres mots pour désigner les gens, les lieux et bien d'autres choses » et cherche donc à esquisser une terminologie scientifique de ces termes qui peuvent « entraîner d'innombrables confusions, surtout chez le public occidental, qui généralement ne comprend pas la diversité de sens de chacun d'eux (Garde, 2005, p. 17).

## **Ethnie**

Une communauté ethnique se réfère à un groupe lié par des facteurs de solidarité (tels que la langue, la religion, la coutume...).

L'ethnie est une construction et non un fait [car] les entités ainsi définies ne le sont pas sur la base de critères homogènes ; elles ne correspondent pas toujours à ce que les gens disent d'eux-mêmes ; elles marquent la chosification d'un jeu d'identités plus ouvert, dynamique et relationnel (Roy, 1991, p. 19).

Par ailleurs, le terme d'ethnie n'est pas synonyme de race et n'est pas péjoratif. Un groupe ethnique se distingue donc par certains critères d'appartenance, mais qui ne sont pas forcément exclusifs. Par exemple, dans l'aire géographique qui nous

---

<sup>16</sup> Par exemple, l'agence universitaire de la francophonie (AUF) est divisée en « bureaux » qui correspondent à des aires géographiques. La Croatie appartient au bureau de l'Europe centrale et orientale qui est basé à Bucarest.



intéresse, « l'appartenance linguistique est vue comme dépassant la segmentation ethnique » (Djordjevic Léonard, 2016a).

En France, les caractéristiques ethniques relèvent de la sphère privée et ne sont pas prises en compte dans la sphère publique. Aux États-Unis, ces caractéristiques sont publiques, mais n'affectent pas l'identité nationale (car la nationalité est liée, comme en France à l'État). En revanche, en Europe centrale et orientale, ces caractéristiques ethniques sont à la base de l'identité nationale, qui elle n'est pas liée à un État.

### **Nation<sup>17</sup>**

La nation désigne un groupe de personnes ayant « le désir de vivre ensemble » (dans un même État) (Renan, 1992, p. 54). Ce terme apparaît au 19<sup>ème</sup> siècle dans les Balkans alors que le sentiment d'appartenance ethnique existait déjà.

La nationalité « désigne [donc] l'appartenance d'un individu à une nation ou à une ethnie, indépendamment de son appartenance à un État » (Garde, 2010, p. 182) car lorsque la nation n'est pas liée à l'appartenance à un État, elle est alors fondée sur une solidarité préexistante de nature ethnique (et non politique).

Ainsi, si le concept de nation est important dans toute l'Europe, il n'y est pas compris de la même façon et est source de nombreux malentendus. En France, historiquement, l'État précède la nation. Mais ce n'est pas le cas en Europe centrale et orientale (et donc dans les Balkans) où la nation précède l'État<sup>18</sup>. On parle alors de nation de type ethnique, par opposition à la nation de type civique. Dans les Balkans, les différents peuples se sont toujours considérés historiquement comme une nation, même lorsqu'ils faisaient partie d'un empire. Par exemple, en Yougoslavie, les citoyens qui se déclaraient « Yougoslaves » lors des différents recensements n'ont jamais été plus de 5 % de la population. Ils se déclaraient Serbes, Croates, Slovènes... (Garde, 2005, p. 19).

Nous pouvons retrouver sur la carte suivante les différentes nations (ou peuples) composant les Balkans aujourd'hui.

---

<sup>17</sup> Le terme « peuple » peut parfois être employé comme synonyme.

<sup>18</sup> Comme c'est par exemple le cas en Allemagne où Johann Gottlieb Fichte écrivait le *Discours à la nation allemande* en 1808, bien avant l'existence de l'état allemand (FICHTE Johann Gottlieb, [1808], *Discours à la nation allemande*, trad. fr. Paris, Imprimerie nationale, 1992).

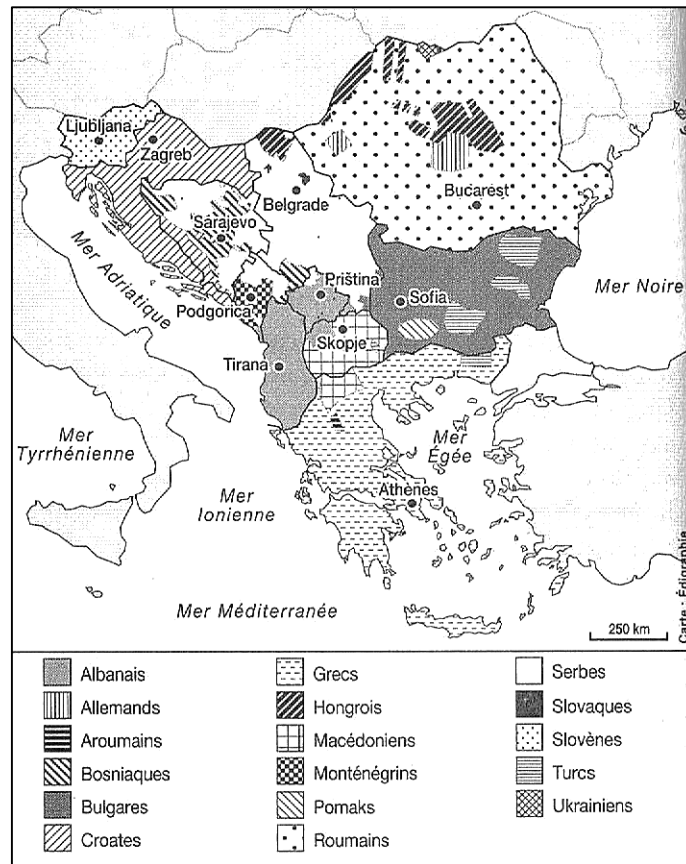


Figure 10 : Les différentes nations dans les Balkans (Garde, 2010, p. 32)

On remarque que les nations ne correspondent pas toujours – et même rarement – aux frontières étatiques. Par exemple, la Croatie est particulièrement homogène et comprend au sein de son territoire une majorité de Croates<sup>19</sup>. Mais les Croates sont également majoritaires dans une partie de la Bosnie. Ce dernier pays a d'ailleurs une situation particulièrement complexe puisqu'on retrouve sur son territoire à la fois des majorités bosniaque, serbe et croate. Dans les Balkans, rares sont les pays qui n'ont qu'une majorité représentée sur leur territoire<sup>20</sup>, ou les peuples qui ne sont majoritaires que dans un pays<sup>21</sup>. Au final, seuls les Slovènes sont présents seulement dans un pays, où ils représentent une majorité sur l'ensemble du territoire.

Benedict Anderson (1996) parle de la nation comme d'une « communauté imaginée » car son existence est fondée sur un sentiment très fort d'appartenir à une nation. Mais Paul Garde rajoute que cette communauté n'est pas « imaginaire » car elle a des conséquences concrètes : « La nation est donc une réalité, mais cette réalité réside dans la très forte conscience subjective qu'en ont les gens, non dans les justifications prétendument objectives qu'ils croient nécessaires de chercher » (Garde, 2005, p. 19).

<sup>19</sup> La carte ne prend cependant en compte que les majorités. Il y a ainsi en Croatie aussi des minorités serbes.

<sup>20</sup> Seules la Slovénie, la Croatie et l'Albanie sont dans ce cas.

<sup>21</sup> Une situation qui ne concerne que les Slovènes, les Monténégrins et les Grecs.

On peut donc parler d'un phénomène subjectif collectif, qui peut être fondé sur des réalités linguistiques, religieuses, territoriales... ou pas. De plus, « étant subjectif, le sentiment d'appartenance ethnique peut varier au long des générations » (Garde, 2010, p. 28).

## Citoyenneté

La citoyenneté désigne quant à elle l'appartenance d'un individu à un État donné. En France, on utilise le terme « nationalité » pour désigner ce concept, et on n'utilise citoyenneté que dans des contextes particuliers, sans référence directe à l'État français<sup>22</sup>. Mais le terme de nationalité ayant un sens différent en Europe centrale et orientale, cela implique qu'il est possible d'avoir une nationalité différente de sa citoyenneté, ce qui sera le cas pour un Serbe vivant en Croatie, un Croate en Bosnie, etc. On parlera alors de Serbe de Croatie, ou de Croate de Bosnie. Pour un ultranationaliste, l'idéal est d'avoir une coïncidence parfaite entre nationalité et citoyenneté et donc un territoire « ethniquement » homogène<sup>23</sup>.

## 2.2 Éléments de compréhension historiques

---

Même si l'on peut remettre en question les analyses expliquant la violence dans les Balkans par l'atavisme, force est de reconnaître que l'histoire, dans cette partie de l'Europe, est particulièrement compliquée et violente.

Nous n'entrerons pas ici dans les détails de cette histoire, mais il est important que nous en dessinions les grandes lignes car elle a une influence non négligeable dans la construction de l'identité des peuples balkaniques<sup>24</sup> et de leur rapport à l'espace européen, des sujets qui seront ensuite centraux pour notre analyse des expériences de mobilité des étudiants. De plus, nous avons besoin de comprendre le contexte économique, social et politique dans lequel intervient cette mobilité<sup>25</sup>. Il pourrait paraître surprenant au lecteur de nous voir nous attarder autant sur l'histoire. Cela nous semble cependant capital pour comprendre le contexte actuel, car cette histoire ressurgit dans la vie de tous les jours et il est nécessaire de la connaître pour comprendre pourquoi des termes comme *Tchetniks* ou *Ustaša*<sup>26</sup> sont employés quotidiennement dans les journaux ou pourquoi des joueurs de waterpolo sont

---

<sup>22</sup> Par exemple la citoyenneté européenne.

<sup>23</sup> Ce qui « justifie » donc le nettoyage ethnique.

<sup>24</sup> François d'Alançon affirme par exemple qu'un « retour sur le « récit national » et sur l'histoire [est] indispensable pour comprendre « l'âme croate » » (D' Alançon, 2015, p. 35).

<sup>25</sup> En effet, toute situation sociale est fortement entremêlée avec l'histoire politique, et peut-être encore plus dans l'espace qui nous concerne du fait des guerres récentes (Klemenčič et Žagar, 2004).

<sup>26</sup> Des termes utilisés au départ pendant la seconde guerre mondiale pour désigner des groupes nationalistes ou nazis (voir plus après).

attaqués en pleine journée dans le centre-ville de Split, sous prétexte qu'ils sont Serbes<sup>27</sup>.

### 2.2.1 Bref historique : de l'Antiquité à la Yougoslavie<sup>28</sup>

#### Une histoire mouvementée

La péninsule balkanique faisait partie de l'Empire Romain. Mais dès cette période, elle fut une zone de frontière car partagée en 395 entre l'Empire Romain d'Orient (Byzance) et l'Empire Romain d'Occident (Rome). Si cette limite politique a été de relativement courte durée, elle a perduré longtemps (même si elle a souvent changé de tracé) comme frontière religieuse entre l'Église d'Orient et celle d'Occident. Les Slaves viennent s'installer aux VI<sup>ème</sup> et VII<sup>ème</sup> siècle et se mélangent aux populations autochtones. L'Empire byzantin dominait alors les régions peuplées de Grecs et il a existé ailleurs, ponctuellement, de petits empires ou des royaumes<sup>29</sup>.

En 1453, les Turcs prennent Constantinople<sup>30</sup> et entreprennent la conquête de la région à partir du XIV<sup>ème</sup> siècle. Au XVI<sup>ème</sup>, ils continuent leur avancée et assiègent Vienne en 1529 et 1683. Ainsi, la région est divisée entre deux empires : l'Empire Ottoman et celui des Habsbourg<sup>31</sup>. La Dalmatie, zone côtière de l'actuelle Croatie et certaines îles grecques échappent à ce partage et sont sous l'influence de Venise.

L'arrivée des Turcs a entraîné de nombreux changements et a considérablement influencé la péninsule, même si cet aspect est souvent négligé ou ignoré des historiographies (Dérens et Geslin, 2014). Ils diffusent l'Islam<sup>32</sup> mais provoquent également de grandes dévastations et des migrations massives, qui vont définitivement mélanger les populations.

<sup>27</sup> Le 9 février 2019, un joueur de l'équipe serbe de waterpolo a été attaqué violemment par un jeune homme alors qu'il prenait un café sur le port de Split. Ce fait divers n'en est qu'un parmi d'autres. Il ne signifie bien sûr pas que toute la population croate est anti-serbe et violente à leur égard. Cependant, cet incident ne constitue pas non plus un fait isolé.

<sup>28</sup> Cet historique de la région des Balkans s'appuie principalement sur l'ouvrage de Paul Garde, *Les Balkans. Héritage et évolutions* (2010, chap. 3).

<sup>29</sup> Empires bulgares du VII<sup>ème</sup> au XI<sup>ème</sup> siècles et du XII<sup>ème</sup> au XIV<sup>ème</sup> siècle, empire serbe des Némanides du XII<sup>ème</sup> au XIV<sup>ème</sup> siècle, royaume de Croatie du IX<sup>ème</sup> au XI<sup>ème</sup> siècle, royaume de Bosnie au XIV<sup>ème</sup> siècle (Garde, 2010, p. 42).

<sup>30</sup> Ce qui marquera la chute de l'Empire Byzantin.

<sup>31</sup> Voir Figure 11 : Les Balkans en 1750      Figure 12 : Les grands ensembles religieux, p. 95.

<sup>32</sup> Afin de comprendre la situation dans les Balkans aujourd'hui, il est important de comprendre qu'il y existe un islam autochtone, qui est le fait de « peuples européens enracinés dans leur territoire historique » (Sanguin, Cattaruzza et Chaveneau-Le Brun, 2005). De plus, c'est un Islam hérité de l'Empire Ottoman et non des arabes, ce qui le rend très différent d'autres formes d'Islam que l'on peut rencontrer en Europe, qui est lui le fait de populations immigrées. Le *reis-ul-ulema* de Bosnie-Herzégovine a d'ailleurs présenté en 2006 une « Déclaration de l'Islam européen » qui soulignait sa spécificité. Sur ce sujet, voir BOUGAREL Xavier et CLAYER Nathalie, 2013, *Les Musulmans de l'Europe du Sud-Est. Des empires aux États balkaniques*, Paris : Karthala.

Ainsi, l'historien Olivier Chaline (2011) affirme qu'en Croatie, « trois histoires en parallèle, laissent une marque durable sur les paysages et les hommes » :

- La Croatie des Habsbourg, qui comprend Zagreb et les confins militaires organisés par l'Autriche-Hongrie<sup>33</sup> : la Krajina en Croatie, où se sont installés des serbes orthodoxes.
- La Croatie ottomane, qui comprend les parties de territoire à la frontière de la Bosnie et de l'Herzégovine ainsi que Raguse (actuellement Dubrovnik) qui présentait le cas particulier d'être indépendante tout en devant un tribut au sultan.
- La Croatie vénitienne qui englobait une partie de l'Istrie et de la Dalmatie ainsi que les îles.

À la fin du XVII<sup>ème</sup> siècle, l'Empire Ottoman commence à perdre de l'influence des territoires par rapport à l'Empire Austro-hongrois. Et au XIX<sup>ème</sup> siècle se développe un *sentiment national* dans toute l'Europe. Ce sentiment se traduit par une rébellion armée des peuples au sein de l'Empire Ottoman et le développement de plusieurs petits royaumes indépendants<sup>34</sup>. Ce *sentiment national* se développe également au sein de l'Empire austro-hongrois, mais aboutit plutôt à une renaissance culturelle, linguistique et littéraire. Les nations acquièrent parfois une sorte d'autonomie, mais les conflits ne donnent pas lieu à des luttes armées et se déroulent sur le terrain politique. Toujours est-il que chaque peuple aspire à une indépendance et se révolte contre le joug des grands empires.

Les guerres balkaniques sont celles pendant lesquels va apparaître l'expression de *poudrière des Balkans*. La première (en 1912) est le fait de l'association de la Serbie, du Monténégro, de la Bulgarie et de la Grèce afin de chasser les Turcs d'Europe. Cette alliance sera victorieuse, mais cela entraînera la deuxième guerre balkanique (en 1913) où la Bulgarie attaque ses anciens alliés pour un conflit au sujet du partage des territoires (anciennement turcs) obtenus et sera finalement perdante.

C'est dans ce contexte qu'éclate la première guerre mondiale, à Sarajevo en Bosnie, appartenant alors à l'Autriche-Hongrie. L'assassinat du prince héritier par un nationaliste serbe déclenche, par le jeu des alliances entre les « grands », la première guerre mondiale. La fin de celle-ci entraînera la disparition des empires et la création

---

<sup>33</sup> Les confins militaires sont des zones tampon organisées par l'Empire Austro-hongrois sur les territoires à ses frontières avec l'Empire Ottoman. Sur ces zones, l'Empire installait principalement des réfugiés fuyant l'Empire Ottoman en leur offrant des terres et des privilèges (exemption de taxes, liberté de conserver sa langue et sa religion) en échange de surveiller la frontière et de prendre les armes en cas d'attaque des forces adverses.

<sup>34</sup> Les royaumes de Bulgarie, Grèce, Monténégro, Roumanie et Serbie.

du Royaume des serbes, croates et slovènes, qui prendra en 1929 le nom de Royaume de Yougoslavie<sup>35</sup>.

Dans l'entre-deux-guerres, il existe de grandes tensions dans les Balkans car les nouveaux royaumes, qui ont été créés par les gagnants, ne répondent pas à l'attente des nations. Par exemple, dans le Royaume de Yougoslavie, il y a une nette hégémonie serbe et une forte opposition croate. L'assassinat de deux leaders croates, en plein parlement de Belgrade en 1928 met le feu aux poudres. Le Royaume devient une dictature l'année d'après, et des ultranationalistes croates en exil créent le mouvement ustaša. Ce sont eux qui à leur tour assassineront le roi serbe Alexandre 1<sup>er</sup>, à Marseille, en 1934.

À la veille de la seconde guerre mondiale, tous les pays des Balkans sont sous dictature. Lorsque la guerre se déclenche, toute la péninsule se retrouve assez rapidement sous domination nazie. Est alors créé un « État indépendant de Croatie » (NDH), gouverné par Ante Pavelić, leader des ustaše et allié d'Hitler. La création de cet État est ressentie comme une « indépendance » et une libération du Royaume de Yougoslavie. Cependant, la population va vite déchanter car le nouvel État est gouverné par un pouvoir nazi, qui va entreprendre d'exterminer une grande partie de la population serbe<sup>36</sup>.

La Serbie se retrouve sous un régime d'occupation. La lutte contre l'opposant va s'organiser en deux mouvements bien distincts : les tchetniks (sous la direction du général Draža Mihailović) et les partisans (d'origine communiste et dont le leader est Josip Broz, dit Tito). Les tchetniks sont un mouvement d'origine ethnique purement serbe qui va surtout exterminer d'autres ethnies (croate, slovène...). Les partisans sont au contraire multiethniques (des Croates opposés au mouvement ustaša en font partie par exemple) mais commettent également des massacres, à l'encontre de présumés collaborateurs. Au final, la situation est celle d'une guerre civile, où les tchetniks et les partisans se combattent plus mutuellement, que contre la force d'occupation. À la fin de la guerre, les partisans – étant plus actifs mais également multiethniques – sont plus soutenus par les alliés et ce sont eux qui libèrent le pays.

À la fin de la guerre, les grandes puissances luttent pour le contrôle de cette région d'Europe. Les accords de Yalta, signés en 1945 par Joseph Staline, Theodore Roosevelt et Winston Churchill, prévoient pour chaque pays balkanique le pourcentage d'influence de chacun. La Roumanie et la Bulgarie connaîtront un régime stalinien qui perdurera jusqu'à la chute du mur de Berlin et l'effondrement du bloc soviétique. La Grèce sera en guerre civile pendant trois ans (de 1946 à 1949) et finira par rejoindre le camp occidental. L'Albanie restera en dehors des blocs : sous la dictature d'Enver

<sup>35</sup> Le nom de Yougoslavie, vient de *jug* = sud et *slavia* = slaves : les slaves du sud.

<sup>36</sup> De nombreux massacres sont perpétrés dans les campagnes ou dans des camps de concentration, comme celui de Jasenovac.

Hoxha, elle connaît un régime communiste très rigoureux, et rompt toutes relations avec l'extérieur<sup>37</sup>. « L'Albanie est seule contre le monde entier, qu'elle qualifie d' "impérialiste" ou de "révisionniste" » (Garde, 2010, p. 54). La dictature tombera en 1991.

La Yougoslavie, qui s'est libérée seule, reste relativement indépendante par rapport aux grandes nations. Le chef des partisans, Tito, prend sa tête. C'est au départ un pays communiste rigoureux, mais en 1948, il est excommunié par Staline car jugé trop indépendant par rapport à la ligne du parti. La Yougoslavie deviendra alors le chef de file des pays du mouvement des non-alignés<sup>38</sup>. Le modèle économique du pays est alors l'autogestion, il existe une certaine liberté d'expression et le système politique est un système fédéral afin de respecter le caractère multiethnique du pays (comme cela était le cas chez les partisans durant la guerre). Ce système est choisi pour éviter de reproduire une hégémonie serbe comme cela avait été le cas lors du Royaume de Yougoslavie. La fédération comprend six républiques et deux provinces autonomes, qui ont chacune de grands pouvoirs et les particularités de chaque peuple sont largement reconnues voire célébrées. Malgré ces efforts de multiculturalisme institutionnalisés, subsiste une certaine domination des Serbes, en particulier dans l'armée, la police et la diplomatie, qui mènera à certains mouvements (peu importants) contre le centralisme et pour la souveraineté des peuples, comme par exemple le « printemps croate » en 1971.

### **Un territoire morcelé**

Du fait de cette histoire mouvementée, le territoire des Balkans présente de nombreuses lignes de fractures et un mélange très important des peuples qui le compose. Les cartes qui suivent nous permettent de dessiner à grands traits (la réalité est bien plus complexe), les différentes configurations existant dans la péninsule.

---

<sup>37</sup> Elle rompt ses relations avec la Yougoslavie en 1948 et en 1960 avec les Soviétiques. Elle se rapproche alors de la Chine avec qui elle rompra également en 1978 suite au rapprochement sino-américain.

<sup>38</sup> Ce mouvement international regroupe les pays qui ne sont alliés ni de l'URSS, ni des États-Unis. Il fut initié par la déclaration de Brijuni (une île de Yougoslavie) en 1956, signée par Gamal Abdel Nasser (Égypte), Josip Broz Tito (Yougoslavie), Soekarno (Indonésie) et Jawaharlal Nehru (Inde).

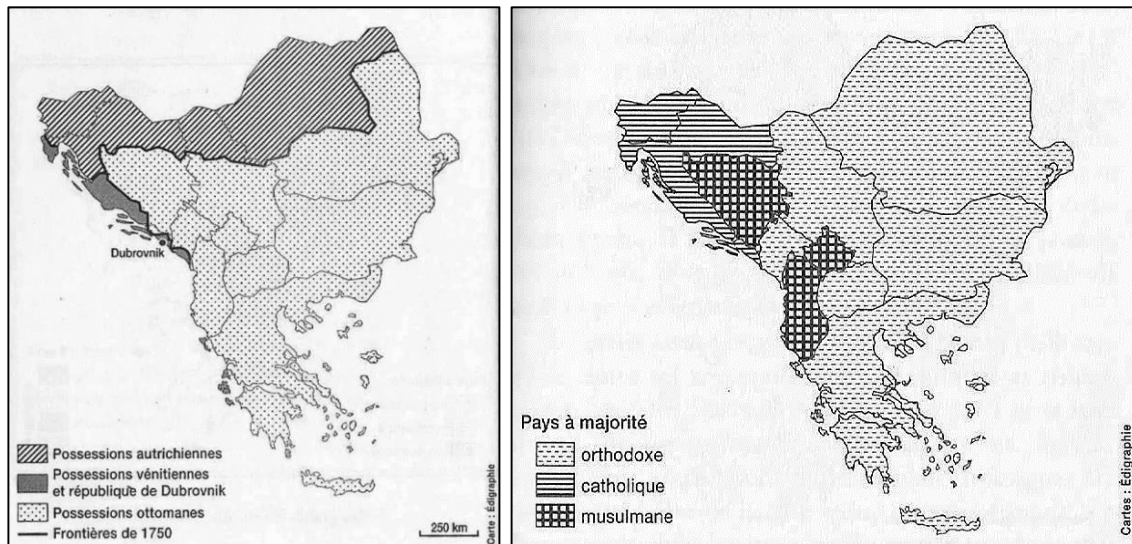


Figure 11 : Les Balkans en 1750 (Garde, 2010, p. 26)      Figure 12 : Les grands ensembles religieux et les aires culturelles (Garde, 2010, p. 25)

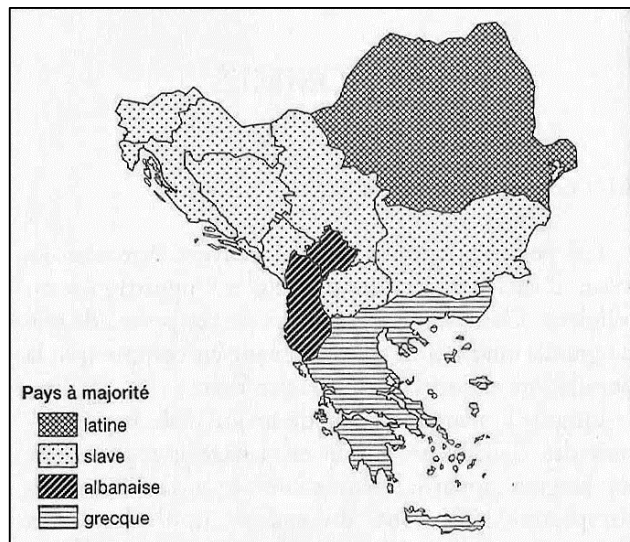


Figure 13 : Les grands ensembles linguistiques (Garde, 2010, p. 24)

Nous avons vu précédemment qu'il est rare que les frontières étatiques correspondent aux peuples (ou nations) majoritaires sur un territoire donné. Les figures 11, 12 et 13 montrent également que c'est un territoire diverse tant pour les influences culturelles, que pour les religions ou les langues pratiquées. S'ajoute à cela que les frontières délimitant ces grands ensembles ne sont pas situées au même endroit suivant le critère retenu. Ainsi, un même pays peut être proche linguistiquement de son voisin, mais avoir une influence culturelle ou une religion différente.

### 2.2.2 Fin de la Yougoslavie

En 1980, à la mort de Tito, la fédération yougoslave se retrouve privée de ses prérogatives propres et il est prévu que chaque république assure à tour de rôle la présidence. Le pouvoir revient donc beaucoup plus aux républiques et dès 1981 il y a



une crise globale. Il se crée une multitude de partis, dans chaque république, qui développent un discours nationaliste propre et les tentatives de démocratisation se transforment en revendications nationales. Les premières élections libres de 1990 permettent au « peuple » de prendre la parole... mais reste à savoir qui est le « peuple », et chaque groupe national a sa propre réponse à cette question. Ainsi,

les élections yougoslaves furent remportées par les partis qui faisaient référence au peuple en termes d'identité nationale et rendaient responsables de ses problèmes des personnes et des groupes qui étaient, auparavant, des voisins (Bowman, 1997, p. 6).

Ces élections, au lieu d'amener une démocratisation permettent surtout de renouveler la nomenklatura et d'exciter les haines. Ce qui entraîne une paralysie des institutions de la fédération et l'on passe d'une situation multiculturelle plus ou moins gérée à la renaissance de nationalismes pléthoriques et belliqueux.

### **Les causes du réveil des nationalismes**

Le réveil des nationalismes peut être expliqué par l'historique des conflits entre les républiques yougoslaves. Nous l'avons vu, la seconde guerre mondiale avait été particulièrement sanglante<sup>39</sup> en particulier entre les Serbes et les Croates. Sous Tito, une autre histoire commune avait été racontée sans qu'un travail de mémoire sur ces conflits ne soit effectué. Le choix du fédéralisme avait été fait pour apporter paix et stabilité. Par ailleurs, les Croates gardaient un mauvais souvenir de la première Yougoslavie, dominée par les Serbes, et craignaient que la même chose se reproduise. Ainsi, Tito avait tenté d'unifier ces nations, ayant de fortes disparités historiques et culturelles :

Clé de voute de la construction yougoslave de Tito, la citoyenneté, identifiée à la nation, n'a pas permis la responsabilité citoyenne se définissant dans l'orientation globale de l'État. Il était naturel pour les populations majoritaires de s'identifier à leur propre nation, sachant que leur république nominative ou constitutive pouvait orienter les grandes lignes politiques et idéologiques de la fédération [...] L'équilibre entre ces nationalismes exigeants reposait sur trois piliers fondamentaux : le slogan communiste « unité et fraternité », le rôle dirigeant de la Ligue Communiste Yougoslave (LCY), et le socialisme yougoslave fondé sur l'autogestion (Kosanić, 2004, p. 7).

Même s'il existait effectivement des antagonismes profonds entre les différents peuples de Yougoslavie, ainsi que des différences ethniques, religieuses, économiques et géopolitiques, plusieurs chercheurs s'accordent sur le fait que les conflits qui ont accompagnés la chute de la Yougoslavie ne résultent pas d'atavisme balkanique mais d'une construction par les discours politiques. Les idéologies politiques nationalistes ont pu voir le jour suite au vide idéologique laissé à la mort de Tito et à la chute du

---

<sup>39</sup> 10 % de la population avait péri.

communisme, ainsi que par la volonté des élites de rester au pouvoir (Djordjevic Léonard, 2016a).

Il ne s'agissait donc pas tant de l'« invention » de traditions d'antagonismes intercommunautaires que d'une modification discursive permettant aux « mémoires » périphériques et assourdies de devenir les points centraux de nouvelles définitions identitaires (Bowman, 1997, p. 7).

Ces discours ont d'autant plus rencontré un écho favorable que la situation économique à partir de 1980 est catastrophique<sup>40</sup>. Cette crise économique fragilise le système en place et renforce les clivages entre les régions riches et les régions pauvres,

chacun étant aveuglé par ce qu'il considère comme une spoliation de biens propres : les uns car ils croient être exploités par une riche caste d'exploitants, les autres parce qu'ils croient travailler pour tout le monde. [...] La crise de l'autogestion est ainsi, dans le même ordre d'idée, une crise de la fédération (Kosanić, 2004, p. 10).

### **Historique des conflits et des indépendances**

Face à cette situation, la Slovénie proclame son indépendance après un référendum le 25 juin 1991. La Yougoslavie envoie l'armée, majoritairement composée de Serbes. Elle est très rapidement défaite et se retire au bout de quelques jours, sans qu'il y ait eu véritablement de combats. Ce retrait rapide est aussi lié au fait que la Croatie, également après un référendum, a elle aussi proclamé son indépendance, le même jour. Mais alors que la Slovénie est composée en très grande majorité de Slovènes, il existe de nombreuses minorités serbes en Croatie. La Serbie a donc la volonté d'amputer la Croatie des régions où résident des Serbes. Ce qui donne lieu à une guerre impitoyable de six mois.

La Bosnie déclare elle aussi son indépendance en mars 1992, alors que la situation sur son territoire s'était déjà dégradée<sup>41</sup>. Comme en Croatie, l'armée entreprend un nettoyage ethnique en chassant les Bosniaques des territoires où il y a des Serbes. Cette guerre est au départ serbo-bosniaque, mais va aussi devenir croato-bosniaque, la Croatie tentant de récupérer une partie du territoire. La guerre va durer trois ans et demi, pendant lesquels la ville de Sarajevo reste assiégée. Elle reste synonyme d'atrocités et de massacres, perpétrés d'un côté comme de l'autre.

La communauté internationale va rester passive pendant longtemps. Cela change à partir de 1994 : des pressions américaines permettent de mettre fin à la guerre croato-bosniaque et les États-Unis aident les Croates à reconquérir les territoires perdus contre la Serbie en 1991.

---

<sup>40</sup> Le modèle économique yougoslave était celui de l'autogestion, une voie économique originale, hybride entre les systèmes socialiste et capitaliste.

<sup>41</sup> Par exemple, son territoire avait déjà été « séparé » en deux, une partie étant devenue la Republika Srpska, sous administration serbe.

Enfin, l'OTAN bombarde les positions serbes, ce qui met fin à la guerre : les accords de Dayton sont signés le 14 décembre 1995 par Slobodan Milošević (Serbie), Franjo Tuđman (Croatie) et Alija Izetbegović (Bosnie) et entérinent la désintégration de la Yougoslavie. Ces accords reconnaissent l'indépendance de la Bosnie mais avec deux entités : la Republika Srpska et la fédération de Bosnie-Herzégovine. Le pays reste sous protectorat de l'ONU, et la constitution donne une voix à toutes les minorités. Ces accords créent une situation compliquée : il y a par exemple 11 ministères de l'éducation et 13 ministères de l'intérieur pour quatre millions d'habitants !

Le Kosovo, ancienne province de Yougoslavie faisait partie de la Serbie. Cependant, la majorité de ses habitants étaient albanais et essayaient une forte discrimination de la part des Serbes. Après une longue résistance pacifique, la population albanaise prend les armes en 1997. S'ensuit une répression féroce, face à laquelle la communauté internationale – cette fois-ci – ne reste pas passive. L'OTAN bombarde la Serbie en 1999, ce qui aboutit à la résolution 1244 du Conseil de sécurité qui maintient la souveraineté serbe sur le territoire mais avec une administration civile de l'ONU et une occupation militaire de l'OTAN.

Les indépendances de la Macédoine et du Monténégro ont été beaucoup plus pacifiques. La Macédoine a proclamé son indépendance très peu de temps après la Slovénie et la Croatie. Elle connaîtra de nombreuses tensions en particulier avec sa minorité albanaise et avec la Grèce qui s'oppose à sa reconnaissance internationale. Cependant, sa sortie de l'espace yougoslave se fera beaucoup plus facilement que pour les autres républiques. Enfin, le Monténégro va rester pendant quelques temps un des deux États constitutifs de la République fédérale de Yougoslavie. En 2006, il proclame son indépendance, suite à un référendum. Cette proclamation sera rapidement reconnue par la communauté internationale et n'entraînera pas de conflit.

### ***2.2.3 Origines de l'identité croate et création du nouvel État***

#### **Une construction identitaire en réaction face à l'ennemi**

De nombreuses études montrent que l'identité croate s'est avant tout construite en lutte par rapport à l'ennemi. Si le nationalisme croate se réclame du royaume médiéval<sup>42</sup>, « l'imaginaire politique croate cultive un panthéon de héros, presque tous symboles de la lutte contre les « oppresseurs » : les Hongrois, les Habsbourg, les Serbes, les patriciens vénitiens ou la bourgeoisie italienne » (D' Alançon, 2015)<sup>43</sup>. Le dernier

---

<sup>42</sup> Ce royaume justifie une unité et une origine croate.

<sup>43</sup> Par exemple, la statue la plus emblématique de Zagreb représente le ban Josip Jelačić et est située sur la place principale, qui porte son nom. Ce ban est un héros de la révolution de 1848 contre la Hongrie.

héros étant Franjo Tuđman, un ancien partisan communiste, devenu nationaliste, considéré comme le père de la Croatie indépendante et son premier président.

La création de la Croatie s'étant faite en opposition à la Yougoslavie, « la "positivité" de l'identité croate fut réalisée par l'adoption d'une identité croate anti-yougoslave ayant existé antérieurement » (Bowman, 1997, p. 15). Ainsi, beaucoup de symboles ustaše<sup>44</sup> furent récupérés car créés lors d'un épisode historique où la Croatie était indépendante.

La création de l'identité croate se fait donc contre l'ennemi plus que par rapport à des critères communs, avec un monde structuré autour d'une opposition absolue entre « eux » et « nous ». Ce qui fait se demander à Tomislav Sunić, écrivain et chercheur en sciences politiques : « Peut-on être Croate aujourd'hui sans être anti-serbe ? » (Sunčić, 2010, p. 37).

Les rhétoriques nationalistes ayant conduit à la guerre dans l'ancienne Yougoslavie fonctionnent en incitant des individus aux bagages sociaux et historiques très divers à reconnaître leurs identités essentielles comme nationales plutôt que comme basées sur le sexe, la profession, la classe, ou le lieu de résidence. Elles y parviennent par la construction discursive d'ennemis de la nation qui, non seulement servent de boucs émissaires responsables de tout ce qui va de travers, aussi bien dans la société que dans les vies de ses membres, mais servent encore à évoquer, par leur négativité, une positivité nationale, sur laquelle les individus peuvent fantasmer et qui émergera soudainement et paradisiaquement si l'ennemi est détruit (Bowman, 1997, p. 30).

Cette opposition aux Serbes a bien entendu été justifiée et légitimée par la guerre ayant eu lieu dans les années 1990 (ainsi que les précédentes). Et dans l'immédiat après-guerre, l'establishment nationaliste croate se compose du parti HDZ<sup>45</sup>, de l'Église catholique et des profiteurs de guerre (D' Alançon, 2015).

Si l'identité croate s'est historiquement construite « face à l'autre », plutôt que sur des valeurs communes, tout ce qui peut être considéré comme essentiellement croate et permettant de se distinguer des voisins est exacerbé. C'est le cas en particulier de la religion et de la langue.

### **Le rôle de la religion catholique**

Au début des années 1990, les nationalismes en Yougoslavie se sont « tous réclamés des religions pour y chercher une source supplémentaire de légitimité » (Dérens et Geslin, 2014, p. 174). En effet, les religions ont longtemps et encore maintenant, permis d'établir une distinction entre les slaves balkaniques : ceux de

<sup>44</sup> Donc de l'état indépendant fasciste ayant existé pendant la seconde guerre mondiale (voir 2.2.1 Bref historique : de l'Antiquité à la Yougoslavie, p. 91).

<sup>45</sup> Hrvatska demokratska zajednica (*Communauté démocratique croate*) : parti créé en 1989 par Franjo Tuđman et principal artisan de l'indépendance de la Croatie.

Bosnie convertis à l'Islam<sup>46</sup>, ceux de religion orthodoxe et ceux catholiques. Au fur et à mesure (le processus s'achevant au XIX<sup>ème</sup> siècle), tous les orthodoxes en viennent à se considérer comme Serbes et tous les catholiques comme Croates (Garde, 2010, p. 30)<sup>47</sup>.

La Croatie, de par son appartenance au monde catholique et sa situation géographique, se représente, dans son imaginaire national, comme le rempart de la chrétienté face aux invasions étrangères, l'*Antermurale Christianitis*, selon la formule du Pape Léon X en 1519. Et encore aujourd'hui, en étant aux portes de l'espace Schengen, la relation de la Croatie avec l'Union Européenne ou avec l'OTAN s'inscrit partiellement dans cette pratique séculaire de gardiens de frontières, que l'on trouvait déjà au temps de l'Empire austro-hongrois et des confins militaires (Garde, 2010, p. 54).

L'Église catholique a joué un grand rôle lors de l'indépendance de la Croatie : par un appui financier et surtout dans la construction de l'identité croate. L'historienne Maja Brkljačić rapporte les propos du Cardinal Kuharić qui affirme que « l'église catholique croate étaient enracinée dans la conscience du peuple croate depuis plus de treize siècles »<sup>48</sup> (Brkljačić, 2001, p. 7), et montre par exemple le rôle joué par *Glas Concila*, un organe de presse de l'église catholique, qui à partir de 1988 commence une série d'article intitulée « l'Église catholique et la langue croate » et vise à démontrer le combat mené par l'Église pour préserver la langue croate. Le journal contribuera également à « créer » d'importantes « figures croates », fervents catholiques et persécutés entre autre pour leur foi (Brkljačić, 2001, p. 8).

### La langue comme marqueur identitaire

Pendant la période yougoslave, la principale langue de la fédération était le « serbo-croate » (*srpsko-hrvatski*), parfois appelé « croato-serbe » (*hrvatsko-srpski*), autre nom officiel. Cette langue était la langue maternelle des Serbes, des Croates, des Bosniaques et des Monténégrins qui représentaient 72 % des habitants. Par ailleurs, les habitants des autres républiques l'apprenaient comme langue étrangère lors de leur scolarisation et elle servait de langue véhiculaire dans toute la fédération. Mais cette dénomination n'a jamais désigné un bloc homogène et on distinguait différentes variantes : orientale (serbe), occidentale (croate) et une norme intermédiaire en Bosnie. L'intercompréhension était totale, mais des différences subsistaient, sans

<sup>46</sup> Les slaves vivant en Bosnie et convertis à l'Islam furent pendant longtemps appelés à tort Turcs. Sous le régime de Tito, leur dénomination officielle devint Musulmans (avec une majuscule). Aujourd'hui, ils sont appelés Bosniaques (*Bošnjaci*). Pour désigner l'ensemble des habitants de la Bosnie (donc Bosniaques compris), on utilise le mot Bosniens (*Bosanci*).

<sup>47</sup> Voir la Figure 12, p. 95, sur la répartition des différentes aires religieuses dans les Balkans.

<sup>48</sup> « The Croatian Catholic Church was rooted into the consciousness of the Croatian Volk for over thirteen centuries » (notre traduction).

qu'elles soient spécifiques d'un peuple ou d'un autre<sup>49</sup>. Ces différences portaient principalement sur : l'alphabet<sup>50</sup>, un trait dialectal<sup>51</sup> et surtout sur des éléments du vocabulaire. Les différences de vocabulaire pouvaient concerner des mots de la vie quotidienne, mais surtout des mots culturels ou techniques. « En tout cas, si nombreuses soient-elles, ces différences, qui n'affectent pas la grammaire, ne concernent qu'une couche superficielle de la langue » (Garde, 2004b, p. 24).

On pouvait dire « je parle serbo-croate » au sens de « je possède cette langue », mais non au sens de « je suis en train de la parler », car si je parle effectivement, j'émettrai nécessairement soit du serbe, soit du croate (Garde, 2004b, p. 24).

La langue figure en bonne place parmi les symboles identitaires et pendant la guerre, elle a été fortement instrumentalisée. Si la langue (et la diversité linguistique en général) n'a pas été la cause des conflits, elle a joué le « rôle *d'instrumentum vocalis* » (Djordjevic Léonard, 2016a, p. 30) et elle a « accompagné les actions » : les mots ont été utilisés comme des armes de guerre et les questions linguistiques ont été très politisées. La linguiste Ksenija Djordjevic Léonard le montre grâce aux analyses de Ranko Bugarski, un linguiste serbe qui a étudié les liens entre la linguistique et la politique pendant les guerres de Yougoslavie.

Il y a analysé la façon dont la langue avait servi pour créer le réel (à travers la propagande criminelle et l'incitation à la violence), pour annihiler le réel (à travers, par exemple, les informations niant le déroulement de certains événements) ou encore, pour retourner le réel (description de la réalité à travers le processus d'inversion ou d'euphémisation) (Bugarski, 1997, p. 67) (Djordjevic Léonard, 2016a).

Les langues n'ont pas seulement servi d'armes de guerre, mais aussi d'affirmation d'une identité et une manière de se différencier de l'ennemi.

Les croates en particulier ont cherché à « purifier » leur langue avec la volonté de créer une « culture croate » pour « affirmer son identité d'une part et faire face aux traumatismes de la guerre et du désintérêt de la communauté internationale » (Vidan, 2014, p. 185).

Si l'entreprise de « purification » de la langue croate a été particulièrement forte au moment de l'indépendance, « ce changement a été plus progressif qu'on ne croit. La tendance différenciatrice plonge ses racines dès la deuxième décennie de l'État yougoslave, dans les années 1930 » (Garde, 2004b, p. 24) et les Croates protestaient déjà pendant la Yougoslavie car les mots serbes étaient plus utilisés. En 1967 par exemple, une *Déclaration sur le nom et le statut de la langue croate littéraire* a été signée

<sup>49</sup> Ces différences avaient plutôt tendance à se retrouver sur des territoires particuliers. Par exemple, on pouvait avoir les mêmes variations en Slavonie (composée à la fois de Serbes et de Croates).

<sup>50</sup> Principalement cyrillique pour les Serbes et Monténégrins, latin pour les Croates et les deux pour les Bosniaques.

<sup>51</sup> Prononciation «ékavienne» ou «iékavienne».

par toutes les institutions culturelles de Croatie pour revendiquer l'originalité de leur langue.

La guerre et l'indépendance amènent donc à renforcer les nuances linguistiques entre les différentes variantes du serbo-croate afin de se différencier un maximum des autres et de renforcer l'identité nationale. On assiste donc à un durcissement de l'usage des alphabets et surtout à une différenciation plus importante du vocabulaire : « si deux synonymes sont en concurrence, préférer celui qui diffère du serbe ; si un mot croate est sorti de l'usage, chercher à le ressusciter ; s'il n'en existe aucun, l'inventer... » (Garde, 2004b, p. 25). Cette entreprise de « croatisation », effectuée sans grande préparation, apparaît souvent comme un peu ridicule, voire carrément une « novlangue » (Dérens et Geslin, 2014, p. 59) qui est parfois difficilement comprise des Croates et peu utilisée dans les usages populaires.

Dans de nombreux cas, on a créé une langue entièrement nouvelle. Malgré les efforts pour ressusciter l'âge d'or de la langue croate, la plupart de ces termes n'avaient aucune origine historique. Des problèmes surprenants et inédits sont ainsi apparus dans le cadre de cette « épuration lexicale ». Par exemple, le terme « tisuća », qui veut dire « mille » en serbo-croate, avait été banni par les gouvernements communistes et remplacé par le mot « hiljada », qui, paradoxalement, était un vieux mot croate. Ce terme fut alors réprouvé par les nationalistes qui lui préférèrent « tisuća » parce qu'il avait été supprimé par les communistes. F. Tadjman s'est associé à ce révisionnisme linguistique en inventant des termes pour le jeu de tennis dont beaucoup se sont révélés peu pratiques, comme l'expression « priptavanje » pour « tie-break » (MacDonald, 2001, p. 136).

La guerre a donc à la fois fortement modifié les configurations sociolinguistiques (distribution des minorités, poids démographique, rapports de force...) en même temps que se disloquait la langue serbo-croate (Djordjevic Léonard, 2016a). Aujourd'hui, les différences qui avaient cours au temps de la Yougoslavie sont toujours les mêmes mais on parle de langues (voir la figure 14 ci-après) et non de variantes.

Aujourd'hui, les ex- « variantes » s'appellent des « langues », et l'ex- « langue » n'a plus de nom, ce qui est très gênant pour la nomenclature scientifique, et même dans certains cas pour la vie pratique, car on a souvent à nommer tout ce qui est commun au serbe, au croate et au bosnien (Garde, 2004b, p. 24).

Il existe donc le serbe, le croate, le bosnien et le monténégrin<sup>52</sup>. Pour autant, l'intercompréhension est toujours presque totale.

[Une] intercompréhension qui assure non seulement une communication presque parfaite entre locuteurs dans le cadre d'échanges complexes..., mais encore la compréhension quasi totale, par un locuteur d'une variante, des productions orales (médias) ou écrites (presse, littérature) d'une autre variante (Thomas, 2002, p. 314).

<sup>52</sup> Lorsque l'on veut parler de l'ensemble de ces langues, on utilise alors l'acronyme BCMS : bosnien – croate – monténégrin – serbe.



Figure 14 : Les langues dans les États successeurs de la Yougoslavie (Garde, 2004b, p. 22)

## 2.2.4 Entrée dans l'UE et relations aux grandes puissances

Il y a peu de temps, Nenad Popovic, humaniste croate polyglotte et fondateur d'une maison d'édition, déclarait au journaliste François D'Alançon :

Nous tous ici, nous avons eu l'expérience d'être un peu exclu, un peu à part dans l'arrière-cour de l'Europe. On nous a décrits tour à tour comme les champions du nazisme avec les Oustachis, du communisme avec Tito et du nationalisme avec Tudjman. J'espère que les Croates trouveront dans le cadre européen la possibilité de forger une identité civile, privée... enfin « normale » (D' Alançon, 2015, p. 12).

Dans tous les pays des Balkans, malgré leurs différences et leurs divisions, un objectif commun faisait consensus : entrer dans l'Union européenne. Même si parfois cela pouvait être vu comme une décision « par défaut », c'était l'une des seules manières de sortir de l'enfermement (Dérens et Geslin, 2014).

Pour entrer dans l'Union européenne (passer du statut de « candidat potentiel » à celui de « candidat effectif »), les pays doivent remplir les critères de Copenhague, tels qu'ils ont été définis en 1993. Ils comprennent des critères politiques (démocratisation, participation des sociétés civiles, respect des Droits de l'Homme et des minorités, coopération avec le Tribunal pénal international pour l'Ex-Yougoslavie (TPIY)<sup>53</sup>) et économiques (développement d'une économie de marché viable et concurrentielle) (Sanguin, Cattaruzza et Chaveneau-Le Brun, 2005, p. 235-236). L'approche retenue par

<sup>53</sup> Voir 2.3.2 Situation sociale, p. 111.



l'Union européenne se veut méritocratique, c'est à dire que l'avancement de chaque pays dans le processus d'adhésion dépend de ses progrès accomplis dans la mise en œuvre des réformes.

Ainsi, bien que faisant partie géographiquement de l'Europe, l'ensemble des Balkans ne fait pas partie de l'Union européenne. Lors de l'élargissement en 2004, seules la Roumanie, la Bulgarie et la Slovénie sont entrées. La dernière en date est la Croatie, qui fait partie de l'Union européenne depuis le 1<sup>er</sup> juillet 2013, et y est donc le seul pays des *Balkans occidentaux*. Son adhésion aurait dû intervenir plus tôt, mais elle a entraîné suite à une sanction en 2005 pour défaut de collaboration avec le TPIY, en particulier pour la capture d'Ante Gotovina, un chef de guerre croate. Les Balkans occidentaux (moins la Croatie), « formaient alors et forment toujours une tache blanche sur la carte de l'Europe, entre, d'un côté, les pays membres occidentaux, de l'autre, les pays candidats ex-staliniens, admis depuis » (Garde, 2010, p. 68). Cependant, les situations sont complexes, car si la majorité des pays des Balkans occidentaux ne fait pas partie de l'UE, certains utilisent l'euro et d'autres font partie de l'OTAN. De même, parmi ceux étant membre l'Union européenne, tous ne font pas partie de l'espace Schengen, comme le montre la figure 15.



Figure 15 : Intégration européenne des Balkans occidentaux (Dérens et Geslin, 2014, p. 275)

## Objectifs de l'UE dans les Balkans occidentaux

Les guerres de Yougoslavie ont « démenti les espérances d'unification européenne suscitées par la chute du Mur de Berlin » (Dérens et Geslin, 2014, p. 11), créant en quelque sorte deux Europes : l'une qui tournait le dos aux démons du passé (avec l'unification) et l'autre qui y succombait (en faisant ressurgir les haines et les divisions).

L'objectif de l'Union européenne est donc de pacifier, stabiliser et intégrer les pays de cette région, mais sans trop assouplir les règles d'entrée. Sa priorité est plutôt la coopération régionale<sup>54</sup>. Au cœur d'une région ravagée par les guerres, l'Union européenne se déclara « prête à s'investir dans la normalisation des relations en ex-Yougoslavie, dans la restauration et le développement du dialogue régional, et dans le rétablissement de liens de confiance »<sup>55</sup>. Dans sa stratégie avec les pays ex-yougoslaves, l'Union européenne applique la même stratégie que pour la réconciliation franco-allemande pour éteindre les conflits<sup>56</sup>. L'objectif est de favoriser les liens économiques et de coopération entre les pays des Balkans occidentaux<sup>57</sup>.

## Quels résultats ?

« Liant l'association et, à terme, l'adhésion à l'Union européenne aux avancées dans l'agenda des réformes économiques et institutionnelles, la politique de conditionnalité s'est globalement révélée un levier de réformes efficaces » (Toeghlofer et Wunsch, 2010, p. 11). Mais même si aujourd'hui les Balkans, ne sont plus le « baril de poudre » d'avant, la situation y reste cependant très instable avec des situations non résolues (en particulier en Bosnie) et il règne toujours une grande confusion au niveau

<sup>54</sup> Un processus de stabilisation et d'association (PSA) a donc été créé spécialement pour la région en 1999 et fut remplacé en 2008 par le Conseil de coopération régionale. Il vise à la stabiliser et la développer. Imaginé par l'Allemagne et lancé par l'Union européenne, le PSA visait principalement à « stimuler la coopération régionale et accélérer l'intégration européenne » des pays des Balkans occidentaux dans trois domaines : démocratie, économie et sécurité (Marciacq, 2013). Par ailleurs, il existe pour chaque pays des conditions spécifiques fixées dans les accords de stabilisation et d'association (ASA). Un ASA est un traité signé entre l'Union Européenne et un pays candidat potentiel afin de faciliter l'adhésion future. Ces accords portent principalement sur le respect des accords de paix et la coopération avec le TPIY. Voir Figure 15 pour savoir quels pays en ont signé.

<sup>55</sup> Conseil de l'Union européenne, 9 novembre 1998. *Common position concerning the process on stability and good-neighbourliness in southeast Europe* (cité par Marciacq, 2013).

<sup>56</sup> Voir 1.1.1 Historique de la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), p. 34.

<sup>57</sup> À cette fin, le processus de Berlin a été lancé en 2014, sur une initiative de l'Allemagne, et vise à accélérer les processus d'adhésion des pays de la région. Ce processus porte essentiellement sur le renforcement de la coopération régionale et le développement des infrastructures et de l'économie de la région. L'accent est donc d'abord mis sur la coopération économique. Cependant, la création d'un Office régional pour la jeunesse (RYCO) va également dans le sens d'une coopération éducative. Son objectif est la promotion de la réconciliation et de la coopération entre les jeunes par le biais d'échanges. Cet office a été créé en 2016, dans le cadre du processus de Berlin et bénéficie de l'assistance et de l'expertise de l'OFAJ. On peut voir que le modèle de réconciliation est directement inspiré de celui qui a eu lieu au sortir de la seconde guerre mondiale entre la France et l'Allemagne.

de l'action de la communauté internationale dans la région (Dérens et Geslin, 2014). Pour le centenaire de la première guerre mondiale à Sarajevo, des dirigeants du monde entier ont célébré « la paix retrouvée dans une Europe réconciliée et réunifiée »<sup>58</sup>. S'il n'y a plus de conflits armés de nos jours, cette réconciliation reste quand même toujours un défi dans les Balkans (Marciacq, 2013).

Par ailleurs, si l'aspiration à l'Europe se montre durable, elle a tout de même faibli : d'abord suite au « non » français et néerlandais de 2005, puis avec la crise grecque et le *Brexit*, mais également parce que la population se lasse et perd l'espoir d'entrer un jour dans l'Union européenne. Ainsi, même si la volonté d'adhérer à l'Union y demeure forte (39% des citoyens de la région des Balkans trouve qu'il s'agirait là d'une bonne chose), un certain désenchantement s'y est installé : 36% des citoyens de la région considèrent l'adhésion comme ni positive, ni négative et surtout, un quart d'entre eux ne croit plus que leur pays entrera un jour dans l'UE tandis que 15% estiment que ce ne sera pas avant 2030<sup>59</sup> (Marciacq, 2017).

### **Luttes géopolitiques**

Paul Garde intitule l'un des chapitres de son livre *Les Balkans: héritages et évolutions*, « *L'échiquier des puissances* » (Garde, 2010, chap. 10) : les territoires des Balkans ont en effet toujours suscité l'intérêt de grandes puissances, qui sont également intervenues lors des conflits.

Aujourd'hui encore si l'Union européenne y a une influence certaine, elle n'est pas la seule :

- la paix en Bosnie fut apportée principalement par les États-Unis qui y ont eu une grande influence (en particulier lorsque Bill Clinton était au pouvoir). Elle a faiblit depuis mais continue d'y avoir une certaine importance ;
- aujourd'hui, c'est surtout la Russie qui y voit un intérêt et qui a des positions fortes dans certains pays. Par exemple, Vladimir Poutine est venu rendre visite à Aleksandar Vučić, l'actuel président serbe en janvier 2019. Cette visite a été célébrée avec faste et a abouti à la signature d'une vingtaine d'accord de coopération.

---

<sup>58</sup> Site de l'ambassade de France à Sarajevo : <https://ba.ambafrance.org/1914-2014-Sarajevo-coeur-de-l>

<sup>59</sup> Statistiques issues de TURBEDAR V. (dir.), 2016, *Balkan Barometer 2016: Public Opinion Survey*, Sarajevo: Regional Cooperation Council.

Ainsi, « depuis l'éclatement la crise ukrainienne, cette région serait [...] en passe de redevenir un enjeu de la tension qui se joue de nouveau entre l'Est et l'Ouest » (Dorlhac, 2015).

## 2.3 Situation actuelle en Croatie

Dans les années 1980, la vie en Yougoslavie était plutôt facile. Ses citoyens gagnaient en moyenne 500 euros par mois, ils possédaient un passeport leur permettant de voyager presque partout, et il y avait une certaine liberté d'expression. Au final, on vivait plutôt mieux en Yougoslavie que dans les autres pays de l'Europe de l'Est ou même qu'en Europe du Sud. Suite à sa disparition et aux guerres qui l'ont accompagnée, la situation actuelle est totalement différente. « Le dur processus de "transition" économique, toujours inachevé, s'est accompagné dans toute la région d'un délitement des appareils d'État et de la justice, d'un effondrement des systèmes de protection sociale » (Dérens et Geslin, 2014, p. 206). La situation s'est un peu améliorée à la fin des années 1990 mais les progrès ont vite été balayés par la crise économique de 2008.

Mais il existe de fortes inégalités entre les anciens pays yougoslaves. C'était déjà le cas du temps de la fédération yougoslave<sup>60</sup> mais cela s'est aggravé en fonction de l'appartenance ou non des pays à l'Union européenne, à l'état démocratique du pays ou à son niveau de développement économique.

Il est clair que les États ex-yougoslaves s'intègrent donc dans des dynamiques très différentes et leurs perspectives de développement sont loin d'être équivalentes. Telle ou telle zone se localise au cœur des corridors trans-européens, éléments concrets de l'élargissement de l'Union Européenne. Telle ou telle autre zone reste immobile et le temps semble s'y être arrêté (Sanguin, Cattaruzza et Chaveneau-Le Brun, 2005, p. 11).

La Slovénie est incontestablement le pays qui « s'en sort le mieux » : elle était la république la plus riche du temps de la Yougoslavie, a intégré l'OTAN et l'Union européenne dès 2004 et a rejoint la zone euro et l'espace Schengen en 2007. La Croatie s'en sort également plutôt mieux que ses voisins, en particulier grâce au tourisme de masse qui atténue les tensions sociales<sup>61</sup>. L'essentiel de nos analyses reposera sur des entretiens menés avec des étudiants croates et nous développerons donc dans cette partie principalement la situation actuelle en Croatie<sup>62</sup>.

<sup>60</sup> En 1990, à la fin du système communiste, par rapport à un indice moyen de 100 sur l'échelle économique de toute la Yougoslavie, la Slovénie se situait à 207 mais le Kosovo à 26 (Sanguin, Cattaruzza et Chaveneau-Le Brun, 2005, p. 10).

<sup>61</sup> Mais le tourisme se concentrant uniquement sur les côtes, il existe de fortes disparités régionales.

<sup>62</sup> Pour quelques indicateurs factuels sur la Croatie, voir Annexe D. Données factuelles sur la Croatie, p. 567.

### 2.3.1 Situation économique et politique

#### Une économie en difficulté

La Yougoslavie était un pays prospère mais avait un fort endettement. Au début des années 1990, lors de la construction du pays, il a été nécessaire de passer de l'autogestion socialiste à la démocratie de marché. Ce changement de système a creusé les différences sociales, créé de nouvelles inégalités et l'insécurité économique.

Pendant quelques années de croissance, entre 2000 et 2008, les Croates ont rapidement embrassé les attributs de la modernité mondialisée : banques, distributeurs automatiques de billets, centres commerciaux, vêtements de marque, voitures neuves achetées à crédit : trop court pour surmonter les traumatismes de la guerre et les incertitudes de la transition. Depuis, la récession s'est chargée de modérer leurs ardeurs consuméristes (D' Alançon, 2015, p. 14).

Aujourd'hui, la Croatie a un taux de chômage moyen<sup>63</sup> mais qui masque de grandes disparités entre les régions : alors que les emplois saisonniers sont nombreux dans les régions littorales, dans les régions de l'Est, plus rurales et durement touchées par la guerre, le taux de chômage peut presque atteindre les 50 %. C'est un des facteurs explicatifs d'une grande émigration<sup>64</sup>. Par ailleurs, le taux d'endettement privé et public est élevé et le développement industriel faible.

Si l'on compare le niveau de vie des Croates aux autres pays de l'Union européenne, ils ont le troisième plus bas niveau de vie, après les Bulgares et les Roumains (voir Figure 166 ci-après).

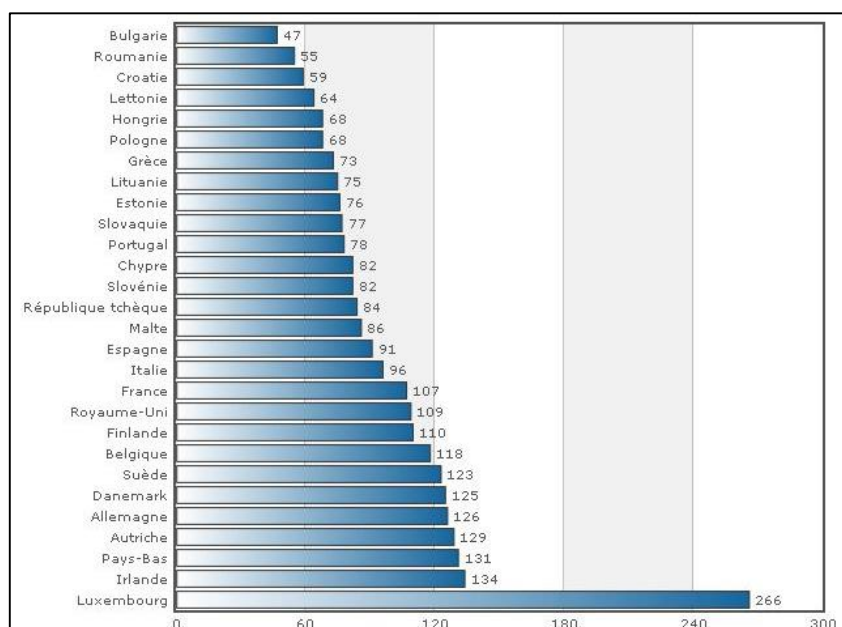


Figure 16 : PIB par habitant en SPA<sup>65</sup> dans les pays de l'Union européenne (site officiel de l'UE : europa.eu)

<sup>63</sup> D'après Eurostat, 7,7 % en décembre 2018 alors que la moyenne pour l'Union européenne est de 6,6 %.

<sup>64</sup> Voir 2.3.2 Situation sociale, p. 111.

<sup>65</sup> Les niveaux de vie peuvent être comparés en établissant dans chaque pays le rapport entre le prix d'un ensemble de produits et de services et le revenu moyen. On utilise pour cela une monnaie commune

Deux facteurs permettent la survie des Croates : le fait qu'ils soient très souvent propriétaires de leur logement<sup>66</sup>, l'autoproduction de produits agricoles<sup>67</sup> et l'existence d'une importante économie informelle<sup>68</sup>, qui fait preuve d'autonomie et paraît viable face aux changements du secteur économique formel (Rubić, 2013, p. 223).

Nous verrons un peu plus loin que la sphère privée est très importante, et ce, même au niveau économique :

Dans tous les cas, la famille constitue une unité économique indispensable à la survie de chacun, qu'il s'agisse d'un logement partagé, des subsides envoyés par les parents émigrés, ou de l'entraide, permettant de compter sur des réserves en nourriture ou la promesse d'un emploi (Dérens et Geslin, 2014, p. 218).

La situation a tout de même tendance à s'améliorer et contrairement aux autres pays des Balkans où il n'y a que des très riches et des très pauvres, il existe une classe moyenne en Croatie.

Lors de l'effondrement économique de 2008, les experts pensent que 300 familles ont capté toute la richesse. Ce qui donne l'impression aux Croates d'avoir été volés. « Un sentiment d'autant plus vif que l'autogestion yougoslave, en dépit de son échec, donnait aux salariés l'illusion de "posséder" leurs entreprises » (D' Alançon, 2015, p. 34). La répartition des « gagnants » et des « perdants » du processus de transition est clairement perçue<sup>69</sup>. Cette « captation » de la richesse par quelques-uns est fortement corrélée à la politique, et il en résulte un mécontentement d'une grande partie de la population.

## **Une politique héritée du communisme**

Le sociologue Dražen Lalić s'interroge :

Nous avons notre État, mais de quel État s'agit-il ? Notre économie n'est pas un capitalisme d'entrepreneurs mais un capitalisme politique dominé par les partis au pouvoir qui distribuent les postes. Notre démocratie s'est consolidée mais les citoyens sont les otages des cliques qui les gouvernent (D' Alançon, 2015, p. 32).

---

fictive appelée « standard de pouvoir d'achat » (SPA). La comparaison des PIB par habitant mesurés en SPA donne une vue d'ensemble des niveaux de vie dans toute l'Union européenne ([https://europa.eu/european-union/about-eu/figures/living\\_fr#tab-2-0](https://europa.eu/european-union/about-eu/figures/living_fr#tab-2-0)).

<sup>66</sup> Lors de la chute du communisme, il fut très facile et peu cher de racheter son logement.

<sup>67</sup> Ceux qui habitent en ville peuvent compter sur de la famille ou des amis qui habitent à la campagne.

<sup>68</sup> D'après une étude menée par Visa Europe en 2014, le montant de l'économie informelle en Croatie serait de 13 milliards d'euro soit 28 % du PIB. Des chiffres qui se situent 10 points au-dessus de la moyenne européenne.

<sup>69</sup> Les « gagnants » étant les membres du parti politique HDZ, les managers d'entreprises privatisées, les politiciens et les dirigeants d'entreprise d'État. Et les « perdants » les agriculteurs, les salariés des entreprises privatisées, les techniciens et les employés des entreprises publiques (Štulhofer, 2000, p. 98).

Au moment de l'indépendance, en 1990, le pouvoir revient aux mains du HDZ, parti politique toujours au pouvoir actuellement<sup>70</sup>. Ce pouvoir est de type oligarchique, encourage la privatisation entre amis, le blanchiment d'argent et la corruption. Une forme de clientélisme est, toujours aujourd'hui, très développée :

Une culture de captation de l'État domine la scène et nos élites politiques contrôlent le destin économique des citoyens. Quand une nouvelle majorité arrive au pouvoir – au gouvernement, au parlement ou dans les collectivités locales – elle distribue les postes et les faveurs. Le critère, plus encore que l'appartenance au parti, c'est le réseau, la famille, les amis, le village, les voisins (Žarko Puhovski cité par D' Alançon, 2015, p. 74).

Ce que confirme Paul Garde, qui voit l'héritage de la période communiste, omniprésent selon lui, non pas tellement dans la survie et l'évolution de l'ancien parti dominant<sup>71</sup> mais plutôt car la politique est souvent exercée à la façon de l'ancien parti unique : en accaparant toutes les places et privilèges, en restreignant les libertés et en faisant régner une idéologie (aujourd'hui le nationalisme). « Généralement, les partis gagnants, quels qu'ils soient et indépendamment de leur idéologie, s'inspirent des méthodes de l'ancien parti unique pour accaparer tous les postes, y compris dans l'économie, et pour essayer de monopoliser l'information » (Garde, 2010, p. 145).

À partir de 2012, de nombreux procès ont lieu mais qui ne réussissent pas vraiment à faire reculer la corruption : le pays est classé 57<sup>ème</sup> sur 180 au niveau de l'indice de la perception de la corruption<sup>72</sup> selon une étude de l'ONG *Transparency International*. Par ailleurs, les scandales politiques sont très fréquents mais peu souvent jugés, ce qui fait perdre confiance à la population en la justice. Une certaine corruption, ou forme de clientélisme se retrouve à tous les niveaux de la société, des grandes entreprises aux petits commerces en passant par l'université.

Par ailleurs, la population bien que souvent mécontente ne se révolte pas. Snježana Banović, ancienne directrice du Théâtre nationale croate, parle de « société léthargique » :

Des politiciens médiocres, prisonniers de leurs intérêts personnels et de leurs mensonges, mènent des politiques chaotiques. Nous avons perdu, en tant que nation, tout sens de la révolte et de la sensibilité sociale. Cela produit une situation plutôt étrange : une société malade qui ne montre pas de signe de rétablissement (D' Alançon, 2015, p. 84).

On peut par ailleurs rencontrer, surtout dans la dernière génération ayant vécu en Yougoslavie, une certaine *yougonostalgie* qui embellit cette période qui assurait

---

<sup>70</sup> Avec une alternance entre 2000 et 2003 puis de 2011 à 2016.

<sup>71</sup> Bien que de nombreux anciens communistes ce soient reconvertis dans les nouveaux partis au pouvoir.

<sup>72</sup> L'indice de perception de la corruption (CPI) établi par l'ONG *Transparency International* est un indice composite, agrégeant les données d'enquêtes et d'agences de notations, tels que la Banque mondiale, le World Justice Project, ou encore le Forum économique mondial.

emploi, sécurité sociale, éducation, niveau de vie... Un passé que le pouvoir actuel cherche au contraire à effacer et à diaboliser<sup>73</sup>.

### **2.3.2 Situation sociale**

La Croatie est donc un pays récent, qui a acquis son indépendance au terme d'une guerre – jugée civile par certains – et qui est passé rapidement d'un système politique et économique communiste à un système libéral.

Les processus de formation identitaire et nationale, d'assimilation et de différenciation des peuples, sont globalement plus récents dans les Balkans qu'en Europe occidentale. Les identités nationales sont, pour partie, encore en construction, encore fluctuantes (Dérens et Geslin, 2014, p. 8).

Ce qui crée parfois une « discordance des temps » avec l'Europe occidentale. Par ailleurs, nous avons vu que la sortie récente du communisme crée parfois des chocs violents avec la modernité. En conséquence, « les démagogues nationalistes n'éprouvent aucune difficulté à exploiter les immenses frustrations sociales et politiques d'une part de la population, tandis que le modèle occidental fascine les jeunes » (Dérens et Geslin, 2014, p. 8-9). De plus, l'intégration à l'Union européenne n'est pas neutre et parfois ambivalente : « en Europe centrale et de l'Est, la "ruée" vers l'Union européenne ainsi que la libéralisation politique et économique s'accompagnent d'une recherche de soi et d'un chez soi » (Dembinska, 2012, p. 4).

### **Changements démographiques**

Comme dans tous les pays d'Europe, et en particulier dans les Balkans, la population croate est vieillissante, et depuis son indépendance, sa croissance est systématiquement négative (voir Figure 17). Le taux de natalité est l'un des plus bas d'Europe<sup>74</sup>, mais c'est surtout l'émigration qui vide le pays de ses habitants.

<sup>73</sup> Par exemple, l'une des places principales de Zagreb, autrefois nommée « place du maréchal Tito » a été rebaptisée en 2015 « place de la république croate ».

<sup>74</sup> En 2015, il était de 9‰, après l'Italie, le Portugal, la Grèce et l'Espagne (pour l'Union européenne).



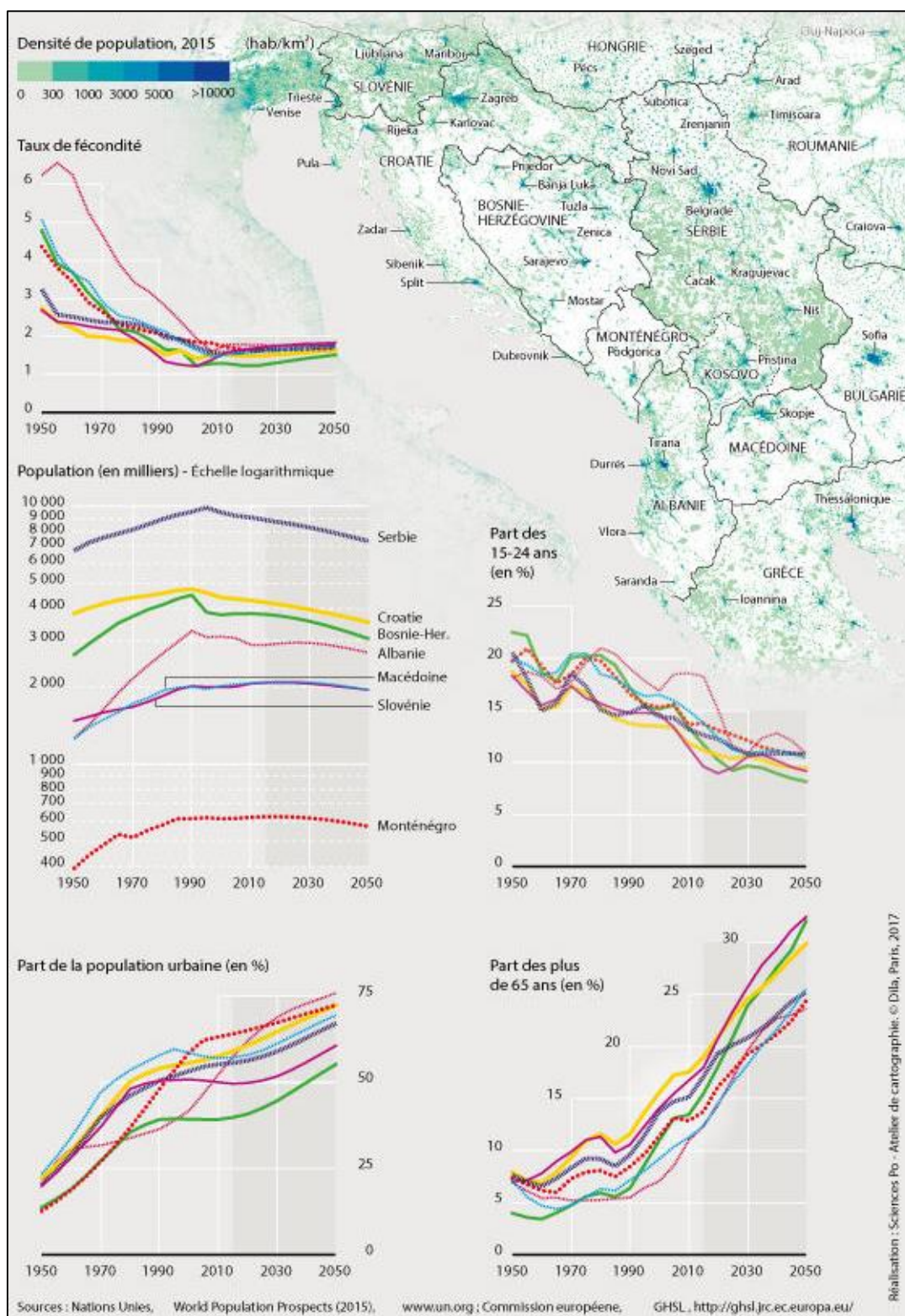


Figure 17 : Démographie des Balkans (1950-2050) (Questions internationales, n°85-86, mai-août 2017)

## Une émigration importante

L'émigration est un phénomène ancien dans les Balkans en général puisqu'elle existait déjà pendant la période ottomane. Il y eu une grande vague de départ à chaque période de guerre : de 1880 à 1914 et après 1945. Et avec les guerres d'indépendance, l'émigration a explosé. Ayant fait partie de l'Empire austro-hongrois, puis de la

Yougoslavie, les Croates sont habitués à bénéficier de la libre circulation et à partir s'installer ailleurs au besoin<sup>75</sup>. Avoir de la famille à l'étranger, qui envoie des devises au pays a d'ailleurs souvent été – et est toujours – un moyen de survivre.

Aujourd'hui, l'importante diaspora croate fournit des points de chute pour les candidats à l'émigration, et l'entrée dans l'Union européenne a facilité les démarches pour travailler et s'installer ailleurs. Une étude démographique menée en 2018<sup>76</sup> a montré qu'entre 2013 et 2016, 270 000 Croates avaient émigré<sup>77</sup> - sur un total de 4 millions d'habitants – principalement en Allemagne (71%), Autriche (8%) et Irlande (7%). Et c'est un phénomène qui touche de plus en plus les jeunes puisque l'âge moyen des émigrants a tendance à baisser<sup>78</sup>.

Cette étude montre par ailleurs que le taux d'émigration selon les régions est corrélé, sans surprise, avec le taux de chômage. Nous avons donc affaire à une émigration économique... mais pas uniquement. En effet, le taux d'émigration est également corrélé avec le taux de corruption ainsi que celui concernant la bonne gouvernance. Le phénomène migratoire s'explique donc non seulement par une situation économique difficile, mais également par une situation politique et sociale qui déçoit les Croates. Le magazine *Index* a mené une enquête auprès des Croates partis à l'étranger pour savoir quelles étaient les raisons de leur départ<sup>79</sup>. Les premières raisons invoquées sont :

- À cause de la corruption ;
- À cause du primitivisme, de l'enthousiasme religieux et du nationalisme ;
- Parce que je ne veux pas nourrir les *huljebi*<sup>80</sup>, les voleurs et les parasites ;
- À cause du HDZ (parti politique au pouvoir) ;
- À cause des bas salaires ;

<sup>75</sup> D'ailleurs, le terme allemand *gastarbeiter* (« travailleurs invités ») est passé dans la langue serbo-croate (*gastarbajteri*) pour désigner l'ensemble des émigrés.

<sup>76</sup> Étude réalisée par Ivana Draženović, Marina Kunovac et Dominik Pripuzić. Version de travail en ligne : <https://www.hnb.hr/documents/20182/2101832/24-dec-drazenovic-kunovac-pripuzic.pdf>.

<sup>77</sup> Ce qui représente 2,6 fois plus de personnes que ce qui est officiellement annoncé par le gouvernement croate.

<sup>78</sup> Entre 2001 et 2013, l'émigrant croate moyen était âgé de 41,5 ans et en 2016, cette moyenne est tombée à 33,6 ans.

<sup>79</sup> L'échantillon des répondants était de 100 000 personnes. Article en ligne : <https://www.index.hr/vijesti/clanak/odgovaramo-vasi-brkicu-ljudi-su-iz-hrvatske-pobjegli-od-tebe/1023859.aspx>.

<sup>80</sup> *Huljeb* est néologisme croate. Il désigne « une personne dépourvue de compétences professionnelles dotée d'un poste dans l'administration locale ou celle d'État, ou bien dans une entreprise publique. "D'ailleurs, pour obtenir un poste *d'uhljeb*, on n'a besoin ni de compétences ni d'expérience, mais plutôt d'affiliation politique à un parti, quand ce n'est pas du copinage ou des liens de parenté avec les responsables", explique-t-on sur le site [uhljeb.info](http://uhljeb.info), consacré à ce phénomène » indique *Le Courrier international* dans le supplément « Les mots des autres » (n° 1363-1364-1365 du 15 décembre 2016) consacré aux mots étrangers intraduisibles.

- En raison de l'insécurité juridique<sup>81</sup>.

L'enquête de ce magazine est à considérer avec précaution<sup>82</sup>, mais montre tout de même que les raisons de l'émigration sont du moins en partie, sinon en majorité, liées à une situation politique et sociale non satisfaisante : dépendance aux partis, fort contrôle social et donc peu de liberté individuelle. Cela s'accompagne souvent d'une frustration de ne pas atteindre la norme occidentale aussi vite que ce que les Croates imaginaient. Frustration également de ne pas voir leurs revendications entendues par le pouvoir en place. Dans une Europe où la liberté de circulation permet d'aller facilement travailler à l'étranger, les pays de l'Union européenne peuvent être considérés comme « 28 entreprises qui se battent pour des travailleurs de qualité sur le marché », d'après les mots du journaliste Goran Vojković<sup>83</sup>. Une réponse à la Présidente de la République qui avait déclaré à Bruxelles que la liberté de circulation des personnes était l'un des principaux inconvénients de l'entrée de la Croatie dans l'Union européenne<sup>84</sup>. Cette émigration ne concerne pas seulement les personnes les moins éduquées, mais il y a également une fuite « des cerveaux » et de certains militants de la société civile.

Ce phénomène migratoire a lieu dans tous les pays des Balkans, et touche encore plus durement les autres pays de l'Ex-Yougoslavie (en particulier la Bosnie-Herzégovine) et les zones rurales. Ce qui amène parfois à des situations paradoxales où il y a nécessité d'importer des travailleurs étrangers<sup>85</sup> et/ou des emplois ne peuvent plus être assurés<sup>86</sup>.

### Importance de la sphère privée et familiale

« Notre système politique bloque le désir de changement exprimé par le bas. [...] du coup, les citoyens se replient sur leur sphère privée où la famille joue un rôle primordial dans le soutien matériel, émotionnel et social » affirme Žarko Puhovski

<sup>81</sup> Texte original : « Zbog korupcije ; Zbog primitivizma, vjerske zadrnosti i nacionalizma ; Jer ne želim hraniti uhljebe, lopove i parazite ; Zbog lopovskog HDZ-a ; Zbog niske plaće ; Zbog pravne nesigurnosti » (Notre traduction). [En ligne] : [www.index.hr/vijesti/clanak/odgovaramo-vasi-brkicu-ljudi-su-iz-hrvatske-pobjegli-od-tebe/1023859.aspx](http://www.index.hr/vijesti/clanak/odgovaramo-vasi-brkicu-ljudi-su-iz-hrvatske-pobjegli-od-tebe/1023859.aspx).

<sup>82</sup> Car il n'est pas expliqué comment a été constitué l'échantillon, ni la méthode de recueil des données.

<sup>83</sup> Vojković G., 2018, « Predsjednice, zašto ne pošaljete vojsku na granicu? », *Index.hr*, 2018. [En ligne] : [www.index.hr/vijesti/clanak/predsjednice-zasto-ne-posaljete-vojsku-na-granicu/2004433.aspx](http://www.index.hr/vijesti/clanak/predsjednice-zasto-ne-posaljete-vojsku-na-granicu/2004433.aspx).

<sup>84</sup> « Najveća mana članstva u EU je sloboda kretanja, rada u inozemstvu. Mobilnost je dobra ako se ljudi vrata u zemlju. Ali Hrvatska sada bilježi snažne negativne demografske trendove » (Le plus grand défaut de l'adhésion à l'UE est la liberté de circulation et le droit de travailler à l'étranger. La mobilité est bonne si les gens rentrent au pays. Mais maintenant, la Croatie connaît de fortes tendances démographiques négatives. Notre traduction). Vojković G., 2018, « Predsjednice, zašto ne pošaljete vojsku na granicu? », *Index.hr*, 2018.

<sup>85</sup> La Croatie prévoit ainsi d'importer 63 000 travailleurs étrangers (plus que la population de la ville de Pula, l'une des principales du pays). Ces travailleurs viennent en particulier de Bosnie.

<sup>86</sup> Par exemple, plusieurs lignes de bus de la ville de Rijeka viennent d'être supprimées ou raccourcies par manque de chauffeurs.

(D'Alançon, 2015, p. 75). Il poursuit en précisant que tout le monde critique le système, mais essaie cependant de l'utiliser pour son propre profit.

Ainsi, la sphère privée joue un grand rôle, aussi économique, car l'économie informelle est très développée et repose sur l'importance du réseau personnel. Cette économie informelle, déjà très développée au temps du plein-emploi socialiste, s'est encore renforcée avec l'actuelle situation de chômage (Rubić, 2013). L'ethnologue Tihana Rubić, cite l'une de ses interlocutrices :

*Comme une famille « ordinaire » de cinq personnes, on pouvait acheter à bon marché des soutiens-gorge (en fouillant dans un gros sac noir) chez l'un de nos voisins, faire réparer notre téléviseur chez un autre, acquérir à prix bas des boissons alcoolisées, surtout celles de chez Badel<sup>87</sup>, chez un troisième, faire coudre ses vêtements chez un quatrième, et laisser ses enfants en garde chez un cinquième. C'est comme ça qu'on se débrouillait pour économiser. Ben, ça continue même de nos jours. (Rubić, 2013, p. 221).*

Il est également dans la norme que les familles élargies habitent ensemble : il est très fréquent que les grands-parents habitent au rez-de-chaussée, tandis que les enfants habitent à l'étage par exemple. De même, les jeunes restent chez leurs parents jusqu'à un âge avancé<sup>88</sup>, et s'ils déménagent dans leur propre logement, ce n'est qu'une fois qu'ils sont indépendants et en couple stable.

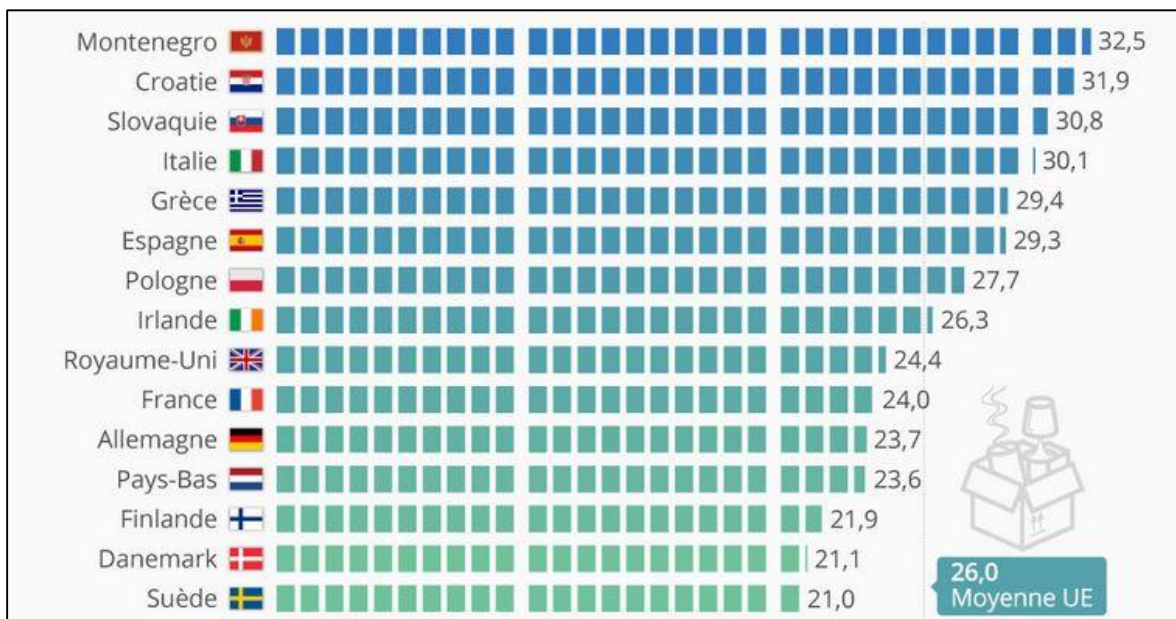


Figure 18 : Age moyen de départ du domicile parental dans une sélection de pays de l'UE en 2017 (Eurostat - statista.com)

<sup>87</sup> Usine de boisson réputée, fondée en 1862, qui existe toujours « après avoir subi une restructuration ».

<sup>88</sup> Jusqu'à vers 32 ans en moyenne, la plus élevée de l'UE comme le montre la figure 18.

## **Influence de l'Église**

Comme nous l'avons vu en précédemment<sup>89</sup>, l'Église catholique est un marqueur fort de l'identité croate, et 86 % de la population se déclare catholique. L'Église n'est pas seulement un déterminant identitaire fort, mais également une institution puissante<sup>90</sup> qui prend activement part aux débats de société et y a un pouvoir réel. Par exemple, elle a fait interdire le programme d'éducation sexuelle prévu par la réforme de l'éducation. Elle a également été, en 2013, à l'origine de la pétition « au nom de la famille » qui a réussi à organiser un référendum pour inscrire dans la Constitution que le mariage ne peut être que l'union d'une femme et d'un homme, et bloquer ainsi toute possibilité future d'un mariage entre personnes du même sexe. Elle a donc un poids important, au sein de la société et au niveau politique.

D'après Žarko Puhovski,

nous avons assisté, ces dernières années, à l'émergence d'une sorte de nouvelle majorité morale qui combine trois sources de conservatisme : la tradition qui a résisté à la modernisation socialiste, le nationalisme des années 1990 et, plus récemment, une vague néo conservatrice, en réaction à la mondialisation, perçue comme une menace pour l'identité nationale (D' Alançon, 2015, p. 76).

## **Un difficile travail de mémoire**

Créé en 1993 à La Haye par l'ONU, le Tribunal pénal international pour l'Ex-Yougoslavie (TPIY) a été chargé de juger les criminels de guerre. Il a fermé ses portes en décembre 2017. Il a été créé en partant du principe qu'il était nécessaire d'identifier et de punir les coupables pour un retour à la paix car il permet alors de rendre justice aux victimes et de désarmer les haines collectives. En effet, « se livrer à une comptabilisation des morts peut paraître indécent, mais l'utilisation polémique, la majoration ou la minimisation des chiffres, ont des effets implicites de légitimation pour les massacres et les haines du présent » (Krulić, 1993, p. 371).

Ses débuts ont été compliqués car les criminels étaient encore au pouvoir et qu'il était donc difficile pour les pays européens de négocier avec les gouvernements en place qui refusaient de coopérer. Le tribunal a tout de même réussi à s'imposer petit à petit<sup>91</sup>.

---

<sup>89</sup> En 2.2.3 Origines de l'identité croate et création du nouvel État, p. 98.

<sup>90</sup> Son rôle actif pour l'indépendance de la Croatie lui a permis d'asseoir une position importante et d'obtenir un statut privilégié. Quatre accords ont été conclus entre la Croatie et le Vatican, prévoyant notamment la prise en charge par l'État de l'enseignement religieux catholique dans toutes les écoles publiques. En 2014, la contribution du budget de l'état à l'Église catholique était de 362 millions de kunas (environ 47 millions d'euros) (D' Alançon, 2015, p. 47-48).

<sup>91</sup> À partir des années 2000, avec la guerre au Kosovo et la chute de Slobodan Milošević, le tribunal a cessé de ménager les dirigeants. Jusqu'à cette période, aucun responsable important n'avait été inculpé.

Les critiques à son égard sont nombreuses et parfois dures<sup>92</sup> car il y a eu beaucoup d'acquittements et peu de condamnations<sup>93</sup>. Paul Garde est plus nuancé. Selon lui, le tribunal a réussi à moitié dans sa tâche (Garde, 2010, p. 77) :

- Il a permis d'établir beaucoup de faits<sup>94</sup> ;
- mais il a failli sur le côté pédagogique car la population n'accepte un verdict que si cela va dans son sens : « elle reste persuadée que son propre peuple est l'éternelle victime et que les seuls coupables sont les autres. C'est dans ce domaine que le divorce entre l'opinion locale et les idéaux européens est le plus criant » (Garde, 2010, p. 77).

Avec certains jugements, le TPIY a même plutôt ravivé des blessures, l'acquittement ou non d'un criminel étant vu comme une victoire ou une défaite personnelle des nations concernées.

En règle générale, aucun travail de mémoire<sup>95</sup> n'est réellement effectué ni encouragé, si ce n'est par rapport à la victimisation. La population associe plutôt les criminels de guerre à des héros nationaux, et n'accorde que peu de crédit au TPIY, jugé partial et injuste. Alors que pendant la Yougoslavie, on a voulu effacer et enterrer l'histoire de la seconde guerre mondiale, la même chose se répète aujourd'hui. « Une mémoire souterraine s'est développée, entretenant les blessures et amplifiant les drames » et « notre mémoire demeure conflictuelle » regrette Slavko Goldstein (D'Alançon, 2015, p. 60 et 63).

<sup>92</sup> Jean-Arnault Dérens va jusqu'à parler de « fiasco judiciaire » (DÉRENS J.-A., 2016, « Šešelj et le TPIY, ou du bon usage des petites cuillères rouillées », *Libres Balkans*).

<sup>93</sup> De nombreux analystes s'accordent pour dire que le tribunal fut timide, soit pour ménager les pouvoirs en place, soit de peur – pour les pays y siégeant – d'être condamnés eux-mêmes (pour des crimes commis par l'OTAN par exemple). Le juge danois Frederik Harhoff a ainsi affirmé que les États-Unis et Israël auraient fait pression sur le TPIY, car les « instances militaires » de ces pays auraient estimé que la jurisprudence créée par le TPIY dans l'application du principe de la responsabilité du commandement allait trop loin, et que cela pouvait mettre en péril leurs propres militaires dans de toutes autres régions que dans les Balkans (Sense Agency, 2013, Acquittements en série au TPIY : une justice sous influence ?, *Le Courrier des Balkans* [[www.courrierdesbalkans.fr/acquittements-en-serie-au-tpiy-une-justice-sous-influence](http://www.courrierdesbalkans.fr/acquittements-en-serie-au-tpiy-une-justice-sous-influence)]). D'autres scandales ont éclaboussé le tribunal, comme le refus de la proposition de Carla Del Ponte de juger les éventuels crimes de guerre commis par l'OTAN en 1999 et le procès de l'ancienne porte-parole du tribunal, Florence Hartmann.

<sup>94</sup> Sur le site internet [www.icty.org/fr](http://www.icty.org/fr) on peut ainsi consulter 2,5 millions de pages de comptes rendus d'audience.

<sup>95</sup> Que ce soit par rapport à la dernière guerre, ou par rapport à la seconde guerre mondiale.

## Nationalisme et gestion des minorités

Ainsi, les tensions dans la région, principalement entre Serbes et Croates, sont aujourd'hui encore très présentes. Les rassemblements nationalistes sont fréquents, connus de tous et rallient de nombreuses personnes<sup>96</sup>.

L'affichage bilingue (en serbe cyrillique) en est un symptôme significatif. Selon une loi constitutionnelle, il doit y avoir un double affichage dans les localités où une minorité représente plus de 30 % de la population. Or, lorsque le gouvernement a voulu mettre en application cette loi, suite à l'entrée dans l'Union européenne, les réactions ont été violentes. En 2013, 20 000 opposants ont manifesté et détruit des enseignes en cyrillique dans la ville de Vukovar<sup>97</sup> (Belhouchet, 2017).

Ainsi, même si « après l'éclatement de la Yougoslavie socialiste, la carte « ethno-nationale » des Balkans se caractérise par une drastique « simplification » » (Dérens et Geslin, 2014, p. 172)<sup>98</sup> et que la Croatie est presque ethniquement homogène<sup>99</sup>, il y a toujours des tensions et la gestion des minorités, en général, est compliquée.

À la gestion des minorités habituelles, s'est ajoutée celle des migrants en provenance d'Afrique ou du Moyen-Orient. Depuis la guerre en Syrie en particulier, la « route des Balkans » est devenue l'un des points les plus importants pour les migrants en provenance de cette région. Au départ, l'accueil de ces populations a été plutôt « humaniste ». Cela peut s'expliquer entre autre par un effet de miroir et une compassion venant de l'histoire récente<sup>100</sup> ainsi que du peu de méfiance envers l'Islam, la cohabitation avec des musulmans étant habituelle. Cependant, la solidarité a été avant tout politique et la population a eu peu de contact avec les migrants. Par ailleurs, le gouvernement s'est arrangé pour que le transit à travers le territoire s'effectue le plus rapidement possible (moins de 24h) et aucune politique d'accueil dans la durée n'a été envisagée.

Mais « l'arrivée au pouvoir d'une coalition national-conservatrice en janvier 2016, a contribué à renforcer les tenants d'une "Europe forteresse" et créer un nouvel agenda régional conduisant à la fermeture de la "route des Balkans" (Slovénie, Croatie, Serbie et Macédoine) » (Bacharach, 2016). Ce retournement de politique s'accompagne également d'un traitement criminogène des migrants dans les médias et le

<sup>96</sup> Par exemple, des dizaines de milliers de personnes se rassemblent tous les ans dans le village de Čavoglave autour de la *rock star* Marko Perković dit « Thompson » (du nom d'une marque de mitraillette). Ce rassemblement est ouvertement « anti-serbe ».

<sup>97</sup> Considérée comme ville « martyre » lors de la dernière guerre.

<sup>98</sup> Les seules régions encore un peu multiethniques sont la Slavonie en Croatie (communautés serbes en particulier) et la Voïvodine en Serbie.

<sup>99</sup> La communauté serbe, qui était la plus importante, est passée de 12 % à 2-3 % après la guerre.

<sup>100</sup> Le premier ministre de l'époque, Zoran Milanović a par exemple déclaré : « Lorsque les temps furent durs pour nous dans le passé, l'Italie, l'Allemagne et d'autres pays ne nous ont pas fermé leurs portes, souvenons-nous en » (Bacharach, 2016).

développement d'un discours selon lequel les Balkans ont déjà suffisamment de problème pour ne pas supporter le fardeau des migrants au profit des pays riches de l'Europe.

### Des identités multiples

« Ces pays [de l'Ex-Yougoslavie] représentent des *communautés jeunes*, donc remplies d'une conscience nationale irrépressible et encore insatisfaite » affirment André-Louis Sanguin et ses collègues politologues (2005, p. 14). Le débat pour savoir qui est croate et qui ne l'est pas est fréquent. Mais l'identité des Croates est plus complexe que cette simple dichotomie et est à la fois régionale, nationale et supranationale. Les sociologues Alistair Ross, Saša Puzić et Karin Doolan ont examiné comment les jeunes nomment leur identité en termes d'appartenance à un lieu ou d'appartenance à un groupe social lui-même dans un lieu. L'étude montre que l'identité régionale est forte et les oppositions entre le Nord et le Sud, les zones urbaines et rurales ou littorales et intérieures, très prégnantes.

Un jeune de la ville de Zadar déclare par exemple :

*Je pense que nous sommes tous fiers de [la Croatie] - mais encore une fois, nous ne sommes pas amis avec les Serbes ou les Slovènes - nous détestons les Slovènes - mais encore une fois, nous ne nous aimons pas en Croatie - je pense que c'est comme si nous sommes en Croatie, mais nous sommes séparés à bien des égards - nous n'aimons pas les habitants de Zagreb, parce qu'ils sont Purgeri<sup>101</sup>, ni ceux de Split ou de Dalmatie que nous appelons Tovari<sup>102</sup> [rires des autres]. Eh bien, oui! Nous ne pouvons pas nous supporter les uns les autres et nous ne pouvons pas supporter les autres<sup>103</sup> (Ross, Puzić et Doolan, 2017, p. 136).*

Chaque région a ses propres traditions, une variété de langue propre (principalement dans la prononciation et le vocabulaire) et peut nourrir à l'encontre des autres, préjugés ou discriminations. Par exemple, à Zagreb, la défiance est grande envers les personnes arrivées d'Herzégovine à cause de la guerre, et qui ont accaparé une bonne partie du pouvoir politique (et donc les privilèges qui lui sont associés). Par ailleurs, en réaction à la montée des nationalismes, la revendication d'une identité yougoslave se fait parfois entendre. Elle reste cependant minoritaire (Matić, 2016).

Alistair Ross, Saša Puzić et Karin Doolan soulignent qu'il s'agit de structures d'identité complexes et kaléidoscopiques, dans lesquelles les identités opposées ne

<sup>101</sup> Les *Purgeri* (de l'allemand *Bürger*) sont des familles qui vivent à Zagreb depuis plusieurs générations. Elles ont une connotation négative lorsqu'elles sont utilisées par des personnes extérieures à Zagreb pour s'adresser aux résidents de Zagreb en général.

<sup>102</sup> *Tovari* (ce qui signifie ânes en dialecte dalmate) est un terme du nord de la Croatie qui désigne les habitants de Dalmatie. Il est souvent utilisé en référence aux équipes de football.

<sup>103</sup> I think we are all proud of [Croatia] – but again, we are not friendly towards Serbians or Slovenians – we hate Slovenians – but again, we don't like each other in Croatia – I think it's like we are in Croatia, but we are separated in a lot of ways – we don't like people from Zagreb, because they are *Purgeri*, or people from Split or Dalmatia we call *Tovari* [laughter from others]. Well we do! We can't stand each other, and we can't stand other people (Notre traduction).



s'excluent pas mutuellement, mais se croisent de différentes manières. Dans l'étude, les jeunes couverts par cette recherche expriment à la fois une aspiration à l'Europe, le sentiment d'un européanisme incomplet ou non résolu, ainsi que le sentiment d'appartenance au cercle culturel des Balkans (Ross, Puzić et Doolan, 2017). Les sentiments envers cette région sont particulièrement ambivalents : les « balkaniques » sont décrits comme indécents, obscènes, non développés et désordonnés mais en même temps, les élèves n'ont pas l'impression d'avoir franchi le « seuil » européen et se sentent toujours faire partie de cet ensemble... cependant moins que les Serbes ! Nous verrons dans notre deuxième partie, et en particulier dans le sixième chapitre, que ces identités multiples, parfois conflictuelles sont particulièrement interrogées pendant une expérience de mobilité et que c'est un thème récurrent dans les entretiens que nous avons menés avec des étudiants.

### ***2.3.3 Situation linguistique et éducative***

#### **Le marché aux langues<sup>104</sup>**

Nous l'avons vu, la langue croate est un des symboles identitaires de ce nouveau pays. Un phénomène de « purification » de la langue a été entrepris au moment de l'indépendance et les Croates sont très attachés à leur langue. Si la langue officielle du pays est le croate, il existe également quelques langues minoritaires comme l'italien, le slovaque, le hongrois et l'allemand, parlées dans les régions frontalières de l'Italie, la Hongrie et l'Autriche.

Par ailleurs, le croate est une langue relativement « rare »<sup>105</sup> et d'un statut faible sur le marché aux langues international<sup>106</sup>. Une attention particulière est portée aux langues étrangères et la plupart des Croates sont plurilingues (en particulier les moins de 40 ans).

L'anglais arrive en première position des langues étrangères connues et employées. Cette langue est nécessaire dans le domaine économique et il y a une certaine hégémonie de la culture anglo-saxonne : la télévision – et les médias en règle générale – sont souvent en anglais et ne sont pas doublés. De plus, il n'existe pas

<sup>104</sup> Nous employons l'expression « marché aux langues » telle qu'elle est théorisée par Louis-Jean Calvet (2002).

<sup>105</sup> Dans le baromètre des langues du monde proposé par Alain et Louis-Jean Calvet (<http://wikilf.culture.fr/barometre2012/>), le croate arrive en position 33 (si tous les facteurs sont pondérés de la même manière). En 2012, cette langue comptait 4 666 300 locuteurs, avec une entropie (c'est-à-dire la façon dont ces locuteurs sont répartis dans l'aire ou les aires dans lesquelles cette langue est parlée) de 0,569 due à la diaspora (en comparaison, l'anglais à un taux d'entropie de 1, 161 et le français de 0,831).

<sup>106</sup> Par exemple, il y a beaucoup plus de traduction vers la langue cible (le croate : 20 448 traductions) que le contraire (4 310 traductions) (<http://wikilf.culture.fr/barometre2012/>).

beaucoup de pages internet rédigées en croate et de nombreuses d'informations se trouvent donc en anglais<sup>107</sup>.

Ainsi les jeunes croatophones deviennent pratiquement bilingues au point de maîtriser un vaste répertoire lexical variant des tournures courantes aux expressions idiomatiques en passant par des insultes ou même par des termes relevant des technologies de pointe grâce aux films de science-fiction. L'anglais est par conséquent, depuis leur jeune âge, la langue outil de l'acquisition de nouvelles connaissances sur le réseau et dans les médias (Berlengi et Damić Bohač, 2014, p. 121).

La deuxième langue étrangère importante en Croatie est l'allemand, pour des raisons principalement historiques et politiques. En effet, une grande partie de la Croatie a fait partie de l'Empire Austro-hongrois durant une longue période pendant laquelle l'allemand était très présent. L'éducation était faite sous le modèle viennois, l'allemand était la langue d'instruction et au XIX<sup>ème</sup> siècle c'était la langue du pouvoir et des élites. Ainsi, en 1900, la moitié de la population était bilingue<sup>108</sup>. Les Croates ont lutté pour imposer leur langue<sup>109</sup> mais ont continué à pratiquer l'allemand. Aujourd'hui, les liens entre la Croatie et l'Autriche ou l'Allemagne sont toujours forts, que ce soit économiquement, politiquement ou parce qu'il existe dans ces pays une forte diaspora croate.

Viennent ensuite l'italien et le français. L'italien est surtout présent le long des côtes et en Istrie pour des raisons historiques et de proximité géographique. Le français a été pour un moment une langue largement pratiquée par les élites. En effet, les relations France-Croatie sont anciennes et dès le moyen-âge jusqu'au début du 20<sup>ème</sup> siècle il y a d'importantes relations culturelles entre les deux pays<sup>110</sup>. Cependant, en 1914, la France fait le choix diplomatique de privilégier la Serbie et le « yougoslavisme » politique. Un choix renouvelé lors de la désintégration de la Yougoslavie, en 1991, alors qu'au contraire l'Allemagne fait partie des premiers pays à reconnaître l'indépendance croate. La France est donc apparue comme un « ennemi » pendant quelques années, et même si aujourd'hui les relations sont bonnes entre les deux pays, il y a eu une forte baisse de la pratique du français.

<sup>107</sup> Par exemple, 121 380 pages Wikipedia en croate contre 3 850 426 en anglais (<http://wikilf.culture.fr/barometre2012/>).

<sup>108</sup> 43,42 % de la population parlait l'allemand en plus de sa langue maternelle (Sabotič, 2004, p. 60).

<sup>109</sup> Voir par exemple l'article de Daniel Baric qui, à partir du journal intime d'une institutrice croate, montre l'essor des langues nationales au XIX<sup>ème</sup> siècle : BARIC D., 2003, « De la langue intime à une langue étrangère : la langue allemande en Croatie dans la première moitié du xix<sup>ème</sup> siècle. L'exemple du journal de Caroline/Dragojla Jarnević », *Balkanologie. Revue d'études pluridisciplinaires*, 7, 2, p. 9-18.

<sup>110</sup> S'ajoute également le fait que Napoléon a conquis en 1810 certains territoires : les provinces illyriennes, qui étaient administrées « à la française », ce qui a laissé quelques traces, notamment dans le domaine du droit.

## L'enseignement des langues étrangères

Il est obligatoire d'apprendre une langue étrangère dès la première classe de l'école primaire (6/7 ans), à raison de deux périodes<sup>111</sup> par semaine. Il est ensuite possible d'étudier une deuxième langue à partir de la quatrième classe (9/10 ans), un choix fait par une grande majorité d'élèves. Quand les élèves entrent au lycée, ils doivent continuer d'apprendre au moins une langue, et dans les lycées spécialisés en langues, d'en apprendre deux ou trois.

Les programmes nationaux concernant l'enseignement des langues sont basés sur le cadre européen commun de référence pour les langues et prévoient d'atteindre, à la fin du lycée, le niveau B1 pour les lycées généraux et B2 pour les lycées spécialisés dans les langues. Les élèves ont généralement le choix entre l'anglais, l'allemand, le français, l'italien et beaucoup plus rarement l'espagnol et le russe. Sans surprise en regard de la situation linguistique décrite précédemment, c'est l'anglais et l'allemand qui sont majoritairement choisis : en 2013, 97,6 % des élèves de lycée étudiaient l'anglais, 42,7 % l'allemand, 11,1 % l'italien et 1,4 % le français<sup>112</sup>.

Le français est donc très peu représenté dans le système scolaire croate, une situation qui contraste avec ce qui se passe dans les autres pays de l'Union européenne puisqu'en moyenne les élèves européens sont 27,4 % à étudier le français au lycée. Il existe tout de même une école primaire et deux lycées « bilingues » : dans ces établissements, et pour les élèves qui le souhaitent, certaines matières sont alors dispensées en français. Ces enseignements ne touchent cependant qu'un faible nombre d'élèves croates.

## Le système universitaire<sup>113</sup>

Il est possible de poursuivre ou de commencer l'apprentissage du français à la faculté de lettres et de philosophie. Les étudiants y sont obligés de suivre un double cursus (dans le domaine des langues et des littératures, des sciences humaines ou des sciences sociales). Par ailleurs, la majorité des facultés non-philologiques propose l'enseignement d'une langue vivante, très souvent durant les deux premières années. La plupart des étudiants continuent à l'université l'étude de leur première langue vivante (donc peu le français). Ceux qui étudient le français comme matière principale le font alors plutôt pour des motivations intrinsèques (la « beauté de la langue », l'intérêt d'apprendre des langues) tandis que la motivation externe (souvent le moyen

---

<sup>111</sup> Une « période » dure 45 minutes.

<sup>112</sup> Communiqué de presse eurostat – 24 septembre 2015. En ligne : <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7008573/3-24092015-AP-FR.pdf/f2b8abc6-ff67-4b8e-a283-c9ac288081ea>.

<sup>113</sup> Ce point se base sur notre enquête de terrain et sur la « fiche Curie » rédigée par l'ambassade de France : [https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/CROATIE\\_28\\_fevrier\\_2013\\_cle822bf1.pdf](https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/CROATIE_28_fevrier_2013_cle822bf1.pdf).

d'atteindre des objectifs professionnels) semble plus présente parmi les étudiants d'autres facultés (Franić, 2014). Nous reviendrons en détail sur les motivations des étudiants pour apprendre le français dans le quatrième chapitre.

Une très grande majorité d'étudiants croates<sup>114</sup> étudient dans les établissements de l'enseignement supérieur public (établissements universitaires<sup>115</sup> ou établissements de formation professionnelle et Écoles Polytechniques). La Croatie compte environ 150 000 étudiants, dont la moitié étudie à l'Université de Zagreb. L'éducation supérieure était gratuite jusque dans les années 2010. Depuis, un système de frais de scolarité a été introduit mais la première année reste gratuite et les frais des années suivantes se calculent en fonction des résultats obtenus l'année précédente<sup>116</sup>. Pour être admis dans une université, il faut être titulaire de la *matura* (équivalent du baccalauréat) et dans la plupart des facultés ou des écoles spécialisées un *numerus clausus* et un concours d'entrée fixent le nombre d'étudiants inscrits.

La Croatie a signé la déclaration de Bologne en 2001 et les premiers cursus adaptés aux normes européennes ont débutés en 2005/06. Le schéma LMD n'a pas été bien respecté dans la majorité des cas lors de la mise en place de nouveau système. De nombreuses filières ont transformé leurs anciens cursus universitaires de 4 ans en programme de Master de 5 ans en effectuant seulement de minimes modifications du programme. Les étudiants qui ont validé une licence peinent à être reconnus sur le marché du travail et sont souvent contraints de continuer leurs études jusqu'au niveau master. Nous reviendrons en détail sur la mobilité académique au quatrième chapitre mais allons en brosser les grands traits ici<sup>117</sup>.

<b>Année universitaire</b>	<b>Erasmus</b>	<b>CEEPUS</b>	<b>Mobilité totale</b>	<b>Part dans le nombre total d'étudiants inscrits</b>
2009/2010	235	184	419	0,20 %
2010/2011	545	140	685	0,40 %
2011/2012	882	206	1088	0,60 %
2012/2013	1124	176	1387	0,70 %
2013/2014	1403	176	1657	0,93 %
2014/2015	1611	83	1694	-
2015/2016	1731	245	1976	-
2016/2017	1763	316	2079	-

Tableau 6 : Mobilité des étudiants croates sortants pendant leurs études

<sup>114</sup> 93% en 2013.

<sup>115</sup> Il y a sept universités en Croatie : à Zagreb, Split, Rijeka, Osijek, Zadar, Dubrovnik et Pula.

<sup>116</sup> Notamment en fonction du nombre de crédits ECTS obtenus par l'étudiant. Les étudiants qui obtiennent au minimum 55 crédits peuvent continuer leurs études en étant exonérés des droits d'inscription ; et ceux qui obtiennent moins de 42 ECTS doivent, pour continuer leurs études, payer le montant maximal des frais de scolarité, fixé par chaque faculté et validé par l'Université. Ces frais sont plus élevés dans le domaine des sciences biomédicales et techniques (jusqu'à 2 000 €/an) que dans le domaine des sciences humaines et sociales (1 000 €).

<sup>117</sup> Les chiffres sur lesquels nous nous basons nous ont été fournis par le service des relations internationales de l'Université de Zagreb.

Les deux programmes de mobilité les plus importants sont CEEPUS <sup>118</sup> et Erasmus+. Nous pouvons voir dans le tableau 6 que le nombre de séjour de mobilité est en constante augmentation depuis les années 2010 pour ce qui concerne le programme Erasmus+. Malgré cette augmentation, le nombre d'étudiants à partir pour un séjour d'étude à l'étranger reste très faible.

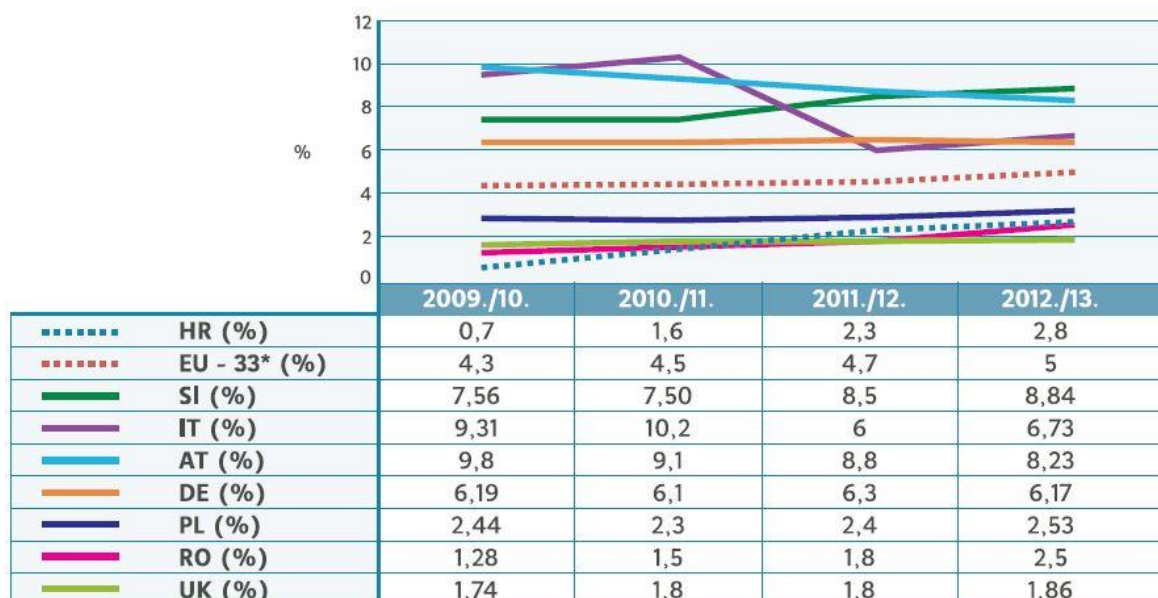


Figure 19 : Rapport entre les étudiants Erasmus et le nombre de diplômés pour la période 2009/2010 - 2012/2013 (Agence de la mobilité, 2015).

La figure 19 montre que le pourcentage d'étudiants Erasmus croates (HR : en pointillé bleu) est l'un des plus faibles en Europe, et nettement inférieur à la moyenne européenne (EU : en pointillé orange). Il est également intéressant de remarquer que la situation en Slovénie (SI : trait vert foncé) est à l'opposée : c'est l'un des pays d'Europe dont les étudiants partent le plus. Cette forte différence nous servira au chapitre 4 à mettre en évidence certains des freins à la mobilité existant en Croatie.

## Conclusion du chapitre 2

Nous avons montré dans ce deuxième chapitre comment les Balkans en général – et la Croatie en particulier – étaient un espace européen singulier : ils possèdent une histoire mouvementée et complexe qui leur donne une « place à part » par rapport aux autres pays de l'Union européenne. Nous en tiendrons compte lors de la suite de cette

<sup>118</sup> CEEPUS (*Central European Exchange Program for University Studies* = Programme d'échange d'Europe centrale pour les études universitaires) est un programme d'échange multilatéral entre des pays de l'Europe centrale et orientale. Il regroupe actuellement des universités de 16 pays d'Europe centrale et orientale (Albanie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, République tchèque, Hongrie, Macédoine, Moldavie, Monténégro, Pologne, Roumanie, Serbie, République slovaque et Slovénie, Prishtina / Kosovo participe également) à des réseaux comprenant au moins trois établissements d'enseignement supérieur issus d'au moins deux pays contractants différents. Les échanges d'étudiants au sein de CEEPUS durent de 3 à 10 mois. Pour plus de détails, voir : [www.ceepus.info](http://www.ceepus.info).

étude car cette position particulière en Europe implique une expérience de la mobilité différente. La situation sociale, économique et politique en Croatie est de plus fortement influencée par la sortie récente du communisme et la « transition » avec un système libéral mais également à la sortie violente de la fédération yougoslave. Une situation complexe donc, qui présente de nombreuses difficultés et encourage une forte émigration dont les raisons invoquées sont principalement la corruption, l'emprise de la religion et la montée du nationalisme. Nous verrons dans la deuxième partie que ces causes de départ ont une influence notable sur les choix des étudiants qui peuvent décider de partir dans l'optique d'avoir des conditions de vie qu'ils jugent plus avantageuses.

Par ailleurs, sur ce territoire morcelé les identités sont complexes et à de nombreux points de vue, conflictuels. Appartenir aux Balkans, avec l'imaginaire qu'ils véhiculent n'est pas neutre. Nous retrouverons fréquemment cet imaginaire dans le discours des étudiants et dans les préjugés qu'ils peuvent ressentir lorsqu'ils sont à l'étranger. Par ailleurs, la langue est un marqueur fort de cette identité. En même temps, ayant une langue « dominée » sur le marché aux langues, les Croates sont souvent plurilingues, ou en tous cas en contact avec des langues dominantes, en particulier l'anglais et l'allemand. Dans le prochain chapitre, nous verrons comment notre problématique a émergé de la confrontation des deux contextes que nous venons de présenter : le monde de l'enseignement supérieur européen et celui de la société croate.



## Chapitre 3 : CADRES ÉPISTÉMOLOGIQUE, THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

---

Maintenant que sont posés les contextes dans lesquels s'inscrit le phénomène que nous étudions, la mobilité étudiante intra-européenne, nous allons montrer comment s'est construite notre problématique, à partir de l'évolution de nos questions de départ et de l'articulation des contextes décrits précédemment. Nous définirons également les contours précis de cette recherche, en particulier en détaillant les composantes de notre terrain. Nous présenterons ensuite nos choix épistémologiques et la construction de notre posture de chercheuse. De cette épistémologie et de notre positionnement découlent nos choix théoriques et méthodologiques. Après avoir justifié l'intérêt d'une approche transdisciplinaire, nous présenterons donc les méthodes qui nous ont permis de conduire nos recherches et de produire nos analyses.

### 3.1 Construction de la problématique et du « terrain »

---

#### 3.1.1 *Problématique*

##### **Évolution des questions de recherche**

Comme nous l'avons exposé en introduction, le projet de cette thèse a émergé de notre expérience pratique de lectrice de français à l'Université de Zagreb entre 2011 et 2015. Dans le cadre de cette fonction, nous avons repéré que peu d'étudiants partaient en mobilité universitaire. Une étude menée sur les raisons de cette faible participation<sup>1</sup>, avait conclu que l'une des principales raisons était l'insécurité linguistique des étudiants. Ce constat nous avait amenée à construire un module de Français sur objectif universitaire (FOU) visant à préparer les étudiants candidats à une mobilité. Même s'il existait déjà plusieurs manuels de FOU, nous nous sommes vite retrouvée confrontée au manque de ressources didactiques. Surtout, les étudiants de retour de mobilité que nous avons interviewés pour diagnostiquer leurs besoins, nous avaient particulièrement parlé de l'expérience transformatrice que représentait une mobilité académique. Les besoins qu'ils exprimaient concernaient bien plus la vie quotidienne et l'intégration à la société en général que les difficultés pour suivre des études en

---

<sup>1</sup> Cette étude était financée dans le cadre du projet de développement de l'Université de Zagreb intitulé *Le français sur objectif universitaire comme un nouveau module : état des lieux et perspectives*. Voir Franić, 2014.



français. Or la majorité des ressources didactiques à notre disposition portait sur ce dernier point.

Nos premières questions de recherche interrogeaient principalement cette dimension « transformatrice » et « émancipatrice » de la mobilité. Qu'est-ce qui se transformait pendant une telle expérience<sup>2</sup> ? Avait-elle un réel impact sur la vie future des étudiants ? Et si oui, en quoi consistait-il ? Nos autres questions concernaient les dispositifs didactiques à mettre en place pour accompagner ces mobilités afin qu'elles répondent aux attentes tant linguistiques qu'humaines recherchées par les étudiants.

Notre travail de recherche et surtout la contextualisation de notre sujet d'étude nous a permis d'affiner ces premières questions et d'en faire émerger d'autres.

### *Identités dans les Balkans*

Nous avons vu dans le chapitre 2 que la situation dans les Balkans en général et en Croatie en particulier est complexe du point de vue de l'identité et de l'intégration en Europe. L'identité croate s'est historiquement construite en réaction à l'agression plutôt que sur des valeurs communes. Ceci est dû en grande partie à la guerre d'indépendance qui a nécessité de se construire identitairement « face à l'autre ». De ce point de vue, la *croatisation* de la langue est un bon révélateur<sup>3</sup>. De plus, l'entrée dans l'Union européenne, même si elle était voulue et attendue, engendre en même temps – de la part d'un petit pays récent, mal connu et gardant un mauvais souvenir du fédéralisme – une peur de se trouver absorbé ou nié culturellement. Par ailleurs, le nationalisme est en pleine extension – y compris chez les jeunes – et l'émigration importante. Face à ces situations où le contact avec l'altérité est porteur de questionnements, parfois problématiques, nous postulons qu'effectuer un séjour à l'étranger n'est pas neutre par rapport à ces questions.

### *Mobilité étudiante et intégration européenne*

Par ailleurs, nous avons vu dans le chapitre 1 qu'un des objectifs principaux des programmes de mobilité mis en place au sein de l'Union européenne – Erasmus en tête – est de favoriser la construction et la cohésion européenne en encourageant et en développant la compréhension mutuelle entre tous ses citoyens. Au vu de la situation précédemment décrite en Croatie, il nous semble particulièrement intéressant d'examiner de quelle manière ces objectifs sont « atteints », ou pas, avec des étudiants de ce pays. Magdalena Dembinska affirme, en parlant des pays de l'Europe de l'Est en général :

---

<sup>2</sup> Peu d'étudiants arrivaient à décrire ce qui « s'était passé » et surtout en quoi ils avaient été transformés.

<sup>3</sup> Voir 2.2.3 Origines de l'identité croate et création du nouvel État, p. 98.

Même si ces transformations sont des processus culturel, historique et politique lents, il est possible d'essayer de rapprocher les communautés culturelles autrement hostiles et de développer une identification additionnelle, partagée et complémentaire aux identifications culturelles, qui, telle une colle, tiendrait la société divisée ensemble. Suivant les thèses avancées par l'anthropologue Frederick Barth, cette identité, comme tout autre n'est pas donnée<sup>4</sup>. Elle se forme en réponse à l'environnement externe et à travers les interactions entre les groupes qui établissent des relations nouvelles. Son développement est un processus qui altère la perception de division entre le « nous » et le « eux », un processus d'interaction et de réponse aux situations conflictuelles entre groupes (Dembinska, 2012, p. 6).

Une mobilité académique implique des interactions entre des groupes qui n'ont pas l'habitude d'interagir. Ces interactions avec l'altérité changent-elles réellement cette perception du « eux » et du « nous » ? Et si ce changement a lieu, entraîne-t-il des identifications complémentaires qui comme une « colle » ferait tenir ensemble des communautés divisées voire opposées ?

## Problématique

Notre problématique s'est réorientée autour de ces deux grands points :

- Une caractérisation de la mobilité étudiante de ces étudiants de l'« Autre Europe » : qu'est-ce qui motive une expérience de mobilité et comment s'effectue-t-elle ? Quel rôle jouent les langues dans cette expérience ? Cette mobilité est-elle « fluide » et s'intègre-t-elle dans le projet de vie des étudiants ? Enfin, en quoi permet-t-elle de se confronter à l'altérité et de quelle manière influe-t-elle ou non sur la construction européenne ?
- Le rôle et la place des politiques linguistiques et éducatives ainsi que celui de la didactique des langues et des cultures : quelles sont les finalités des politiques linguistiques et éducatives ? Ces finalités sont-elles les mêmes que celles qui motivent les étudiants à partir ? Enfin, et surtout, comment traduire un tel projet politique sur les terrains de la formation ? Quelle *didactique* mettre en place pour atteindre ces différents objectifs ?

## Originalité et finalités de la recherche

La mobilité étudiante fait l'objet de recherches en sciences humaines et sociales depuis une vingtaine d'années. Cependant, ces études s'intéressent presque exclusivement aux étudiants de l'Europe de l'Ouest. Or nous avons vu que la Croatie présente un contexte particulier, résolument différent de celui des pays habituellement étudiés. Il nous semble particulièrement intéressant de mieux connaître ce contexte

<sup>4</sup> BARTH F, 1969, *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*, Oslo: Universitets-forlaget.

particulier pour lui-même, mais également parce qu'il peut être un révélateur de ce qui se joue en Europe à travers la mobilité étudiante.

L'Europe centrale et de l'est constitue un terrain idéal d'exploration des relations nouvelles puisque dans les années 1990, on y rejette les institutions du passé et on reconstruit les relations État-société sous des angles nouveaux. On y est à la fois à la recherche de soi et réticent aux minorités qui menaceraient la souveraineté de l'État et l'on aspire simultanément à des institutions qui soient compatibles avec les institutions démocratiques de l'Europe occidentale. C'est un terrain fertile pour les conflits ethniques mais aussi un contexte d'ouverture aux ajustements (Dembinska, 2012, p. 8).

Par ailleurs, le phénomène de la mobilité étudiante fait l'objet d'études principalement quantitatives et comparatives, adoptant une perspective *étique*, à l'échelle mondiale ou européenne<sup>5</sup>. Ces études restent principalement descriptives et fournissent des informations précieuses sur l'état de la mobilité étudiante mais ne permettent pas de saisir ses enjeux et/ou ses effets. Un nombre plus restreint de chercheurs a adopté une démarche qualitative, se positionnant plutôt d'un point de vue *émique*, pour se pencher sur l'expérience vécue par les étudiants (Garneau, 2007 ; Murphy-Lejeune, 2003) et leurs apprentissages dans ce contexte particulier (Ballatore, 2007 ; Gohard-Radenkovic, 2000b, 2009 ; Molinié, 2007, 2014a ; Papatsiba, 2003). Par ailleurs, des didacticiens ont réfléchi aux compétences dont ont besoin les étudiants en situation de mobilité académique en France et ont donné naissance au FOU qui apporte des réponses aux besoins langagiers spécialisés des étudiants étrangers (Mangiante et Parpette, 2011).

Notre travail articule le courant de recherche qui s'intéresse aux trajectoires migratoires des étudiants et celui qui cible leurs besoins langagiers et culturels. En effet, « la recherche s'est longtemps contentée d'envisager les apprentissages dans les seuls lieux qui leur étaient dédiés sans établir de liens avec d'autres contextes, la vie hors institution éducative demeurant largement impensée » (Guichon, 2015, p. 4). Le FOU a également cette tendance, et considérer « l'étranger », dans son ensemble, comme contexte d'apprentissage peut permettre de mieux appréhender les besoins des étudiants. Notre point de vue est donc interdisciplinaire et cherche à articuler connaissance du contexte et analyse du discours des étudiants par des outils sociologiques, anthropologiques, venant des sciences du langage et de la didactique<sup>6</sup>.

Au final, cette recherche a une finalité de connaissance, qui questionne, entre autres, la mobilité étudiante comme outil d'intégration européenne, en général, et en particulier dans le cadre des Balkans. Elle a également une finalité pratique, qui interroge les dispositifs pédagogiques qui sont ou qui pourraient être mis en place pour accompagner cette mobilité.

---

<sup>5</sup> Des études menées par l'UNESCO ou l'Union européenne par exemple.

<sup>6</sup> Voir 3.4 Orientations théoriques, p. 152.

### 3.1.2 Cadrage et définition du terrain

#### Qu'est-ce qu'un terrain ?

Pour mieux circonscrire les limites de notre objet d'étude, nous allons maintenant tenter de définir notre terrain. Tenter, car ce dernier n'est pas clos et ne se rapporte pas seulement un espace géographique, mais également à un espace temporel, social et situationnel. « Le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution [...] c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où "on apprend des choses" » nous dit Michel Agier (2004, p. 35). En didactique des langues et des cultures, des *documents* (tels que manuels, programmes, textes officiels, etc.) en font également partie. Et comme le « terrain » est avant tout un « ensemble de relations personnelles », le chercheur en fait nécessairement partie. Le terrain ne lui est donc pas extérieur et c'est pourquoi nous avons engagé un travail réflexif<sup>7</sup>.

Les pistes de compréhension qu'explore le chercheur, tant lors des entretiens qu'il mène que lors des moments solitaires de réécoute, relecture analytique de ces entretiens, doivent d'abord être admises comme historicisées, car elles émergent à l'articulation de cette nouvelle recherche, de ce nouveau terrain, l'autre à (accompagner à) comprendre, et des travaux antérieurs du chercheur, de son histoire expérientielle de recherche. Mais cette perspective implique aussi que le chercheur accepte l'idée que le sens qu'il confère à cette recherche, l'histoire de ses expériences socio-individuelles aux phénomènes sociaux qu'il étudie, participent aussi, dans ce contexte de recherche, à la construction de sa compréhension. Tout cela ainsi, construirait le terrain du chercheur, son corpus (Bretegnier, 2009, p. 35).

Nous verrons un peu plus loin qu'en fonction de notre épistémologie et de la méthodologie qui en découle, le « travail de terrain » a un rôle capital dans notre recherche. Même si nous travaillons sur un corpus en particulier, ce dernier n'a qu'un rôle secondaire,

en ce sens que le travail du chercheur est fondé en priorité sur sa fréquentation assidue et réflexive du « terrain », dont le corpus constitue un exemplier *d'observables* interprétables en les re-contextualisant, la technicité méthodologique étant alors focalisée sur les modalités d'investissement dans le terrain social (corpus *restitutif*) (Blanchet, 2014a, p. 14).

#### Composantes du terrain

##### Acteurs

Étant donné le sujet de notre recherche, nous avons bien entendu beaucoup travaillé avec des étudiants. La majorité de ces derniers présentaient les

<sup>7</sup> Voir 3.4 Orientations théoriques, p. 152.

caractéristiques suivantes : Croates, inscrits à l'université de Zagreb (indépendamment de leur faculté ou niveau d'étude) et ayant réalisé une mobilité académique ou ayant le projet d'en faire une dans un pays francophone. Même si ces acteurs constituent le « cœur » de notre population d'étude, nous avons également fréquenté ou interviewé des étudiants qui étaient soit d'un autre pays, soit partis dans un pays francophone, soit ayant fait le choix de ne pas partir. Les entretiens réalisés avec ces derniers ne constituent pas notre corpus principal mais appartiennent tout de même à notre corpus secondaire.

Par ailleurs, la mobilité ne concerne pas que les étudiants (les *acteurs*) mais aussi tous ceux qui sont autour d'un projet de mobilité : les *co-acteurs*.

Les *acteurs de la mobilité* seraient donc tous ceux qui se déplacent effectivement, à savoir élèves, étudiants, stagiaires, enseignants, chercheurs, cadres éducatifs, administratifs, cadres d'entreprise ou d'organisation internationale, coopérants, réfugiés de guerre, immigrés, exilés, etc. Mais l'acteur "mobile" n'est pas le seul à jouer un rôle majeur dans le processus de mobilité, dans le processus de sa mobilité. Les acteurs de la mobilité sont aussi tous ceux qui sont sollicités, d'une manière ou d'une autre, par les individus ou groupes en situation de mobilité : soit du fait de leur profession dans le domaine de l'éducation ou de la formation en langues (enseignants, formateurs, interprètes) ; soit du fait qu'ils interviennent avec d'autres fonctions dans les milieux de l'éducation, de la formation professionnelle, de l'accueil social, hospitalier, de l'administration, de l'international, de l'associatif, etc. Ce sont les *co-acteurs de ces mobilités* (Gohard-Radenkovic et Rachédi, 2009, p. 6-7).

Nous avons donc également travaillé avec des enseignants (de langue ou non) et des personnels administratifs – des services de relations internationales en particulier. Ces co-acteurs sont partie prenante de notre recherche : en tant que prescripteurs, facilitateurs, accompagnateurs (ou non), ils constituent des personnes ressources pour les étudiants et pour le chercheur.

Enfin, nous intéressant aux politiques linguistiques et éducatives, nous avons également travaillé avec des responsables politiques au niveau universitaire ou diplomatique (Ambassade de France par exemple).

### *Situations*

Nous avons donc travaillé en priorité avec des étudiants en mobilité ou en projet de l'être. Mais il nous faut définir ce que nous entendons par mobilité et les situations dans lesquelles se trouve notre population d'étude.

#### **Notion<sup>8</sup> : mobilité**

Le Larousse en donne la définition suivante : « Propriété, caractère de ce qui est susceptible de mouvement, de ce qui peut se mouvoir ou être mu, changer de place, de

<sup>8</sup> Les notions théoriques principales de ce travail seront définies dans des encarts spéciaux. Nous reviendrons sur ces choix et ces notions dans le point 3.4 Orientations théoriques, p. 152.

fonction ». Cette définition permet de prendre en compte tout ce qui « bouge » et Jacques Lévy et Michel Lussault donnent, dans le *Dictionnaire de la géographie*, une définition extensive de la mobilité : « Ensemble des manifestations liées au mouvement des réalités sociales (hommes, objets matériels et immatériels) dans l'espace » (2003, p. 622).

Mais cet espace peut être physique autant que social et d'autres auteurs élargissent cette définition en associant la mobilité au changement. Pour Alain Bourdin la mobilité est « le fait de changer de position dans un espace réel ou virtuel, qui peut être physique, social, axiologique, culturel, affectif ou cognitif » (2004, p. 92). Chaque type de changement implique donc une forme de mobilité : changement de profession ou de réseau de relation pour la mobilité sociale, changement de croyances ou de système de valeurs pour la mobilité axiologique, changement des manières de se comporter pour la mobilité culturelle, etc.

Dans notre recherche, nous prenons comme cadre de départ la mobilité spatiale (les déplacements physiques des étudiants internationaux) mais pour mieux nous intéresser aux autres types de mobilité que cette mobilité spatiale implique. « Parler de la mobilité dans toutes ses dimensions n'est pas un exercice rhétorique vain, c'est le moyen de comprendre ce qui sous-tend en profondeur le déplacement matériel » (Bourdin, 2004, p. 92).

Mais parler de mobilité spatiale n'est pas suffisant car les déplacements physiques sont eux aussi pluriels : « la notion de mobilité est complexe, diverse et ambiguë et [...] sa compréhension demande un effort de classement et de typologie, tant il est vrai qu'il y a beaucoup de distance entre la migration de loisir des sociétés occidentales d'aujourd'hui et la migration forcée étalée sur près de trois siècles des Noirs d'Afrique » (Frémont et al., 1984, p. 225). Ces deux termes de *mobilité* et de *migration* sont fréquemment employés l'un pour l'autre et désignent parfois les mêmes réalités. Il est par exemple possible de parler de migrations étudiantes et de mobilité internationale pour études.

Jacques Lévy et Michel Lussault définissent la migration comme le « déplacement d'un individu ou d'un groupe d'individus, suffisamment durable pour nécessiter un changement de résidence principale et d'habitat, et impliquant une modification significative de l'existence sociale quotidienne du (des) migrant(s). [De plus] on ne migre pas véritablement au sein d'une même aire géographique locale, mais on y connaît des trajectoires résidentielles » (2003, p. 615). L'une des limites de cette définition est qu'il n'est pas précisé quelle doit être la distance ou la durée minimale pour que l'on parle de migration.

Ainsi, la mobilité est un terme plus général qui englobe la migration, et il pourrait être possible d'employer les deux termes pour notre sujet d'étude<sup>9</sup>.

Dans ce travail, nous choisirons d'utiliser le terme mobilité plutôt que migration car ce dernier est plus chargé de représentations. Par exemple, pour Vassiliki Papatsiba (2003 : 1) la mobilité « rompt avec la migration forgée par le siècle de la révolution industrielle ou d'autres normes plus contemporaines, mais toujours marquées par le sceau de l'inégalité socio-économique. La mobilité s'adresse à des nouveaux publics, d'autres milieux socioculturels, sans toutefois oublier qu'elle obéit aussi à des pressions socio-économiques et à des modèles de comportements » (Papatsiba, 2003, p. 1). Pour l'auteure, c'est un acte d'appropriation d'un espace d'action. Ainsi, le terme migration renvoie plutôt, du moins dans la *doxa*, à une mobilité répondant à des impératifs économiques ou politiques. Nous retenons donc le terme mobilité qui est plus neutre mais nous pourrions faire appel dans notre analyse au terme de migration. Par exemple, nous questionnerons à partir de nos entretiens, l'analyse de Catherine Aghulon et Angela Xavier de Brito (2009) qui considèrent que les étudiants étrangers partagent un certain « habitus du migrant » : sentiment de domination, d'infériorité, repli identitaire, difficultés économiques. De même, nous verrons comment les étudiants mettent eux-mêmes les frontières entre mobilité et migration, où ils se situent entre la mobilité passagère du touriste et le déplacement à long terme du migrant (Murphy-Lejeune, 2003) et s'ils se reconnaissent dans cette figure du « migrant ».

Afin d'affiner cette notion de mobilité et de pouvoir créer des typologies permettant de distinguer les différents types de mobilité (très variable selon les étudiants eux-mêmes), nous reprenons la grille de lecture de la mobilité forgée par Eugénie Terrier (2009). Ces typologies sont construites à partir :

- du motif de la mobilité (résidentielle, touristique...);
- de la dimension spatiale (internationale, urbaine...);
- et de la temporalité : en fonction de la fréquence ou de la durée sur le lieu de destination.

---

<sup>9</sup> Il peut être pertinent de parler de mobilité car il y a déplacement dans l'espace (et potentiellement changement social, culturel, cognitif, etc.). Mais le terme de migration peut également convenir car le déplacement est toujours suffisamment durable (même lorsque la mobilité est seulement d'un semestre) pour que les étudiants changent de lieu de résidence principale.

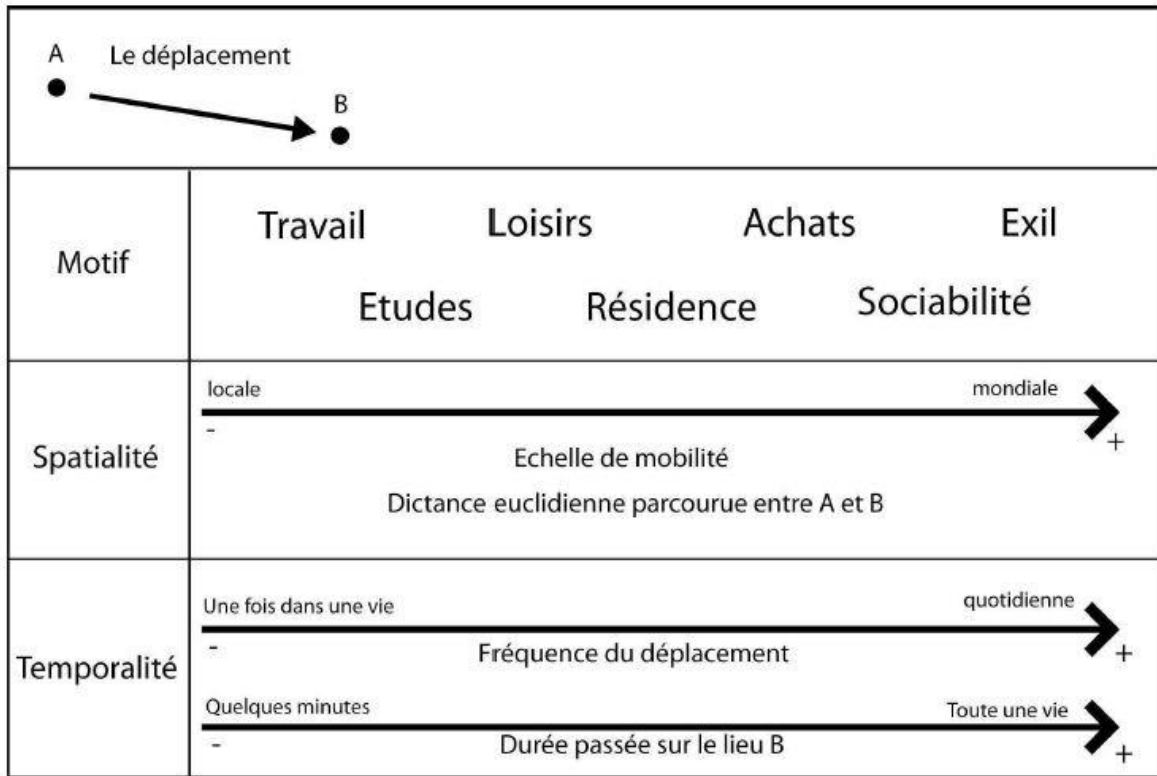


Figure 20 : Grille de lecture de la mobilité (Terrier, 2009, p. 24)

Les étudiants avec lesquels nous avons travaillé, se retrouvent souvent dans cette configuration :

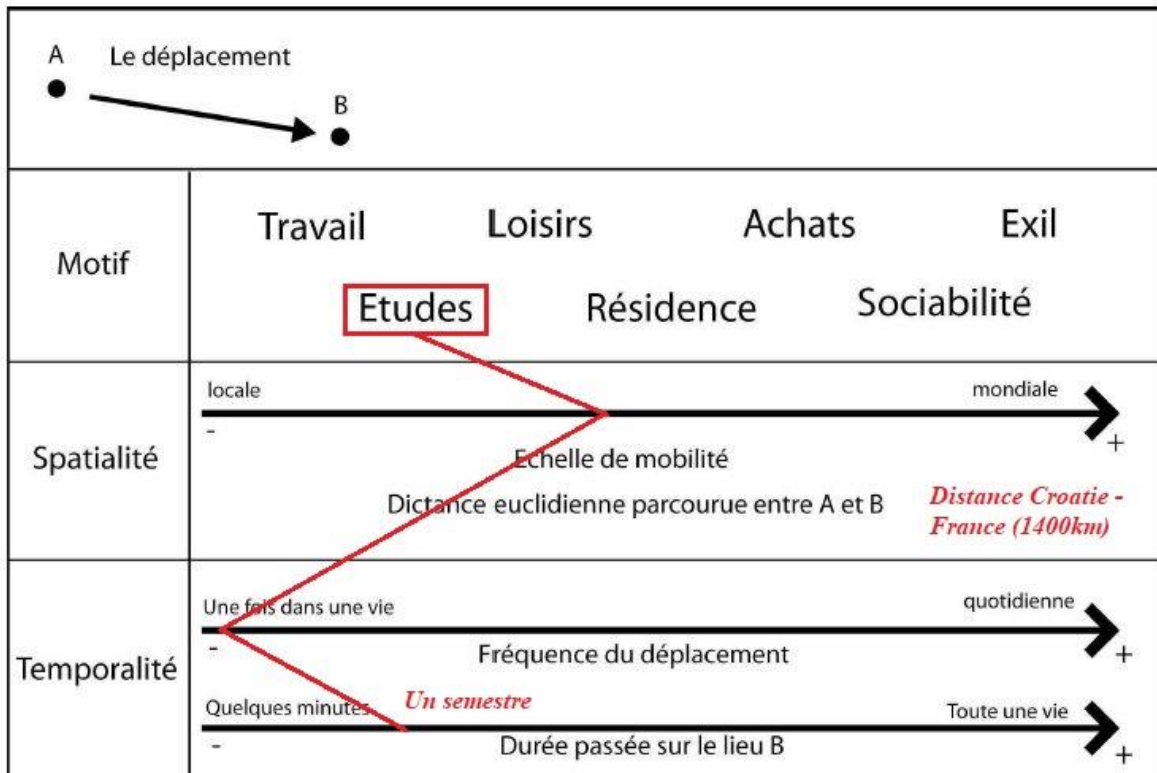


Figure 21 : Typologie de la mobilité pour études telle qu'observée sur notre « terrain »



Cependant, nous verrons que tous ne se retrouvent pas dans cette typologie parce qu'ils restent plus longtemps, qu'ils effectuent des allers retours entre la France et leur pays d'origine, ou qu'ils changent le motif de leur mobilité.

Par ailleurs, nous devons également faire la distinction entre mobilité « spontanée » et « organisée » ou « institutionnalisée ». Magali Ballatore et Thierry Blöss en donnent les définitions suivantes :

On désignera par mobilité « spontanée » la mobilité des étudiants qui ont choisi « individuellement » de s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur qui ne se situe pas dans leur pays d'origine, sans convention intergouvernementale ni support institutionnel financier. La mobilité étudiante « organisée » peut être définie, quant à elle, comme une mobilité en cours d'études, incluant celle supportée par le programme communautaire Socrates II (anciennement Erasmus et Lingua II). Les échanges universitaires internationaux s'opèrent entre des organisations contractualisées en relation étroite (de recherche), et incluent en théorie une certaine réciprocité, parfois différée (Ballatore et Blöss, 2008b, p. 57).

Les étudiants avec lesquels nous avons travaillé sont principalement dans une mobilité institutionnalisée (Erasmus en très grande majorité) mais nous avons également travaillé avec des mobiles « spontanés » afin que leur expérience puisse apporter un éclairage à notre analyse, par comparaison.

### *Espaces géographiques*

Notre idée de départ était de comparer les situations et expériences des étudiants croates, serbes et slovènes car ces pays présentent l'intérêt d'avoir un certain passé commun, mais une situation socioéconomique contrastée et des traditions mobilitaires différentes. En particulier, la Slovénie fait partie de l'Europe depuis 2004, la Croatie depuis peu et la Serbie est candidate. Par ailleurs, la Slovénie et la Croatie, appartenant anciennement à l'empire austro-hongrois sont traditionnellement tournés vers les pays germanophones. La Serbie quant à elle, particulièrement du fait d'alliances militaires passées, entretient des liens plus étroits, bien que fragiles, avec la France<sup>10</sup>.

Après un premier travail de terrain, partagé entre ces trois pays, nous avons fait le choix de nous concentrer sur la Croatie<sup>11</sup>. En effet, notre expérience de terrain nous a appris que les différences entre ces pays étaient plus grandes que ce que nous imaginions au départ, et que comparer ces trois pays serait long et finalement peu heuristique. Même si le cœur de notre sujet concerne les étudiants croates, nous utilisons ponctuellement les données recueillies en Serbie et en Slovénie, qui peuvent parfois apporter un éclairage intéressant sur la situation croate. De même, certains

---

<sup>10</sup> Voir 2.3.3 Situation linguistique et éducative, p. 120.

<sup>11</sup> Un pays où nous avons déjà de l'expérience et des contacts étroits, ce qui facilitait notre recherche, et surtout, notre démarche de recherche-action.

points de l'expérience des étudiants serbes ou slovènes sont intéressants à intégrer pour mieux comprendre comment peut se passer une expérience d'étude à l'étranger.

### *Cadre temporel*

Schématiquement, nous pouvons décomposer (ou penser) une situation de mobilité en trois temps : avant, pendant et après. Nous nous sommes efforcée d'effectuer des entretiens avec des étudiants dans ces trois situations, et pour certains à différents temps de leur mobilité. De plus, nos entretiens étaient structurés autour de ces trois temps forts<sup>12</sup>.

## **3.2 Choix épistémologiques**

### ***3.2.1 Une démarche empirico-inductive qualitative***

La démarche centrale de ce travail de thèse est empirico-inductive. Elle vise à

une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe, notamment celles où le chercheur est impliqué (Blanchet, 2014a, p. 12).

Cette démarche implique que « le sens se construit dans le discours en œuvre quand tout est à découvrir » (Moïse et Auger, 2005, p. 5) : il n'y a donc pas d'hypothèses de départ mais au contraire un questionnement auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponse. La méthode utilisée a donc été basée sur la fréquentation assidue du terrain : observations et entretiens – exploratoires au départ – ont permis de dégager une problématique et de construire les analyses. Notre démarche était également non positiviste mais interprétative, ou encore herméneutique.

Ce choix épistémologique a donc naturellement conduit à une démarche qualitative :

Centrée sur l'interprétation et la compréhension des phénomènes, la recherche qualitative met en œuvre des processus permettant de produire du sens **avec** les personnes, lieux, groupes concernés par les recherches, au moyen d'une activité située, partagée et négociée (Castellotti et Moore, 2014a, p. 535).

<sup>12</sup> Voir 3.6.1 Protocole d'enquête, p. 162.

Et afin de garantir les conditions de validité et de scientificité de la recherche, nous avons été attentive à suivre au mieux les principes dégagés par Philippe Blanchet (2014a, p. 12). Ceux :

- d'humanisme (les humains, individus et/ou groupes, sont considérés comme des sujets autonomes, dignes, respectables, riches de toute leur singularité) ;
- d'intersubjectivité (c'est dans et par les interactions entre les sujets et les significations qu'ils y attribuent, chercheur compris, que se développent et peuvent être compris les phénomènes humains et sociaux) ;
- d'endoréférentialité (compréhension des sujets à partir de leur propre système de référence, de valeurs, de significations) ;
- et d'hétérogénéité (les phénomènes humains et sociaux, les humains, sont avant tout marqués par leur extrême hétérogénéité, complexe et chaotique, qui interdit de les réduire à des règles universelles et qui permettent de proposer des connaissances profondément situées, en dégageant éventuellement des tendances partielles mais jamais des prédictions absolues).

Ce choix de la méthode qualitative a été motivé par le fait que nous cherchions à observer « quels intérêts sous-tendent les actions, les représentations et les discours ». Notre objet d'analyse ne concerne « non pas des comportements objectivés (formes langagières, attitudes linguistiques, ou autres) mais plutôt les liens entre les comportements, les idéologies et les intérêts » (Heller, 2002, p. 14). Plutôt que d'utiliser des données de type plutôt quantitatif, nous avons privilégié la connaissance du terrain, les actions et interactions s'y déroulant, afin de pouvoir – à travers l'analyse fine d'un petit nombre d'entretiens – passer du singulier au général.

### ***3.2.2 Importance de la contextualisation et de l'historicisation***

Nous adoptons également un point de vue « écologique », c'est à dire que les phénomènes étudiés le sont dans leur globalité, sans les dissocier de leur environnement et de leur histoire (Blanchet et Chardenet, 2014, p. vi). Ceci implique des méthodes à dominante ethnographique et compréhensive, et une importance accrue à la contextualisation et à l'historicisation. D'après Bernard Lahire, la notion de contexte en sciences sociales est à la fois l'une des plus floues et des plus utiles (1996, p. 390). En effet, elle est constitutive des sciences sociales, mais en même temps, ses modes de construction sont tellement variables que cela la rend inopérable en tant que telle. C'est pourquoi nous allons maintenant nous attarder sur la manière dont nous avons construit notre contexte ainsi que l'usage que nous en faisons.

La contextualisation est depuis plusieurs années une approche fréquente, sinon classique, en didactique des langues et des cultures. Elle est une « réponse à la nécessité de centrer l'acte d'apprentissage de langues et cultures caractérisés par la diversité, la complexité, la variation » (Molinié, 2013, p. 103) et témoigne d'un basculement de la « didactique du code vers celle des usages des codes » (Blanchet et Asselah Rahal, 2009, p. 11). Dans cette optique, il n'y a pas de dissociation entre une situation – d'apprentissage, d'enseignement, etc. – et son contexte : les phénomènes didactiques ne sont pas envisagés « en eux-mêmes et pour eux-mêmes [...] mais comme participants à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent » (Blanchet et Asselah Rahal, 2009, p. 9). Pour rendre intelligibles ces dynamiques (théoriques, méthodologiques, institutionnelles) nous recourons alors à leur historicisation qui permet de donner sens à cette contextualisation (Chiss, 2016a). Cette démarche est en adéquation avec l'approche qualitative qui

considère que l'hétérogénéité des représentations et des comportements humains et sociaux est primordiale, à un tel degré que tous sont situés et ne sont compréhensibles que dans les situations, dans les contextes donc, où ils se développent y compris de façon apparemment paradoxale ou chaotique (Blanchet et Asselah Rahal, 2009, p. 9).

Lorsque l'on s'intéresse aux questions de politiques linguistiques et éducatives, contextualiser s'avère d'autant plus nécessaire. Muriel Molinié s'interroge :

Comment former des enseignants à adapter les préconisations et les outils à des situations professionnelles européennes mais aussi extra-européennes plutôt que de les guider vers l'appropriation d'un instrument qui apparaît au fil des années comme étant de plus en plus standardisé et peu cohérent avec les discours (autour du plurilinguisme et de l'interculturel) qui en avaient à l'origine porté le projet, dans le contexte européen (et au-delà...) ? (Molinié, 2013, p. 105-106)

Nous avons un questionnement différent – dans le sens où nous ne nous intéressons pas, *a priori*, à la formation des enseignants – mais qui interroge également l'adéquation d'outils et de dispositifs didactiques à des projets politiques. Il nous faut donc comprendre les dynamiques sociales actuelles pour répondre à ces questions. Antoine Delcroix, Thomas Forissier et Frédéric Anciaux distinguent *l'analyse didactique contextuelle* – qui étudie « les interactions entre les activités d'apprentissage, d'enseignement ou de formation et le contexte de déroulement de ces activités » – et *les didactiques contextualisées* – qui sont la « contextualisation de l'intervention didactique, *per se*, notamment par l'élaboration de ressources didactiques et pédagogiques » (Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013, p. 142). Nous nous situons dans cette deuxième démarche : par une connaissance approfondie du contexte de la mobilité étudiante, nous serons en mesure de discuter et de proposer des dispositifs et/ou des orientations didactiques adaptées à la situation sociale.

## Quel contexte ? À quelle échelle ?

Les métaphores liées à la photographie ou au cinéma sont omniprésentes dès lors que l'on tente de définir le contexte. Philippe Blanchet (2014b) indique par exemple, que le phénomène étudié est ce vers quoi se dirigent les focales, tandis que le contexte est ce vers quoi ne converge pas la focale, mais qui entre dans le cadre. On voit ici qu'il est nécessaire de construire le contexte : étant un « cadre », il est choisi – et non une donnée préconstruite qui s'impose au chercheur. Il est nécessaire de le construire par rapport au point de focalisation, mais également par rapport à ce qui est laissé hors champ. Il nous faut donc expliquer ce que l'on choisit de faire entrer dans le cadre (le découpage du contexte empirique) ainsi que le statut qu'on lui accorde (explicatif, interprétatif, etc.). Cette nécessité de construire notre contexte dans l'analyse – plutôt que de déduire l'explication du contexte (qui s'imposerait d'office au chercheur) – vient de notre épistémologie et du refus d'une « explication déduite d'un contexte conçu préalablement comme déterminant » (Garneau, 2015, p. 11) et de celui de le considérer comme unifié et homogène, à l'intérieur duquel les acteurs détermineraient leurs choix. Il est donc nécessaire de constituer la pluralité de contextes qui sont nécessaires à la compréhension des phénomènes étudiés (Revel, 1996) et de nous méfier du risque de le réifier.

La réification résidant justement dans l'idée qu'un contexte ou une culture existerait de manière autonome en tant qu'entité homogène et serait (donc) descriptible (c'est-à-dire possible à appréhender en dehors du point de vue de la personne qui procède à la description). Cette réification va souvent de pair avec un constat d'incommensurabilité et avec l'impossibilité de comparaison qui en découle (Huver, 2015).

Jean-Louis Chiss (2016b) effectue également une distinction entre différents types de contextualisation :

- anthropologique, c'est-à-dire que l'on élargi les contextes aux cultures sociales, religieuse, d'un groupe d'âge, etc. ;
- épistémologique, quand on réinscrit les références théoriques de la recherche dans l'histoire culturelle des disciplines ;
- praxéologique, qui réfléchit à la finalité de la didactique des langues et des cultures ;
- et axiologique, lorsque la recherche n'est pas séparée des enjeux politiques et éthiques.

Nous nous sommes efforcée de prendre en compte ces différentes formes de contextualisation. Et comme notre recherche vise à questionner le rôle de la didactique des langues et des cultures et des politiques linguistiques et éducatives dans l'accompagnement des mobilités, les contextualisations praxéologique et axiologique prennent une place prépondérante.

Construire son contexte, revient également à choisir l'échelle d'observation où l'on décide de se situer.

Le choix d'une échelle particulière d'observation produit des effets de connaissance et [...] il peut être mis au service de stratégies de connaissances. Faire varier la focale de l'objectif, ce n'est pas seulement faire grandir (ou diminuer) la taille de l'objet dans le viseur, c'est en modifier la forme et la trame (Revel, 1996, p. 19).

Une approche micro ou macro ne donnera donc pas accès aux mêmes réalités sociales, mais il n'est pas non plus possible de déterminer la « bonne » échelle de contexte : « il n'y a [...] pas un niveau d'analyse ou une échelle de contexte qui permettrait d'accéder aux pratiques réelles, aux pratiques "telles qu'elles sont" » (Lahire, 1996, p. 398). Il nous faut au contraire « prendre acte de la variation des effets de connaissance selon le découpage du contexte adopté » (Lahire, 1996, p. 393). Stéphanie Garneau (2015) ajoute une autre distinction : celle entre l'échelle d'observation (micro ou macro) et l'échelle de contextualisation (construction théorique plus ou moins large de l'objet).

Dans cette thèse, le phénomène étudié est celui de la mobilité étudiante intra-européenne et, en fonction de notre problématique qui interroge les politiques linguistiques et éducatives européennes, nous choisissons un contexte large<sup>13</sup>, qui englobe le monde universitaire européen ainsi que les dynamiques sociales dans les Balkans. Nous nous intéressons peu aux *situations* – de classe, d'apprentissage, de communication – qui sont des éléments plus restreints et répondent moins aux connaissances que nous souhaitons produire. Pour reprendre la distinction proposée par Stéphanie Garneau, nous nous situons plutôt dans une échelle d'observation micro (des mobilités étudiantes courtes, situées géographiquement, à travers un nombre restreint d'entretiens) mais dans une échelle de contextualisation plus grande. De plus, cette échelle de contextualisation n'est pas fixe, et varie en fonction des analyses que nous effectuons. Par exemple, alors que notre « terrain » se situe majoritairement en Croatie, il nous a semblé nécessaire de comprendre les dynamiques sociales des Balkans occidentaux en général, en tant qu'espace européen spécifique. Nous adoptons donc une focale un peu plus « rapprochée » sur la Croatie, tout en l'« élargissant » à la région dont elle fait partie.

Enfin, nous insistons sur l'historicisation du phénomène étudié et de nos contextes afin de ne pas rester en synchronie et de risquer de ne les considérer que comme des *décors* (Blanchet, 2014b). En effet,

---

<sup>13</sup> Au sens des « conditions historiques, géographiques, sociales, culturelles, professionnelles, religieuses, générationnelles, de genre, etc. qui constituent l'ancrage des phénomènes humains et sociaux, dans une construction dialectique » (Castellotti et Moore, 2014b).

il faut toujours un contexte mais il faut aussi, pour rendre compte pleinement du phénomène, élargir cette contextualisation aux aspects ethniques, genrés, sociaux, professionnels et y intégrer l'historicité – les historicités différentes -, particulièrement celles des histoires de vie dans leurs dimensions de temporalité plus longue que l'évènement de l'interaction (Chiss, 2016b, p. 17).

### **Pour quel usage ?**

La contextualisation ne revient pas seulement à « mettre en contexte » - dans le sens où l'on se contenterait de situer l'observation – mais à

attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ au titre de contexte (de paramètres contextuels efficaces) mais qui ne sont pas au centre de la focale (Blanchet, 2014b, p. 109).

Pour Jacques Revel, le contexte « a souvent fait l'objet d'un usage commode et paresseux » (1996, p. 25). Selon lui, les risques sont d'en faire usage de façon :

- rhétorique : on « produit un effet de réel autour de l'objet de la recherche » ;
- argumentative : on « présente les conditions générales au sein desquelles une réalité particulière trouve sa place, même si l'on ne va pas toujours au-delà d'une simple mise en regard des deux niveaux d'observation » ;
- interprétative : on « tire [du contexte] les raisons générales qui permettraient de rendre compte de situations particulières » (Revel, 1996, p. 25).

Ce dernier usage n'est pas en soi particulièrement problématique, mais présente le risque que le chercheur assume « plus ou moins consciemment que l'une des forces macrosociologiques évoquées plus haut est la plus agissante parmi toutes les autres possibles » (Garneau, 2015, p. 12) et cherche des illustrations correspondantes, en s'éloignant de son matériel empirique. Nous faisons de nos contextes un usage interprétatif direct, c'est-à-dire qu' « on intègre et on mobilise un certain contexte explicitement construit et explicitement mobilisé dans la construction des significations, c'est-à-dire dans l'interprétation des phénomènes étudiés » (Blanchet, 2014b, p. 108). Mais nous nous appuyons également sur la théorisation ancrée<sup>14</sup> pour éviter de ne faire qu'une simple description ou au contraire, d'avoir une approche surplombante du contexte et de « plaquer une théorie préexistante à la réalité empirique observée » (Garneau, 2015, p. 8).

Nous avons décrit dans les deux premiers chapitres, les contextes généraux dans lesquels se situe notre recherche. Cette première présentation nous semblait en effet nécessaire pour montrer de quelle manière s'était construite notre problématique ainsi que les conditions dans lesquelles s'ancre la mobilité étudiante. Au fur et à mesure de

---

<sup>14</sup> Voir 3.5 Grandes orientations méthodologiques, p. 157.

nos analyses, nous serons amenée à y revenir, voire à détailler ou affiner certains points en fonction de nos besoins.

### 3.2.3 Des finalités de compréhension mais aussi d'intervention

Comme tout travail de recherche, cette thèse a des finalités de connaissance, mais qui répondent à des demandes sociales et *in fine* à des logiques d'intervention. Il y a donc une volonté de produire des connaissances – sur la mobilité étudiante européenne – dans une démarche d'intervention sociale – répondre au besoin d'accompagnement de ces mobilités. Connaître sert alors à se donner des moyens d'action.

Cette démarche n'a rien d'inhabituel, car dans le champ des sciences humaines, il est rare que les recherches soient seulement fondamentales car elles répondent le plus souvent à un questionnement ou à une demande sociale.

C'est la problématique de l'agir qui amenait déjà Bronckart, en 1989<sup>15</sup>, à définir la didactique comme « discipline d'action » ou comme « technologie », quand il envisageait, sans précisément établir de frontière entre les domaines, deux types d'« interventions » de la didactique : une « théorisation des pratiques » et une « modification des pratiques ». C'est, semble-t-il, à cette logique qu'obéit la définition de la didactique par Halté<sup>16</sup>, quand il considère la didactique comme « discipline théorico-pratique » : « Son objectif essentiel est de produire des argumentations "savantes", étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement<sup>17</sup> » (Daunay et Reuter, 2008, p. 61).

Bertrand Daunay et Yves Reuter montrent qu'aux débuts de la didactique des langues, il y avait une tension forte entre une approche scientifique et militante et que cette dernière « revendiquait en fait une *transformation* de l'enseignement, avant même sa *description* ou sa *compréhension* » (2008, p. 59). Afin d'éviter ce travers, et parce que notre travail de recherche a une dimension *politique* importante, nous avons donné une place importante à la contextualisation et à la description (pour *comprendre* avant de proposer des transformations), et impliqué un maximum d'acteurs dans une démarche de recherche-action<sup>18</sup>.

### Dimension éthique et politique

Les didactiques – et singulièrement celles des langues – ne sont pas que des constructions techniques et ne relèvent pas que de choix instrumentaux mais

<sup>15</sup> BRONCKART, Jean-Paul, 1989, « Du statut des didactiques des matières scolaires », *Langue française* n° 82, pp. 53-65.

<sup>16</sup> HALTÉ Jean-François, 1992, *La didactique du français*, Paris : PUF.

<sup>17</sup> HALTÉ Jean-François, 2001, « Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM », dans MARQUILLO LARRUY, M. (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Université de Poitiers, pp. 13-19.

<sup>18</sup> Voir 3.5 Grandes orientations méthodologiques, p. 157.



postulent des finalités qui sont autant de repères balisant la carte de la Cité (Gautherot, 2013).

En effet, la didactique des langues a pour objet une pratique sociale, qui implique, *de facto* un positionnement politique (Narcy-Combes, 2013). Ici encore, la contextualisation, dans le sens où elle positionne la recherche dans une situation historique contemporaine, se révèle capitale. Par exemple, Emmanuelle Huver montre que l'Europe de 2017 n'est plus la même que celle des années 1990, et que ce simple fait implique de se poser la question de la pertinence du projet d'amplification du CECRL (Huver, 2017). De même, il faut être conscient du contexte dans lequel on se situe pour pouvoir envisager l'impact de la recherche et les usages (détournés) qui peuvent en être faits (Huver, 2017).

En didactique des langues et des cultures, nous pouvons fréquemment trouver une tension entre une approche de l'enseignement plutôt *techniciste* et une approche plus *humaniste*. En effet, lors de la mise en œuvre d'une formation plurilingue et interculturelle, un choix doit être effectué entre « soit développer les ressources des individus en vue de la réalisation de leurs aspirations culturelles ; soit accélérer leur profilage et leur adaptabilité maximum aux contextes externes... » (Molinié, 2011, p. 56). Lorsque « la logique économique parle de mobilité, elle, c'est pour définir un idéal technique de productivité » (Augé, 2012, p. 106). Dès lors, devons-nous former les étudiants à répondre à cette logique ou au contraire penser à des formations « au service du développement des personnes en mobilité (et non en circulation) pour qu'elles réalisent leurs propres aspirations sociales » (Blanchet, 2011, p. 11) ? Nous avons vu dans le premier chapitre que les politiques linguistiques et éducatives encadrant la mobilité européenne se trouvaient elles-mêmes en tension entre un mouvement qui tend vers la construction de l'Europe et répond à des objectifs de type humanistes, et un autre mouvement qui vise à se conformer aux attentes du marché néolibéral et à des objectifs plus économiques<sup>19</sup>. Sans rejeter complètement une approche utilitariste de l'enseignement des langues et des cultures<sup>20</sup>, nous nous situons clairement dans le premier *mouvement* qui s'intéresse à la mobilité comme un des outils de la construction européenne, et surtout, comme une opportunité pour les individus de réaliser leurs *aspirations culturelles* dans une Europe repensée.

Ce positionnement *politique* peut également être qualifié *d'éthique*.

on voit assez fréquemment ce qui était considéré hier comme partie prenante du politique se ranger aujourd'hui sous le signe de l'éthique [...] Peut-être peut-on dire, schématiquement que cette évolution introduit, à côté du politique comme lieu traditionnel de régulation des rapports entre le collectif et l'individu,

<sup>19</sup> Voir en particulier 1.2.2 Pourquoi développer et encourager la mobilité ?, p. 52.

<sup>20</sup> Ne serait-ce que parce faire la distinction entre ces deux pôles (utilitariste/économique et humaniste) sert à notre démonstration mais il n'existe pas d'opposition absolue entre ces deux orientations qui sont bien plus en complémentarité qu'en opposition.

un renvoi à l'universel et au singulier, à la fois plus vaste et plus intime – les deux pôles, justement, de toute réflexion éthique (Feldman et Canter Kohn, 2000)

Ce développement de l'éthique, serait lié à l'essor de l'individualisme et à la prééminence actuelle de l'individu par rapport au groupe. « Or l'éthique signifie une prise de responsabilité de chacun envers son propre sort et celui d'autrui » (Feldman et Canter Kohn, 2000). C'est pour comprendre et expliquer notre positionnement – et donc notre responsabilité – que nous avons entrepris un travail réflexif: « Se positionner, c'est aller au-delà de sa posture et mesurer sa subjectivité. Pour Lacroix<sup>21</sup>, la « distanciation » est liée à la « rationalité » et à la question des « valeurs ». Ce ne sont pas des obstacles à éviter, mais une donnée du problème » (Narcy-Combes, 2013, p. 123).

### 3.3 Positionnements

#### 3.3.1 Intérêt d'une démarche réflexive

La connaissance, qui vise à construire une représentation lisible (à l'aide de catégories, relations, valeurs...) de l'environnement, de nous-même (être humain) et de la relation entre les deux, peut être représentée sous la forme d'un triangle épistémique dont les sommets seraient : la croyance (qui ne se confronte qu'à elle-même), l'expérience (connaissances ordinaires résultant d'expériences empiriques individuelles ou collectives) et la science (qui répond à une problématique par l'emploi d'une méthode et d'une théorie). Ces trois polarités sont en interaction et fonctionnent sous la forme d'un continuum (Blanchet, 2014a).

Un problème important découle de ce continuum de production de connaissance par les humains. Parce que les êtres humains sont des « êtres connaissants », qui ne peuvent pas s'empêcher de chercher à comprendre leur existence et leur environnement, à s'en construire des *représentations*, les trois polarités de ce *continuum* unique ne sont pas étanches l'une à l'autre et interagissent (Blanchet, 2014a, p. 7)

Un travail de thèse consiste à acquérir et développer les compétences me permettant de produire une connaissance scientifique. Cependant, il serait illusoire de séparer expérience et science qui entretiennent une relation forte, du simple fait que les chercheurs font partie du corps social qu'ils étudient. La *neutralité* est donc impossible à atteindre. Et « loin de proposer un énième plaidoyer de réflexivité visant à objectiver la recherche, ce que nous suggérons ici est une posture qui assume complètement et totalement la subjectivité, la partialité et l'éphémérité de l'expérience de terrain » (Defreyne et al., 2015, p. 7). Si nous ne recherchons donc pas *l'objectivité*,

<sup>21</sup> LACROIX, B., 2002, « La contribution de Norbert Elias à la construction et l'analyse de la construction sociale, De l'état parlementaire », *Polis*, vol. 9, pp. 1-20.

une *objectivation*, c'est-à-dire une explicitation de nos points de vue et de nos choix est cependant nécessaire. Elle passe par une démarche réflexive, qui devient alors un critère de scientificité et de qualité de la recherche (Blanchet et Chardenet, 2014, p. 3).

### **Une autre forme de connaissance**

Le chercheur en sciences humaines doit précisément remettre en question les procédés scientifiques de production de vérité, notamment grâce à l'éclairage d'autres systèmes de production des savoirs, d'autres manières de douter, de valider et de mettre à l'épreuve la pensée (Defreyne et al., 2015, p. 7).

Questionner nos savoirs, en particulier nos savoirs sociaux, ordinaires, peut donc s'avérer utile. Ne pas le faire nous priverait d'une forme de connaissance, d'autant que nous avons nous-même expérimenté certaines des pratiques et représentations questionnées dans la recherche<sup>22</sup>. Didier De Robillard affirme qu'« il est préoccupant de voir à quel point une idée simple : le savoir n'est pas que disciplinaire, académique ou livresque, a du mal à être prise au sérieux dans le monde académique, qui se croit détenteur monopolistique des savoirs » (2009, p. 126). Reconnaître cette forme de savoir et par là-même notre subjectivité nous semble relever de la construction de notre posture de chercheuse, politiquement et éthiquement responsable, et qui doit être exprimée ici.

Un travail réflexif n'était pas seulement nécessaire pour prendre en compte les savoirs issus de notre expérience d'être social, mais également pour effectuer un travail de rupture par rapport à nos expériences précédentes. Cela était d'autant plus nécessaire que nous continuions de travailler sur le même terrain, tout en changeant de rôle : d'enseignante, nous devenions chercheuse. Prendre du recul s'imposait pour objectiver notre implication sur le terrain et produire des connaissances qui soient plus qu'une simple expérience pédagogique et produise des savoirs potentiellement transposables et durables.

### **(Re)connaître et exprimer sa subjectivité**

Afin de respecter une position éthique, le troisième sommet du triangle de la connaissance, la *croyance*, doit être également questionné. Par croyance, nous entendons dans le cas présent les idéologies ou convictions que chacun d'entre nous portons. Le fait même de choisir une carrière de chercheur relève d'un positionnement, car il n'est pas neutre de chercher à comprendre, expliquer, donner sens au monde qui nous entoure. Cette croyance se doit elle aussi d'être analysée et objectivée car « l'interprétation du monde se fait en fonction de ce que l'on en perçoit, des

---

<sup>22</sup> Nous n'avons jamais été « étudiante en mobilité ». Cependant, nous avons été « en mobilité professionnelle » de nombreuses années.

représentations que l'on en a, mais aussi également en fonction de ce que l'on veut en faire » (De Robillard, 2008, p. 106). Dans cette recherche, le fait d'avoir choisi de travailler sur les transformations existentielles lors de mobilités étudiantes n'est pas anodin. Le fait que notre terrain d'étude se situe dans les pays de l'Ex-Yougoslavie, en situation après-guerre et en proie à une forte montée des nationalismes, l'est encore moins. L'expérience de nos échanges avec de jeunes Allemands par exemple<sup>23</sup>, n'est pas sans influence non plus. Nous en avons acquis une certaine *croyance* selon laquelle des échanges éducatifs et culturels peuvent influencer sur une pacification entre des nations historiquement ennemies. De même, des convictions d'ordre politique nous engagent plutôt sur la voie de l'interculturalité que sur le repli identitaire. Nous ne pouvons

problématiser la construction de sens concernant les autres que comme un acte éthique (engageant [notre] relation individuelle avec d'autres), politique (engageant les formes de pouvoir [que nous sommes] susceptible d'exercer et / ou de subir), et historique (influencé, mais non déterminé, par des sens construits dans le passé) (De Robillard, 2011, p. 223).

Il est donc nécessaire au chercheur d'explicitier l'historicité qui donne sens à ce qu'il écrit : pour ses lecteurs, afin qu'ils situent son propos<sup>24</sup>, mais également aux personnes avec (et non sur) lesquelles il travaille. Car celles-ci réagissent selon le rôle et l'identité qu'elles attribuent au chercheur. Ainsi, l'interprétation de la situation et de notre identité par les informateurs a une influence sur la conduite de l'entretien (par exemple, mais ce peut être aussi le cas lors d'une situation d'observation) et la parole exprimée, donc les données recueillies<sup>25</sup>. Effectuer un retour réflexif sur notre parcours nous permet de mieux comprendre l'image que nous renvoyons et la manière dont nous pouvons jouer ou tenir compte de cette image.

### **3.3.2 Conditions de production du discours**

C'est pour toutes ces raisons que nous avons entrepris de rédiger notre sociobiographie intellectuelle. Écrire un texte sur soi, révélant des aspects relativement intimes de sa biographie<sup>26</sup> peut être déstabilisant, d'autant que cela ne correspond pas aux habitudes universitaires. Certaines disciplines ont une plus grande habitude de la réflexivité que d'autres, et si le *je* envahi depuis longtemps les textes sociologiques et anthropologiques, c'est beaucoup moins fréquent en didactique des langues. Cela tient certainement à l'objet des recherches et l'implication peut-être plus grande dans ces

<sup>23</sup> Voir l'analyse réflexive ci-après.

<sup>24</sup> Et certainement encore plus lors d'un travail de thèse, étant donné que celle-ci est une production scientifique qui vise, entre autres à valider l'acquisition d'une démarche scientifique. Expliciter sa posture, sa position par rapport à son sujet de recherche et son terrain apparaît donc capital.

<sup>25</sup> Voir 3.6.2 Relation chercheuse / informateurs, p. 163 où nous développons l'influence de notre identité sur la conduite des entretiens.

<sup>26</sup> C'est-à-dire relevant de la vie privée, familiale, ou concernant des valeurs et opinions, et donc débordant du cadre purement professionnel et scientifique.

disciplines sur le terrain, mais dans notre discipline, si la subjectivité de l'auteur n'est pas nécessairement honteuse, il n'est pas fréquent de la voir apparaître et analysée dans les textes. La question de savoir si ce retour réflexif doit appartenir au type d'écrit scientifique *texte* ou *hors-texte*<sup>27</sup> (Lourau, 1988) ne nous a toujours pas complètement quittée. Cependant, tout en se gardant de tomber dans l'« exhibitionnisme érudit » (Olivier de Sardan, 2000), les productions scientifiques auraient tout intérêt à laisser un peu plus apparaître la posture de ses auteurs, celle-ci étant particulièrement décisives pour le type de savoir exprimé et donc nécessaire d'être connu des lecteurs. Cette frontière entre réflexivité et intimité est particulièrement ténue, et

il faut rester vigilant, pour que la réflexivité soit un vecteur permanent du doute fondamental mais non une mainmise de l'intime (parce que au fond pas si intéressant que ça pour la recherche) ou une forme de déconstruction paralysante et improductive (Moïse, 2009, p. 185).

Nous allons exposer ici une partie de notre sociobiographie intellectuelle<sup>28</sup> pour donner à voir l'historicisation de notre point de vue, les conditions de production de notre discours et de la construction de notre posture épistémologique et éthique. Nous serons amenée à intégrer certains passages de notre journal de recherche au cours de cette thèse, lorsqu'il nous semblera plus heuristique de passer du « nous » au « je »<sup>29</sup>.

### **Extrait du journal de recherche : mes trajectoires de mobilité**

Premier mouvement : se former au contact de « l'autre »

*Mon histoire et mon éducation familiale me portaient peu à la mobilité, à première vue : je suis issue d'une famille ancrée tant dans le territoire que dans la culture française, et parlant uniquement le français. De plus, je n'ai connu qu'un seul déménagement pendant ma jeunesse. Cependant, à travers le souvenir d'arrière-grands-parents expatriés et de grands-pères marins, un imaginaire du voyage était présent dans ma famille, ainsi qu'une croyance dans la mobilité sociale par la réussite scolaire.*

*Mes expériences de mobilité et d'adaptation pendant ma jeunesse m'ont surtout été apportées par le contexte sociopolitique dans lequel j'ai grandi : lors de ma scolarisation primaire et secondaire j'ai eu de nombreuses occasions de voyages et de jumelages avec l'Allemagne. Née dans les années 80, j'appartiens à une*

<sup>27</sup> Le *texte* concerne tout ce qui est publié, tels les articles, thèses, etc. tandis que le *hors texte* se réfère à des écrits de type « journal de terrain ».

<sup>28</sup> Cette sociobiographie intellectuelle a été initiée dans le cadre du séminaire doctoral de Muriel Molinié : La recherche (socio)biographique dans le champ du plurilinguisme et de l'interculturel. Itinéraires de chercheurs & questions théoriques (École doctorale 268). Cette démarche s'est ensuite développée au sein d'un groupe de doctorants qui l'ont poursuivie dans le cadre d'un projet de recherche engagé au sein du DILTEC (université Sorbonne-Nouvelle – Paris 3) : Formation et Accompagnement à la Réflexivité dans la Recherche (FARR).

<sup>29</sup> Nous signalons ces passages en les indiquant en italique.

*génération pour laquelle les pouvoirs politiques ont particulièrement développé les échanges culturels, dans une démarche de réconciliation avec nos voisins, si longtemps ennemis. Que ce soit par l'école publique –où ma première langue étrangère était l'allemand et où je faisais partie d'une classe européenne<sup>30</sup>, ou par l'école de musique– où je faisais partie d'un orchestre, j'ai eu de nombreuses occasions de me déplacer en Allemagne ou d'accueillir de jeunes Allemands chez moi. J'ai donc été élevée dans une certaine culture européenne et cette éducation a joué un rôle certain dans ma croyance en la réconciliation et en l'ouverture à l'altérité par la culture, les échanges et l'éducation des jeunes. Cela m'a par ailleurs confrontée à un conflit cognitif et à une forme de mobilité intellectuelle par rapport à quelques personnes âgées de ma famille, qui ayant connu la seconde guerre mondiale, jugeaient cette démarche purement utopique.*

*Par la suite, mon intérêt pour la compréhension des phénomènes sociaux m'a amenée à choisir d'étudier l'anthropologie et la sociologie. Ma rencontre avec des enseignants et des auteurs, mais aussi avec des méthodes de travail (comme l'observation participante ou la démarche compréhensive), m'a amenée de plus en plus à voyager et à m'ouvrir à l'altérité. Ce qui était en premier lieu une mobilité intellectuelle s'est conjugué à des déplacements physiques. En ce sens, un premier séjour de quelques mois en Afrique de l'Ouest fut révélateur de mon goût pour les rencontres et la découverte de sociétés parfois assez éloignées de ce que je connaissais jusqu'alors. Cécile Goï (2012, p. 108) affirme que « rencontrer l'autre, l'autre culturel, c'est s'exposer peu ou prou à en être effrité, égratigné, modifié, changé. Et aussi probablement à être interrogé, nourri, ressource, grandi ». C'est ce changement, effritement et grandissement qui a été le premier moteur de mon envie de bouger, que ce soit physiquement ou psychiquement. Depuis, je n'ai cessé d'inscrire la mobilité dans mon projet de vie.*

#### Deuxième mouvement : faire le lien

*Cette volonté m'a amenée à faire le choix d'être enseignante de français langue étrangère, profession qui me semblait me permettre de gagner ma vie tout en voyageant et en rencontrant cet autre que je cherchais. L'enseignement ne correspondait pas, à la base, à une vocation chez moi. Cependant, en pratiquant, j'ai découvert que c'était quelque chose que j'appréciais particulièrement en raison des contacts que cela crée. La classe de langue est un endroit privilégié pour la rencontre des cultures et une manière pour moi de connaître et de comprendre la réalité sociale de mes apprenants. Par ailleurs, je tire également plaisir à transmettre quelque chose de moi-même, de ma culture – non pas uniquement*

<sup>30</sup> Certaines disciplines non linguistiques m'étaient enseignées en allemand.

nationale, mais également celle de voyageuse, et de mon expérience de la rencontre avec l'autre.

*Ma position professionnelle a presque toujours été celle d'assistante, d'aide, d'agent extérieur : j'ai d'abord été assistante dans des lycées en Écosse, puis j'ai participé à la création d'un centre de ressources pour les enseignants de français au Maroc et créé des cours d'enseignement à distance pour des régions reculées de ce pays. Enfin, ma plus longue expérience fut en Croatie où j'ai été lectrice pendant quatre ans, principalement à l'Université. J'ai toujours travaillé dans le système d'éducation local mais en gardant, au moins sur le plan institutionnel, une relation avec la France<sup>31</sup>.*

*Cette position d'envoyée par la France m'a permis de beaucoup apprendre de mes collègues avec lesquels j'ai toujours eu à collaborer. Ce fut d'une grande richesse pour moi car j'ai pu me confronter directement aux pratiques, routines, pédagogies singulières de tous ces collègues et apprendre beaucoup à leur contact. J'ai également dû apprendre à m'adapter car il me fallait à chaque fois créer un climat de travail agréable, avec des hommes marocains, des mères de famille écossaises ou de jeunes enseignantes croates.*

*Au final, j'ai souvent occupé une position de marginal sécant, qui d'après Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977) peut être défini comme un individu étant partie prenante dans plusieurs systèmes en relation les uns avec les autres. En effet, comme j'appartenais à plusieurs mondes – mais également parce que j'ai reçu une éducation qui m'a permis d'appréhender et de comprendre, du moins partiellement, ces différents mondes – j'ai pu servir de lien entre ces systèmes. J'ai même parfois été embauchée explicitement en tant que lien, comme ce fut le cas au Maroc où je devais être la représentante de la partie française dans un projet tripartite : ambassade de France, Royaume du Maroc, Académie de l'Oriental. Cette notion de représentation est d'ailleurs toujours présente, dès lors que l'on travaille pour l'ambassade de France à l'étranger. Pour chacun de mes postes, j'ai signé un document où je m'engageais « à faire attention à mes actes et propos [ces derniers étant] susceptibles de prendre une signification et d'avoir un retentissement dépassant la simple expression d'un individu »<sup>32</sup>. Mais je ne suis pas restée dans la seule position de représentante de la France à l'étranger et me sentais tout autant actrice du système éducatif local. J'ai ainsi permis quelquefois de « graisser les rouages » entre les enseignants locaux et l'Institut français, ou entre les élèves (avec lesquels j'avais une proximité d'âge) et l'administration, leurs enseignants, etc. Ces différents acteurs ont en effet des cadres de référence souvent distincts qui peuvent*

<sup>31</sup> CROUS, Ministère des affaires étrangères, Institut français, Ambassade de France.

<sup>32</sup> Lettre de mission de lectrice à l'Université de Zagreb, Croatie.

*mener à des conflits ou du moins à des incompréhensions. Par ma qualité de marginal sécant et mon travail de compréhension des différents cadres de référence, j'étais alors en position de pouvoir effectuer des médiations entre différents groupes. En effet, les logiques institutionnelles et de politiques linguistiques du service de coopération éducative de l'Ambassade de France peuvent parfois entrer en conflit avec les logiques de l'éducation nationale locale et/ou les réalités des enseignants. Ne serait-ce que par sa capacité à connaître et expliciter les positions des uns et des autres, le lecteur est alors un « acteur essentiel de la coopération linguistique, culturelle et universitaire » (Bruchet, 2012)<sup>33</sup>.*

*C'est cette fonction de lien ou de médiatrice que j'ai ensuite valorisée, qui donne un sens à ma mobilité et à mon activité professionnelle, sens qui va bien au-delà de la simple transmission de compétences linguistiques.*

Troisième mouvement : utiliser mes savoirs et compétences issus de la mobilité

*C'est la valeur que je donne au fait de pouvoir servir de lien et d'avoir un regard distancié, mais impliqué, qui m'a amenée à entreprendre un travail de thèse, dans une démarche de recherche-action. Il me semblait en effet important de co-construire le savoir avec les acteurs de terrain dans une vision constructiviste de la recherche, où le savoir est un processus qui évolue constamment (Macaire, 2011). Le travail de mise en lien s'est étendu à la mise en relation de personnes et de pays mais également de théories et d'objets de recherche.*

*Je suis aujourd'hui dans une forme de mobilité pendulaire entre deux milieux, non cloisonnés : le monde académique, à Paris, au sein du laboratoire du DILTEC où j'effectue un travail théorique. Et un autre milieu, dans les Balkans (entre Croatie, Slovénie et Serbie) où j'effectue un travail de terrain, plus pratique. Mobilité donc, entre deux façons de travailler, deux résidences, qui correspondent à des semestres universitaires. Cette mobilité me semble très bénéfique pour ma recherche dans le sens où cela me permet à chaque fois de me distancier ou de me rapprocher et d'effectuer des respirations entre le travail théorique et pratique. Cela correspond également à mon épistémologie et à ma méthodologie. Cette dernière s'appuie sur une démarche de théorisation ancrée donc une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène avec une simultanéité de la collecte des matériaux et*

---

<sup>33</sup> Par ma position, j'étais ainsi capable d'expliquer les logiques politiques et économiques de la coopération linguistique et éducative française aux enseignants et leur permettre d'obtenir des financements pour certains de leurs projets. Mon travail me permettait également de comprendre la culture pédagogique locale et certaines contraintes liées au système d'enseignement, inconnues des personnes de l'Ambassade. Cette connaissance a pu alors permettre d'implémenter des mesures de coopération éducative plus utiles ou plus efficaces.



de l'analyse ou tout du moins un aller-retour constant entre la recherche de terrain et la théorisation (Paillé, 1994a).

D'autres projets de recherche<sup>34</sup> auxquels je collabore en parallèle sont également pour moi des expériences de mobilité, cette fois-ci plutôt intellectuelles (et virtuelles, par Skype) qui sont nécessaires pour mon travail de recherche dans le sens où cela m'aide à me décentrer, à aborder mon sujet de recherche par des biais détournés, mais qui permettent également d'y revenir avec un autre regard et des questions parfois plus pertinentes.

### 3.4 Orientations théoriques

#### Une approche transdisciplinaire

La didactique des langues et des cultures s'inscrit au croisement de plusieurs traditions disciplinaires appartenant au domaine des sciences humaines et sociales. Ce que représente Martine Derivry-Plard (2006) avec le schéma suivant :

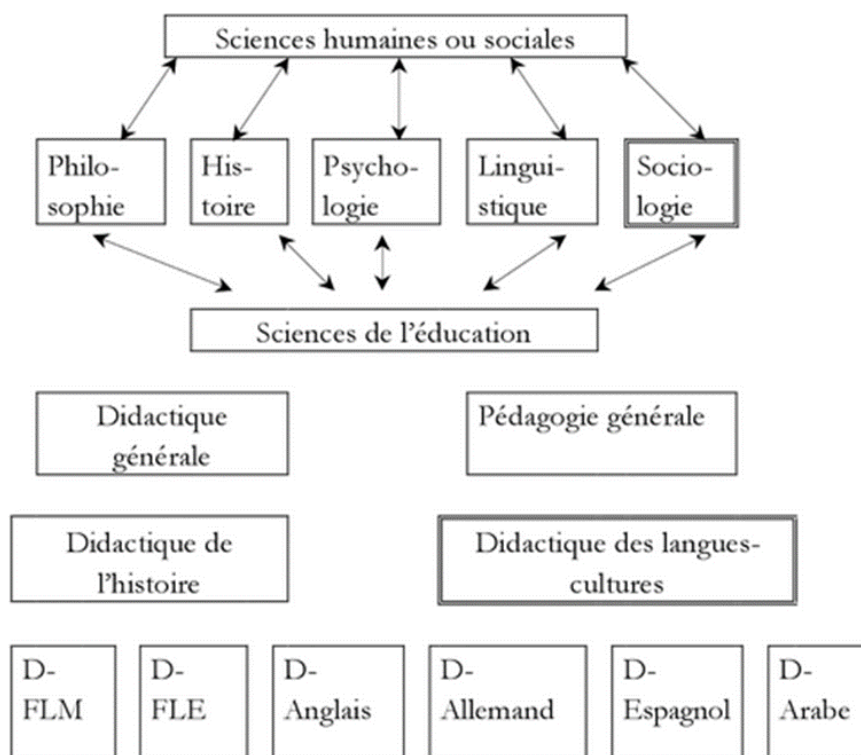


Figure 22 : Inscription de la didactique des langues-cultures entre plusieurs traditions disciplinaires (Derivry-Plard, 2006)

<sup>34</sup> Par exemple un projet de recherche-action-formation en partenariat avec l'université de Los Andes (Colombie) : « Approche comparée des dispositifs de formations des formateurs à la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères et secondes » ; le projet de recherche Formation et Accompagnement à la Réflexivité dans la Recherche (FARR) (DILTEC) ; le programme Étudiants Invités de Sorbonne Nouvelle (ETISSON, université de la Sorbonne-Nouvelle – Paris 3).

Il n'est donc en rien original que cette recherche emprunte des méthodes et des concepts forgés par d'autres disciplines. Sommes-nous donc une approche multidisciplinaire, pluridisciplinaire, interdisciplinaire ? Il n'est pas toujours aisé de se retrouver dans cette « configuration sémantique parfois nébuleuse » (Darbellay, 2011, p. 71).

La multidisciplinarité, aussi appelé pluridisciplinarité est une « analyse cloisonnée de diverses composantes de la réalité humaine et sociale, en juxtaposant des approches empruntées à diverses disciplines » (Comeliau, 2013, p. 83). L'interdisciplinarité ou la transdisciplinarité ont plutôt comme enjeu de « croiser les approches, et donc multiplier les questions adressées par une discipline à une ou plusieurs autres » (Comeliau, 2013, p. 83). Nous nous situons dans cette seconde approche étant donné que nous ne cherchons pas à additionner des savoirs hétérogènes, issus de différentes disciplines, mais bien plus à faire se rencontrer ces disciplines et à les articuler entre elles.

L'approche transdisciplinaire plus exactement correspond à notre positionnement épistémologique :

La transdisciplinarité [...] est une posture épistémologique heuristique visant à appréhender un objet d'étude ou un phénomène en le considérant dans sa complexité intrinsèque et contextuelle en dehors d'une discipline proprement dite, à la fois entre, à travers les disciplines, voire en extériorité [...] et en les confrontant, en les transposant dans différents contextes de recherche et de terrain (Chardenet, 2014, p. 530).

De plus, dans une telle approche, « les acteurs externes au domaine scientifique sont amenés à participer activement à la co-construction des connaissances, en partenariat avec les spécialistes du domaine concerné » (Darbellay, 2011, p. 76) ce qui est bien en adéquation avec notre démarche de recherche-action<sup>35</sup>.

Dans cette démarche transdisciplinaire, nous utilisons donc des méthodes, outils, et concepts que nous empruntons et/ou adaptons d'une discipline à l'autre. Ceci est facilité, voire rendu possible, par le fait que ces disciplines partagent les mêmes grands principes d'orientations épistémologiques (Lahire, 2007).

### **Pourquoi la transdisciplinarité ?**

La raison d'être de notre recherche est de comprendre une réalité sociale – et éventuellement d'avoir une action sur elle. Dans cette *quête*, les disciplines sont des outils pour atteindre ces objectifs. Sans condamner la spécialisation qui peut être une étape nécessaire (Comeliau, 2013), il nous semble nécessaire d'utiliser plusieurs approches afin de saisir notre objet dans sa globalité.

<sup>35</sup> Voir Tableau 7 : Concepts et champs disciplinaires utilisés dans la recherche, p. 156.

La transdisciplinarité nous semble ainsi heuristique car elle complexifie les analyses des phénomènes étudiés (Morin, 1990)<sup>36</sup>. Ce choix théorique résulte donc d'un choix épistémologique qui tend à se rapprocher de celui de la pensée complexe théorisé par Edgar Morin et qui « vise des connaissances complexes (s'intéressant aux systèmes globaux en termes de processus) et rejette une connaissance atomisante (s'intéressant aux plus petits éléments identifiables comme possiblement constitutifs des « objets ») » (Blanchet, 2014a, p. 6). Ainsi, à l'instar de Marcel Mauss (1950) qui considère qu'un fait social est intrinsèquement pluridimensionnel, cette approche considère que l'humain ou le social ne peuvent être réductibles à une seule de leurs multiples dimensions (anthropologique, historique, psychologique, etc.) et sont donc des objets complexes.

De plus, les humains sont plus que la simple somme de leurs composés biologiques, sociologiques et psychologiques, mais « ils représentent des entités complexes et émergentes, inscrites dans des contextes et des temporalités sociohistoriques en perpétuel mouvement » (Darbellay, 2011, p. 77).

La prise en compte de cette complexité réclame une approche qui soit elle-même complexe et interdisciplinaire. Il s'agit d'opérer un décentrement qui permette de manipuler plusieurs points de vue complémentaires dans le traitement de l'homme et du social compris dans leur complexité (Darbellay, 2011, p. 84).

D'où notre choix d'accorder une grande place à la contextualisation – à travers des « jeux de focales qui cherchent à identifier les intrications entre le micro et le macro, les parties et le tout » (Blanchet et Asselah Rahal, 2009, p. 9) – et à l'utilisation de diverses disciplines, que ce soit pour leur concepts théoriques et/ou leurs méthodologies.

### **Principales disciplines mobilisées**

Nous faisons appel à de nombreux concepts et méthodes utilisés en anthropologie. En effet, les concepts d'altérité et d'identité sont centraux dans notre questionnement, tout comme ils le sont souvent en didactique des langues et des cultures, pour peu que l'apprentissage d'une langue étrangère ne vise pas seulement l'acquisition de savoir-faire linguistiques en dehors de tout contexte social (Berger, 2011). Or « la recherche anthropologique traite au présent de la question de l'autre. La question de l'autre n'est pas un thème qu'elle rencontre à l'occasion ; il est son unique objet intellectuel, à partir duquel se laissent définir différents champs d'investigation » (Augé, 1992, p. 28).

---

<sup>36</sup> Edgar Morin parle lui plutôt d'interdisciplinarité que de transdisciplinarité. Cependant, il nous semble que ces deux approches suivent des orientations épistémologiques similaires et peuvent pour certains points être interchangeables.

Nous utilisons également certaines méthodes qui ont été théorisées par le champ anthropologique. D'après Jean-Pierre Olivier de Sardan (1995), l'histoire, la sociologie et l'anthropologie partagent la même épistémologie mais utilisent des sources et des méthodologies différentes. Il fait surtout la différence entre les démarches quantitatives de la sociologie et celles qualitatives de l'anthropologie. Même si cette distinction est schématique et peut facilement être remise en cause (en particulier pour certains travaux sociologiques), nous utilisons des méthodes – observation participantes, entretiens semi ou non directifs en particulier – principalement utilisées en anthropologie.

Nous utilisons cependant également des outils de la sociologie afin de comprendre les dynamiques sociales dans lesquelles s'inscrit la mobilité étudiante. Nous rejoignons en particulier l'analyse de Philippe Losego quand il voit la complémentarité de la sociologie et de la didactique par rapport à l'action :

Implicitement ou explicitement, les recherches éducatives sont engagées dans des problématiques sociales (l'échec scolaire, les sorties du système sans diplômes, etc.) et identifient des leviers d'action, plus ou moins réalistes ou illusoire. Or, généralement, la sociologie tend à identifier des contraintes structurelles peu accessibles à l'action alors que les recherches didactiques débouchent presque automatiquement sur une critique de la formation des enseignants (Losego, 2014).

Enfin, nous faisons aussi appel à d'autres disciplines, plus ponctuellement, comme la philosophie ou la géographie par exemple. Cette dernière en particulier nous est particulièrement importante pour théoriser la mobilité et déplacer notre regard.

La géographie sociale me pousse à penser dans une troisième dimension, quand l'homme n'est plus seulement un sujet de parole mais d'espace, quand la représentation du monde se fait aussi par le dessin, le schéma, le croquis, alors que mes propres représentations, mes mises en compréhension et en sens se font par de la linéarité, du récit et du raconté. Les visions se croisent, s'alimentent, se forment les unes les autres, quand la représentation des objets de l'espace ne se fait plus dans la dimension cartésienne de celle d'objets isolés, d'un monde de cristal (Moïse, 2009, p. 184).

### **Des acteurs ou des agents ?**

Sans nous attarder trop longtemps sur cette question, il nous semble important de nous positionner par rapport au débat traditionnel en sociologie qui oppose le holisme à l'individualisme méthodologique. La première approche est plutôt axée sur les déterminations et définit les individus comme des *agents*, « pris et immergés dans l'action, agissant par nécessité » (Bourdieu, 1997, p. 67). La seconde parle en termes d'*acteurs* car l'individu est « autonome, capable de calcul et de manipulation et qui non seulement s'adapte mais invente en fonction des circonstances et des mouvements de ses partenaires » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 38). Nous parlerons d'acteur, mais plutôt au sens d'*acteur pluriel* tel que l'entend Bernard Lahire (1998) : « un individu se

mouvant dans une société différenciée, au sein de laquelle il est amené à fréquenter, au cours de son parcours biographique, des contextes socialisateurs hétérogènes et potentiellement contradictoires entre eux » (Giraud, s. d.).

### Vision d'ensemble des notions convoquées

Nous empruntons donc méthodes et concepts à plusieurs disciplines. Nous proposons dans le tableau suivant de présenter les principaux concepts qui apparaissent dans nos analyses afin que le lecteur puisse se repérer dans les différents champs disciplinaires qui se croisent dans cette recherche. Les notions principales de la recherche sont encadrées de gris dans le corps de la thèse et le lecteur pourra trouver chaque notion grâce à l'index thématique<sup>37</sup>. Il nous semble également intéressant de noter que certains concepts n'appartiennent pas nécessairement à une discipline particulière mais sont au contraire utilisés dans plusieurs d'entre-elles.

	Didactique	Sociolinguistique	Anthropologie	Philosophie	Sociologie	Géographie	Sciences de l'éducation
Accompagnement							
Altérité							
Biographique (approche)							
Conscientisation							
Culture							
Didactique de la diversité							
Éthique							
Étranger							
Identité							
Imaginaire							
Insertion							
Interculturel (communication)							
Marché aux langues							
Médiation							
Mobilité							
Mondialisation							
Plurilinguisme							
Pouvoir d'agir							
Singularisation							

Tableau 7 : Concepts et champs disciplinaires utilisés dans la recherche

<sup>37</sup>

Index thématique, p. 597.

## 3.5 Grandes orientations méthodologiques

Après avoir présenté les cadres épistémologique et théorique de cette recherche, nous allons présenter les méthodes<sup>38</sup> mises en œuvre afin de les articuler avec l'investigation de terrain. Nous nous positionnons comme « artisan chercheur », c'est-à-dire « impliqué [...] dans un processus de fabrication de savoirs sans pour autant pouvoir le maîtriser au sens d'une connaissance et d'un contrôle total » (Razafimandimbimanana et Goï, 2013, p. 18), et attentif à choisir des outils au service de sa recherche et en accord avec son cadre épistémologique. En fonction de ce dernier, nos méthodes sont qualitatives et empruntent pour beaucoup aux démarches anthropologiques.

Par ailleurs, nous n'oublions pas que nous travaillons *avec des sujets* (et non pas *sur un objet*) :

Les chercheurs en SHS étudient les phénomènes humains et sociaux, les êtres humains dans leurs fonctionnements anthropologiques et socioculturels, c'est-à-dire que, d'une part, ils s'étudient eux-mêmes, et que, d'autre part, ils étudient des êtres autonomes, conscients, réflexifs, et des phénomènes d'une complexité indescriptible et imprédictible dans sa totalité (Blanchet, 2014a, p. 10).

### 3.5.1 Travail de terrain

Nous utilisons donc des méthodes dites plutôt de « terrain », puisque notre épistémologie interprétative implique que nous devons comprendre un phénomène qui n'est pas immédiatement observable et « d'une manière ou d'une autre « inaccessible » dans son entièreté » (Razafimandimbimanana et Goï, 2013) et car

l'enquête de type anthropologique se veut au plus près des situations naturelles des sujets – vie quotidienne, conversations –, dans une situation d'interaction prolongée entre le chercheur en personne et les populations locales, afin de produire des connaissances in situ, contextualisées, transversales, visant à rendre compte du « point de vue de l'acteur », des représentations ordinaires, des pratiques usuelles et de leurs significations autochtones (Olivier de Sardan, 1995).

Ainsi, nous basons notre compréhension du contexte et de notre corpus sur des observations directes et participantes ainsi que sur des entretiens. Des méthodes qui sont avant tout relationnelles et impliquent le chercheur.

La démarche anthropologique de base, celle que tout chercheur considère aujourd'hui comme incontournable, quelles que soient par ailleurs ses options théoriques, procède d'une rupture initiale par rapport à tout mode de connaissance abstrait et spéculatif, c'est-à-dire qui ne serait pas fondé sur l'observation directe des comportements sociaux à partir d'une relation humaine.

---

<sup>38</sup> Nous parlons ici de *méthodes* entendues comme « principes adaptables d'aide pour une stratégie de recherche évolutive » et non de *méthodologies*, une « programmation a priori d'une technique fixe de recherche » (Morin, 1991, p. 27).

On ne peut en effet étudier des hommes à la manière du botaniste examinant la fougère, du zoologue observant le crustacé, on ne le peut qu'en communiquant avec eux (Laplantine, 1987, p. 147).

### **3.5.2 Démarche de recherche-action**

Une démarche de recherche-action vient de notre volonté d'articuler le *pouvoir* (politique), le *savoir* (scientifique) et le *vouloir* (pédagogique) (Pourtois, Desmet et Humbeeck, 2013) dans un travail de mise en lien de ces différents champs. Nous souhaitons donc engager un travail collaboratif où les acteurs sont les principaux vecteurs de la conquête du savoir (Macaire, 2011) et qui permettrait de réduire la distinction entre théoriciens et praticiens.

Par ailleurs, entreprendre une telle démarche était en lien avec notre volonté de transformation et de modification éventuelle des pratiques. Entreprendre, avec les acteurs, des actions de formation était un moyen de ne pas seulement mettre en place des outils de production – une formation – mais de produire des connaissances contextualisées et transposables ainsi que de « veiller à ce que l'action éducative ne soit pas un prétexte, mais le vrai bénéficiaire de la recherche, c'est-à-dire qu'elle s'inscrive, en faits et en actes dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures » (Galison, 1994, p. 129).

Ainsi, la recherche-action est un outil à la fois de compréhension et de changement, visant à « accroître le savoir par l'action et rendre l'action plus efficace par le savoir » (Pourtois, Desmet et Humbeeck, 2013, p. 27).

Nous avons donc mis en place deux formations, la première plutôt expérimentale et la seconde s'appuyant sur les enseignements tirés de la première. Nous reviendrons en détail dans le neuvième chapitre sur ces formations ainsi que les éléments de compréhension qu'elles nous ont apportés<sup>39</sup>.

### **3.5.3 Aller-retour**

S'inscrivant à la fois dans une démarche de théorisation ancrée et de recherche-action, notre recherche a été le fruit continu d'aller-retour entre travail théorique et de terrain. Nous avons utilisé certaines stratégies de la théorisation ancrée (*grounded theory*), théorisée par les sociologues Barney Glaser et Anselm Strauss (1967) et qui propose un « ensemble méthodique de stratégies de recherche qui non seulement permettent une réelle jonction de la théorie aux données empiriques, mais aussi montrent la possibilité de théoriser à partir de données récoltées en recherche

---

<sup>39</sup> Voir 9.3 Une recherche-action-formation comme analyseur, p. 470.

qualitative ou sur de « petits terrains » (Garneau, 2015, p. 7). Elle nous est utile car elle est fortement ancrée sur les données empiriques tout en n'appliquant pas de grille de lecture préconstruite et permet donc de laisser émerger de la recherche des éléments non prévus. Cette démarche implique un mouvement de va et vient entre la collecte et l'analyse, qui s'effectuent quasi simultanément. Elle fonctionne donc par étape, par une évolution progressive et des boucles de rétroaction (Paillé, 1994a).

Une démarche de recherche-action s'effectue aussi par étape, selon un fonctionnement cyclique <sup>40</sup>. Dominique Macaire (2011) distingue trois types d'opérations : questionner, expliciter et corrélérer.

[Le chercheur] optera pour une posture de chercheur impliqué et critique. Le questionnement permet la remise en cause de la doxa, des croyances, des évidences. L'explicitation renvoie au processus de pratique réflexive et structure la vision des pratiques à des moments clés. Elle est contributive à leur évolution. La corrélation aide à trouver les liens, les interfaces, les passages, les ponts qui pourront engager le changement (Macaire, 2011, p. 119-120).

Cinq phases composent alors une recherche-action :

- 1 : Diagnostique
- 2 : De planification
- 3 : De participation à une action
- 4 : De recul évaluatif
- 5 : De synthèse de structuration

Ces étapes ne suivent pas une progression linéaire mais fonctionnent en boucle. Pour schématiser, nous récapitulons les différentes étapes de notre travail de recherche dans le tableau suivant :

		Phases				
		1	2	3	4	5
1 <sup>er</sup> « terrain »	Étude du contexte					
	Enquête exploratoire					
	Mise au point d'un instrument d'intervention					
	Formation expérimentale					
	Évaluation de l'action didactique					
	Théorisation des premiers matériaux récoltés					
	Reformulation du dispositif didactique					
2 <sup>ème</sup> « terrain »	Insertion dans le contexte institutionnel et mise en place d'une équipe					
	Enquête de terrain					
	Expérimentation didactique et observation de l'action					
	Évaluation de l'action					
	Analyse et théorisation					
	Bilan critique de l'action et recherche de modélisation					

Tableau 8 : Étapes de la recherche

<sup>40</sup> The action research spiral, selon Stephen Kemmis et Robin Mc Taggart (Kemmis et McTaggart, 1988).



### **3.5.4 Approche biographique**

Nous utilisons l'approche biographique à la fois comme pratique de recherche et comme méthode d'intervention. Elle est utile aux didacticiens et sociolinguistes qui « s'intéressent à la fois à l'étude des – et à l'éducation au(x) – plurilinguisme(s) / pluriculturalisme(s) » (Molinié, 2014b, p. 192).

Les différents outils de l'approche biographique – (socio)biographie (langagière), entretien biographique, dessin réflexifs ou création visuelle destinée à faire émerger les représentations et imaginaires – aident à faire émerger des observables qui permettent :

- De conscientiser et verbaliser après-coup des expériences passées et de les valoriser ;
- De construire un retour réflexif sur des tensions culturelles et identitaires subies ;
- De trouver de nouvelles interprétations à des événements passés.

Ce sont donc des outils utiles à la fois pour le chercheur et pour celui qui « raconte », pour conscientiser et analyser les rapports sociaux ayant une influence sur le parcours biographique d'un individu, c'est-à-dire articuler histoire personnelle dans le temps, l'espace et la dimension sociale, autrement dit dans un *espace social historicisé* (Ricœur, 1990).

L'approche biographique est transversale dans cette recherche, dans le sens où nous l'avons utilisée selon des formes et avec des finalités différentes. Nous distinguons trois grands usages :

- De formation : rédiger notre propre sociobiographie nous a aidée à construire notre posture de chercheuse<sup>41</sup> et à nous former à la méthode en elle-même<sup>42</sup> ;
- D'outils d'intervention-formation dans le cadre de notre recherche-action<sup>43</sup> ;
- Et surtout de recherche : nous avons ainsi co-construit avec les étudiants des observables que nous pouvions ensuite analyser.

### **3.5.5 Diversité des données**

Parmi les données récoltées, nous distinguons deux types de corpus : le corpus élargi, qui comprend toutes les informations recueillies au contact du terrain, et qui

---

<sup>41</sup> Voir 3.3.2 Conditions de production du discours, p. 147.

<sup>42</sup> Ayant nous-même expérimenté le fait de devoir produire un récit de vie (dans le cadre de la rédaction de notre sociobiographie intellectuelle), il nous était plus facile de demander à d'autres de le faire et nous a aidée à développer notre empathie.

<sup>43</sup> Voir Chapitre 9 :.

nous sert à contextualiser notre sujet d'étude, et un corpus plus restreint d'entretiens, qui nous sert à analyser l'expérience des étudiants. Nous reviendrons plus en détail sur ce deuxième corpus, qui est notre corpus principal, dans la partie suivante.

Ce premier corpus, notre corpus élargi, se compose de nos observations, d'entretiens non retenus dans notre corpus principal et d'observables co-construits avec les participants aux actions pédagogiques.

Proviennent de nos observations :

- Des entretiens informels ou non avec des étudiants, des co-acteurs, des chercheurs ou des enseignants ;
- Des statistiques ;
- De la documentation diverse en relation avec la mobilité étudiante : brochures, témoignages d'étudiants, « guide de mobilité », vidéos ;
- Des travaux scientifiques locaux divers : en particulier des mémoires de Master ;
- Des observations issues de notre participation à des activités en lien avec la mobilité : atelier « interculturel » pour des enseignants de l'Université de Zagreb, festival des étudiants francophones de l'AUF, rencontre entre les ambassadeurs francophones et les étudiants zagrebois, etc.

Par ailleurs, les différentes actions pédagogiques mises en place<sup>44</sup>, nous ont permis de recueillir :

- Des enregistrements de discussions collectives autour des représentations des étudiants sur la mobilité, les identités, le rapport à l'altérité ;
- Des productions des étudiants (dessins réflexifs, production écrite sur les projets de mobilité, etc.)
- Des représentations des enseignants sur leur conception d'un cours de préparation à la mobilité ;
- L'opinion des étudiants sur la formation (à travers des questionnaires).

---

<sup>44</sup> Ces actions pédagogiques ont été :

- Des cours ponctuels (facultés de droit et lettres de Zagreb) : 3 classes de 10 à 25 étudiants
- Des modules de FOU (printemps 2016) : 6x1h30 – 8 élèves
- Un atelier de préparation à la mobilité (mai 2017) : 25 heures de cours - 5 élèves. Pour plus de précision sur cet atelier, voir 9.3.2 Description de la recherche-action-formation, p. 474.

## 3.6 Entretiens biographiques et récits d'expérience

Comme présenté précédemment, nous avons utilisé l'approche biographique, en particulier pour mener nos entretiens. L'entretien biographique est utile dans le cadre de cette recherche car il permet de « faire évoquer, décrire, réfléchir des périodes de vie des interrogés » (Peneff, 1994, p. 27). À travers le récit de nos informateurs, nous pouvons retracer les mécanismes qui président au passage d'une identité à l'autre, reconstituer leurs trajectoires et identifier certains moments clés de la vie d'un individu. Il est également possible, avec une approche longitudinale de retrouver dans le passé ce qui structure les comportements, et avec une approche transversale, de repérer les différents milieux sociaux que traversent, et qui influencent, les individus.

Notre choix d'effectuer des entretiens biographiques repose également sur le fait que ces derniers, étant ouverts, permettent de faire émerger le non-prévu et « l'univers de sens de celui auquel on s'intéresse » (Berger, 2006, p. 19) ce qui est en adéquation avec notre épistémologie empirico-inductive. Il nous paraissait particulièrement important de « laisser la parole » à nos informateurs, de les laisser maîtres d'évoquer ce qui fait sens pour eux.

Enfin, l'approche retenue pour ces entretiens était compréhensive dans le sens où :

- Les personnes interrogées étaient moins un échantillon représentatif qu'une sélection (raisonnée) de sources d'information ;
- Qu'il s'agissait de découvrir, connaître et comprendre l'expérience des individus et leurs raisons ;
- Et que la chercheuse était dans une posture d'empathie, s'intéressant sincèrement et activement à la parole de l'interlocuteur (Kaufmann, 1996).

### 3.6.1 Protocole d'enquête

Suite à la phase d'exploration qui comprenait des entretiens en Croatie, Slovénie et Serbie auprès de multiples acteurs et co-acteurs de la mobilité étudiante, notre choix a été de mener des entretiens approfondis et biographiques avec des étudiants croates vivant différents *temps* de la mobilité : avant leur départ, pendant leur séjour, peu après leur retour et plusieurs années après leur mobilité.

Pour les rencontrer, nous avons procédé par boule-de-neige, à partir de notre réseau de connaissances, en particulier d'anciens étudiants.

Afin d'avoir un cadre le plus détendu possible et de rapprocher au maximum la situation d'entretien d'une situation de conversation habituelle entre étudiants, les

entretiens étaient réalisés dans des cafés. Après une introduction – plus ou moins longue en fonction de leur curiosité – portant sur notre parcours, le but de notre étude et sur notre méthodologie (en particulier le fait que les entretiens étaient ouverts, volontairement pour les laisser exprimer ce qu'ils considéraient important), la consigne était la suivante :

*Pourrais-tu s'il te plaît me raconter ton expérience lorsque tu es parti en Erasmus ? J'aimerais que tu reviennes sur la période avant et pendant ton séjour ainsi que sur ton retour.*

Le choix de la langue utilisée revenait aux interviewés : français ou anglais, avec la possibilité de toutes manières d'utiliser le serbo-croate pour certains passages, plus difficiles à exprimer dans une langue autre que sa langue maternelle. La très grande majorité a choisi de s'exprimer en français, avec quelques alternances codiques, dans une langue ou une autre, ponctuellement. Tous s'exprimaient avec une aisance suffisante pour permettre de faire le récit de leur expérience et d'exprimer leurs sentiments et ressentis.

### **3.6.2 Relation chercheuse / informateurs**

Selon Didier Demazière (2008), la posture compréhensive (impliquant neutralité, écoute, bienveillance et dialogue des consciences) est « brandie comme bannière de ralliement » dans toutes les méthodes de sociologie. Mais, rappelle-t-il, il y aura toujours une distance sociale entre le chercheur et son informateur. Si elle est impossible à effacer, il est important de la dépasser... et une posture compréhensive peut y aider, même si « la conduite de l'entretien est assurée par une succession de bricolages et d'ajustement, dont l'éventail et l'épaisseur débordent du cadrage par l'empathie ou la neutralité » (Demazière, 2008, p. 31).

Les principaux problèmes rencontrés lors de la conduite d'entretien en sciences humaines sont :

- La difficulté pour le chercheur de s'imposer aux imposants (Chamboredon et al., 1994) ;
- Au contraire, d'avoir une position de surplomb social ou de supériorité culturelle par rapport à ses enquêtés ;
- Et enfin, que les formes d'interactions sont souvent bien éloignées des habitudes de la population enquêtée.

Ces deux derniers points rendent parfois malaisé de maîtriser les effets de l'asymétrie sociale entre l'enquêteur et l'enquêté afin d'instaurer une communication « non-violente » (Bourdieu, 1993, p. 1392).

Afin de conscientiser et donc de prendre en compte les possibles biais induits par la situation d'entretien et la position de la chercheuse, nous avons travaillé ces questions dans notre journal de recherche, notamment en tentant de comprendre les différentes identités qui pouvaient nous être attribuées par les enquêtés.

### **Extrait du journal de recherche : quelles identités nous ont été données ?**

*Les problèmes mentionnés avant ne sont pas ceux que j'ai moi-même rencontrés lors de la conduite de mes entretiens. Premièrement, les étudiants, de par leur âge et statut ne sont pas dans une position dominante socialement et je n'ai donc pas eu à m'imposer par rapport à eux. La situation inverse aurait pu être à craindre car ma position sociale d'enseignante et de chercheuse universitaire pouvait créer une situation de surplomb social ou de supériorité culturelle. Cet écart, bien que réel, n'était cependant pas très grand de par mon âge – proche de celui de mes enquêtés – et parce ces derniers faisaient également partie, en tant qu'étudiants, du monde universitaire. J'ai tenté de réduire au maximum cet écart, par mon attitude et dans la manière de conduire de l'entretien. Par exemple, il était important que cette interaction se déroule dans le cadre informel d'un café afin que cela se rapproche fortement d'une forme d'interaction habituelle pour les interviewés. Cela était renforcé par le caractère biographique des entretiens car raconter une expérience personnelle est une activité relativement habituelle de la vie quotidienne. Cette proximité entre technique (sociologique) et manifestation de la sociabilité est donc un avantage car elle n'étonne pas trop l'interlocuteur<sup>45</sup>, mais également un danger car elle peut limiter la vigilance du chercheur.*

*Je n'ai donc que peu rencontré les difficultés inhérentes à la conduite d'un entretien. Cependant, l'interprétation de la situation et de mon identité par les enquêtés a eu une influence certaine sur la conduite des entretiens et donc sur la parole exprimée. C'est sur cette perception du chercheur que je souhaiterais m'attarder maintenant car lors d'un entretien, se mettent en place des processus de contre-interprétation par lesquels l'interviewé attribue un rôle et une identité à l'interviewer : « [l'identité du chercheur] est d'emblée produite par son interlocuteur, qui lui attribue des intentions, qui interprète son argumentaire, et qui agit à son égard en conséquence » (Demazière, 2008, p. 19).*

---

<sup>45</sup> La grande majorité des interviewés a semblé à l'aise dans ce rôle et peu impressionnée par la situation. Cependant, la forme très ouverte de l'entretien en a parfois dérouté certains qui avaient comme représentation d'une situation d'enquête une discussion où il faut répondre à des questions. Pour ces derniers, parler simplement de leur expérience était compliqué et il m'a fallu orienter l'entretien plus que d'habitude.

*Au-delà de l'identité de chercheuse, deux autres identités m'ont été données par les étudiants interrogés :*

- *Celle d'enseignante de français langue étrangère :*

*Certains des interviewés m'avaient eu comme enseignante et me connaissaient donc dans ce cadre-là. Mais même pour ceux qui n'avaient jamais été en cours avec moi, on peut voir dans leur discours qu'ils s'attendent à ce que je sois principalement intéressée par l'apprentissage des langues. De même, on repère fréquemment dans les entretiens des demandes de correction linguistique ainsi qu'une crainte d'avoir un niveau de langue formelle non satisfaisant. De plus, en tant qu'enseignante préparant à la mobilité, il est fréquent que les étudiants aient fait appel à mon savoir sur les aspects pratiques et administratifs de la mobilité : de nombreuses fois, ils m'ont posé des questions concernant des démarches à entreprendre, des conseils sur des Universités particulières, etc.*

- *Celle de pair :*

*Car en tant que doctorante je suis encore étudiante, que je suis proche d'âge et que j'ai moi-même un parcours de mobilité, qui plus est dans leur pays d'origine. Ainsi, un renversement des rôles est fréquemment survenu où les interviewés sont devenus enquêteurs, mes enquêtés me posant des questions sur mon propre parcours de mobilité, mon apprentissage et ma maîtrise du serbo-croate, mes projets d'avenir au sein de l'Europe, etc. Ce renversement de rôle peut être vu comme une stratégie pour réduire la distance symbolique nous séparant, ainsi qu'une manière de tester mon implication et de connaître certaines de mes opinions.*

*Dans un entretien compréhensif, l'enquêteur ne cherche pas à conserver sa neutralité (Kaufmann, 1996) car c'est parce qu'il s'implique que l'autre l'est aussi. Dans la situation décrite précédemment, j'ai répondu aux questions, et sans exposer clairement d'opinions, je n'ai pas non plus cherché à me cacher. Cela allait également dans le sens d'un entretien réalisé dans des conditions habituelles de discussion, ce qui implique également une certaine réciprocité dans les échanges.*

*Bien que convaincue de l'intérêt pour le chercheur de s'impliquer afin que l'informateur s'implique à son tour, je suis également consciente que cela peut également amener les interviewés à jouer sur l'image qu'ils souhaitent donner et à travestir leur opinion afin de coller à l'image qu'ils pensent que je souhaite voir. Lors d'un entretien, on oriente toujours plus ou moins son discours en fonction de l'image que l'on veut donner de soi et Didier Demazière affirme que « l'entretien est toujours chargé d'enjeu, et donc de danger puisque toute information biographique concourt à catégoriser et qualifier socialement la personne concernée, faisant d'elle un membre plus ou moins moral, un professionnel plus ou moins compétent » (Demazière, 2008, p. 19).*

Ce détour par l'analyse des différentes identités et intentions qui nous ont été prêtées par nos enquêteurs nous semblait nécessaire car nous verrons par la suite comment l'image qu'ils se faisaient de nous – entre autres facteurs – a amené les étudiants à minimiser les problèmes (en particulier culturels) rencontrés lors de leur séjour en France et à tenter de se présenter sous une face la plus « interculturelle » possible. Et c'est souvent parce que nous faisons mention de problèmes que nous avons pu nous-même rencontrer qu'ils évoquaient ensuite les leurs. Ces biais, loin d'être un obstacle peuvent au contraire se révéler intéressants et riches d'informations, pour peu qu'on en ait conscience pour saisir, en creux et par certains détours, représentations et subjectivité des enquêtés<sup>46</sup>.

### **3.6.3 Multimodalité des entretiens**

Pour certains entretiens, nous avons utilisé des dessins. Cette démarche graphique a été introduite de deux manières, en fonction des entretiens :

- En amont de l'entretien : lors de la présentation de la démarche et des questions de recherche par courriel, nous demandions aux étudiants de réaliser un dessin chez eux ;
- Ou au moment même de l'entretien.

La consigne pour la réalisation du dessin était la suivante :

*Dessine-toi avant de partir, puis pendant ton séjour en France et enfin, dans ta vie aujourd'hui.*

#### **Une aide à la réflexivité**

Cette introduction du dessin dans notre méthodologie de recherche s'est faite par bricolage et intuition, en particulier car nous avons l'habitude de l'utiliser dans des cours de langue<sup>47</sup> pour favoriser la réflexivité de nos étudiants. Plusieurs études ont démontré l'intérêt d'un tel dispositif en classe de langue étrangère (Molinié, 2009, 2014a) et nous postulons qu'il pourrait s'avérer intéressant pour amener les étudiants interrogés à adopter un autre point de vue sur leur mobilité. En effet, le dessin est un acte réflexif car « le sujet-dessinateur s'[y] engage dans un processus de sélection (thème, angle de vue, techniques graphiques, finalités), d'organisation (mise en priorité) et de positionnement (choisir et assumer ses choix) » (Razafimandimbimanana, 2009,

---

<sup>46</sup> Sur la prise en compte, lors de l'analyse, des effets de la relation chercheur/enquêtés, voir 3.6.4 Méthodes d'analyse, p. 169

<sup>47</sup> Dans les cours de langues, nous utilisons des dispositifs de dessin réflexifs où nous amenons les étudiants à réaliser des portraits de langue ou à représenter et verbaliser leur parcours de mobilité.

p. 144). Moins immédiatement compréhensible qu'un récit oral ou écrit, un dessin demande un effort de la part de son auteur pour le rendre intelligible, ce qui passe entre autres par l'ordonnancement de ce qu'il représente. Il dispose également d'une place limitée et doit donc sélectionner ce qui lui semble le plus important et le plus significatif. Enfin, nous pouvons voir fréquemment une mise en intrigue dans ces dessins : des liens sont effectués entre des périodes de vie afin de rendre cohérent le récit proposé. Cette mise en cohérence est moins souvent faite dans un récit oral, qui est plus décousu, comporte des digressions, etc.

Pierre Bourdieu (1986) a adressé des critiques envers l'approche biographique en mettant particulièrement en garde contre *l'illusion biographique* qu'il définit comme l'illusion que la vie constitue un tout, un ensemble cohérent et orienté, qui peut et doit être appréhendé comme expression unitaire d'une intention subjective et objective d'un projet (Bourdieu, 1986, p. 69). Nous avons pris en compte ces critiques afin que notre méthode évite « les écueils de la biographie anecdotisante, hagiographique ou subjectiviste » (Giraud, Raynaud et Saunier, 2014). Notre objectif a donc été, non pas de décrire simplement les éléments biographiques des personnes avec lesquelles nous travaillions, mais bien plus à reconstruire la genèse d'une succession d'étapes, ce qui permet de « mettre au jour des traits structurant définissant un individu socialisé » (Giraud, Raynaud et Saunier, 2014). Nous postulons que cette *reconstruction* ou *thématisation* peut ne pas être seulement effectuée par le chercheur, mais également par l'interviewé lui-même et qu'elle peut avoir un effet *d'empowerment* sur ce dernier. C'est pourquoi il nous semblait important et intéressant d'intégrer un dispositif tel que le dessin favorisant la réflexivité afin d'aider les étudiants à problématiser leur parcours.

### **Un support pour la parole**

Le dessin peut également devenir un support pour la parole car cela permet d'avoir sous les yeux, pendant l'entretien, une représentation visuelle à laquelle se référer et qui, tenant en une feuille, aide à avoir une perception globale du parcours et de l'analyse qui en est faite par les étudiants. C'est donc à la fois un support au discours tout autant qu'une aide à la mise en relation du passé et du présent, voire du futur.

Son rôle peut différer en fonction du moment où il est réalisé :

- S'il est fait sur place, au début de l'entretien, il permet d'entamer le dialogue dans le silence et de laisser le temps à l'interviewé de rassembler ses idées, d'avoir un temps pour lui et de construire la confiance entre intervieweur et interviewé petit à petit.



- S'il a été réalisé à la maison, avant l'entretien, il permet de préparer l'entrevue et d'aider l'étudiant à se remémorer son expérience. Au moment même de l'entretien, il joue alors le rôle de trame, et c'est à partir du dessin que l'étudiant prend la parole. Par exemple, dans le cas de Klara<sup>48</sup>, qui a tenté de rendre compte, presque de manière exhaustive, de son séjour Erasmus, son dessin permet d'aborder de nombreux points : son départ, le logement, les relations à l'intérieur et à l'extérieur de l'Université, ses sentiments, etc.

### Une autre forme d'expression

Eva Lemaire affirme que le dessin réflexif aide « à sortir des sentiers battus, à mobiliser les savoirs et représentation de manière significativement différente, à s'arrêter pleinement sur l'exercice de réflexivité proposé et enfin à se permettre une prise de parole inédite » (2014, p. 60). C'est cette parole inédite que nous recherchions également en introduisant le dessin dans notre protocole de recherche car ils peuvent favoriser la créativité, permettre de dire la mobilité différemment et surtout d'exprimer ce qu'il est difficile de mettre en mots (Weber, 2008). En effet, nos enquêtés, bien que choisissant de s'exprimer en français, ne le maîtrisent que partiellement et le dessin

permet d'atteindre un niveau de réflexion et de représentation plus avancé que celui auquel ils pourraient prétendre au vu de leurs compétences langagières. En effet, de l'image dessinée à l'image exprimée métaphoriquement, le pas aurait pu être difficile à franchir pour des apprenants de niveau intermédiaire (Bemporad et Vorger, 2014, p. 138)

Au-delà de la difficulté de s'exprimer dans une langue étrangère, le dessin, par la symbolique qu'il permet de représenter, peut aider à transmettre d'autres idées, en particulier la part d'imaginaire liée à la mobilité. En effet,

Le dessin consiste à adopter une forme symbolico-iconique et métaphorique pouvant permettre aux individus de trouver un moyen de thématiser leurs rapports aux langues [et à la mobilité] par le biais d'un détournement, en leur laissant plus de liberté pour dévoiler ce qu'ils veulent à travers une symbolisation choisie (Bemporad et Vorger, 2014, p. 123)

Lara, l'une de nos interviewés, pointe également l'aide apportée par le dessin dans le processus de remémoration. La production visuelle effectue alors une médiation entre souvenirs (sous forme d'images et de perceptions) et verbalisation :

*avec le dessin, j'avais une idée dans ma tête [...] aussi ce sont des souvenirs, ce sont des images, donc c'est plus facile de le transférer sur le papier et après de le dire avec des mots (Lara).*

En ce sens, les dessins de Jelena<sup>49</sup> fournissent une bonne illustration : ils ont la caractéristique de ne pas être figuratifs, et par le dessin, elle cherche à transmettre

---

<sup>48</sup> Voir en annexe : Dessin 5 : Dessin de Klara, p. 561

<sup>49</sup> Voir en annexe les dessins 1, 2 et 3, p. 559.

quelque chose de son monde intérieur et de ses ressentis. Quand elle commente ensuite à l'oral son dessin, elle peine à trouver comment s'exprimer par des mots :

*C'était fou ! [rires] Non mais... oui ! il n'y avait pas des... d'un projet, c'était seulement les réactions et les choses se passaient tout le temps... les gens, les fêtes, les cours... je sais pas. Je me sentais... J'ai seulement réagi et c'était très agréable (Jelena)*

Nous voyons ici comment le dessin, en utilisant d'autres formes d'expressivité peut aider à dire des choses difficilement verbalisables autrement.

### **Dessins et population adulte**

Les études précédentes utilisant le dessin, s'adressent principalement à des enfants ou bien à des adultes mais en situation de formation<sup>50</sup>. Le peu d'études à visée sociologique, menées avec des adultes et intégrant le dessin sont des recherches auprès de communautés culturellement ou linguistiquement minoritaires (Lavoie et Joncas, 2015). Le dessin y est utilisé comme détour pour se rapprocher au plus près des modes de communication propres aux communautés étudiées ou pour accéder à la parole des « plus démunis socialement et à "ceux qui ne verbalisent pas ou peu" » (Couronné, 2016, p. 26). Cette utilisation du dessin, liée à une éthique selon laquelle le savoir se construit dans la relation et le dialogue, permet de rendre la situation d'enquête plus symétrique et de lisser les effets de la violence symbolique liés à la situation d'entretien afin de se rapprocher d'une position de « donnant/donnant » (Lepoutre, 2001, p. 9). Mais comme nous l'avons expliqué précédemment<sup>51</sup> cette situation asymétrique liée à la situation d'entretien n'était pas un grand problème pour nous. Nous craignons donc plutôt que la demande faite de dessiner puisse créer une gêne et une sensation d'infantilisation. Si la gêne est bien présente au départ, et que tout le monde sans exception s'excuse de « ne pas savoir dessiner », cette activité semble plutôt plaire aux interviewés :

*Ça, j'ai trouvé très sympa et en fait ça m'a fait un challenge parce que ça fait des années que j'ai dessiné... Vraiment ça m'a amusé (Anita)*

*C'est vrai que je ne sais pas dessiner, que ce n'est pas quelque chose de super, mais pour moi c'était pas un problème. Je ne peux pas penser que c'était un problème pour personne [...] il me plaisait car comme... c'était une idée fraîche, différente, une approche innovante. Il te donne une perspective différente et c'était sympa à faire (Lara)*

### **3.6.4 Méthodes d'analyse**

L'objectif principal de l'analyse des entretiens recueillis auprès d'étudiants en retour de mobilité est de comprendre ce qui se passe pendant et après leur mobilité.

<sup>50</sup> En particulier en formation d'enseignants de langue.

<sup>51</sup> Voir 3.6.2 Relation chercheuse / informateurs, p. 163.

Les questions principales de cette recherche s'articulent autour de deux axes principaux.

### *Mobilité et parcours*

Nous avons souhaité recueillir et analyser l'expérience des étudiants pendant leur mobilité afin de connaître et de relever leurs expériences significatives, celles auxquelles ils donnent du sens et considèrent comme les plus importantes. L'un des objectifs est également de pouvoir caractériser la mobilité : est-elle fluide, heurtée ? identique pour tous ? et en fonction de quels critères, facteurs extérieurs, savoirs ou capital de mobilité ? À travers le récit de ces expériences, bonnes ou mauvaises, l'intérêt est également de mettre en évidence les situations qui ont nécessité – ou aurait nécessité – une médiation. Enfin, nous souhaitons comprendre de quelle manière une mobilité académique, courte, est ensuite intégrée ou non dans le parcours de vie des étudiants.

### *Mobilité et transformation*

Le deuxième axe de questionnement concerne les changements induits par une mobilité. En effet, celle-ci est toujours qualifiée de *transformatrice* par les étudiants. Mais en quoi consiste cette transformation ? Nous souhaitons donc relever ce qui est qualifié d'apport par les étudiants eux-mêmes, que ces apports concernent le domaine personnel ou académique. De par notre inscription disciplinaire, nous souhaitons repérer en particulier s'il y a ou non un développement des compétences plurilingues et pluriculturelles, réflexives, ainsi qu'une forme *d'empowerment*. Pour analyser ce développement de certaines compétences, nous nous basons à la fois sur une comparaison d'entretiens effectués avant ou après une mobilité et sur le repérage en *creux* du développement de ces compétences.

La méthode d'analyse de ces entretiens découle naturellement de notre épistémologie et de notre méthode de recueil des données. Ainsi, nous adoptons pour l'analyse une démarche inductive qui part d'objectifs de recherche plutôt que d'hypothèses. Paul Henry et Serge Moscovici (1968) opposent les « procédures closes » aux « procédures exploratoires », les premières fonctionnant par déduction et servant à l'infirmité ou la confirmation d'hypothèses. Cette démarche consiste donc à partir du cadre théorique pour le confirmer, ou non, par les données recueillies. La démarche inverse, ou « les procédures exploratoires », permettent au contraire « en partant des textes eux-mêmes, de saisir les liaisons entre les différentes variables [et] fonctionnent selon la démarche inductive et facilitent la construction d'hypothèses nouvelles » (Bardin, 1997, p. 129). En accord avec notre épistémologie empirico-inductive et l'approche par théorisation ancrée, nous adoptons cette seconde position. Ainsi, même si notre méthode d'analyse a été construite en fonction d'un cadre théorique pré-

élaboré en amont, nous avons abordé les entretiens dans une démarche d'ouverture, faisant évoluer ce cadre au fur et à mesure des analyses<sup>52</sup>. Nous sommes également allée chercher dans diverses disciplines une méthodologie adaptée aux questionnements. Nous les présenterons après avoir décrit la constitution de notre corpus.

### **Constitution et choix du corpus**

Les sociologues Didier Demazière et Claude Dubar (1997) distinguent trois fonctions de l'entretien biographique :

- Illustrative : lorsque la parole des interviewés vient apporter des preuves à la démonstration du chercheur ;
- Restitutive : lorsque les entretiens permettent de recueillir des savoirs sociaux ;
- Analytique : lorsque les récits permettent de donner à voir la subjectivité de la personne interrogée qui reconstruit elle-même du sens. Cette démarche met l'interviewé en position d'acteur car « le sujet structure le sens de son "monde social" dans un récit biographique. Le chercheur interprète ce monde » (Molina, 2015).

Dans la phase exploratoire de notre recherche, nous avons utilisé les entretiens dans une fonction restitutive. Mais ensuite, c'est bien une fonction analytique que nous donnons à nos entretiens. Notre orientation qualitative et nos questionnements qui visent à la compréhension fine et détaillée d'entretiens ciblés, nous a orientée vers le choix d'un petit corpus. Le nombre d'entretiens sélectionnés n'était pas fixe au début de la recherche et, comme cela est préconisé lors d'une démarche par théorisation ancrée (Paillé, 1994a), s'est enrichi au fur et à mesure des besoins de la progression des analyses.

D'après Laurence Bardin (1997, p. 127-128), la constitution d'un corpus doit suivre les règles :

- d'exhaustivité, en prenant en compte tous les éléments entrant dans le champ du corpus défini en amont ;
- de représentativité, c'est-à-dire que l'échantillon doit être représentatif de l'ensemble de la population d'étude ;
- d'homogénéité, le choix relevant de critères de choix précis et les entretiens ne présentant pas trop de singularité en dehors de ces critères ;

---

<sup>52</sup> Nous restons cependant consciente que tout choix méthodologique est orienté et correspond à une prise de position latente, en particulier dans le fait d'orienter la lecture vers certains points particuliers.

- et enfin de pertinence, la sélection des entretiens devant être pertinente par rapport aux objectifs de l'analyse.

La constitution de notre corpus correspond bien aux règles d'homogénéité et de pertinence : les entretiens le constituant présentent l'homogénéité d'avoir été réalisés auprès d'étudiants revenant d'un séjour Erasmus. De plus, ils ont été conduits dans des conditions similaires, avec la même question de départ. Enfin, ils abordent la question de leur expérience de mobilité, ce qui est en lien direct avec la problématique et le questionnement.

En revanche, ils ne sont ni exhaustifs, ni parfaitement représentatifs. Choissant de se concentrer sur un petit nombre d'entretiens afin de les analyser qualitativement, il n'est pas possible que le corpus ait exactement les mêmes caractéristiques que toute la population d'étude. Il faudrait alors croiser un nombre trop important de variables. Ce corpus est bien plus un corpus ouvert et nous rejoignons Philippe Blanchet qui considère le statut du corpus comme secondaire par rapport au terrain dont « la complexité subjective des situations » (Blanchet, 2007, p. 343) ne peut être reflétée par un corpus même particulièrement bien construit. Ainsi, la « fréquentation du terrain éclaire le "corpus" qui à son tour aide à rendre lisible la complexité du terrain » (Blanchet, 2007). Ceci peut être rapproché de ce que John Joseph Gumperz nomme le « savoir d'arrière-plan » (*background knowledge*) et désigne « cette connaissance des conventions socioculturelles implicites (les indices de contextualisation) permettant d'interpréter correctement ce qui est en jeu au cours d'une interaction » (Gumperz, 1989, p. 64-65). En effet, certaines connaissances et interprétations ne peuvent être effectuées que grâce à un savoir acquis sur le terrain et à une fréquentation assidue de ce dernier. Nous ne considérons donc pas le corpus comme un donné que nous analysons pour lui-même, mais nous en construisons une lecture qui prend en compte les connaissances acquises sur le terrain ainsi que la co-construction qui découle de l'interaction entre la chercheuse et les enquêtés. C'est pourquoi notre corpus ne se définit non pas par sa représentativité mais bien plus par sa significativité (Blanchet, 2007).

Une fois sélectionnés les entretiens sur ces critères, à partir d'une écoute flottante, ils sont retranscrits en verbatim et fidèlement (c'est-à-dire avec les fautes de langue, les alternances codiques, etc.). De même, les silences, les rires et tout autre élément paraverbal sont notés, sans que cette retranscription soit exhaustive<sup>53</sup>. C'est à partir de ces retranscriptions qu'est effectué le codage pour l'analyse. Nous avons également

---

<sup>53</sup> Nous verrons dans la partie suivante que nous n'effectuons pas d'analyse linguistique du discours. Il n'est donc pas nécessaire d'avoir à notre disposition les temps exacts de silence, les chevauchements, les accents, etc.

choisi de les retranscrire fidèlement dans le corps même de la thèse mais d'en faire une traduction en français quand une autre langue était employée<sup>54</sup>.

### **Analyse des récits**

L'analyse structurale telle que définie par Didier Demazière et Claude Dubar (1997) a retenu notre attention car elle tente de prendre en compte la dimension « subjective, vécue, psychique » et postule qu'elle peut être abordée par le biais de l'expression individuelle des « mondes subjectifs » qui sont à la fois des « mondes vécus » et des « mondes exprimés » donc saisissables empiriquement – notamment par des entretiens. Cette approche s'intéresse plutôt aux relations entre les différents éléments d'un récit qu'aux composants du récit eux-mêmes. Ainsi, la démarche d'analyse structurale s'attache à effectuer une lecture attentive qui isole : les séquences de récits (des descriptions d'évènements ou d'actions), les actants (des personnes jouant un rôle dans le récit) et les propositions argumentaires (des unités contenant un jugement, une appréciation, un sentiment).

Dans notre recherche, l'objectif d'un tel découpage des récits recueillis est de permettre, pour chaque entretien, de voir clairement les temps du récit, ses ruptures ainsi que l'articulation faite par les acteurs entre leur passé, leur présent et leur futur. Cette étape de l'analyse est nécessaire pour mettre au jour les transformations éventuelles, la place de la mobilité dans le parcours de vie des étudiants ainsi que les moments et les personnes qui font sens, pour eux, dans une telle expérience. Cette grille de lecture nous permet de comprendre les rapports entretenus entre le temps, la distance, l'histoire personnelle des acteurs et la mobilité. Ce type d'analyse et de découpage des récits nous permet également de faire émerger des idéaux-types<sup>55</sup> de carrières<sup>56</sup> et d'effectuer des différenciations et des oppositions entre les stratégies des individus.

Nous avons donc effectué une analyse structurale entretien par entretien afin de dégager la cohérence de chaque parcours, et rédigé une fiche de synthèse reprenant les éléments clés du parcours et leurs interprétations subjectives par les acteurs. À partir de cette lecture, nous avons pu regrouper les cas apparentés, identifier les points de convergence et les logiques différentes sous-jacentes à chacune des carrières-types.

---

<sup>54</sup> Nous laissons alors la traduction dans le corps du texte pour plus de lisibilité et indiquons le texte original en note de bas de page.

<sup>55</sup> Les idéaux-types sont des constructions théoriques qui contiennent en elles-mêmes les principes explicatifs des conduites individuelles. Elles ne reflètent pas la réalité mais servent à classer comportements ou pratiques afin de les rendre intelligibles.

<sup>56</sup> Nous utilisons le concept de carrière car il « permet de penser à la fois les transformations objectivement observables d'une biographie et les transformations subjectivement vécues » (Pilote et Garneau, 2011, p. 13).

Nous avons, en parallèle à cette analyse structurale, effectué une analyse de contenu thématique<sup>57</sup>. Nous avons ainsi catégorisé les thèmes abordés et découpé nos entretiens en fonction de ces thèmes. Nous avons certains thèmes prédéfinis (en fonction des questions de départ) dont nous souhaitons relever la présence ou l'absence dans chaque entretien, mais nous avons également laissé émerger du corpus lui-même les thèmes présents et abordés par les étudiants. Une fois que ces thèmes ont été repérés (ou pas) dans chaque entretien, nous avons pu effectuer une comparaison entre les récits. Cette analyse thématique a permis d'affiner notre analyse des représentations et de la subjectivité des acteurs.

Comme nos informateurs ne maîtrisent pas parfaitement le français, la langue dans laquelle l'entretien était mené, une analyse linguistique du discours n'apparaissait pas comme très pertinente car elle accorde « une place centrale [...] aux formes langagières » (Née, 2017). Une analyse de la langue elle-même peut donc s'avérer biaisée si ceux qui la parlent ne la maîtrisent pas complètement (Charbonneau, 2006). Cependant, nous souhaitons tout de même entrer dans le sens des discours par leur matérialité langagière afin de marquer une rupture avec les analyses sociologiques positivistes (Nossik, 2011, p. 128). Ainsi, nous avons prêté une attention particulière à l'emploi des pronoms personnels, les temps verbaux utilisés, les marques de la réflexivité. Dans une démarche d'analyse de l'énonciation nous avons également repéré l'agencement et la dynamique du discours, son style ainsi que les éléments atypiques et les figures de rhétorique (Unrug d', 1974).

Nous avons vu précédemment<sup>58</sup> que la situation d'entretien et la relation chercheur/enquêté ne sont pas neutres et peuvent influencer sur la conduite de l'entretien et donc sur la parole recueillie. Ces facteurs, et en particulier l'interaction avec le chercheur, doivent être pris en compte lors des analyses. En effet, si les récits sont « une construction dialogique complexe » (Demazière et Dubar, 1997, p. 7) il est alors nécessaire de « suivre le processus de l'activité signifiante dans l'interaction verbale et non verbale avec le chercheur » (Demazière et Dubar, 1997, p. 43) et ne pas considérer la parole des interviewés comme immanente, mais bien en faire une analyse dans sa dimension interactionnelle. Olivier Schwartz (1999, p. 458) propose ainsi d'analyser non seulement « l'entretien-texte » (ce qui est habituellement fait), mais également en complément « l'entretien-événement ». Cela nécessite d'adopter une approche interactionnelle et de prendre en compte la co-construction – entre chercheur et acteur social – des discours analysés.

---

<sup>57</sup> Nous avons utilisé pour cela le logiciel d'enquête qualitative *Sonal*.

<sup>58</sup> Voir 3.6.2 Relation chercheuse / informateurs, p. 163.

## Analyse des dessins

Le corpus comprend principalement des récits, mais également des dessins<sup>59</sup>. Jésabel Robin (2014a) parle de dynamique dialogique entre les corpus et plusieurs chercheurs en didactique des langues et des cultures qui travaillent avec et sur le dessin ont mis en évidence que mots et images se nourrissent mutuellement (Molinié, 2009, 2014a). C'est le dispositif dans son entier qui produit des données intéressantes et analysables et c'est donc dans le rapport entre récits et dessins qu'une analyse de ces derniers est pertinente.

L'analyse des dessins, en particulier d'enfant, a surtout été développée en psychologie. Daniel Widlöcher (1993, p. 105-106) distingue trois valeurs dans un dessin :

- La valeur expressive : « le geste graphique, la manière dont l'enfant traite la surface blanche, le choix des formes et des couleurs, expriment certains éléments de son état émotionnel » ;
- La valeur projective : « Le style général de la figuration révèle certaines dispositions fondamentales de la vision du monde de l'enfant » ;
- La valeur narrative : « en nous livrant les produits de son imagination, il nous révèle aussi ses centres d'intérêts, ses soucis, ses goûts ».

En fonction de nos questions de recherche et de notre approche par le biographique, c'est en particulier la valeur narrative du dessin qui nous intéresse.

Nous n'avons pas complètement rejeté une analyse des valeurs expressives et projectives, à travers une approche sémiotique, mais celle-ci n'est pas le cœur de notre analyse. Si nous utilisons une telle approche sémiotique, c'est pour mettre en évidence des comportements, des sentiments et la posture revendiquée dans le dessin. Cette analyse est effectuée en co-construction avec le dessinateur, pendant l'entretien. En effet, de par notre posture de chercheuse, nous pensons qu'il est important de « co-construire le sens [...] des situations, avec les sujets qui les vivent, via les dessins et les entretiens menés à leur propos » (Molinié, 2009, p. 11). Par exemple, Anita a fait un dessin entièrement en noir et blanc, sauf deux cœurs : l'un rouge, l'autre bleu<sup>60</sup>. Seul un travail de verbalisation par l'étudiante elle-même permet de comprendre la signification de l'emploi de ces couleurs :

*Enquêteur : et ici tu as dessiné en bleu et en rouge le cœur... pour une raison ?*

*Anita : Oui, pour une raison : là plutôt le bleu parce que c'est plutôt le cerveau qui dirige, comme j'ai déjà dit, tu connais le chemin vers où tu te diriges, tu sais où aller, tout*

<sup>59</sup> Voir 3.6.3 Multimodalité des entretiens, p. 166.

<sup>60</sup> Voir en annexe : Dessin 7 : Dessin d'Anita, p. 562.



*est déjà fait... et là le rouge, parce que c'est quelque chose que je sens, c'est quelque chose de moi... c'est le cœur.*

Mener un tel travail de co-construction de l'analyse permet en outre de confronter les représentations sociales et les imaginaires sociaux de l'enquêté et de l'enquêteur.

Une analyse sémiotique des dessins a donc été effectuée, mais en général, le corpus dessiné a été analysé de la même manière que le corpus oral, c'est-à-dire par une analyse structurale – qui isole séquences de récits, actants et propositions argumentaires – et une analyse de contenu thématique. Ainsi, les éléments apportés par les dessins sont complémentaires de ceux présents dans les récits et viennent les enrichir. De plus, nous avons montré précédemment que la réalisation d'un dessin demande de sélectionner les éléments faisant le plus sens pour les étudiants. Le fait qu'une chose soit dessinée nous a amenée à la prendre plus en considération car si l'étudiant a choisi de la représenter, c'est qu'elle fait réellement sens pour lui.

### **Conclusion du chapitre 3**

---

La contextualisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la situation sociale dans les Balkans nous a permis de faire émerger de nouvelles questions ayant trait à l'identité dans les Balkans et au rôle de la mobilité étudiante dans l'intégration des pays nouvellement arrivés à l'Union européenne. C'est pourquoi notre problématique s'est réorientée vers les deux points suivants :

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

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi de nous situer dans une démarche empirico-inductive qualitative qui laisse le questionnement ouvert et repose sur une fréquentation assidue du terrain. Nous accordons également une importance particulière à la contextualisation et à l'historicisation du phénomène que nous étudions étant donné que nous faisons du contexte un usage interprétatif fort. Enfin, notre recherche a des finalités de compréhension mais également d'intervention sociale puisque l'un des buts de ce travail est de pouvoir répondre au besoin d'accompagnement des mobilités par des propositions pédagogiques. La dimension praxéologique de ce travail implique donc un questionnement et un positionnement éthique qui sera transversal dans cette recherche.

Pour répondre à notre problématique et en accord avec notre cadre épistémologique, nous adoptons un cadre théorique transdisciplinaire qui nous permet de faire dialoguer des concepts empruntés à plusieurs disciplines de sciences humaines, d'aborder notre sujet de plusieurs points de vue et donc de complexifier l'analyse des phénomènes observés (Morin, 1990).

Pour relier notre cadrage épistémologique, nos options théoriques, l'investigation de terrain et nos analyses, nous utilisons comme outils méthodologiques des méthodes dites « de terrain » afin de faire émerger des données empiriques des analyses plus générales. Nous avons également entrepris une démarche de recherche-action-formation afin d'impliquer les acteurs dans notre recherche et co-construire avec eux nos analyses. Notre travail résulte donc d'allers-retours continuels entre travail théorique et de terrain et repose pour beaucoup sur des récits d'expérience obtenus par des entretiens compréhensifs multimodaux.

Enfin, transversalement, nous accordons une grande place à l'approche biographique dont nous faisons plusieurs usages, notamment pour nos entretiens, mais également avec l'objectif de développer notre réflexivité. Ce dernier aspect revêt une importance particulière étant donné que nous restons consciente, à chaque étape de la recherche, de l'influence de la subjectivité du chercheur.



## SYNTHÈSE DE LA PREMIÈRE PARTIE

---

L'objectif de cette première partie était de poser 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.

Nous nous sommes donc attachée à 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 avons alors mis 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 qui 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 sommes ensuite intéressée au contexte spécifique de la Croatie, un petit pays qui a acquis son indépendance récemment (en 1992), à la suite d'une guerre, ce qui laisse des traces et implique des questionnements identitaires. La situation sociale, économique et politique croate est également influencée par la sortie récente du communisme et la « transition » avec le système libéral. 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 que

sont les Balkans, qui représentent un espace européen singulier de par leur histoire mouvementée et complexe. Etre 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 a amenée 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 de 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, notre 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.

Maintenant que les « cadres » de cette recherche sont posés, nous allons dans la deuxième partie nous pencher sur l’expérience des étudiants, à travers l’analyse de leurs récits d’expérience, avant d’aborder dans la troisième partie la manière dont la didactique des langues et des cultures peut aider à accompagner ces expériences et faire de la mobilité un moment formatif.

**PARTIE 2 - DONNER LA PAROLE AUX ÉTUDIANTS :  
ETHNOGRAPHIE DES EXPÉRIENCES DE MOBILITÉ**



## PRÉSENTATION DE LA DEUXIÈME PARTIE

---

Notre travail de recherche a comporté deux démarches, qui se sont parfois déroulées simultanément et se sont enrichies l'une l'autre : la première visait à effectuer une ethnographie de l'expérience de mobilité des étudiants et la seconde à réaliser une recherche-action-formation pour expérimenter et co-construire avec les acteurs locaux des outils pédagogiques pour accompagner ces expériences. La deuxième partie de cette thèse a pour objectif de rendre compte de notre travail ethnographique. Le but de cette approche est d'abord de comprendre ce que vivent les étudiants afin de pouvoir élaborer des outils pédagogiques correspondant à leurs besoins.

Pour ce faire, nous nous sommes principalement appuyée sur l'analyse d'entretiens compréhensifs et biographiques. Nous nous sommes donc intéressée au niveau microsocial de l'expérience de mobilité (ce que disent les étudiants de leur séjour, leurs représentations, etc.) tout en croisant les récits avec l'analyse du contexte (qui concerne les niveaux méso- et macrosociaux) que nous avons commencé à mettre au jour dans la partie précédente.

Précédemment des chercheuses se sont aussi penchées sur la population étudiante mobile en adoptant un point de vue sociologique dans le cadre de leur thèse de doctorat. Nous pouvons par exemple citer :

- Elizabeth Murphy-Lejeune (1998), dans le cadre des sciences du langage, interroge la position sociale des étudiants autour du concept de « l'étranger » (tel que défini par Simmel) et se penche sur les expériences des étudiants et leur adaptation dans les champs spatial, temporel, social, relationnel et symbolique ;
- Vassiliki Papatsiba (2001), en sciences de l'éducation, étudie des rapports d'étudiants français rédigés à leur retour et analyse l'expérience des étudiants dans trois domaines principaux : les études, la vie quotidienne et pratique, ainsi que les loisirs. Elle s'intéresse particulièrement à leur rapport à l'altérité et leurs relations interculturelles ;
- Magali Ballatore (2007) mène une étude sociologique et compare les mobilités d'étudiants anglais, français et italiens. Elle montre en particulier que les mobilités sont plurielles et que les inégalités économiques et sociales en Europe impliquent des enjeux et des expériences différentes en fonction du pays d'origine des étudiants.

Ces études, effectuées entre vingt et dix ans auparavant et qui concernent des populations proches, mais distinctes de la nôtre, nous ont été utiles pour effectuer des



comparaisons avec notre propre terrain et constater ce qui s'y actualise ou au contraire diffère.

Notre analyse se base principalement sur vingt-et-un entretiens réalisés avec des étudiants croates<sup>1</sup>, dont sept sont accompagnés de dessin<sup>2</sup>. Certains critères de différenciation entre ces étudiants se révèlent pertinents dans le cadre de notre analyse<sup>3</sup> :

- leur domaine d'étude (droit, économie français, biologie, médiation culturelle)
- le type de leur mobilité : dans le cadre du programme Erasmus ou en autonomie
- le lieu de leur mobilité : une ville de province ou Paris
- la temporalité de l'entretien : certains venaient de rentrer récemment (entre trois semaines et quelques mois), d'autres depuis plus longtemps (entre deux et quatre ans) et enfin certains étaient toujours en mobilité. Par ailleurs, avec trois d'entre eux (Katarina, Sara et Lara<sup>4</sup>), nous avons réalisé deux entretiens : l'un avant leur mobilité et le second quelques années après leur retour.

Cette seconde partie va donc s'attacher à décrire et analyser l'expérience de ces étudiants. Elle va suivre la temporalité de la mobilité elle-même, ainsi que celle généralement suivie dans les entretiens : l'avant, le pendant et l'après mobilité.

Le chapitre 4 va ainsi aborder le départ des étudiants en mobilité : nous verrons premièrement quelles sont les motivations des étudiants, puis nous analyserons les facteurs qui influent sur le choix de partir ou non : les freins (qui touchent notamment l'aspect financier et la reconnaissance des enseignements suivis à l'étranger), ou au contraire les facteurs d'aide, en particulier le fait de posséder un capital de mobilité (Murphy-Lejeune, 2003). Nous serons alors amenée à mettre en évidence des inégalités face au départ au sein de la population estudiantine croate.

Dans le chapitre 5 nous décrivons les expériences des étudiants en posant notamment la question de savoir si la mobilité est plutôt fluide ou heurtée. Nous

---

<sup>1</sup> Nous avons aussi effectué des entretiens exploratoires avec des étudiants serbes et slovènes, mais sur lesquels nous ne nous sommes que peu appuyée pour notre analyse finale.

<sup>2</sup> Voir 3.6.3 Multimodalité des entretiens, p. 166, sur l'intérêt de l'utilisation de dessins réflexifs lors d'entretiens. Ces dessins sont en Annexe B. Corpus dessiné, p. 561.

<sup>3</sup> Voir Annexe A. Corpus principal (entretiens avec des étudiants croates), p. 559, où nous reprenons les différents entretiens effectués et leurs caractéristiques.

<sup>4</sup> Les prénoms ont été changés.

verrons que si elle ne présente pas de difficulté majeure, elle est tout de même considérée comme un rite de passage dont les épreuves sont recherchées par ceux qui la vivent. Nous analyserons ensuite à quels groupes s'affilient les étudiants ainsi que leur degré d'insertion dans ces groupes. Nous concluons ce chapitre en mettant en évidence les apports personnels qu'entraîne une mobilité : une meilleure connaissance de soi, une plus grande autonomie par rapport à l'environnement et un développement du pouvoir d'agir... mais qui s'accompagnent aussi de tensions et de formes d'immobilité.

Le sixième chapitre abordera plus précisément la question des langues et des cultures dans une expérience de mobilité. Nous y analyserons les pratiques langagières des étudiants, leurs rapports aux langues et au plurilinguisme et leurs représentations. Nous étudierons ensuite les attitudes et perceptions des étudiants concernant les « cultures » et mettrons en évidence des pannes interprétatives qui les amènent à une essentialisation des cultures ou au contraire à un certain universalisme. Des attitudes qui sont fortement corrélées à leur degré d'intimité avec les personnes avec lesquelles ils sont en relation. Enfin, un séjour à l'étranger est l'occasion de questionner ses identifications. Les étudiants croates s'interrogent principalement sur leur appartenance à l'espace balkanique tandis que l'identification à l'Europe reste *quasi* absente.

Le dernier chapitre de cette partie abordera l'« après » de la mobilité qui se présente pour les étudiants qui sont partis comme une période tout à fait à part dans leur vie : à la fois accélération du temps et « pause » par rapport à la vie « normale ». Ainsi, le retour est souvent difficile à gérer, demande une réadaptation, et entraîne de nombreuses questions liées à l'avenir. Ces questions tournent principalement autour de l'opposition : rester ou partir ? Nous verrons ensuite comment les étudiants parviennent, ou non, à « rentabiliser » leur expérience et à l'inscrire dans leur parcours de vie avant de se pencher plus précisément sur ceux qui font le choix de repartir et de s'expatrier. Ce choix est fortement influencé par la situation du marché du travail – et plus généralement la situation socioéconomique – croate. Nous verrons alors que ceux qui font le choix d'inscrire la mobilité dans leur vie rencontrent de nombreuses difficultés et questionnements auxquels un séjour Erasmus ne les a pas vraiment préparés.



## Chapitre 4 : FAIRE LE CHOIX DE PARTIR EN MOBILITÉ

---

Eugénie Terrier montre que les facteurs à l'origine des projets et des choix de mobilité sont à la fois familiaux, sociaux, individuels, « du plus anecdotique comme la rencontre avec une personne faisant le récit de son voyage d'étude au plus structurel comme le différentiel dans l'offre de formation entre pays d'origine et pays d'accueil » (Terrier, 2009, p. 45). Souvent, dans les études sur la mobilité des étudiants, la question de leur motivation<sup>1</sup> n'est que rapidement abordée. Il nous semble pourtant important de nous y attarder pour pouvoir par la suite mieux comprendre l'état d'esprit dans lequel se fait le départ, ainsi que les attentes vis-à-vis du séjour. Pour cela nous avons analysé les entretiens d'étudiants déjà partis en mobilité ou s'appêtant à le faire en étant particulièrement attentive aux raisons personnelles qu'ils mentionnaient pour motiver leur choix, ainsi qu'aux imaginaires – sur la mobilité, sur Erasmus, sur la langue française – qui se manifestent dans leur discours<sup>2</sup>.

Mais comprendre pourquoi les étudiants souhaitent partir n'explique pas entièrement pourquoi certains le font et d'autres non. En effet, des facteurs structurels – appartenant aux niveaux macro- et méso-sociaux – mais également personnels et familiaux – plutôt microsociaux – viennent freiner ou au contraire encourager les jeunes à inscrire une période de mobilité dans leur parcours de vie.

Nous commencerons donc par présenter les motivations telles qu'elles sont exprimées par les étudiants. Puis nous verrons les différents freins qui peuvent venir contrarier cette motivation, ou au contraire les facteurs qui peuvent la développer. Les objectifs de ce chapitre sont de deux ordres : nous souhaitons premièrement comprendre quels sont les facteurs d'inégalités au départ afin de pouvoir envisager des actions atténuant ces inégalités. En comprenant les motivations au départ des étudiants, puis en analysant (dans les chapitres cinq et six) s'ils ont atteint leurs objectifs, nous pourrons alors proposer des actions de formation permettant de répondre à leurs attentes.

---

<sup>1</sup> Le terme « motivation » vient du latin *moveo*, qui signifie mouvoir, bouger. Nous cherchons justement à expliquer pourquoi les individus choisissent de « bouger ». Pour l'analyse présente, nous nous tenons à la définition simplifiée de la motivation, à savoir « ce qui explique le dynamisme du comportement » (Fenouillet, 2012, p. 9). Nous nous attachons surtout à comprendre les raisons mises en avant par les étudiants pour expliquer leur choix de départ.

<sup>2</sup> Nous sommes également consciente que pour les étudiants qui sont déjà partis en mobilité, l'expression de ces motivations peuvent être une reconstruction *a posteriori*. Ou pour le dire autrement, que les bénéfices qu'ils ont retiré de leur séjour à l'étranger peut influencer leurs souvenirs de leurs motivations initiales.

## 4.1 Pourquoi partir en Erasmus ?

---

Les étudiants sont une population immigrante proactive, dans le sens où ils n'ont pas d'obligation à partir, comme par exemple certains migrants qui fuient une guerre qui les met en danger. Elizabeth Murphy-Lejeune affirme que « le séjour ne représente pas une contrainte, mais un choix dont la notion de valeur ajoutée rend compte » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 81). Nous nuancions un peu cette affirmation et rejoignons Angela Xavier de Brito pour qui la distinction entre exilé, migrants et étudiants n'est pas toujours aussi nette : « Souvent, la "liberté de choix" implicite dans la justification du départ de certains étudiants en fonction d'un projet académique n'est qu'une reconstruction *a posteriori* » (Xavier de Brito, 2002, p. 115). En effet, nous verrons que pour certains, aller poursuivre des études à l'étranger représente l'une des seules opportunités pour entrer dans la carrière professionnelle qu'ils souhaitent. Cependant, cela résulte toujours d'un choix, que des motivations complexes et diverses viennent influencer.

Magali Ballatore et Thierry Blöss (2008b), qui ont comparé les trajectoires d'étudiants français, anglais et italiens, ont mis en évidence que leurs motivations variaient en fonction leur origine. Ainsi, les étudiants français ont tendance à choisir de faire un séjour à l'étranger pour se distinguer au sein d'une université massifiée, tandis que les anglais utilisent cette opportunité pour faire un voyage initiatique et que les Italiens y voient une réponse ou une aide face à une insertion professionnelle difficile. Qu'en est-il des étudiants croates ? Est-ce que les motivations des étudiants rejoignent celles des nombreux croates qui émigrent pour des raisons économiques, mais aussi politiques et sociales<sup>3</sup> ?

Les études précédentes<sup>4</sup>, qu'elles soient basées sur des analyses quantitatives ou qualitatives concluent à des motivations parfois un peu différentes. Par exemple, Friedhelm Maiworm et Ulrich Teichler (2002), mettent en évidence (à partir de questionnaires) les finalités suivantes :

- L'opportunité de se développer personnellement ;
- L'apprentissage d'une langue étrangère ;
- Et l'envie d'acquérir une expérience universitaire dans un autre pays.

Tandis qu'il ressort des entretiens menés par Elizabeth Murphy-Lejeune (2003) des motivations plus tournées vers l' « étranger », qu'elle désigne comme :

- Parler l'étranger ;

---

<sup>3</sup> Voir 2.3.2 Situation sociale, p. 111.

<sup>4</sup> Qui ne prennent généralement pas en compte la Croatie car cette dernière n'est entrée que depuis peu de temps en Union Européenne et que les études se basent sur les pays appartenant à l'UE.

- Vivre l'étrangeté ;
- Et l'ouverture à l'international.

Dans l'analyse du récit des étudiants avec lesquels nous avons travaillé, nous retrouvons ces différentes envies. Elles sont rarement claires, parfois difficilement formulables et peuvent parfois apparaître comme bien générales, mais elles nous permettent de comprendre le sens qu'ils donnent à leur mobilité.

#### **4.1.1 L'imaginaire autour de la mobilité et d'Erasmus**

Avant de nous pencher directement sur le discours des étudiants nous avons souhaité questionner l'imaginaire qui entoure les mobilités Erasmus. En effet, presque toutes les personnes que nous avons rencontrées<sup>5</sup> avaient des images associées à « Erasmus » et les stéréotypes circulant sur ce programme d'échange sont nombreux. Il nous a semblé important de savoir quelles sont ces représentations, car elles structurent et influencent fortement la motivation des étudiants, que ces derniers les partagent ou non.

Nous avons relevé trois types de représentations : celles liées aux représentations sur la mobilité en général, celles sur les « voyages de jeunesse » et enfin celles sur le programme Erasmus lui-même.

Nous avons vu dans le premier chapitre, consacré au monde de l'enseignement supérieur européen, que la mobilité académique était fortement encouragée car censée permettre de développer de nombreuses compétences, utiles tant sur le marché du travail mondial que pour la création de l'Union européenne<sup>6</sup>. Ces bénéfices sont cependant peu questionnés et s'inscrivent dans une croyance globale de la société mondialisée dans les bienfaits de la mobilité. En effet, au-delà de la sphère universitaire, la mobilité est encouragée (qu'elle soit transnationale ou pas) et s'est très largement développée au cours des cinquante dernières années. Le sociologue Éric Le Breton montre que la représentation de la mobilité s'inscrit dans différents « grands récits » :

- celui de l'État pour lequel  
  - la conviction est que la mise en mouvement géographique entrainera un « déblocage » des fonctionnements anciens de la société, qu'il s'agisse des pesanteurs administratives, des raidissements de castes ou de terroirs. Le mouvement physique doit entrainer un mouvement culturel et intellectuel, politique et économique (Le Breton, 2019, p. 13) ;
- et celui d'une mobilité libératoire de l'individu, qui permet de s'affranchir des liens communautaires ;

<sup>5</sup> Que ce soit des étudiants, des enseignants ou des personnes « extérieures » à la mobilité.

<sup>6</sup> Voir 1.2.2 Pourquoi développer et encourager la mobilité ?, p. 52.

Ces différents récits construisent un discours stéréotypé sur la mobilité, qui regroupe diverses rationalités (non seulement économiques, mais également scientifiques et éducatives).

Cette stéréotypie culmine dans ce que Seurrat et Pierre (2007)<sup>7</sup> nomment un imaginaire « globalitaire » de la mobilité qui envisage la circulation rapide croissante des personnes, des biens et des messages comme constitutive d'un « village planétaire » où chaque individu prendrait part (Molinié, 2007, p. 2).

Pendant, cette vision relativement idéalisée de la mobilité est de plus en plus remise en question. Éric Le Breton (2019) parle ainsi d'un troisième « grand récit », celui de l'aliénation, car la mobilité épuise les individus, coûte cher et désorganise la vie familiale. Ce qui amène plusieurs chercheurs à parler d'injonction à la mobilité. Cette dernière n'étant alors plus ce qui permet d'atteindre un objectif, mais devenant une fin en soi, un bien en tant que tel.

Un autre imaginaire entoure la mobilité étudiante : celui des « voyages de jeunesse », qui depuis le XVIII<sup>ème</sup> siècle avaient pour fonction de parfaire l'éducation des jeunes<sup>8</sup>. Vincenzo Cicchelli montre que certains traits de ces voyages hantent encore notre imaginaire et nous sont parvenus grâce aux productions littéraires et cinématographiques « dans lesquels prime la dialectique de la *découverte de soi* et de la *rencontre avec les autres*, dans un cadre situé *loin de chez soi* » (Cicchelli, 2008, p. 140-141). Il distingue trois genres littéraires qui structurent l'imaginaire du voyage juvénile :

- Le roman de formation (*Bildungsroman*) dans lequel le voyage est une métaphore de la quête de soi et où « la mobilité géographique va de pair avec l'exploration de l'intériorité » (Cicchelli, 2008, p. 141) ;
- Les romans du XX<sup>ème</sup> siècle, tel *On the road* de Jack Kerouac (1957), où les jeunes ne voyagent plus pour se former, mais pour explorer d'autres voies et fuir ce qui est familier et tout tracé ;
- Et enfin les romans de voyage, comme par exemple *L'usage du monde* de Nicolas Bouvier (1963), dont l'aspect le plus important est la rencontre avec l'altérité et la connaissance des autres.

Ces différents imaginaires se conjuguent pour créer celui qui entoure une mobilité Erasmus. Le film *L'Auberge espagnole* de Cédric Klapisch (2002) synthétise l'image que l'on se fait d'Erasmus, autant qu'il a contribué à la construire :

---

<sup>7</sup> Seurrat A., Pierre P., (2007), « Mobilité internationale et dimensions narratives de l'expérience ». Mobilité internationale et chocs intraculturels, Lise et CNRS, site mediat-coaching.

<sup>8</sup> Appelé le *Grand Tour* dans les pays anglo-saxon.

La recherche de sa vocation professionnelle, objectif initial du départ de Paris de Xavier pour Barcelone, cède le pas à la volonté de partager intensément des expériences dans une ambiance festive et cosmopolite (rappelons que le protagoniste vit en colocation avec sept étudiants venant de différents pays européens) afin d'être en adéquation avec un soi enfoui qui n'a pu émerger que lors du séjour et à cause du déplacement (Cicchelli, 2008, p. 143-144).

Nous avons souhaité interroger cet imaginaire qui circule globalement sur Erasmus sur notre terrain. Pour cela, nous avons donné quatre cours<sup>9</sup>, portant sur le processus de Bologne et le programme Erasmus, afin de recueillir la vision et les représentations des étudiants sur ce programme d'échange. Les supports pour ces cours étaient des affiches pour la promotion d'Erasmus et des extraits du film *L'auberge espagnole*<sup>10</sup>.

Tout d'abord, nous faisons le constat que ce film, contrairement au monde francophone, est très peu souvent connu en Croatie. Dans un groupe d'une trentaine d'étudiants, seuls deux ou trois l'avaient vu et les autres n'en avait pas entendu parler. De plus, les étudiants de première année sont peu nombreux à connaître le programme, ce qui montre que ce type de mobilité n'est pas très connu en dehors du monde universitaire.

Le brainstorming au début de la séance – « à quoi pensez-vous lorsqu'on vous dit Erasmus ? » – à fait ressortir les mots suivants : nouvelles langues / nouvelles cultures / nourriture différente / fête / rencontres / difficultés / cher / barrière linguistique. De la discussion collective, ressort principalement des représentations d'un séjour de mobilité pour l'apprentissage linguistique, la rencontre avec l'altérité et la possibilité de s'amuser. Sans oublier les difficultés rencontrées, principalement financières. Il ressort de ces discussions collectives une vision d'un séjour de mobilité plutôt peu « sérieux »... et peu d'étudiants de première année se disent motivés pour un séjour, qui leur ferait perdre du temps pour leurs études.

Dans les entretiens individuels, menés avec des étudiants partis en mobilité, nous retrouvons très souvent cette même image d'un séjour festif et peu rentable au niveau académique. Les étudiants rapportent dans leur propos l'expérience de certains de leurs amis, ou de la doxa autour d'Erasmus :

*Les gens ont des... des attentes un peu... qui sont pas... qui sont peut-être un peu faux parce que beaucoup de gens veulent seulement partir pour boire, faire la fête et tout ça. Et j'ai entendu parler de ça beaucoup de fois... par exemple j'ai une amie qui va partir en France en janvier et elle a dit « ah oui, je vais boire pendant cinq mois » (Gabriela)*

<sup>9</sup> Chaque cours durait 1h30. Trois avaient lieu en filière de langue et littérature française, deux avec des étudiants de première année, un autre avec des étudiants de 4ème année, et enfin un cours était donné en faculté de droit (niveau de français débutant).

<sup>10</sup> L'objectif de ces cours était de mener une discussion collective autour des représentations liées au processus de Bologne, au programme Erasmus, ainsi qu'à certains de ces objectifs tels que le développement de la citoyenneté ou du plurilinguisme. Voir Annexe E. Fiche pédagogique : *Le processus de Bologne et Erasmus*, p. 569.



*Oui, parce que je sais qu'il y a beaucoup **de gens** qui pensent qu'Erasmus c'est seulement pour s'amuser et quelque chose comme ça (Lara)*

Sans remettre en cause le caractère formatif d'un séjour, il n'est pas considéré comme bénéfique sur le plan universitaire :

*C'était **pas la formation dans le sens académique** parce que c'était seulement, les étudiants d'Erasmus, dans mon expérience avec mes amis, ils font des party, ils sortent tout le temps, ils sont... (Klara)*

#### **4.1.2 Les motivations exprimées par les étudiants**

Si les étudiants avec lesquels nous avons fait des entretiens compréhensifs véhiculent presque tous cette image d'Erasmus comme une « grande fête », c'est toujours pour se positionner en faux contre cette vision. Non pas qu'ils la réfutent, mais plutôt pour se démarquer de ces étudiants qui font la fête tout le temps.

***Je voyais pas Erasmus comme une grande fête, comme je crois la plupart du monde voit. Mais je voyais seulement comme une opportunité de se jeter dans l'inconnu.** (Lara)*

Ils insistent également sur leur âge<sup>11</sup> qui implique d'être plus responsables :

*Moi, j'avais la chance de parler avec Sara parce qu'elle m'a dit toutes les choses qui sont vraies mais parler avec les autres gens, ils disent : « Ah non, tu fais rien, tu bois tout le temps ». Et c'est pas comme ça ! C'est pas la seule chose que je veux... de quoi je veux écouter, je veux entendre d'autres choses : comment ça marche à la fac, comment ça marche à la banque, l'assurance... avec le loyer... c'est pas comme tout le monde : « Ah oui, on a 15 ans et on va faire seulement la fête ! ». **Quand les gens ont 24 ans, je crois, tu dois attendre un rapport un plus sérieux** (Gabriela)*

*Mais quand quelqu'un vient et dit « Oh, il faut boire ! », je pense, mais... « On a 24, 25 ans et... » (Francesca)*

Cette volonté de se démarquer d'une vision exclusivement festive de la mobilité est partiellement liée à la situation d'énonciation et à la position de l'enquêtrice (une enseignante, partiellement vue comme travaillant pour l'université). Mais ce n'est pas la seule raison, et ils expriment réellement des motivations qui vont dans le sens d'un apprentissage par le voyage. Un apprentissage « de la vie », plutôt qu'académique, et qui repose sur une « expérience ».

Nous avons dit précédemment que notre population d'étude est particulière car ayant comme destination un pays francophone. Ce critère semble avoir une influence sur le « sérieux » des étudiants, qui faisant le choix d'une difficulté linguistique<sup>12</sup>, sont bien plus tournés vers des apprentissages linguistiques et prêts à faire des efforts allant

---

<sup>11</sup> Comme la plupart des étudiants croates, les étudiants que nous avons interrogés sont partis vers la fin de leurs études, en 4<sup>ème</sup> ou 5<sup>ème</sup> année.

<sup>12</sup> Même s'ils ont tous une connaissance du français, ils maîtrisent mieux l'anglais.

dans ce sens<sup>13</sup>. En effet, les étudiants maîtrisant tous très bien l'anglais, ils ne voient pas d'intérêt – au moins linguistique – à effectuer une mobilité « anglophone ». Ce qu'exprime Lara pour justifier son choix de la France par rapport aux Pays-Bas :

*À Amsterdam c'était juste l'anglais. [...] À Amsterdam, je pense que ce sera juste la fête, ou quelque chose comme ça, mais je voudrais profiter de cette expérience dans une autre manière. Je ne suis pas très sérieuse, mais...*  
(Lara)

Partir en séjour de mobilité ne relève donc pas, chez les étudiants avec lesquels nous avons travaillé, d'une simple envie de « faire la fête » mais bien d'un projet, avec des objectifs variés. L'anthropologue Jean-Pierre Boutinet (2012, p. 350) dégage quatre dimensions constitutives de la figure du projet :

- la dimension biologique liée à la nécessité vitale ;
- la dimension ethnologique dictée par l'opportunité culturelle ;
- la dimension praxéologique associée à la perspective pragmatique ;
- et la dimension phénoménologique commandée par l'enjeu existentiel.

Ces différentes dimensions nous ont aidée à qualifier les différentes motivations des étudiants pour leur projet de mobilité. La plupart de ces projets concerne la dimension phénoménologique, c'est-à-dire que les étudiants viennent y chercher de nouvelles expériences censées les faire « grandir ». Cependant, ils ne sont pas complètement dénués d'une dimension praxéologique car des bénéfices plus pragmatiques, comme des avantages pour s'insérer sur le marché du travail, sont également attendus.

## Un enjeu existentiel

*Faire en sorte que l'avenir ne soit pas tout « tracé »*

*Ça peut aussi être une raison qui explique pourquoi j'ai décidé de partir en Erasmus parce que comme j'étais toujours en train de courir vers quelque chose, un examen après l'autre, et j'ai compris que je voudrais ajouter quelque chose de plus dans ma vie. Quelques expériences, quelques trucs que maintenant je peux faire, mais après ce sera pas si facile. J'ai compris aussi que ça pourrait être aussi une opportunité si grande que je peux pas comprendre pourquoi. Pourquoi pas. (Lara)*

Cette citation de Lara est particulièrement caractéristique des motivations des étudiants en général : le séjour à l'étranger est vu comme un plus, l'opportunité d'avoir de nouvelles expériences : « Tu es venue ici pour apprendre quelque chose sur la vie » dit

<sup>13</sup> N'ayant pas conduit d'entretiens avec des étudiants ayant fait le choix d'autres pays, ceci n'est qu'une hypothèse, qui est cependant fréquemment pointée par les étudiants.

Francesca... même si ils ne savent pas très bien comment ni pourquoi. Nombreux sont les étudiants qui rapportent les paroles d'autres étudiants, déjà partis en Erasmus, qui leur affirment que cela va changer leur vie et que cela va forcément être positif et transformateur<sup>14</sup>.

*Aussi parce que j'ai eu des amis qui étaient déjà en Erasmus qui ont passé une très bonne expérience, qui ont eu une très bonne expérience et qui... ont toujours dit : « oui, vas-y, vas-y, ça va être super, tu vas aimer, tu vas pas vouloir de revenir après, tu verras » (Klara)*

Le séjour à l'étranger est alors vu comme un grand saut dans l'inconnu. Les dessins font état de cette interrogation, comme par exemple les dessins de Katarina ou de Anita où la présence de points d'interrogation représente cet inconnu souvent désiré même si parfois inquiétant.



Figure 23 : Katarina avant sa mobilité

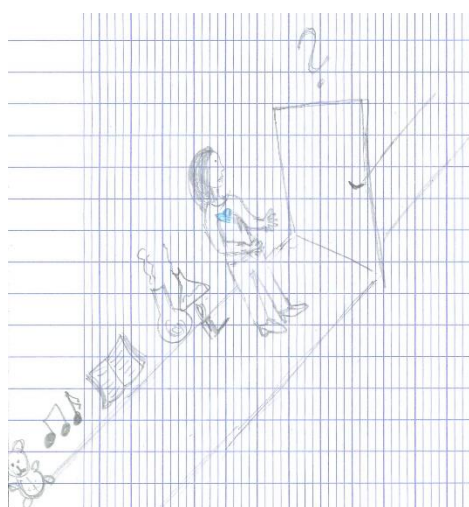


Figure 24 : Anita avant la France

Un inconnu qui est souvent source d'angoisse chez les étudiants. Gabriela est certainement celle qui exprime le plus fortement les appréhensions d'avant le départ (qui sont cependant présentes chez tous) :

*Je suis sûre, comme j'ai dit avant, que tout le monde qui doit partir en Erasmus, dans un autre pays, ils ont peur. Plus ou moins, ça dépend de la personne, mais c'est possible que dans la plupart des cas, ils ne vont pas admettre qu'ils ont peur. Parce que tu montres tes faiblesses. Même moi, avant de partir, j'ai dit : « j'ai peur un peu ». **Mais en fait, j'avais beaucoup peur !** J'étais **complètement stressée**, c'était... j'étais **choquée**, je pensais : « non, mais pourquoi j'ai décidé de partir ! Je vais rester chez moi, parce que chez moi c'est sûr, il y a mes parents... ». Mais en fait tu dois sortir d'un cercle... protecteur qui est autour de toi (Gabriela)*

Mais c'est aussi cette peur qui peut être le moteur de l'envie de partir, et « *comme la force puissante pour continuer, en fait* » (Lara).

<sup>14</sup> Nous verrons un peu plus loin dans ce chapitre que l'influence des autres étudiants est capitale dans la décision de partir ou non en mobilité.

Mise à part sa peur, Gabriela exprime également une motivation exprimée par tous les étudiants originaires de Zagreb<sup>15</sup> : celle de s'extraire du cocon familial et de goûter à la vie en autonomie. En effet, nous avons vu dans le deuxième chapitre<sup>16</sup> que les jeunes Croates sont les européens qui restent le plus longtemps chez leurs parents. Que ce soit pour des raisons traditionnelles ou économiques, aucun des étudiants originaires de Zagreb n'habite de façon indépendante. Ainsi, un séjour Erasmus est vu comme l'une des seules opportunités de goûter à l'indépendance, à la « vraie vie d'étudiant ».

*Ici j'habite avec mes parents, et là j'étais tout seul c'était vraiment une bonne... un test, un examen pour moi, pour... pour s'adapter, pour être plus indépendant... et... (Petar)*  
**Oui, je suis étudiante mais c'est quand même un peu différent** parce que quand même j'habite avec mes parents. Je sais pas, j'ai dormi chez mon ami des fois aussi mais c'est pas en vrai tout ça et ça c'était une grande différence ça (Klara)

La première motivation exprimée des étudiants est donc d'apporter *un plus* à leur vie, le séjour Erasmus étant alors perçu comme un apprentissage de l'autonomie.

### *Changer pour trouver sa voie*

Un fort désir d'autonomie, donc, mais également de formation « à la vie », et une opportunité de trouver « sa voie ». « Dans un contexte d'allongement de la jeunesse, la migration peut ainsi faire partie de la phase d'expérimentation des diverses dimensions qui caractérisent la vie sociale des jeunes contemporains » (Gauthier, 1997, p. 114). Alors qu'auparavant le temps de l'insertion professionnelle (et donc économique) coïncidait avec celui de l'insertion matrimoniale et de l'insertion résidentielle, ce n'est plus le cas aujourd'hui. Une période de mobilité peut donc être le lieu pour explorer différentes voies et apprendre à mieux se connaître. Pour Ewa Krzaklewska (2008), l'une des motivations des étudiants pour aller étudier à l'étranger est de retarder l'entrée dans l'âge adulte. En effet, ce semestre peut être vu comme une pause, pendant laquelle l'étudiant utilise cet espace-temps pour réfléchir, se trouver, explorer d'autres voies, avant de faire des choix plus engageants pour le reste de sa vie. Ils sont également conscients que c'est le « bon moment » pour le faire :

*Donc oui, je n'attendais pas vraiment de faire la fête pendant 6 mois parce que je reste bosseuse encore [rire] mais j'attendais vraiment de prendre des expériences, que c'était vraiment la seule place où ça peut se faire. Parce que **c'est pas comme... quand tu es un peu plus âgé**, quand tu as quelques inquiétudes, quelques obligations (Lara)*

Le dessin d'Anita<sup>17</sup> est pour cela particulièrement représentatif de ce qu'expriment généralement les étudiants : l'« avant mobilité » est représentée par un

<sup>15</sup> Les étudiants originaires de la province, qui ont donc quitté le domicile familial pour venir étudier à Zagreb, mentionnent également une recherche d'autonomisation mais logiquement, de manière beaucoup moins poussée.

<sup>16</sup> Voir 2.3.2 Situation sociale, p. 111.

<sup>17</sup> Voir Dessin 7 : Dessin d'Anita, p. 564.

chemin tout droit. La mobilité permet alors de passer une porte, qui ouvre sur des chemins multiples. Ce passage implique des changements, et un séjour à l'étranger – donc dans un environnement nouveau et inconnu – est idéal pour provoquer ces changements.

*Il y avait des choses que je voulais changer, et il y avait des choses à propos de la santé que je voulais changer et **Erasmus était mon opportunité unique pour le faire**, et j'ai essayé. J'ai vraiment essayé parce que là j'avais, donc... **il s'agit des conditions qui ne sont pas naturelles** (Francesca)*

La rencontre avec d'autres personnes et l'expérience de l'altérité sont également perçues comme des opportunités de trouver sa voie :

*Oui, c'est parce que c'est... évident que je cherche quelque chose et que j'ai pas toujours trouvé ce que je cherche, donc je change [...] Je pense que c'est... ce que je cherche, je pense que je vais trouver dans les autres gens et c'est pour ça, c'est pour moi... un plaisir de trouver, de rencontrer quelqu'un de nouveau même si c'est seulement pour une heure, si on prend un verre, pour... je sais pas, par apprendre quelque chose de nouveau ou pour être... inspirée par quelqu'un... **c'est ce que je cherche dans la vie : quelqu'un qui m'inspire de faire quelque chose** (Jelena)*

Un séjour de mobilité apparaît donc comme un espace, à la fois géographique et temporel qui permet de s'inventer une nouvelle vie, mais également de mettre à distance des problèmes et d'avoir l'opportunité et le temps de mieux se connaître.

Qu'il s'agisse de découvrir autrui, autre que soi, ou de se découvrir, autre en soi (Kristeva, 1988), le déplacement hors d'un espace familial annonce un vide, vécu comme une scène ouverte à remplir de nouveaux personnages ou bien vécu comme une nouvelle manière d'être soi, un nouveau personnage à s'inventer puisque l'éloignement libère des rôles acquis (Murphy-Lejeune, 2003, p. 98).

Les motivations pour ce vide et cette mise à l'écart sont diverses :

- faire une pause pour faire le point, « *partir de soi-même* » selon les mots de Klara. Un séjour à l'étranger peut alors être vécu comme un repos, un moment où l'on peut laisser ses problèmes de côté :

*Erasmus c'est une période vraiment spéciale je trouve, c'est comme, tu entres dans une bulle où le temps s'arrête, donc ta vie en Croatie, ça attend, tu peux pas expliquer ça, j'ai trouvé ça vraiment génial car **j'ai arrêté tous mes problèmes en fait, qui attendaient en Croatie**, tu étais un peu isolée de ça et tu pouvais vivre ta micro-vie différente et juste avoir une pause, parce que tout était organisé autour de ça (Katarina)*

- faire une pause dans ses relations, et les mettre à distance : Erasmus peut être vu comme une opportunité de se défaire d'une relation amoureuse dont on ne veut plus, ou alors d'avoir des types de relations différentes, qui engagent moins que dans sa ville natale :

*Il n'y a pas... personne ne veut... se disputer et il s'agit d'une période où **tu ne vas pas avoir des relations trop profondes, si tu ne veux pas** (Francesca)*

*Découvrir et s'ouvrir*

Aller un semestre en France est également l'opportunité de voyager. La plupart des étudiants ont pour objectif de profiter de l'opportunité d'être proche géographiquement pour aller visiter différents pays européens et choisissent leur destination pour ces raisons. Ils n'ont pas une vision cloisonnée de l'Europe : peu disent vouloir aller visiter différentes régions françaises, mais ils sont au contraire nombreux à mentionner la Belgique, Londres, ou le Luxembourg comme plus facilement atteignables et donc dans leur projet de voyages.

Sans surprise, ils expriment tous l'envie de « *voir quelque chose de nouveau, de rencontrer d'autres personnes* » (Paula). Cependant, cette envie est peu développée lors des entretiens et apparaît plutôt comme secondaire. Il y a une forte curiosité pour « aller voir ailleurs », « rencontrer de nouvelles personnes » mais cela ne semble pas être le moteur même de la mobilité. En d'autres termes, il y a une vraie curiosité pour découvrir d'autres pays, cultures ou personnes mais plus par rapport aux changements que cela peut provoquer chez soi, que pour une curiosité pour *l'Autre* en lui-même.

Nous avons vu dans le deuxième chapitre qu'il y a une forte émigration de Croatie et que les raisons principales de cette émigration sont la situation économique, la perte de confiance dans les différentes institutions politiques et le fort taux de corruption<sup>18</sup>. Nous avons cherché à voir si ces raisons se retrouvaient dans les motivations des étudiants. Certains expriment en effet une motivation liée à l'amélioration de leur employabilité et éventuellement l'opportunité de trouver un travail en dehors de la Croatie, mais peu expriment la volonté de quitter la Croatie car la situation politique ou sociale leur déplaît, même si ces arguments se retrouvent chez certains d'entre eux (Monica ou Vida).

Nous verrons dans le cinquième chapitre qu'un séjour à l'étranger les amène à une vision plus critique (positive ou négative) de leur société, ou en tous cas à une prise de distance, mais ce n'est pas ce qui motive le départ. Ceci s'explique certainement par le fait que ce ne sont pas des candidats à l'émigration, mais simplement à la mobilité. Leur projet à long terme n'est généralement pas de quitter pour longtemps ou toujours leur pays, mais simplement d'avoir une expérience de quelques mois dans un pays étranger.

---

<sup>18</sup> Voir 2.3.2 Situation sociale, p. 111.

## Une perspective pragmatique

### *Améliorer son niveau de langue*

L'autre motivation principale exprimée par les étudiants est celle d'améliorer leur niveau de langue en français. Il est en effet difficile de pratiquer le français en Croatie – et les étudiants en cursus de français déplorent le peu de place accordée à l'oral – et les étudiants sont absolument convaincus de l'efficacité d'une immersion pour progresser linguistiquement. Ainsi, pour les étudiants de français, le fait de vouloir s'améliorer en langue est absolument évident, et il peut être vu comme impératif pour eux de partir :

*Bah alors je me suis décidée en fait... que comme je suis étudiante de la langue française et tout ça qu'il serait bien de... passer un peu de temps là dans le pays où tu es là et... t'as pas le choix (Klara)*

Nous avons choisi de classer cette motivation linguistique dans les motivations pragmatiques car un lien direct est effectué par les étudiants entre leur maîtrise du français et l'avantage qu'ils peuvent en tirer sur un plan professionnel. Par exemple, pour les étudiants de droit, le français est une langue fréquemment utilisée dans le cadre de l'Union Européenne, et la maîtriser représente donc une plus-value conséquente pour leur future carrière. Ce qui est d'autant plus renforcé par le fait que les Croates qui parlent français sont peu nombreux. Même pour ceux qui font le choix de suivre les cours en anglais, choisir la France comme pays de destination s'explique par l'envie d'améliorer leur niveau de français qu'ils peuvent pratiquer dans leur vie quotidienne.

Ainsi, un profil linguistique quasi identique pour la majorité des étudiants se dégage : ayant étudié le français depuis plusieurs années, ils souhaitent le renforcer en vivant dans un pays francophone pendant une période de leur vie. Ils expriment aussi fréquemment le fait qu'ils maîtrisent déjà l'anglais et trouvent donc inutile d'aller dans un pays où les cours sont en anglais. Dans le cadre de l'Union Européenne, les jeunes Croates sont particulièrement conscients qu'ils doivent construire leur identité et futur professionnel dans plusieurs langues :

Dans le nouveau système de valeurs, le capital linguistique « occidental » représente désormais un bagage indispensable dans la perspective de l'adhésion définitive à l'Union Européenne, que l'on partage ou non ce projet (Mondavio, 2001, p. 22).

### *Améliorer son employabilité*

Cette volonté d'améliorer son niveau de langue et de pouvoir inscrire sur son CV une nouvelle langue que l'on maîtrise réellement, est la seule finalité *pragmatique* qui soit véritablement exprimée. Il est rare de trouver des motivations liées au fait qu'un séjour à l'étranger permettra d'acquérir plus d'adaptabilité ou flexibilité, qualités mises

en avant par les institutions pour encourager la mobilité des jeunes. Une seule étudiante reconnaît que ces qualités peuvent être ensuite valorisées dans le monde mondialisé :

*Selon moi, le monde globalisé d'aujourd'hui exige qu'on puisse s'habituer aux différentes méthodes de travail dans n'importe quel aspect d'activité professionnelle et l'échange Erasmus familiarise les étudiants avec de nouvelles approches au monde de l'enseignement (Katarina)*

Notons que cette étudiante est l'une des seules qui partait en Erasmus en ayant déjà l'idée de faire une carrière à l'international, ce qui peut la rendre plus consciente des compétences qu'elle doit développer pour réaliser son projet.

Un séjour d'étude à l'étranger – même si ce n'est jamais la motivation première – est également l'occasion de se former :

- à quelque chose d'autre,

*Je voulais pas faire beaucoup des études de droit là-bas... mais je voulais faire la traduction, des autres choses, l'histoire, le français... (Jelena)*

- ou dans des matières non disponibles dans son pays ou sa filière d'étude (droit de l'environnement, didactique des langues, etc.).

Cependant, même si les étudiants ne mettent pas en avant cette dimension pragmatique dans leurs motivations, cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas intégré qu'une expérience de mobilité peut être une stratégie d'augmentation de leur capital pour leur vie future. D'après Luis Bouza Garcia et Mathieu Rousselin (2009), cette motivation qui serait d'accroître leur « capital humain » par la mobilité « semble correspondre à ce que Bourdieu appelle le sens pratique : la logique utilitaire serait tellement développée qu'elle n'est plus manifeste pour l'acteur » (Bouza Garcia et Rousselin, 2009, p. 26).

Par ailleurs, les motivations existentielles et pragmatiques sont évidemment coexistantes et étroitement liées les unes aux autres. Ainsi,

comme l'écrit Mørch (2003: 60)<sup>19</sup>, le fait que la jeunesse devrait « être amusante » coexiste avec le concept de « compétition pour l'avenir ». Les étudiants étant jeunes, ils sont supposés investir leurs énergies dans le temps libre : s'amuser, faire la fête et être irresponsables, mais doivent en même temps rivaliser pour occuper leur place sur le marché du travail<sup>20</sup> (Krzaklewska, 2008).

Erasmus apparaît comme l'espace-temps idéal pour réaliser ces deux aspirations.

<sup>19</sup> Mørch S. 2003. Youth and education, *Young. Nordic Journal of Youth Research*. 11(1).

<sup>20</sup> As Mørch (2003 : 60) writes, the agenda that youth 'should be fun' coexists with the concept of the 'competition for the future'. Students are young, so they are supposed to invest their energies in free time: enjoy, party and be irresponsible, but at the same time they have to compete for their space in the labour market (notre traduction).



En cela, le dessin d'Ema est particulièrement intéressant<sup>21</sup>. À première vue, sa représentation d'Erasmus coïncide parfaitement avec l'image véhiculée autour d'Erasmus que nous avons décrite au début de ce chapitre : elle dessine – pour la période représentant son « avant mobilité » – des personnes qui font la fête, boivent, s'amusent... en revanche – sans que nous l'ayons demandé – elle a légendé son dessin au verso. Elle exprime par écrit quelque chose de totalement différent, ses deux premières motivations étant :

- Pour apprendre / enrichir / proširiti [élargir] vue
- Expérience ! capable de faire beaucoup de choses

Stéphanie Garneau (2011) met en évidence que la représentation du séjour d'étude évolue au fur et à mesure de la « carrière » : plus les étudiants sont âgés, proches du marché du travail et/ou à leur deuxième ou troisième expérience de mobilité, plus ils font des choix planifiés et rationnels. Erasmus, souvent première étape de cette carrière, ne relève donc pas de choix très « rationnels ». Ces stratégies se révèlent d'ailleurs efficaces, car la chercheuse montre également que « ce sont ces parcours, ceux qui montrent une cohérence d'ensemble entre les lieux investis à l'étranger, le programme de formation et les aspirations professionnelles, qui obtiennent la plus grande reconnaissance sur les marchés du travail » (Garneau, 2011, p. 111).

Nous retrouvons effectivement chez les étudiants que nous avons interrogés des choix beaucoup plus « construits » lorsqu'ils ne partent pas avec le programme Erasmus mais en autonomie (Katarina, Vida, Anita). Ces étudiantes, plus âgées, sont moins dans le temps de la découverte et de l'expérimentation, que dans celui de la construction d'une vie, faite de choix. Lors des entretiens, elles mettent en avant la qualité de l'enseignement qu'elles vont pouvoir recevoir et les portes que cela leur ouvrira. Nous repérons ici une grande différence de motivations entre ces étudiants « autonomes » et les « Erasmus ».

### **Un choix considéré comme évident et impératif**

L'analyse linguistique des entretiens met en évidence que des termes sans nuance tels que « toujours », « jamais », « sûr(e) » reviennent fréquemment lorsque les étudiants évoquent leur choix de départ.

*Oui, avant de partir j'ai hésité beaucoup. Mais de l'autre côté j'étais sure que c'est ça que je veux faire, même si je sais pas vraiment pourquoi, il n'y avait pas une raison décisive mais je savais que je veux quelque chose de plus dans ce point-là (Lara)*

---

<sup>21</sup> En annexe : Dessin 9 : Dessin d'Ema, p. 565.

*Depuis toujours j'ai été intéressée par les pays depuis que je suis enfant. Depuis toujours j'ai regardé des documentaires sur des pays étrangers et je me suis toujours intéressée à la vie ailleurs. L'inconnu m'a toujours attirée et j'avais hâte. Déjà au lycée, je pensais que je devais juste attendre pour passer le temps parce que je savais que je ne pouvais aller nulle part pour le moment (Vedrana)<sup>22</sup>*

L'envie de partir, ou plutôt de découvrir quelque chose d'autre, est donc souvent décrite comme un appel intérieur, depuis longtemps présent.

Pour ceux qui font le choix de partir de manière autonome, ce choix est beaucoup plus pragmatique et correspond également à un impératif, mais plutôt pratique : soit pour pouvoir réaliser un choix professionnel considéré comme inaccessible dans son pays (la recherche biomédicale pour Anita ou la protection de l'environnement pour Katarina), soit pour suivre un compagnon (Vida).

### 4.1.3 Choisir la France pour sa langue

Le premier critère qui détermine le choix de destination des mobilités Erasmus est bien évidemment l'éventail de contrats disponibles entre universités européennes. Mis à part ce critère, des études statistiques<sup>23</sup> ont mis en évidence des facteurs structurels qui influençaient le choix du pays de destination des étudiants :

- la proximité géographique<sup>24</sup>,
- les relations historiques et culturelles<sup>25</sup>,
- la situation sociolinguistique (langues étrangères enseignées au primaire et secondaire).

Les étudiants croates sont très peu nombreux à choisir la France comme destination pour un séjour Erasmus. Comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre<sup>26</sup> les relations entre la France et la Croatie ne sont pas très étroites pour des raisons historiques et politiques<sup>27</sup>, ce qui explique que le français ne soit que la

<sup>22</sup> Oduvijek su me zanimala zemlje, još otkad sam bila dijete. Oduvijek sam gledala dokumentarce o stranim zemljama i uvijek me zanimalo kakav je život drugdje. Nepoznato me uvijek zvalo i znala sam da jedva čekam to. Još u srednjoj školi sam mislila da samo trebam čekati da prođe vrijeme jer znam da ne mogu nikuda prije vremena (notre traduction).

<sup>23</sup> Voir le rapport « Chiffres clés » d'avril 2018 édité par Campus France : [https://ressources.campusfrance.org/publi\\_institu/etude\\_prospect/chiffres\\_cles/fr/chiffres\\_cles\\_2018\\_fr.pdf](https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2018_fr.pdf).

<sup>24</sup> Par exemple les étudiants français et néerlandais choisissent la Belgique comme premier pays, les Allemands plutôt l'Autriche, les Pays-Bas ou la Suisse.

<sup>25</sup> Trois quart des irlandais vont au Royaume uni, 75% des slovaques choisissent d'aller en République tchèque et la Russie est le premier pays d'accueil pour les biélorusses, arméniens, azerbaïdjanais et ukrainiens.

<sup>26</sup> Voir 2.3.3 Situation linguistique et éducative, p. 120.

<sup>27</sup> Depuis la première guerre mondiale, la France a eu tendance diplomatiquement à être proserbe et proyougoslave. Même si cela n'est plus le cas actuellement, la France reste dans les représentations croates plutôt associée à la Serbie, tandis que l'Allemagne est perçue comme un allié.

quatrième langue étrangère enseignée. Ainsi, peu d'étudiants parlent le français, et comme une majorité des cursus sont francophones, peu nombreux sont ceux qui peuvent postuler. Mais cela implique également que ceux qui font le choix de la France, le font avant tout par rapport à sa langue : pour pouvoir pratiquer ou améliorer « leur » français. Les représentations qu'ils ont de cette langue influence donc grandement le choix de leur destination. La sociolinguiste Louise Dabène (1994) propose une série de critères pour classer ces représentations :

- la beauté/laideur supposée de la langue,
- sa facilité/difficulté, réelle ou supposée,
- son utilité relative, réelle ou supposée,
- le prestige relatif de ceux qui la parlent,
- la sympathie/antipathie pour les autochtones.

En Croatie, le français est considéré comme une langue difficile, mais généralement belle et associée à une grande tradition littéraire et culturelle. Par ailleurs, le croate est une langue avec peu de locuteurs<sup>28</sup> et considérée sans grande utilité sur le plan international, ce qui a favorisé le développement de l'usage de « grandes » langues, et en particulier l'anglais. Ce dernier est aujourd'hui d'usage courant, au moins dans les classes moyennes et les milieux favorisés. Par ailleurs, l'allemand est également très présent surtout parce que les relations économiques entre l'Allemagne et la Croatie sont très développées. Parler français représente donc un avantage concurrentiel certain car c'est une « grande » langue, mais peu apprise en Croatie. De plus, elle bénéficie de représentations qui l'associent à un haut capital culturel et même s'il existe des connotations politiques négatives liées à la France, ces dernières ont tendance à s'estomper. Ainsi, parler français peut être une source de distinction pour les étudiants. C'est également une manière de sortir du « tout-anglais » et de s'ouvrir aux pays de la francophonie. Ils ne mentionnent que les autres pays européens francophones<sup>29</sup> mais leurs « cartes mentales » ne s'arrêtent pas aux frontières françaises. En particulier pour les étudiants juristes, maîtriser le français peut permettre d'ouvrir les portes des institutions européennes. Et s'ils choisissent la France pour leur séjour Erasmus, c'est surtout parce qu'il n'existe que très peu de contrats Erasmus avec d'autres pays francophones.

Par exemple, Marin souhaiterait peut-être aller faire un stage en France ou en Belgique :

*- Je voudrais prolonger ma cinquième année. Après, je ne sais pas. Peut-être faire un master **en France ou Belgique. Plutôt en français***

---

<sup>28</sup> D'autant plus si l'on distingue le croate du serbe et du bosnien.

<sup>29</sup> Ils ne mentionnent par exemple pas les opportunités qu'ils pourraient avoir au Québec, en Afrique de l'Ouest, etc.

- Pourquoi ?

- *J'aime français et aussi c'est intéressant et je pense que je suis capable de réussir Master en français. Je pense que dans la langue juridique je suis peut-être plus capable en français... parce que je faisais Erasmus en France et je n'ai pas fait rien en anglais depuis deuxième année. Et je pense que **c'est plus précieux de faire un Master en français que en anglais** parce que anglais est plus souvent. C'est plus rare et je pense que je serais plus concurrentiel si je fais mon Master en français (Marko)*

Mais si la langue est le premier critère de choix, c'est ensuite le degré de familiarité qui peut intervenir, en particulier dans le choix de la ville. Par exemple, le fait d'avoir déjà visité une ville peut fortement encourager le fait d'y revenir, cette dernière n'étant alors pas complètement inconnue :

*Un an avant que je postule pour l'échange, je suis allé là-bas pour une semaine, et je me suis promenée, **j'ai marché dans les rues, et je me voyais bien là** (Paula)<sup>30</sup>*

Le fait de connaître des personnes sur place joue également (mais cela est très rare) mais surtout le fait de connaître des étudiants qui ont déjà été étudier là-bas et qui peuvent donner des informations.

*J'ai choisi de visiter Reims parce que mon ami était là, ça fait 3 ans, 4ans. Et il m'a parlé. Il m'a dit beaucoup de choses (Petar)*

Avoir ces facteurs de familiarité avec la ville apparaît comme un choix qui minimise autant que possible les éléments inconnus, et permet de réduire l'appréhension liée au départ.

Mais une fois le choix de la France fait, celui qui reste s'effectue principalement entre Paris et la province (toutes villes confondues). Fréquemment, les étudiants argumentent leur choix pour Paris ou non. La capitale agit souvent comme un aimant fort et plusieurs étudiants n'envisageaient pas d'aller dans une autre ville française.

*Quand j'ai entendu que Paris était disponible, c'était normal. **Si j'ai l'opportunité d'aller à Paris, pourquoi aller à Marseille ?!** [...] ce que j'ai vu à France, elle est tellement centralisée, j'ai visité tout le nord de la France [...] et toutes ces villes sont comme un quartier de Paris (Marko)*

*En France, **je ne voulais aller qu'à Paris**. Parce que je voulais aller dans une grande ville, quelque chose de plus grand que Zagreb (Paula)<sup>31</sup>*

Si Paris attire donc les étudiants par sa réputation, le fait que ce soit une grande ville, et la capitale, incite, a contrario, de nombreux étudiants à choisir plutôt de partir dans une « petite » ville de province, pour diverses raisons, mais en particulier :

- le coût de la vie,

<sup>30</sup> One year ago before I applied my exchange I went there for one week and I was walking around, walking in the streets and I could see myself being there (notre traduction).

<sup>31</sup> In France, I only want to go to Paris. Because I wanted to go to a big city, something that is bigger than Zagreb (notre traduction).

- la plus grande facilité supposée de rencontrer du monde et donc de parler français.

*J'ai un ami là-bas [à Paris] et c'est trop cher. Je voulais plutôt être dans une ville qui est plus petit et déjà plus eu **la possibilité de parler le français, de voir comment ça se passe** (Klara)*

Enfin, le dernier critère fréquemment évoqué est celui de la proximité d'autres pays d'Europe ou d'autres villes.

*Oui, c'était mon premier choix [rires] et tous les Français se moquent de moi quand je le dis ! C'était parce que c'était **près de Paris, près de Bruxelles et près de Londres**. Et j'ai pensé pendant la semaine, je vais rester à Boulogne, ce serait calme et... je vais dormir, et lire et regarder la mer et le weekend je vais faire la fête quelque part [rires] c'est ça ! (Jelena)*

#### **4.1.4 Erasmus, une opportunité à saisir**

Stéphanie Garneau (2011) indique que les motivations individuelles évoluent en fonction des opportunités structurelles et institutionnelles présentes. L'existence de contrats Erasmus dans les facultés incite en effet les étudiants – même s'ils n'ont pas encore un projet précis de mobilité – à en profiter. Ainsi, Erasmus apparaît souvent comme une opportunité à saisir, qu'il serait dommage de laisser passer.

*Je pensais que si je ne pars pas, je vais... **je serais désolée parce que je n'aurais pas utilisé l'opportunité que je pouvais** (Gabriela)*

*Dans deuxième année de fac c'était... j'ai entendu pour la première fois et je me suis dit « **c'est une opportunité que je dois profiter !** » (Marko)*

Une opportunité d'autant plus intéressante qu'elle maximise les bénéfices et minimise les risques. Par exemple, Katarina indique ne pas avoir eu d'inquiétude avant de partir en Erasmus car

*Comme c'était pour quelques mois, c'était avec Maja, tu as une bourse, tout est organisé. Je me disais « c'est trop bien ! », en fait. Et j'avais un peu besoin de partir, moi. Du coup... (Katarina)*

Le fait que ce soit encadré et plus ou moins financé et organisé est un avantage indéniable par rapport à une mobilité libre où tout est à planifier seul. Le « facteur temps » joue également un rôle important : comme c'est une mobilité limitée et relativement courte, la décision n'est pas trop difficile à prendre étant donné que ce n'est pas un choix qui engage sur le temps long.

*De ce point-là, **c'est parfait parce que c'est un temps limité**... c'est un temps limité donc si les choses vont pas bien, bon, tu as la sécurité de pouvoir rentrer à la maison. Si tout se passe bien tu as cette expérience qui peut t'aider énormément beaucoup pour ce qui suit... (Lara)*

Erasmus est donc une opportunité relativement facile pour découvrir « autre chose », voyager, accéder à une certaine autonomie, sans pour autant prendre une décision engageante. Ce qui fait dire à Élisabeth Murphy Lejeune (2003, p. 67) que « le désir d'aventure paraît relever du mythe » car les destinations initiales sont familialement et linguistiquement proches.

Ainsi, 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. Ce programme peut alors être considéré « comme le lieu d'un "heureux malentendu" puisque le dispositif permet à chacun des acteurs, tout en jouant le jeu, de poursuivre ses objectifs propres » (Papatsiba, 2003, p. 93). En effet, nous avons vu au premier chapitre que l'encouragement à la mobilité par les institutions était motivé par le développement de l'employabilité des jeunes européens, ainsi que le développement de la citoyenneté européenne. Ce dernier point n'est jamais évoqué par les étudiants lorsqu'ils parlent de leurs motivations pour partir. Même si la découverte et la connaissance d'« autres cultures », d'« autres personnes » sont régulièrement invoquées, ce n'est pas « l'Europe » qui motive les étudiants mais l'altérité dans son ensemble. De même, l'objectif d'amélioration de l'employabilité est présent, mais principalement par rapport à la maîtrise de la langue française. L'objectif principal des étudiants est bien de « se former », mais d'une manière beaucoup plus personnelle et intérieure. Ils attendent 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 quête d'eux-mêmes (Cicchelli, 2008).

## 4.2 Des obstacles au départ

Nous avons vu dans le premier chapitre qu'il y avait une forte inégalité entre les pays européens en termes de flux d'étudiants entrants et sortants. Ce déséquilibre a été reconnu dès le communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur de Londres en 2007<sup>32</sup>, et depuis, les différents communiqués continuent de mettre en avant une volonté d'atteindre une mobilité plus équilibrée, sans pour cela que cet objectif soit pour le moment atteint. Ainsi, suivant son appartenance à un pays ou un autre, un étudiant a plus ou moins de chance de partir. Mais cette inégalité ne se retrouve pas uniquement entre étudiants de pays différents, mais également au sein d'un même pays.

---

<sup>32</sup> En ligne : <http://www.ehea.info/cid101763/ministerial-conference-london-2007.html>.

Un rapport de l'Observatoire Erasmus+ paru en 2017<sup>33</sup> tend à montrer que le programme Erasmus n'est pas si élitiste que cela. Ce rapport montre que de plus en plus d'étudiants en bénéficiant sont issus de classes sociales défavorisées. Cependant, cette étude ne porte que sur les étudiants français, et ces étudiants n'appartenant pas à l'« élite » sont surtout ceux effectuant une mobilité en formation professionnelle. Or, ce type de mobilité est encore très peu développé en Croatie. Nous n'avons pas pu obtenir de statistiques sur le profil sociologique des étudiants croates mobiles – et nous ne pouvons généraliser sur la base de nos entretiens – mais il semblerait que le programme Erasmus, en Croatie, ne touche que des étudiants avec une situation sociale et économiques confortable. Cependant, nous verrons que si les différents capitaux – au sens que leur donne Pierre Bourdieu – sont des facteurs importants, ils ne suffisent pas à expliquer le choix de partir, et que des dispositions personnelles interviennent dans le choix des étudiants.

Nous allons donc dans cette partie nous pencher sur les freins qui agissent sur les décisions des étudiants. Ces derniers sont de différentes natures et peuvent appartenir au niveau macro-, méso- ou microsocal. En effet, il pourrait être séduisant d'associer un non départ, à des places non disponibles. Or, pour ce qui concerne la Croatie, un nombre important de places et de bourses pour partir en Erasmus restent non attribuées<sup>34</sup>. Nous allons chercher à comprendre pourquoi. Enfin, nous étudierons ce qui, au contraire, aide les étudiants à dépasser les obstacles.

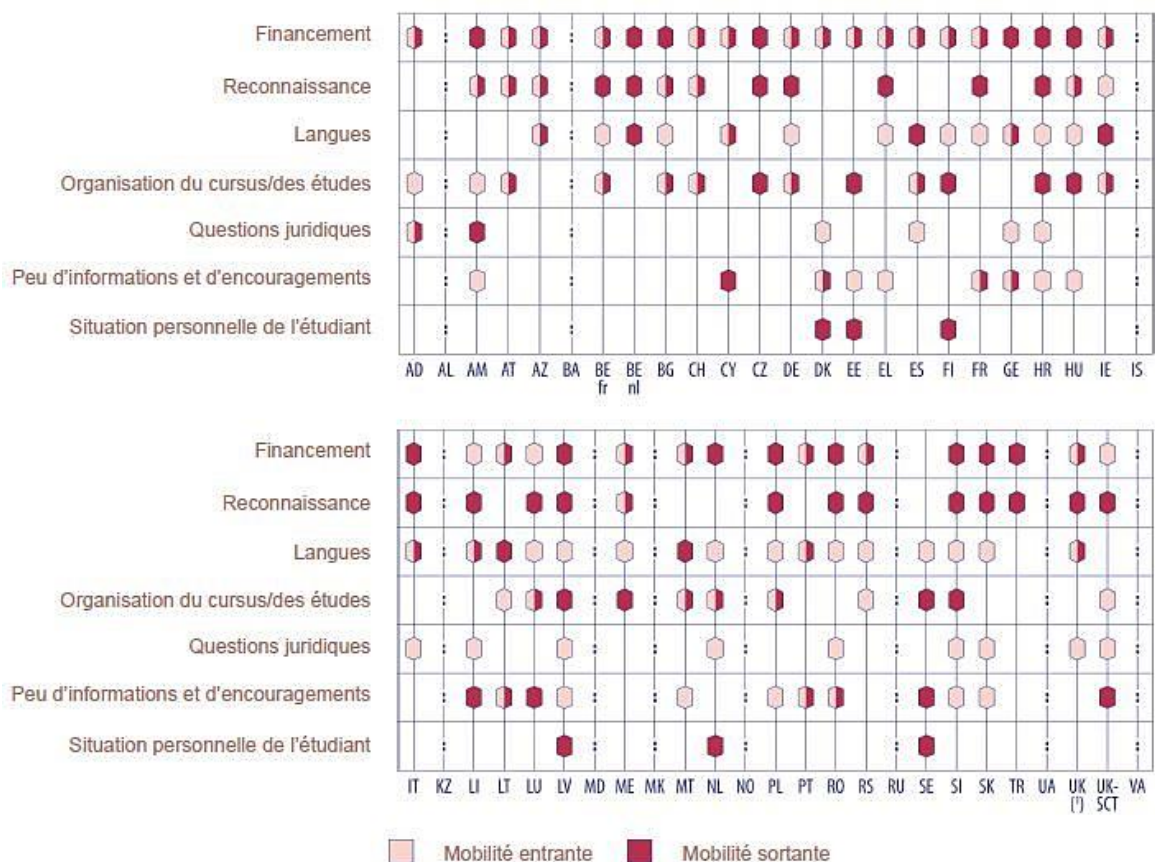
L'un des objectifs d'Erasmus+ est de véritablement démocratiser Erasmus et d'atteindre 20 % d'une génération d'étudiants ayant effectué une mobilité au cours de leur scolarité dans l'enseignement supérieur. Un objectif qui est encore loin d'être atteint, surtout en Croatie. C'est pourquoi plusieurs études ont été menées pour identifier les principaux obstacles à la mobilité. La plus forte entrave est le financement, un problème qui touche tous les pays. Viennent en seconde position le manque de soutien institutionnel et le problème de logement. Mais les obstacles ne sont pas les mêmes suivant que l'on se place du côté de la mobilité entrante ou sortante, et selon les pays.

---

<sup>33</sup> 2017, « La démocratisation d'Érasmus+ », L'Observatoire Érasmus+, 3, Agence Érasmus+ France.

<sup>34</sup> Nous n'avons pas réussi à obtenir de chiffres exacts, mais tous les responsables administratifs avec lesquels nous nous sommes entretenus nous ont mentionné qu'il restait chaque année des contrats d'échange non pourvus.

Le rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne, réalisé par l'organisation Eurydice<sup>35</sup> en 2012, analyse les différents obstacles à la mobilité, selon le point de vue des institutions ou des étudiants.



Source: questionnaire BFUG.

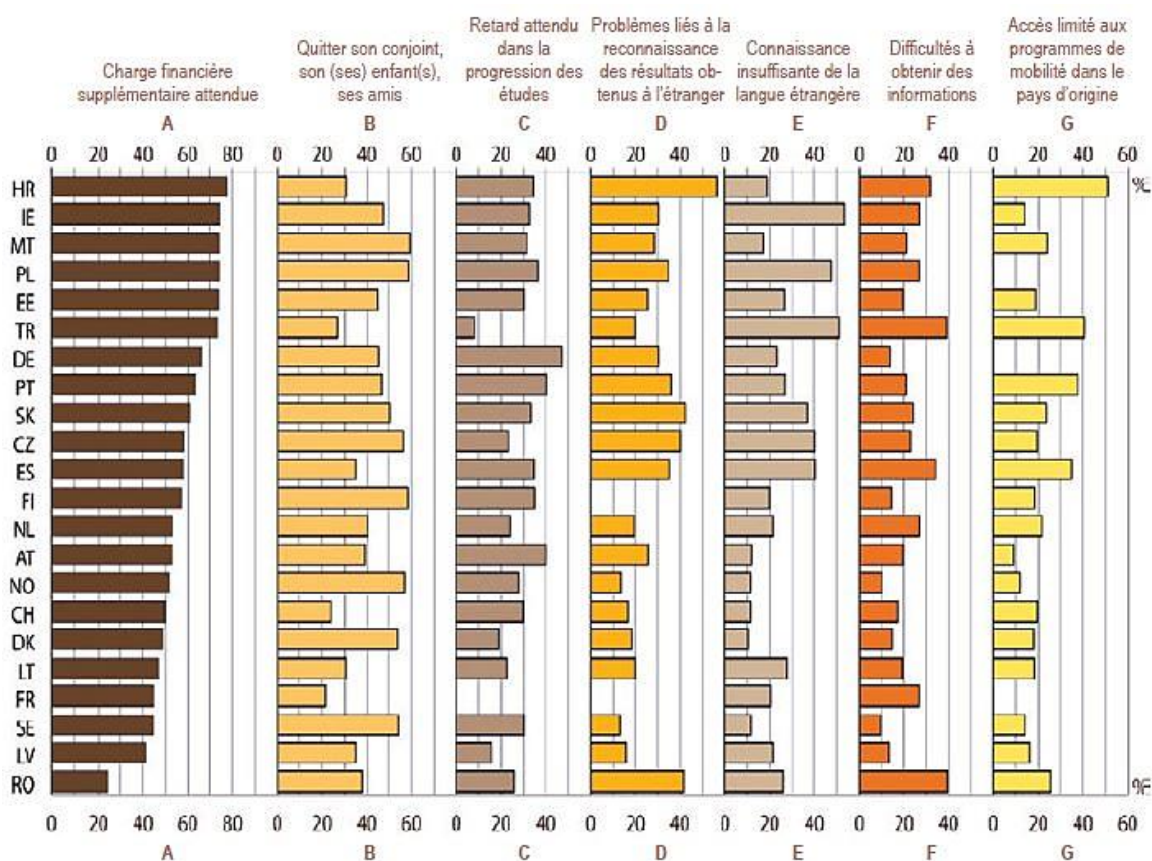
UK (?) = UK-ENG/WLS/NIR

Figure 25 : Obstacles à la mobilité des étudiants, 2010/2011 (Eurydice, 2012, p. 166)

Il ressort de la figure 25 – qui présente les différents obstacles à la mobilité des étudiants selon les pays et d'après la perception des universités – que les principaux obstacles pour la mobilité sortante croate sont le financement, la reconnaissance ainsi que l'organisation du cursus et des études. Concernant les freins à la mobilité entrante en France, nous retrouvons le problème de financement auquel s'ajoute la méconnaissance de la langue.

<sup>35</sup> Cette organisation fait partie du programme Érasmus et a pour but de produire des rapports expliquant comment l'organisation et le fonctionnement des systèmes d'éducation dans les pays de l'EEES.





Source: Eurostudent.

Figure 26 : Proportion d'étudiants qui ne se sont pas inscrits à l'étranger en raison de certains problèmes qu'ils considèrent comme des obstacles (majeurs) (en %), 2009/2010 (Eurydice, 2012, p. 167)

Nous retrouvons sur la figure 26 – qui présente également les obstacles à la mobilité mais du point de vue des étudiants – en première place les difficultés financières, suivies des problèmes liés à la reconnaissance des résultats obtenus à l'étranger, ce qui s'accorde avec la perception ressentie des universités. Nous pouvons remarquer que les Croates sont les plus nombreux à mentionner le problème du financement (77%), ce qui n'est guère étonnant étant donné qu'ils ont l'un des niveaux de vie les plus bas de l'Union européenne<sup>36</sup>. Enfin, nous voyons également apparaître le problème de l'accès limité aux programmes de mobilité<sup>37</sup>.

Nous allons maintenant examiner plus en détail ces obstacles, à partir de nos entretiens et de notre travail de terrain.

<sup>36</sup> Voir Figure 16 : PIB par habitant en SPA dans les pays de l'Union européenne (site officiel de l'UE : europa.eu), p. 108.

<sup>37</sup> Cependant, ces chiffres datent de 2010 et depuis l'entrée de la Croatie dans l'Union européenne, le nombre de contrats disponibles a fortement augmenté.

## 4.2.1 Des freins structurels

### Le financement, obstacle principal

Universités et étudiants s'accordent sur le fait que la mobilité est tout d'abord inaccessible à certains du fait de la charge financière que cela représente pour eux. Il existe bien entendu des bourses, dont l'attribution est la condition *sine qua non* pour que les étudiants décident de partir : la totalité des personnes rencontrées qui sont parties avec le programme Erasmus, a obtenu une place en Erasmus **et** une bourse. Ceux qui avaient été acceptés pour participer au programme, mais sans recevoir de bourses, ne sont pas partis.

Le montant de la bourse Erasmus, si l'on vient de Croatie en France, s'élève à 450€ par mois. Il est par ailleurs possible d'obtenir un logement par le CROUS, donc moins cher qu'une location à un particulier. Il est également possible de recevoir des APL, ce qui permet de se loger pour un coût relativement modique. Malgré cela, les étudiants ont quand même besoin de rajouter une certaine somme pour payer leur trajet jusqu'en France et pour leur vie quotidienne. Ce qui est parfois un obstacle insurmontable pour certains, ou une raison pour finalement renoncer à une mobilité. Un responsable de la mobilité étudiante en Croatie, sans vouloir nous donner de chiffres exacts, nous indiquait qu'un nombre important d'étudiants ayant reçu la bourse, se désistaient finalement car elle ne pouvait pas couvrir leurs dépenses à l'étranger. Une difficulté supplémentaire vient du fait que la bourse n'est pas versée mensuellement, mais une partie en début de séjour (ce qui permet tout de même de couvrir les frais d'installation) et une autre après le retour. Il est donc indispensable d'avoir une somme disponible, tout de suite, afin de couvrir les frais pendant le séjour à l'étranger.

Les étudiants contournent cet obstacle financier principalement en comptant sur le soutien de leurs parents. Certains travaillent l'année ou l'été précédent pour faire des économies mais ils sont rares<sup>38</sup>. Cela implique de façon évidente une inégalité entre ceux dont les parents peuvent supporter le coût d'un séjour à l'étranger et ceux qui ne le peuvent pas. Mais cela implique également une inégalité entre les étudiants européens, puisque cela ne représente pas du tout la même charge financière pour un Français, par exemple, dont le revenu moyen est nettement supérieur à celui d'un Croate, et où donc, la charge supplémentaire ne représente pas le même « sacrifice » que pour des parents croates. De plus, même s'il existe un système de financement par l'État des études en Croatie<sup>39</sup>, il n'y a pas de système de bourses sur critères sociaux. Un étudiant français, issu d'une famille défavorisée, reçoit une telle bourse, qu'il peut

---

<sup>38</sup> Il faut aussi remarquer qu'un « petit boulot » en Croatie est très peu payé par rapport au niveau de vie français et ne permet donc pas de faire beaucoup d'économie en prévision de son séjour.

<sup>39</sup> À travers l'accès à un logement et des repas.

continuer à recevoir s'il part à l'étranger. Ce qui n'est donc pas le cas d'un étudiant croate.

Ce critère financier influence également sur le choix de la destination : que ce soit du pays<sup>40</sup>, ou de la ville. Enfin, il a une influence importante sur la durée du séjour des étudiants, qui ne peuvent recevoir une bourse que pour un semestre. Il leur est cependant possible de rester un semestre de plus s'ils le souhaitent, mais sans bourse. Ceux avec lesquels nous avons travaillé sont nombreux à dire qu'ils auraient souhaité prolonger leur séjour mais qu'ils ne l'ont pas fait pour des raisons financières.

### **Le problème de la langue**

Nous avons vu dans le deuxième chapitre que sur le marché des langues en Croatie, le français n'arrive que loin derrière l'anglais et l'allemand<sup>41</sup>. Puisque peu d'étudiants croates parlent français, ils sont logiquement peu à faire le choix de venir en France.

*À la Sorbonne c'est seulement un cours qui est en anglais. C'est seulement un cours. S'il y aurait plus de cours en anglais, je suis sûr qu'il y aurait plus d'étudiants (Marko)*

La question de la langue d'enseignement est ici capitale. Car le non choix de la France pour une mobilité étudiante est plutôt lié à une peur de ne pas maîtriser suffisamment la langue pour suivre les cours plutôt que pour vivre dans la société française. En effet, les étudiants croates sont par exemple nombreux à choisir d'aller en Pologne, pays dont ils ne maîtrisent généralement pas la langue<sup>42</sup> mais qui propose de nombreuses filières en anglais. De plus, même si les étudiants apprennent le français, ils considèrent souvent leur niveau de langue insuffisant pour être capable de réussir leurs études.

En 2011, l'Université de Zagreb a conduit un projet de développement intitulé *Le français sur objectif universitaire comme un nouveau module : état des lieux et perspectives*<sup>43</sup>. Le premier objectif de ce projet était d'effectuer une enquête auprès des étudiants de l'Université de Zagreb qui apprennent le français<sup>44</sup> pour mesurer leur degré de motivation pour l'apprentissage du français, ainsi que leurs besoins et attentes. Cette enquête a révélé qu'une large majorité des étudiants interrogés ne postulait pas pour une bourse dans une université francophone et que la principale

---

<sup>40</sup> Il y a trois différents niveaux de bourse, mais par exemple, on reçoit la même chose si l'on va en France ou en Norvège, pays qui n'ont pourtant pas le même niveau de vie.

<sup>41</sup> Voir 2.3.3 Situation linguistique et éducative, p. 120.

<sup>42</sup> Le polonais est proche linguistiquement du croate mais est tout de même une langue tout à fait différente.

<sup>43</sup> Ce projet visait à redonner à la langue française un nouveau rôle dans le cursus universitaire, notamment celui de langue permettant la maîtrise linguistique à un certain niveau, mais aussi le développement des savoir-faire académiques.

<sup>44</sup> Soit comme langue « de spécialité », soit comme langue « sur objectifs académiques ».

raison invoquée était leur maîtrise insuffisante de la langue française<sup>45</sup>. Par exemple, la Figure 27 montre l'accord ou pas des étudiants avec l'affirmation « Je n'ai pas encore postulé pour une bourse dans une université française, parce que ma connaissance de la langue française n'est pas suffisante pour suivre le programme d'études » :

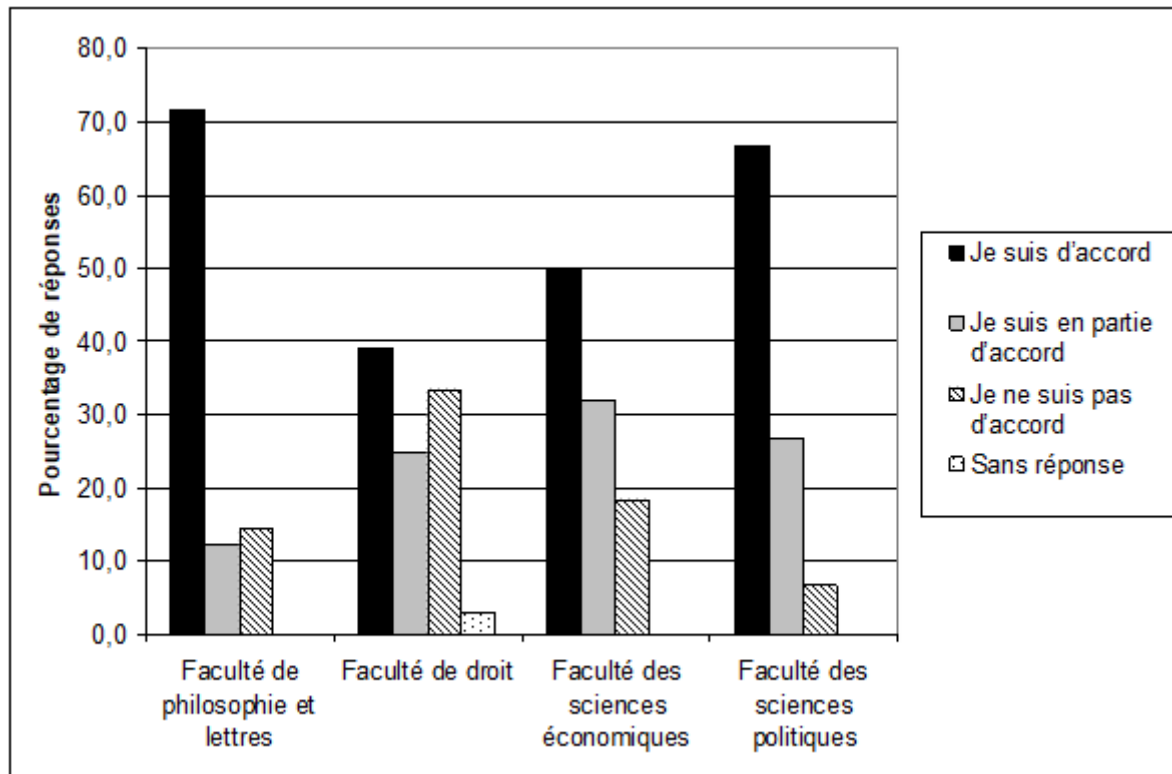


Figure 27 : Fréquence de réponses des étudiants à la proposition « Je n'ai pas encore postulé pour une bourse dans une université française, parce que ma connaissance de la langue française n'est pas suffisante pour suivre le programme d'études » (Franić, 2014, p. 155)

Pourtant, cette enquête a été menée auprès d'étudiants apprenant le français au sein de leur faculté. Ainsi, même des étudiants ayant accès à un enseignement de la langue, se sentent insuffisamment préparés à suivre des cours en français.

Les difficultés rencontrées semblent être principalement liées à un manque de compétences linguistiques dans le domaine académique : alors que les étudiants déclarent avoir acquis dans les cours de bonnes compétences en langue française en général, les propositions qu'ils autoévaluent le plus comme insuffisantes sont :

- Je peux suivre une conférence donnée en français.
- Je peux prendre des notes en suivant une conférence donnée en français.
- Je peux lire et comprendre un article scientifique ou professionnel écrit en français.

<sup>45</sup> Cette auto-estimation pessimiste n'est d'ailleurs pas toujours une mesure objective, mais résulte parfois d'un manque de confiance et/ou d'une surévaluation du niveau linguistique nécessaire pour suivre des cours.

- Dans un texte scientifique ou professionnel je peux reformuler les idées principales.
- Je peux faire la synthèse d'un texte de spécialité en français (Franić, 2014, p. 145).

Le manque- supposé ou réel - de compétence en langue française, et en particulier de compétences académiques explique donc en grande partie pourquoi les étudiants croates ne choisissent pas les pays francophones comme destination pour une mobilité Erasmus. Ce facteur n'intervient cependant que pour le choix du pays, et non pour le choix général de partir ou non en mobilité académique.

### **La non reconnaissance des cours suivis**

D'après le rapport d'Eurydice (2012), le deuxième obstacle pour les étudiants croates, est le problème de la reconnaissance des résultats obtenus. Et que ce soit lors d'entretiens collectifs avec des « premières années », ou avec des étudiants partis en mobilité, ce problème est presque toujours cité. En effet, les étudiants qui partent font le choix :

- soit d'accepter de perdre une année<sup>46</sup> ;

*Quand ils rentrent il leur arrive très souvent d'être obligés de redoubler l'année en fait. C'est pas vraiment une motivation, c'est comme s'ils sont punis d'être partis en Erasmus. Et ça je pense que ça démotive (une enseignante).*

- soit de partir la dernière année de leurs études lorsqu'ils n'ont alors pas besoin de faire reconnaître les cours suivis car les matières de cette année sont optionnels<sup>47</sup>, ou lorsqu'ils doivent rédiger un mémoire.

Le problème peut venir de la non-adéquation entre les cursus d'étude<sup>48</sup>, mais le plus souvent, les cursus sont maintenant alignés sur le système LMD, ce qui devrait en théorie ne pas poser de problème. De plus, le fait de remplir, avant le départ, un *learning agreement*, devrait prévenir de ce genre de problème. Cependant, étant donné que les cours ne sont pas toujours identiques dans un même domaine d'étude, il est difficile de valider une unité d'enseignement si l'on n'a pas suivi un cours très sensiblement similaire à celui prévu par le programme local. Concernant cet obstacle, les enseignants

---

<sup>46</sup> Par exemple, Francesca, qui est partie au deuxième semestre, n'a pas pu valider ce qu'elle avait suivi pendant sa mobilité Erasmus. Elle a donc dû, l'année suivante, attendre le premier semestre (qu'elle avait validé) et recommencer le deuxième semestre. Elle a au final « perdu » une année entière.

<sup>47</sup> Possible dans les filières de droit ou d'économie principalement.

<sup>48</sup> Par exemple Anita aurait aimé partir pendant ces études de pharmacie mais les systèmes croates et français ne sont pas compatibles (ils ne comportent pas le même nombre d'années d'études). Elle a donc fait le choix de finir ses études en Croatie et de partir par la suite en France faire un deuxième Master.

jouent un grand rôle car ce sont eux qui décident, ou non, de valider un cours qui a été suivi à l'étranger, dans le cadre du programme Erasmus.

Les étudiants sont parfois très critiques envers leurs enseignants (et les responsables administratifs chargés de la mobilité), comme le montre la transcription de cette discussion collective pendant laquelle des étudiantes expliquent que les informations circulent mal et que partir en Erasmus mène souvent à redoubler à son année :

*Nikolina- Par exemple Erasmus, tout le monde a la possibilité de partir, mais on perd l'année si on y va. Les gens qui travaillent dans les bureaux des relations internationales, ils ne travaillent pas pour nous, **comme si ils ne voulaient pas qu'on parte !** Et on est des étudiants de la langue, on doit partir !*

*Morana- j'ai l'impression qu'ils empêchent presque !*

*Enquêtrice- et les enseignants ? Ils vous aident ?*

*Nikolina- **je pense qu'ils s'en foutent !** Par exemple, ils ne font rien pour nous aider et pour nous faciliter notre expérience*

*Irma- ou même nous donner des formations pour ça*

*Morana- toutes les personnes que je connais qui sont parties elles ont perdu l'année, ou elles ont eu des problèmes administratifs sérieux.*

#### 4.2.2 Des résistances au sein de l'Université

##### La position des enseignants

Pour Aline Gohard-Radenkovic (2014), les co-acteurs de la mobilité – ceux qui accompagnent les publics en mobilité<sup>49</sup> – sont « par excellence les médiateurs de cette mobilité car ils ont affaire non seulement aux acteurs de la mobilité mais aussi à la mise en œuvre de la mobilité dans leurs institutions ». Les enseignants, co-acteurs principaux des mobilités étudiantes, apparaissent pourtant souvent comme un frein plutôt qu'une aide à la mobilité. Consciente de leur rôle, nous avons mené plusieurs entretiens, formels ou informels, avec des enseignants afin de comprendre leurs positions et attitudes envers les mobilités Erasmus.

##### *Des (co)-acteurs ignorants et mis à l'écart*

La première chose que l'on remarque lorsque l'on parle de la mobilité étudiante avec des enseignants universitaires, est leur *quasi* absence d'information sur son fonctionnement et ses possibilités. Même des enseignants occupant des postes à

<sup>49</sup> Les « co-acteurs comprennent notamment des décideurs, des chercheurs spécialisés, des enseignants, des éducatifs, des formateurs, des responsables de formation dans des structures publiques ou privées, des responsables de services d'accueil dans les relations internationales, dans des institutions du supérieur, dans des agences Erasmus ou dans toute structure chargée de promouvoir les échanges européens ou autres, sans oublier les directeurs des ressources humaines dans des entreprises ou organisations internationales, les représentants des collectivités régionales, cantonales, des associations, etc. » (Gohard-Radenkovic, 2014).

responsabilité administrative disent ne recevoir que très peu d'information de la part du service des relations internationales et n'avoir aucune réunion présentant les possibilités de mobilité. « *Et pourtant, dieu sait qu'on a des réunions à pas en finir !* » ajoute une enseignante. Leur connaissance est donc particulièrement limitée : un responsable de département de langue nous déclarait être plutôt favorable à une mobilité de quelques semaines pour que les étudiants puissent être en immersion dans la langue qu'ils apprennent. Nous lui avons indiqué qu'une mobilité Erasmus durait en général cinq mois :

*Cinq mois, oh la la ! C'est idéal alors ! Faire cinq mois en troisième année, ça leur permettrait vraiment de, de briser la glace et de se laisser parler...*

Face à une telle méconnaissance des possibilités offertes aux étudiants, il est donc peu étonnant que les enseignants ne puissent pas être « médiateurs de la mobilité ».

Depuis deux ans, des responsables Erasmus ont été nommés pour chaque département, afin d'accompagner les étudiants dans les démarches administratives. Cependant, ces enseignants responsables ont souvent été nommés d'office, sans être réellement volontaires et se retrouvent avec une charge de travail supplémentaire sans reconnaissance particulière de l'Université. Cette tâche apparaît donc souvent comme des contraintes supplémentaires, et ils n'ont souvent que peu de temps à lui consacrer.

#### *Une certaine vision d'Erasmus*

La vision d'Erasmus comme une expérience festive et peu sérieuse – que nous relevions au début de ce chapitre et qui est souvent véhiculée par les étudiants – se rencontre également souvent chez les enseignants. L'échange suivant, avec une enseignante de français, reflète plusieurs conversations informelles que nous avons pu avoir :

- *Je pense que **c'est un machin qu'on a inventé pour tenir les jeunes un an de plus dans les limbes** et pour pas qu'ils arrivent trop tôt sur le marché du...*  
 - *Pour toi c'est seulement une manière de repousser le chômage d'un an ?*  
 - *Ouais. C'est de la poudre aux yeux. On les envoie, ils vont... je n'ai jamais compris qu'est-ce qui les faisait choisir un lieu ou un autre. [...] Pourquoi quelqu'un qui est à Nice peut avoir des 1 en traduction de textes assez simples quand même... C'est pas possible, tu vois. Donc je crois que c'est un machin **pour leur donner une impression d'avoir une expérience**. C'est vrai que l'expérience elle est parfois bienvenue, surtout pour les Croates qui sortent des jupes de maman mais je crois que c'est un truc qui est pas fait pour avoir des vrais résultats. C'est fait plutôt pour occuper les jeunes un petit moment, puis si ça dure un petit peu plus longtemps, c'est pas pire, comme ça on les a pas trop vite sur le dos (une enseignante)*

Pour les étudiants dont la spécialité est le français, il est tout de même souvent reconnu qu'un séjour dans le pays de la langue qu'ils apprennent ne peut que leur être favorable.

*D'accord, on ne peut pas comparer le français qu'ils vont apprendre dans un bar avec... mais je pense qu'**ils peuvent améliorer leur français là-bas aussi** et rattraper les choses un peu plus tard (une enseignante)*

Un séjour à l'étranger est donc vu comme une bonne chose pour améliorer son niveau de langue, mais est généralement considéré comme inutile d'un point de vue académique. En revanche, il est très rare que les enseignants parlent de l'apport personnel ou existentiel que peut amener une expérience de mobilité (autonomie, développement personnel...), qui est pourtant l'une des premières motivations des étudiants.

### *Influence de l'expérience personnelle d'une mobilité*

Le manque d'intérêt pour les mobilités de la part des enseignants semble plutôt relever d'une méconnaissance que d'une opposition franche. Eux-mêmes en grande majorité sédentaires, il leur est difficile de saisir les nouvelles logiques migratoires et les apports d'une mobilité. Il apparaît ainsi très clairement dans nos entretiens que ceux qui ont effectué un séjour de mobilité y sont très largement plus favorables que ceux qui n'en ont pas connu.

Le projet de l'Observatoire national de l'impact Erasmus +<sup>50</sup> a mis en évidence que l'impact d'une mobilité sur les enseignants bénéficiait à leur carrière et à la qualité de leur enseignement mais contribuait également au soutien de la promotion de la mobilité des apprenants.



Figure 28 : Impact de la mobilité des personnels<sup>51</sup>

Le fait même d'en discuter peut modifier le regard que portent les enseignants sur les mobilités Erasmus. Par exemple, l'enseignante très critique que nous citions précédemment<sup>52</sup>, après une heure de discussion avec l'enquêtrice et une autre

<sup>50</sup> Lancé début 2016 par l'Agence Erasmus+ France / Éducation Formation

<sup>51</sup> 2018, « Évaluation de l'impact de la mobilité Erasmus+ », Les notes de l'observatoire Erasmus+, 7, Agence Erasmus+ France, p. 5.

<sup>52</sup> Qui déclarait au début de l'entretien « *c'est un machin qu'on a inventé pour tenir les jeunes un an de plus dans les limbes* ».



enseignante ayant elle-même effectué un séjour Erasmus et très favorable au programme, nuance son propos à la fin de l'entretien :

*J'ai une vision très réduite tu sais ! C'est comme si tu regardes par un petit trou... alors tu vois que...qu'une partie de l'histoire, qui est un peu différente d'une personne à l'autre et t'as que des échos comme ça...*

Le programme Erasmus – et les programmes de mobilité en général – ne concernent pas uniquement les étudiants mais également les enseignants. Or, ces possibilités sont aussi souvent méconnues. Et lorsque les enseignants ont réalisé un séjour dans une autre université, ils gardent un souvenir tellement négatif des tâches administratives à remplir qu'ils ne veulent plus renouveler l'expérience.

*Je suis partie il y a 5 ans, j'ai eu une bourse Comenius pour un séminaire à Sèvres, de 7 jours. Mais franchement, le séminaire c'était super, mais le tas de paperasse que j'ai dû remplir, tu vois, j'ai mis des semaines avant le départ et des semaines après le retour. Et je me suis dit que pour les 1000€ environ que tout ça a coûté j'aurais pu gagner ces 1000€ en donnant des cours particuliers, ça m'aurait fait plaisir, ç'aurait été beaucoup plus facile ! Et je me suis dit du coup, ça peut valoir le coup pour un séjour d'un an. Tu investis une, deux, trois semaines mais là, pour un séjour de 7 jours ! Investir des semaines et des semaines de « aller chercher cette signature, et cette signature-là », « remplir ça », « expliquer, mille fois les mêmes mails » [...] **je me suis dit que c'est la dernière fois que je vais demander des financements de la part de l'agence de la mobilité** (une enseignante)*

Ils doivent de plus rattraper les cours qu'ils auraient dû donner pendant leur mobilité et sont donc peu motivés.

#### *Des acteurs de fait*

Même si les enseignants ne sont pas tenus au courant des tenants et aboutissants du programme Erasmus, ce sont eux qui doivent accorder, ou pas, la reconnaissance des enseignements suivis à l'étranger. Cette reconnaissance s'effectue au coup par coup, en fonction de l'étudiant et surtout de l'appréciation de chaque enseignant. Ces derniers sont souvent confrontés à des cursus très différents, entre lesquels il n'y a que peu de points communs et qu'ils ne veulent donc pas reconnaître puisque cela voudrait dire que les étudiants n'ont pas étudié ce qu'ils auraient dû étudier s'ils étaient restés. Laissés sans indications sur les critères de validation ou pas, chacun tente de créer les siens, jugeant parfois du « sérieux » ou non de l'étudiant. Ici aussi, le fait d'être soi-même parti a une grande influence, comme cette enseignante, partie en Erasmus, qui considère qu'un séjour à l'étranger est de toutes manières positif et « bricole » avec les évaluations pour faire valider ses cours aux étudiants.

Selon certains, le problème de la reconnaissance viendrait également de problème d'égo des enseignants :

*Mais là c'est une question d'égo : il n'y a personne qui consentira à dire « ce que j'enseigne ce n'est pas tout à fait obligatoire » [...] le nombre d'ECTS égal le prestige d'un cours. Et là c'est extrêmement difficile (une enseignante)*

Ce que nous pouvons relever à travers les entretiens des enseignants est qu'Erasmus, et la mobilité en général peut être ressentie comme une menace. En effet, depuis quelques années, le département de français perd chaque rentrée de plus en plus d'étudiants<sup>53</sup>. D'après certains responsables, cela serait dû à la concurrence des autres universités européennes. Par ailleurs, nous pouvons ressentir un complexe d'infériorité chez certains enseignants qui craignent que l'enseignement soit de meilleure qualité dans d'autres pays européens. Par exemple cette enseignante se déclarait « flattée » car une étudiante de retour d'un stage pour professeur de FLE en Belgique est revenue en déclarant que ce qu'elle avait appris correspondait à ce qu'elle apprenait à Zagreb.

*Ça me fait plaisir parce que voilà [...] Il y a certainement des choses qui sont un peu différentes, mais **tu as vu que nous ce n'est pas un bled perdu quelque part** mais que voilà, on fait les mêmes choses... on suit... bon je veux pas dire qu'on suit là-bas parce que je déteste cette idée, mais **on est au courant**, on sait ce qu'il se fait, on suit... donc nous on enseigne pas la méthode SGAV et là il y a autre chose qui se passe dans le monde et donc ça m'a fait très plaisir (une enseignante)*

Nous formulons ainsi l'hypothèse que pour certains enseignants, ou responsables administratifs, ne pas promouvoir la mobilité pourrait être une stratégie de conservation et répondrait à une peur de *brain drain*.

Ainsi, les enseignants sont donc tout de même des acteurs puisqu'ils possèdent le pouvoir de reconnaissance du séjour à l'étranger. Mais comme le dit cette enseignante, des acteurs limités dans le temps et dans l'action :

*Mais manifestement, tu vois, **on est plutôt des spectateurs**... on est des acteurs qu'au moment où on nous dit « bon, ça, est-ce que vous me le reconnaissez ? ». « Oui, je veux bien » ou « non, je veux pas » (une enseignante)*

Globalement, on retrouve dans le discours des enseignants le regret de n'être que peu pris en considération que ce soit par l'administration ou par les étudiants.

### **Manque d'information et complexité administrative**

Nous avons vu que les enseignants, qui auraient toute leur place pour jouer un rôle actif de co-acteurs car directement en contact avec les étudiants, ne sont ni au courant, ni souvent favorables à une mobilité. Au-delà de cette absence

<sup>53</sup> Cela ne touche pas uniquement le département de français, mais toutes les filières de la faculté de philosophie. La situation est bien pire au département d'allemand par exemple.

d'accompagnement de la part du corps enseignant, les étudiants se plaignent d'un manque d'information et d'une complexité administrative difficile à gérer. Cette complexité est très souvent désignée par les étudiants comme ce qu'ils redoutent le plus s'ils font le choix de partir. Malheureusement, ceux qui sont passés par là ne démentent pas le bien-fondé de cette crainte, même s'ils la nuancent : il leur est souvent difficile d'obtenir des informations auprès du bureau des relations internationales mais ils peuvent trouver les informations nécessaires sur Internet ou auprès de camarades expérimentés. Ils ne bénéficient donc pas vraiment d'accompagnement mais réussissent à « se débrouiller ». Ce manque d'information peut avoir des répercussions sur d'autres obstacles : par exemple, très peu d'étudiants savaient avant de partir qu'ils pouvaient demander les APL<sup>54</sup> en France<sup>55</sup>. Or, savoir que l'on va bénéficier de cette aide peut inciter les étudiants les plus justes financièrement à partir.

Au-delà du manque d'informations délivrées aux étudiants, il y a surtout un déficit de communication entre les différents acteurs et services liés à la mobilité. Les services des relations internationales (au niveau de l'Université ou des facultés), l'agence Campus France, les enseignants... n'ont que très peu de contacts entre eux et ne connaissent pas le travail de chacun. Nous reviendrons en détail sur ce peu de communication dans la troisième partie en montrant comment cela peut jouer négativement sur le développement d'un accompagnement pédagogique des étudiants.

Enfin, le dernier aspect administratif qui freine la mobilité est le peu de clarté – tant pour les enseignants que pour les étudiants – sur les possibilités offertes :

*Je pense qu'aujourd'hui il y a un peu trop... l'offre est trop grande. Il y a beaucoup trop de possibilités pour la mobilité, donc finalement **toute cette cacophonie**, parce qu'on reçoit des mails tous les jours [...] tu ne peux plus suivre tout ça. Donc franchement, moi quand je vois quelque chose, je ne lis même pas. Je ne peux pas, je n'ai pas le temps de lire des dizaines de mails de ce type par jour. Donc si ce n'est pas quelque chose qui me concerne directement, je ne lis pas (une enseignante)*

La mobilité a encore de nombreux freins et ne concerne qu'une petite partie de la population étudiante. Ces obstacles ont lieu au niveau macro – avec des effets structurels, tel que le financement ou le marché des langues – ou au niveau méso, donc des institutions. Ces freins sont importants car les institutions jouent un rôle important et que l'« habitus de la mobilité ne serait rien en lui-même, ne serait que d'ordre velléitaire, si d'autres actants n'intervenaient pas. Les circuits en tant que passage organisé d'un lieu à un autre sont vitaux pour la mobilité » (Soulet, 2008, p. 164). Cependant, les étudiants bénéficient également d'aides. Ces aides sont justement à chercher au niveau de l'habitus, donc à un niveau plus micro.

---

<sup>54</sup> Aide personnalisée au logement.

<sup>55</sup> Et s'ils en avaient connaissance, c'était par l'intermédiaire d'un ami.

### 4.3 Des facteurs d'aide à la mobilité

Il existe donc des obstacles structurels, que ce soit au niveau méso- ou macrosocial, qui impliquent qu'encore peu d'étudiants croates partent en mobilité. Malgré les efforts mis en place pour les réduire<sup>56</sup>, ils sont toujours présents.

Mais qu'est-ce qui fait que certains étudiants sautent tout de même le pas et partent en mobilité ? Ces raisons sont plutôt à trouver au niveau microsocial, donc dans l'histoire personnelle des étudiants. Bien sûr, ceux qui ont un capital économique élevé vont plus facilement partir, mais ceci n'explique pas tout et ce ne sont pas toujours les étudiants les mieux dotés financièrement qui partent. Nous allons donc maintenant voir la façon dont les étudiants possèdent et utilisent leurs potentialités et ce qui fait que certains ont le désir de partir, un désir qui ne va pas obligatoirement de soi.

Ce désir et cette potentialité peuvent s'expliquer par la possession ou non de capitaux au départ, ce que tentent de mettre en évidence des études quantitatives, par exemple. Cependant, cette possession ne peut à elle seule expliquer pourquoi certains partent et d'autres non. Dans sa thèse de sociologie Stéphanie Garneau (2006) montre que la relation entre ressources sociales et mobilité n'est pas systématique et que les motivations au départ sont complexes et impliquent des éléments ayant trait à la fois aux identités sociales et professionnelles et aux identités personnelles.

Alors qu'il étudie les performances scolaires, Bernard Lahire remarque :

Passer d'une réflexion, statistiquement fondée, sur les corrélations entre milieux sociaux (catégorie socioprofessionnelle du père) et performances scolaires ou, à l'intérieur de chaque milieu social, sur les phénomènes d'héritage d'une génération à l'autre, à une microscopie sociologique des processus et des modalités des phénomènes sociaux exige une conversion du regard sociologique consciente d'elle-même (1996, p. 384).

Cette *conversion du regard* permet de devenir conscient que des familles ou des individus ayant, au départ, des similitudes du point de vue général, agissent de manières différentes. Il n'y a donc rien de mécanique entre capital de départ et choix de la mobilité (ou réussite scolaire). Ceci car « ce ne sont pas des capitaux qui circulent mais des êtres sociaux qui, dans des relations d'interdépendances et des situations singulières, font circuler ou non, peuvent transmettre ou non, les propriétés sociales qui sont les leurs » (Lahire, 1996, p. 385).

C'est pourquoi nous avons analysé nos entretiens afin de comprendre les modalités d'appropriations et d'agencement des ressources que les individus mettent en œuvre afin de se saisir de l'espace international.

<sup>56</sup> En ayant mis en place des référents Erasmus dans chaque département par exemple.

### 4.3.1 Le capital de mobilité

Plusieurs chercheurs en sciences humaines ont forgé des indicateurs permettant d'expliquer et de « quantifier » le savoir-circuler ou le savoir-faire migratoire (Gourévitch, 2007). Ainsi, Jacques Lévy (2003b) parle de *capital spatial*, Elizabeth Murphy-Lejeune (2003) de *capital de mobilité*, Vincent Kaufmann (2007) de *motilité*, Eugénie Terrier (2009) d'*habitus mobilitaire*, et Valérie Erlich (2012) de *capital migratoire*. Même si elles comportent quelques différences, ces définitions se rejoignent et servent à décrire un « capital », nécessaire pour encourager le départ, et qui augmente en voyageant. Nous reviendrons par la suite<sup>57</sup> sur la notion de motilité, qui insiste plus que les autres sur le côté dynamique de ce capital, et utiliserons pour cette partie le concept élaboré dans sa thèse par Elizabeth Murphy-Lejeune : le capital de mobilité. Nous utilisons cette notion – intéressante car permettant d'avoir plus de variables qu'avec les capitaux mis en évidence par Pierre Bourdieu – comme un outil, sans oublier qu'il ne sert qu'à décrire et n'implique en rien un effet mécanique sur le désir et la réalisation d'une mobilité.

#### Notion : capital de mobilité

La notion de capital a été forgée par Pierre Bourdieu pour rendre compte des attributs des individus, hérités de leur environnement social. Ils peuvent être économiques, sociaux, culturels ou symboliques. Élisabeth Murphy-Lejeune reprend cette notion pour créer celle de capital de mobilité qui est à la fois composante du capital humain et complémentaire du capital culturel. Il comprend quatre composantes principales : « 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. Considérées ensemble, ces dimensions permettent d'identifier le capital de mobilité d'un étudiant avant le départ » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 60).

La potentialité de vagabondage s'inscrit donc dans une histoire de vie, personnelle et familiale. D'ailleurs, « l'un des traits qui distingue l'étudiant voyageur de l'étudiant sédentaire est précisément cette vision anticipée du temps » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 60) et que le voyage s'inscrit, comme une étape, dans une trajectoire de vie.

En fonction de leur capital de mobilité, Élisabeth Murphy-Lejeune classe les étudiants en *avertis* (ayant déjà effectué des séjours à l'étranger mais pour peu de temps), *expérimentés* (qui ont fait des séjours plus longs et plus diversifiés) ou *habitués* (qui eux ont déjà expérimenté un long séjour dans une culture étrangère)<sup>58</sup>. Les différences entre ces groupes dépendent, dans une certaine mesure, de différences économiques, culturelles, familiales et nationales. C'est pourquoi les étudiants voyageurs

<sup>57</sup> Au chapitre 7.

<sup>58</sup> On peut éventuellement y ajouter les « débutants » et les « professionnels », chacun à une extrémité de cette classification.

appartiennent à une élite migrante : ils possèdent un capital généralement supérieur à celui de la majorité des autres jeunes. Mais l'auteure parle plutôt d'élite « qualitative » car « c'est surtout l'investissement qualitatif dans leur avenir qui les distingue des autres » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 76) et le fait qu'ils inscrivent le voyage dans leur histoire de vie personnelle et non plus familiale. Le séjour est alors vu comme un « évènement-frontière » dans le parcours de vie.

Par rapport à la classification que propose Élisabeth Murphy-Lejeune, les étudiants avec lesquels nous avons travaillé appartiennent aux *avertis* ou aux *expérimentés* : ils ont toujours eu des expériences précédentes, et parlent – même sommairement – la langue du pays où ils vont résider. Cependant, aucun n'est un *habitué* : personne n'a vécu précédemment à l'étranger aussi longtemps, et Erasmus peut être considéré comme l'évènement qui leur permet d'entrer dans une carrière de mobilité.

Reprenant les composantes du capital de mobilité, nous avons cherché à comprendre la trajectoire des étudiants, avant leur départ, qui leur a permis de dépasser obstacles financiers, de reconnaissance et administratifs.

### **Influence familiale**

Les familles des étudiants sont en général peu voyageuses elles-mêmes : seuls les parents de Jelena ont habité pour un temps hors de la Croatie, et la mère d'Ema qui a habité pour six mois à Londres. La plupart des étudiants disent avoir été quelques fois en vacances à l'étranger, mais majoritairement dans des pays frontaliers, ce qu'ils considèrent comme une expérience non marquante :

*Mais avec ma famille, nous sommes toujours en Croatie. **Nous avons visités les Pays-Bas** parce que ma famille habite ici, et aussi **l'Allemagne, la Slovénie et les pays qui sont proches**. Mais mes parents ont toujours resté ici pendant leur enfance pour aller au bord de la mer, etc. **Ils ne sont pas très intéressés par les voyages** (Lara)*

De même, seules deux étudiantes font partie d'une famille mixte, ayant un parent croate et l'autre d'une autre république ex-yougoslave (la Bosnie ou la Serbie). En revanche, quelques-uns ont une partie de la famille (un oncle ou une tante en général) qui a émigré, à laquelle ils ont rendu visite et qui inscrit dans leur imaginaire une possibilité de vie à l'étranger.

Si les familles sont donc plutôt sédentaires et peu portées vers le voyage, elles apparaissent souvent comme conscientes des opportunités que peut offrir un séjour à l'étranger ou une ouverture vers l'international à leur enfant. Ainsi, des étudiants

rapportent que leurs parents ont insisté pour qu'ils apprennent des langues jeunes, ce qui n'était pas toujours fréquent lors de leur entrée à l'école.

Ainsi, Francesca explique :

*Mes parents, comme je dis, ils ne voyagent pas, mais ils ont toujours essayé de me... de faire possible des choses pour moi. Et j'ai deux sœurs et un frère donc **chacun d'entre nous a commencé à apprendre une langue étrangère**, c'était anglais, à l'âge de 8-9 ans et à l'époque c'était quelque chose de bizarre. Et j'ai beaucoup d'amis qui n'ont jamais eu un cours de langue étrangère. À l'école oui, mais avant, non. C'est pourquoi je suis toujours reconnaissante à mes parents parce qu'ils viennent d'un entourage différent, d'un village, mais ils sont vraiment ouverts et ils ont essayé de me donner l'argent pour voyager.*

De même, Marko se dit maintenant reconnaissant envers ses parents qui ont insisté pour qu'il apprenne le français :

*Mes parents ils... **je suis reconnaissant maintenant**. Mon père, et ma mère aussi, **m'ont dit que ce serait mieux pour moi** de choisir français comme autre langue. Dans le futur ce sera mieux pour moi. À l'époque je n'étais pas trop sérieux, pour moi c'était simplement une autre langue !*

Cette ouverture vers les langues peut représenter un investissement financier puisque certains étudiants ont été inscrits dans des cours de langue privée afin de pouvoir apprendre une langue étrangère qui n'était pas proposée à l'école.

Dans une grande majorité des entretiens, les discours se ressemblent : les parents sont inquiets, mais les soutiennent et les encouragent dans leur choix.

*Oui, oui, ils m'ont bien soutenue quand même et... mais ma mère elle est assez sentimentale comme moi aussi et elle est « oui, c'est bien que tu fais ça, **c'est bien pour toi**, pour ta personnalité, pour ta vie, pour le futur mais quand même j'ai peur et tout ça » mais ils étaient très bien et tout ça (Klara)*

Souvent, les étudiants interprètent le discours de leurs parents, comme voyant dans la mobilité un évènement dont ils ne sont pas très contents, mais qui est inévitable et nécessaire. Ils semblent conscients des opportunités qu'elle peut apporter et convaincus des compétences que leur enfant pourra développer, y compris sur le plan personnel.

*Ma mère est paranoïaque pour tout, elle a tout le temps peur, et je suis enfant unique, donc. Mais elle sait que c'est intelligent [...] **elle comprend que c'est mieux pour moi** (Paula)<sup>59</sup>*

Pour Élisabeth Murphy-Lejeune (2003, p. 64), le désir de voyage procède soit d'un modèle d'identification familiale, soit de différenciation familiale. Elle donne pour

<sup>59</sup> My mom is paranoid about everything, she is very scared, and I'm an only child, so. But she knows that's smart [...] she understands that is better for me (notre traduction).

exemple, les fratries qui n'ont finalement que peu souvent les mêmes envies de mobilité. Effectivement, dans notre corpus, nous pouvons relever des personnes pour lesquelles la fratrie ou l'environnement familial va jouer le rôle de moteur, et d'autres qui vont au contraire chercher à se distinguer des choix familiaux – voire des choix sociétaux.

Parmi ceux qui suivent le modèle d'identification familiale, certains sont conscients de réaliser le rêve de leurs parents, qui ont été empêchés de partir pour un temps à l'étranger par la situation sociale (guerre, situation économique...). Pour Anita, il est évident que sa mère a toujours voulu partir, par exemple :

*Oui, au sein de ma famille, **notre mère elle nous a toujours dit "il faut partir !"** [rires] Je pense qu'elle était déçue, vraiment, avec la situation en Croatie après la guerre. Après la guerre elle a galéré trop, et le pays est en développement et finalement ce que les gens se sont battus... mon père était dans la guerre, ils ont construit un pays indépendant et ils étaient déçues avec ce qu'ils ont eu finalement. **Nous on était éduqué un peu comme ça, qu'il faut partir, qu'on aura la meilleure vie à l'étranger, en Europe occidentale** (Anita)*

C'est également souvent vu comme un moyen d'ascension sociale. Dans le cas d'Éma, bonne élève et première de sa famille à faire des études supérieures, partir à l'étranger est une preuve de réussite. D'autant plus qu'elle est à Paris, ville dotée d'un fort capital symbolique. Cela rend ses parents « fiers d'elle », mais en même temps, alors qu'elle ne vit pas très bien sa mobilité, elle ressent une dissonance entre la charge symbolique de Paris par rapport à la réussite et la réalité de ce qu'elle vit : « *Paris c'est pas un justificatif pour réussir dans la vie !* ».

Dans un nombre important d'entretiens, ce sont les mères qui sont mises en avant comme encourageant la mobilité. Au contraire, les pères jouent plus souvent le rôle de frein, soit qu'ils s'opposent carrément à la mobilité, soit qu'ils s'en désintéressent totalement. Mais le plus souvent, ils sont présentés par les étudiants comme des personnes peu ambitieuses et entreprenantes. Par exemple, Anita, qui mettait sa mère en avant dans son désir d'ailleurs, désigne plutôt son père comme un frein :

*Pas mon père parce que lui, il est plutôt une personne conformiste. Il a eu son boulot qui était bien payé, on était... de la classe moyenne, on a jamais eu trop mais il n'y a jamais eu rien qui m'a manqué, c'était normal. En fait il nous a dit : « moi j'ai mon travail, qui est stable, tout va bien... je ne vais pas m'inquiéter ». **Donc je dirais qu'il n'était pas une personne ambitieuse, il était content avec ce qu'il a, qui est bien...** (Anita)*

Notre corpus comprenant une grande majorité d'étudiantes (et non d'étudiants), nous faisons l'hypothèse qu'une mobilité est considérée par les mères comme une opportunité à la fois d'ascension sociale, mais également d'empowerment pour leurs filles. Les entretiens que nous avons menés ne nous permettent pas d'infirmier ou de confirmer cette hypothèse, mais il serait intéressant de pouvoir mener des entretiens



avec les parents pour comprendre comment ils considèrent la mobilité et mieux saisir leur implication dans le choix de leurs enfants.

S'il semble bien y avoir une corrélation entre univers familial et désir de mobilité – même si ce lien n'est pas toujours là – il est relativement rare que l'étudiant l'exprime directement. Si l'enquêteur pose la question d'une éventuelle influence de la famille, ou d'expériences passées, les étudiants ont tendance à toujours souligner le fait que c'est un choix personnel, un challenge individuel, qu'ils ne doivent qu'à eux-mêmes – bien que leurs parents les soutiennent. Nous reviendrons sur ce point un peu plus loin, lorsque nous parlerons des aptitudes personnelles. Ainsi, c'est souvent au détour d'un autre thème, que nous avons appris que tel voyage avait été effectué, que telle partie de la famille habite à l'étranger, etc. Indices auxquels le chercheur est attentif pour trouver des explications structurelles... mais qui sont très subjectifs et variables d'un individu à l'autre. Par exemple, nous avons interviewé deux sœurs : Anita et Lara. Nous avons vu plus haut qu'Anita impute à sa mère, entre autres, son désir de mobilité. Ce qui n'est pas du tout le cas de Lara, qui dit de ses deux parents qu'ils ne sont « *pas intéressés par les voyages* » et ne parle jamais de sa mère comme de quelqu'un la poussant à partir. En revanche, elle nous parle d'un jeune Allemand, qui a vécu un an dans leur famille et est devenu comme leur frère... chose qu'Anita n'a pas du tout abordée !

### **Expériences antérieures de mobilité et compétences linguistiques**

Elizabeth Murphy-Lejeune appelle expérience de mobilité « tout contact avec ou séjour dans un pays autre que le pays d'origine du jeune, impliquant un passage de frontière nationale » (2003, p. 65). Cette expérience peut être plus ou moins riche en fonction de sa durée, de la qualité des contacts et s'il est effectué seul ou pas. Les expériences antérieures de mobilité et les compétences linguistiques sont déterminantes à la fois pour les compétences qu'elles ont permis de développer et l'ouverture qu'elles ont apportée.

À l'exception de Jelena qui a vécu quelques années en France pendant son enfance, aucun des étudiants que nous avons suivi n'a habité à l'étranger. En revanche, ils ont toujours fait au moins un voyage à l'étranger (et souvent plus), dans différents cadres :

- Voyage scolaire : il est dans les habitudes croates d'effectuer un *maturalno putovanje* (voyage de baccalauréat) : les jeunes partent pour une semaine, lors de leur dernière année de lycée, dans un autre pays européen. C'est un voyage effectué en groupe-classe et qui s'apparente à un séjour touristique (principalement visites de monuments) et festif.

- Jumelages et séjours culturels ou sportifs : plusieurs ont voyagé régulièrement dans le cadre d'une chorale ou d'un club sportif dans d'autres pays européens, principalement des pays appartenant à l'ancien bloc communiste.
- Séjours touristiques entre amis : tous sont partis pour quelques jours ou semaines à l'étranger avec des amis. Ces voyages, effectués en relative autonomie puisque sans la présence des parents, sont beaucoup plus mis en avant que ceux fait dans le cadre familial. On peut voir, dans le discours des étudiants, que ces voyages revêtent plus de valeur – formative – et sont réellement considérés comme une « expérience » par les étudiants.

Peu sont partis en autonomie complète, et généralement pas sur une longue durée. Cependant, il y a quelques étudiants qui ont voyagé touristiquement seuls ou qui ont effectué des séjours d'un mois ou deux à l'étranger pour des stages. Ils appartiennent à la catégorie des *expérimentés*, ont un capital de mobilité plus conséquent que les autres, et nous verrons par la suite qu'ils s'adaptent aussi plus facilement à leur environnement.

Par ailleurs, la Croatie est un pays très touristique, qui accueille sur ses côtes de nombreux touristes européens. Même si les étudiants habitent à Zagreb, à l'intérieur des terres, ils vont chaque été au bord de la mer. Ainsi, même s'ils ne se déplacent pas à l'étranger, ils ont une expérience de l'étrangeté vécue chez eux. Le contact se crée pour une période courte et dans le cadre touristique, mais nous postulons que cela représente tout de même une « expérience » avec l'altérité pour les étudiants croates.

*Chaque été je vais à Split et là avec mes amis j'essaie toujours de faire connaissance avec les étrangers parce qu'on veut parler les langues étrangères et on veut les demander beaucoup de choses et ils viennent là pour rencontrer des natifs. Et c'est vraiment utile. Donc oui, je pense qu'il existe cette dimension interculturelle, parce qu'il s'agit d'un échange très riche (Francesca)*

*Je travaille chaque été dans la promenade de Cavtat, je travaille avec des bateaux, des yachts, mais je pense que la majorité de touristes sont français, à Cavtat et anglais mais il y a plus de français. [...] et c'est intéressant parce que c'est l'opportunité pour moi de parler français. Ils sont étonnés quand je leur dit que je parle français, et ils sont très heureux parce que c'est plus facile pour eux (Marko)*

Enfin, l'une des plus grandes composantes du capital de mobilité des étudiants avec lesquels nous travaillons est leur connaissance de la langue. Leur départ est fortement motivé par le fait de pouvoir mieux la maîtriser, mais tous parlent déjà français avant leur départ, et pour une majorité d'entre eux, ils l'apprennent depuis le lycée, voire l'école primaire. Ceci est particulièrement vrai pour notre population d'étude car nous avons vu précédemment que si les étudiants croates ne maîtrisent pas le français, ils choisissent alors un autre pays européen pour leur mobilité.

La connaissance de la langue est un facteur aidant évident lors d'une mobilité car elle permet de communiquer plus facilement. Mais cela aide également les étudiants car « leur connaissances et surtout leur intérêt pour la langue étrangère les ont déjà disposés à un apprentissage systématique des distances linguistiques et culturelles » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 75). En particulier pour ceux qui étudient le français à l'université, ils ont déjà été confrontés à l'étrangeté que peut représenter l'apprentissage poussé d'un code linguistique et culturel différent du leur. De plus, le fait de maîtriser – même partiellement – la langue avant le départ, motive celui-ci mais donne également confiance aux étudiants dans leur capacité à s'intégrer dans leur nouvel environnement.

### **Expériences d'adaptation**

« Les expériences d'adaptation peuvent comprendre toute expérience au cours de laquelle le jeune a vécu une transition entre deux mondes différents et a été contraint à s'adapter à son nouvel environnement » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 69). Elle s'applique aux situations de transition intraculturelle : sociale, familiale, scolaire, géographique, professionnelle et économique. Nous retrouvons chez les étudiants *a priori* peu de mobilité interne.

Il est cependant possible de distinguer deux groupes : ceux qui vivent chez leurs parents et ceux qui sont partis de chez eux pour faire leurs études – et ont donc changé de région. Cependant, c'est justement ce peu de mobilité interne – le fait qu'il est difficile pour un jeune zagrebois d'accéder à une certaine autonomie – qui motive le départ.

### **Traits de personnalité**

Enfin, Elizabeth Murphy-Lejeune montre – notamment à travers le fait que les frères et sœurs ne vont pas avoir les mêmes envies – que « la personnalité entre en jeu » (2003, p. 64). Le capital de mobilité comprend donc également les traits de personnalité et c'est sur cette composante qu'insistent le plus les étudiants. Ils présentent leur envie de mobilité comme une décision individuelle : alors qu'ils passent du temps à expliquer leurs motivations et états d'esprit personnels, ils ne s'attardent guère sur l'influence de leur famille ou leurs expériences précédentes. Le séjour à l'étranger s'apparente à un défi, dont il importe qu'il soit un choix personnel, qu'ils relèvent seuls.

*Une autre « mentalité » : ouverture et curiosité*

On retrouve chez certains étudiants une véritable volonté de se démarquer soit de sa famille, soit de la société croate en général. Par exemple, Jelena est clairement en opposition avec sa famille, qui ne souhaitait pas vraiment qu'elle parte, mais « *savaient qu'ils n'avaient pas le choix !* ». De même, les seuls moments où elle n'était « *pas contente* » lors de son séjour étaient ceux pendant lesquels elle appelait sa mère : « *C'était pas grand-chose, mais elle voulait : "Ah qu'est-ce que tu fais là-bas ! Viens ici, il faut faire ça, ça et ça..."* ». Cependant, elle se démarque de ses parents non par le fait d'être mobile géographiquement<sup>60</sup>, mais sur la conception même de la mobilité.

*Mes parents aiment rester dans... oui, je dirais dans leur ville, mais c'est pas vrai parce qu'on voyage entre Split et Zagreb souvent, mais ils aiment... rester calmes, je pense. Pas changer beaucoup. Pas rencontrer beaucoup de nouvelles choses (Jelena)*

Ainsi, alors même que Jelena est l'étudiante de notre corpus ayant un capital de mobilité parmi les plus élevés, hérité de son environnement familial, elle est également l'une de celles qui rejettent le plus violemment cet héritage.

De la même manière, Monica insiste longuement dans l'entretien sur ce qui l'oppose à sa mère dans son choix de départ :

*Ma mère est de Slavonie, elle a un système de pensée très différent de moi parce qu'elle est de... « tu dois finir ton éducation, avoir des enfants... » cette pensée c'est pas la vie. Si tu veux vivre, tu dois voyager, connaître les gens, cultures, langues, sortir de ta zone de confort, tout ça. Les parents ici sont similaires car ils ont... la situation en Croatie... ils ont peur de la situation en Croatie, surtout le nationalisme et ils veulent seulement trouver le travail pour leur enfant, un travail sûr, avec un bon salaire et... Erasmus ou quelques programmes d'échanges ils ne sont pas bienvenus, pour ma mère (Monica)*

Nous voyons dans cet extrait que si Monica s'oppose à sa mère, elle s'oppose également à ce qu'elle nomme la « *mentalité croate* », qu'elle qualifie de « *fermée* » :

*« Si tu es un peu différent ici en Croatie, et de cette manière que tu veux voyager, c'est inacceptable pour les parents, pour la société ».*

Elle présente donc son choix comme une opposition à ses parents, à la société et à ses amis :

*Beaucoup des étudiants se sentent secure ici, en Croatie, à Zagreb, ils ont leurs parents, leurs amis... et ils ont peur de partir : j'ai demandé à des amis et ont dit « c'est super ici, je ne veux pas partir parce que je ne parle pas la langue, mes parents sont ici, mes amis sont ici, c'est sûr ici, j'ai un travail étudiant... » (Monica)*

Elle n'est pas la seule à présenter le choix de la mobilité comme étant en opposition avec les choix habituels des jeunes Croates :

*Les gens en Croatie ne sont pas vraiment... nous avons ce genre de choses, Erasmus, mais... Et quand ils me demandaient : « Pourquoi pars-tu ? Qu'est-ce qui ne va pas à*

<sup>60</sup> Ses parents sont d'ailleurs les plus « mobiles » de notre corpus : ils ont déménagé de Split à Zagreb et ont vécu, plus jeunes, plusieurs années à l'étranger.

*Zagreb ? »... « Rien ! Je veux juste voir quelque chose de nouveau » [...] C'est vraiment petit ici et les gens ne sont pas ambitieux, ils prennent tout comme c'est [...] La plupart d'entre eux [de ses amis] **ont peur de changer** quoi que ce soit. Pas peur de changer quoi que ce soit, mais ils se sentent juste comme « c'est ok comme ça », ils **ne veulent rien voir de nouveau** (Paula)<sup>61</sup>*

L'opposition que les étudiants effectuent entre eux et leurs camarades porte principalement sur le fait d'avoir ou non la « mentalité du voyage » et surtout une ouverture et une curiosité qui poussent à voyager pour rencontrer de nouvelles personnes et découvrir de nouvelles « choses ».

Les étudiants mentionnent la curiosité, l'attrait pour la nouveauté et la différence, la sociabilité ou le besoin de communiquer qui poussent à rechercher les contacts sociaux comme étant les trois composantes essentielles de la personnalité voyageuse (Murphy-Lejeune, 2003, p. 71).

Ainsi, la curiosité est à la fois une condition et un effet du voyage.

### *Avoir du courage*

Ils sont donc nombreux à insister sur le fait qu'il est nécessaire d'avoir un caractère qui s'accorde avec le voyage, et en particulier d'être curieux et sociable, car sinon, on ne fait pas le choix de partir.

*Et beaucoup d'étudiants Erasmus sont des gens qui ont un profil qui sont des gens qui sont ouverts, qui aiment parler, qui aiment parler avec les gens des autres cultures mais pas tous les étudiants. Parce que je pense qu'il y a des étudiants qui veulent bien, qui voudraient par exemple améliorer la langue, qui n'ont pas... pour lesquels une autre culture n'est pas vraiment intéressante, mais ils veulent partir pour des autres raisons mais ils ont peur parce que **ils ne sont pas très ouverts, ils ne sont pas tellement communicatifs**. [...] Beaucoup de gens ça les bloque, c'est comme **quelque chose qui les empêche de partir** (Katarina)*

Mais ils sont également nombreux à mettre en avant leur capacité à dépasser leur timidité et leurs peurs. Lors de l'analyse lexicale, nous relevons beaucoup de termes qui s'apparentent au courage et au dépassement de soi. Ils insistent alors sur la détermination qu'il faut avoir pour partir et le courage pour surmonter ses peurs.

*Tu dois brake the rules, tu dois être **courageux** pour... tu dois **sortir de ta zone de confort** (Monica)*

*Donc c'est ça... et c'est comme... j'aime bien les **challenges**... Donc bon... c'était ça [rires] Un peu parce que... **je m'adapte pas trop facilement** aux nouvelles situations, et beaucoup de monde était vraiment surpris pour écouter que j'ai décidé de partir [rire] (Lara)*

<sup>61</sup> People in Croatia don't really... we have this Érasmus stuff, but... And when they were asking "why are you going?, what's wrong with Zagreb ?"... "Nothing is wrong, I just want to see something new. [...] It's really small here and people are not ambitious, they just take everything as it is [...] Most of them are scared to change anything. No scared to change anything, but they just feel like "it's ok the way it is", they don't want to see anything new (notre traduction).

### 4.3.2 La mobilité comme pratique socialement intégrée

#### Importance des « ambassadeurs »

Mais les « aides au départ » ne sont pas uniquement à chercher dans le microsocial – l’histoire et la personnalité des étudiants – mais également dans le contexte sociétal. Ainsi, les adjuvants qui sont le plus mentionnés dans les récits, sont les camarades qui ont déjà effectué un séjour de mobilité et partagent leur expérience. Ces « ambassadeurs » motivent au départ en présentant les avantages d’une expérience à l’étranger. Et l’on relève dans les entretiens, des traces de ces expériences transmises par d’anciens étudiants mobiles :

***Bah, ils ont dit qu'ils ont eu de très bons connaissances avec les autres personnes et tout ça, mais surtout que c'est vraiment, en général, que c'était vraiment une grande expérience qui te change, vraiment, qu'après ça rien n'est le même et... c'est vrai (Klara)***

Connaitre quelqu’un qui peut donner des conseils, et rassurer sur les conditions d’accueil s’avère parfois décisif :

***Je pense même que je ne partirai pas ! Parce que moi j'étais vraiment... j'avais peur ! J'étais pas indépendante, pas du tout... en fait, j'avais 24 ans et dans les choses comme ça, c'est comme si j'avais 16-17 ans. Bon il y a des autres choses dans lesquelles je suis plus sérieuse mais dans ce sens-là, j'étais vraiment comme si je suis plus jeune, et pour moi c'était vraiment important d'avoir quelqu'un qui va me dire « la ville est comme ça, la fac est comme ça, tu peux aller là, comment choisir les résidences universitaires et tout ça » (Gabriela)***

Certains co-acteurs de la mobilité – des enseignants, des personnes travaillant aux relations internationales – peuvent également jouer le rôle d’ambassadeur. Cependant, leur parole n’a jamais le même poids que celle d’autres étudiants, ayant déjà vécu une expérience similaire, et dans la même position sociale que soi. Ema indique par exemple à l’enquêtrice, qui a également été son enseignante :

***Mais tu peux pas nous montrer comment c'est de vivre ici, comment c'est les gens, même toi, tu viens d'une autre ville, tu vis ici [à Zagreb], même si tu m'as dit « Paris », tu vas dire « C'est pas super bon, c'est pas aussi bien que tu le penses », je vais dire « Non, c'est pas vrai, c'est Paris ! » (Ema)***

En Slovénie, un pays dans lequel la mobilité étudiante est très développée, la pratique consistant à transmettre l’expérience des étudiants d’une année sur l’autre a été institutionnalisée : ceux qui rentrent sont obligés de venir à une réunion de présentation d’Erasmus pour parler avec les futurs candidats à une mobilité, et des brochures sont éditées, reprenant les moments clés des séjours de mobilité, avec le témoignage direct des étudiants.

## Une pratique institutionnalisée

Stéphanie Garneau (2006) met en garde contre la tentation d'établir une trop grande corrélation entre capitaux et mobilité :

La pluralité des mondes sociaux soumet les acteurs à une multitude d'expériences socialisatrices qui peuvent provoquer une prise de conscience d'un espace élargi d'action. Lorsque cette prise de conscience est jointe à une offre institutionnelle concrète de séjours divers à l'étranger, elle permet à des jeunes initialement peu disposés à la mobilité, de vivre une première socialisation à l'international (Garneau, 2006, p. 394)

Cette institutionnalisation dont parle l'auteure n'apporte pas seulement une aide financière (dont on a vu pourtant qu'elle était indispensable) mais inscrit un séjour de mobilité dans le domaine des possibles. Il devient alors l'une des options d'un parcours universitaire. Elle montre par ailleurs que plus tôt est effectué une promotion des séjours à l'étranger, plus ces derniers rencontrent du succès car il est possible pour les étudiants de faire des choix dans leur cursus favorisant le départ – en suivant des cours de langue, par exemple (Garneau, 2011).

La situation en Slovénie apporte sur ce point un éclairage intéressant car la mobilité y est bien plus développée qu'en Croatie, bien que les deux pays soient proches géographiquement, historiquement et culturellement. Dans les entretiens menés avec des étudiants ou des co-acteurs slovènes, un séjour Erasmus est devenu une expérience présentée comme courante, voire même un passage *quasi* obligatoire pour les étudiants en langue. Les étudiants déclarent être encouragés, tant par les enseignants que par leur famille. Plusieurs facteurs interviennent pour expliquer cette habitude de la mobilité :

- La Slovénie fait partie de l'Union européenne depuis 2004. Même si l'adhésion à l'UE ne conditionne pas celle à l'EEES et donc Erasmus, les contrats et les échanges en sont facilités. Cela fait donc plus longtemps que des jeunes partent dans le cadre d'Erasmus, qui a été institutionnalisé et reconnu au fil des années ;
- Le pays fait partie de la zone euro depuis 2007 et de l'espace Schengen depuis 2008, ce qui représente des obstacles en moins pour ses citoyens ;
- Historiquement, les slovènes ont l'habitude de la mobilité : tout petit pays, il est dans leurs habitudes de traverser facilement les frontières. Même du temps de la Yougoslavie, ils avaient pour habitude d'aller en Italie ou en Autriche pour acheter des produits non disponibles dans le pays.

Ce détour par la situation slovène permet de pointer que

l'histoire de mobilité des étudiants se situe dans un contexte qui ne saurait se comprendre détaché des facteurs socioéconomiques et historiques plus larges qui éclairent les variations à l'intérieur de chaque état et entre les états européens dans le degré de mobilité de leur population (Murphy-Lejeune, 2003, p. 69).

En Croatie, même si une certaine habitude de la mobilité existait du temps de la Yougoslavie, les frontières se sont fermées depuis la guerre d'indépendance : de par l'antagonisme avec les pays voisins très peu d'échanges ont lieu entre eux et il a fallu attendre l'entrée dans l'Union européenne pour voyager librement dans l'UE. De plus, les Croates ayant un niveau de vie assez bas et une côte très touristique, peu d'entre eux partent en vacances à l'étranger. Cependant, le taux d'émigration est élevé et pourrait jouer en faveur d'une plus grande habitude à la mobilité. Or il ressort de nos entretiens qu'une mobilité Erasmus n'est jamais assimilée à l'émigration : court séjour universitaire, il ne représente pas les mêmes enjeux.

## Conclusion du chapitre 4

Les motivations pour partir en séjour de mobilité s'inscrivent dans l'imaginaire et les représentations de la mobilité en général et d'Erasmus en particulier. Les étudiants faisant partie de notre corpus ont comme objectif principal d'améliorer leur niveau de langue. Le français est alors considéré comme une langue de distinction – tant sur le plan de l'employabilité que sur le plan culturel – qui permet une alternative au « tout-anglais » et une ouverture vers d'autres possibles. A ces objectifs linguistiques, viennent se greffer des motivations d'ordre existentiel : autonomie, changements... qui peuvent permettre de « découvrir sa voie » et de s'émanciper de déterminismes sociaux. Erasmus apparaît alors comme une opportunité relativement aisée car encadrée et circonscrite dans le temps, qu'il est intéressant d'utiliser pour s'approcher, voire pour réaliser ces objectifs.

Mais tous ne saisissent pas cette opportunité, et de nombreuses inégalités subsistent. Nous avons mis en évidence des facteurs sociaux aux niveaux :

- Macro, qui sont structurels et concernent principalement le financement de la mobilité, le marché des langues et la difficile reconnaissance des cours suivis à l'étranger ;
- Méso, au niveau de l'université croate, où les enseignants ne sont pas vraiment des co-acteurs de la mobilité et où les difficultés de communication entre les différents services font qu'il n'y a pas véritablement d'encouragement à la mobilité ;
- Micro, car la dotation des étudiants d'un capital de mobilité va leur permettre, ou non, de franchir ces obstacles.

Il existe donc une inégalité entre les étudiants européens mais également entre les étudiants d'un même pays. Ce qui n'est en rien nouveau puisque historiquement, la



mobilité a toujours été réservée à des élites, et même avec la mondialisation, cela n'a pas été dépassé. Or, partir ou non en mobilité n'est pas neutre dans notre société. En effet, le fait qu'il y ait aujourd'hui une « injonction à la mobilité » entraîne une « disqualification de la sédentarité » tandis qu'« immobilité et marginalisation se conjuguent » (Soulet, 2008, p. 163). Ainsi, non seulement les étudiants qui possèdent un fort capital de mobilité vont partir plus facilement, mais ils vont de plus augmenter leur capital. Or « on remarque que le capital cosmopolite est consubstantiel au pouvoir et aux positions sociales dominantes » (Papatsiba, 2003, p. 4). Encourager la démocratisation des séjours de mobilité ne contribue pas seulement à réduire les inégalités face au départ, mais aussi à réduire les inégalités pour la suite. Le programme Erasmus se donne pour objectif cette démocratisation. Même si pour le moment elle n'est pas effective, plusieurs mesures sont prises principalement pour jouer sur les obstacles au niveau macrosocial<sup>62</sup>.

Nous pensons que s'il est nécessaire que des décisions soient prises au niveau politique pour réduire des obstacles présents au niveau macro- et mésosocial, la didactique des langues et des cultures peut intervenir au niveau des inégalités présentes au niveau micro. En premier lieu, une formation linguistique, générale et spécialisée, est particulièrement nécessaire : nous l'avons vu, maîtriser – même partiellement – la langue est un prérequis à toute mobilité. Mais une formation en langue/culture peut également avoir une influence sur les ressources des étudiants. En effet, même si certains ont des expériences antérieures, cela ne suffit pas toujours pour qu'elles soient transformées en « capital » :

acquérir des pratiques de mobilité ou un habitus mobilitaire ainsi qu'une culture non seulement internationale mais aussi une « culture de l'international » [...] n'est pas un donné à travers l'expérience mais un construit sur le long terme » (Gohard-Radenkovic, 2014).

Afin qu'une expérience – de mobilité ou d'adaptation – permette de jouer le rôle d'adjuvant dans un choix de départ, il faut conscientiser cette expérience et la transformer en ressource. En ce sens, la didactique des langues et des cultures pourrait

---

<sup>62</sup> Par exemple, La documentation française a réalisé en 2008 un rapport intitulé *Encourager la mobilité des jeunes en Europe : orientations stratégiques pour la France et l'Union européenne* (Bertoncini Y., Paris, Documentation Française). Il a été réalisé à la demande du ministre de l'éducation, pour faire un état des lieux des freins à la mobilité des étudiants, de recenser ses objectifs et ses différentes dimensions afin de réfléchir aux moyens de la favoriser. Ce rapport fait les recommandations suivantes :

- Stimuler le « désir de mobilité » (chez les jeunes mais aussi dans les établissements) : montrer les avantages précis d'une mobilité / sensibiliser jeunes et parents via internet et avec ceux qui sont déjà partis / inciter financièrement les établissements à faire partir les jeunes / traiter les déséquilibres des flux au sein de l'UE.
- Créer un environnement favorable à la mobilité des jeunes : faire un plan pour le logement / rendre possible l'exportation des bourses / donner une formation linguistique préalable / améliorer la reconnaissance des points ECTS et des diplômes.
- Élargir la cible des soutiens publics à la mobilité : ne pas s'arrêter seulement aux bourses Erasmus actuelles, mais ouvrir à d'autres publics et développer d'autres sortes de séjour.
- Améliorer la gestion du soutien public à la mobilité : créer un guichet unique, rendre les informations plus disponibles, améliorer la coordination entre les pays européens.

jouer un rôle, à la fois en encourageant le départ et en réduisant les peurs qui lui sont associées. Et la conscientisation de son capital de mobilité permettrait également de préparer les étudiants à leur séjour car

l'individu privé de l'un ou l'autre de ces attributs [liés à la personnalité du voyageur] risque d'être véritablement mis à l'épreuve. Le processus d'adaptation sera alors d'autant plus pénible. En revanche, l'individu qui possède certaines de ces dispositions sera plus facilement enclin à répondre positivement à l'invitation au voyage (Murphy-Lejeune, 2003, p. 73).

Par ailleurs, nous avons vu que les enseignants avait plus souvent un statut de « spectateur » que de co-acteur, alors même qu'ils pourraient jouer le rôle de médiateurs. Former les enseignants à ce rôle de médiation permettrait un meilleur accompagnement de la mobilité et réduirait les problèmes de reconnaissance des cursus suivis à l'étranger.

Ce chapitre nous a permis de mettre en évidence les motivations des étudiants pour partir à l'étranger quelques mois. Toujours à partir de l'analyse des entretiens et de l'expérience des étudiants, nous allons dans les prochains chapitres chercher à voir s'ils atteignent ces objectifs : le chapitre 5 se penchera sur l'intégration des étudiants et leur développement personnel, le chapitre 6 traitera de la question des langues et de la rencontre avec l'altérité, tandis que le chapitre 7 cherchera à comprendre comment une expérience de mobilité est réinvestie par la suite.



## Chapitre 5 : UNE EXPÉRIENCE FLUIDE ET ENRICHISSANTE ?

---

Alors que nous venons de voir les motivations et représentations qui poussaient initialement les étudiants à choisir de partir, nous entrons avec ce nouveau chapitre dans l'expérience même de la mobilité, à travers le récit que les étudiants font de leur séjour<sup>1</sup>.

Nous avons vu qu'Erasmus se présentait comme une opportunité facile – car financée, encadrée et circonscrite dans le temps. Par ailleurs, l'imaginaire qui entoure la mobilité dans notre monde mondialisé a de plus en plus tendance à la considérer comme un mouvement fluide, qui entraîne peu de choc. Nous commencerons donc par examiner ces points : Erasmus est-il vraiment un voyage si « facile » ? S'effectue-t-il sans difficultés et sans tensions ? Pour cela, nous attacherons en premier lieu à décrire les conditions de vie matérielles et les ressentis des étudiants.

Mais un séjour à l'étranger est avant tout une expérience humaine qui amène à rencontrer de nouveaux lieux mais surtout de nouvelles personnes. Nous nous concentrerons donc particulièrement sur la sociabilité des étudiants pour comprendre quelle est leur insertion dans les différents univers sociaux qui composent leur vie. Nous serons ainsi amenée à questionner l'effective fluidité de la mobilité mais également à repérer des formes d'immobilité.

Enfin, nous avons vu dans le chapitre précédent que l'une des principales motivations au départ concernait la dimension existentielle d'un séjour. Cette motivation correspond au discours dominant entourant les mobilités Erasmus, qui soutiennent qu'un séjour à l'étranger est « transformateur ». Nous analyserons donc dans le discours des étudiants si une telle transformation, selon eux, a eu lieu. Nous chercherons à caractériser ces changements et à comprendre de quelles manières ils se réalisent.

### 5.1 Une mobilité fluide ou heurtée ?

---

#### 5.1.1 Modernité et mobilité

Au début du siècle dernier, Roderick McKenzie (1927) opposait la mobilité (considérée comme un déplacement évènementiel se caractérisant par le fait qu'il marque de son empreinte l'histoire de vie, l'identité ou la position sociale de la

---

<sup>1</sup> Nous nous basons donc, pour les analyses de ce chapitre sur les entretiens des étudiants qui sont en mobilité ou qui en sont revenus.

personne qui le réalise) et la fluidité (qui serait un déplacement sans effet particulier sur la personne) (Gallez et Kaufmann, 2009, p. 7).

Aujourd'hui, les chercheurs « proposent une toute autre conception de la mobilité avec laquelle ils font exploser les catégories binaires "étrangers vs autochtones", "nomades vs sédentaires", les déplacements bipolaires entre "ici et là-bas" » (Gohard-Radenkovic et Veillette, 2015, p. 24). La mobilité est ainsi décrite à partir de la métaphore des flux et de la fluidité. Par exemple, John Urry (2005) utilise trois métaphores pour décrire les topologies spatiales ou sociales :

- les régions, « où les objets s'agglomèrent entre eux et des frontières sont tracées autour de chaque cluster régional »,
- les réseaux, « où la distance relative est fonction des relations entre les éléments qui composent tel ou tel réseau »,
- et le fluide, lorsque « la différence entre un lieu et un autre n'est marquée ni par des frontières ni par des relations. Au lieu de cela, les frontières peuvent aller et venir, se faire poreuses ou disparaître tout à fait, tandis que les relations peuvent se transformer sans discontinuité. Parfois, donc, l'espace social se comporte comme un fluide (Mol et Law, 1994, p. 643)<sup>2</sup> » (Urry, 2005, p. 44).

Cette porosité des frontières implique une complexification des parcours et une multimodalité des mobilités et « ces métaphores éclairent les processus de déterritorialisation et de reterritorialisation impliquant la réactivation des réseaux existants dans un espace-tiers (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008, p. 133). Ces processus ne sont pas neutres et peuvent amener à une « déstructuration » de la société :

La théorie de la liquidité/fluidité moderne ou contemporaine, à la croisée de la sociologie (fluidité sociale Zygmunt Bauman, Jean Foucart) et des sciences politiques (conjoncture fluide chez Michel Dobry) et de la philosophie et des sciences politiques (postmodernisme vu comme déstructurant chez Seyla Benhabib), englobe la notion d'une déstructuration de la société moderne, non seulement géographique de par les mobilités mais aussi des classes sociales, des genres, de la dématérialisation de la communication, qui est vécue comme anxiogène, car associée au doute, à l'incertitude (Girard-Virasolvit, 2015, p. 111).

Conséquemment, se développe une autre représentation du territoire : ce concept tend à être remplacé par celui d'espace à construire, la mobilité étant ainsi considérée comme un processus de transit, de passages et de mondes possibles. Les pratiques mobilitaires s'inscrivent alors « dans un espace-temps qui échappe aux rythmes et aux espaces traditionnels, et s'élaborent dans un entre-deux contextuel, un

---

<sup>2</sup> Mol, A., & Law, J. (1994). Regions, Networks and Fluids: Anaemia and Social Topology. *Social Studies of Science*, 24(4), 641-671.

"entre-plusieurs" contextuel et en continu mouvement » (Gohard-Radenkovic et Veillette, 2015, p. 22).

Cette complexification des mobilités et leur caractère multimodal mène au concept d'hypermobilité, que Bruno Marzloff (2005) définit par

des pratiques d'accessibilité de déplacement diversifiés dans tous les domaines (déplacements multimodaux, courses dispersées, travail éclaté, mobilisation de média et de technologies variés) [...] définissant de nouveaux modes de vie (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008, p. 133).

Dans le discours des étudiants, leur mobilité apparaît effectivement fluide : sans heurts et sans difficulté majeure. Comme dans les études précédentes sur cette population, leur expérience est décrite avec de nombreux superlatifs positifs : « *c'était vraiment les cinq mois les plus beaux de ma vie* » affirme par exemple Gabriela. Cependant, en poussant un peu l'analyse des discours, nous pourrions voir que tout n'est pas aussi fluide et que certaines tensions subsistent.

### **5.1.2 Est-ce toujours un rite de passage ?**

Plusieurs études mettent en évidence qu'un séjour à l'étranger peut être considéré comme un rite de passage (Lepez, 2004 ; Murphy-Lejeune, 2003 ; Rimmer, 2001). En effet, pour l'anthropologue Margaret Mary Wood, un rite de passage est un processus impliquant « un changement dans la vie d'un individu qui a pour résultat un changement dans sa position dans le groupe et dans ses relations aux autres » (Wood, 1934, p. 36). Un séjour de mobilité peut donc être considéré comme un rite de passage car le changement géographique entraîne également des changements sociaux, culturels, linguistiques, etc.

De son côté, l'anthropologue Arnold Van Gennep a étudié les rites qui accompagnent les changements de lieu, d'état, d'occupation, de situation sociale, de statut et d'âge (Van Gennep, 1981). Il a élaboré un schéma tripartite pour tout rite de passage : séparation / marge / agrégation<sup>3</sup>. Par rapport à cette succession, un temps à l'étranger peut être considéré comme la période centrale, celle de marge.

Les études précédentes, et en particulier celle d'Elizabeth Murphy-Lejeune (2003), montrent qu'un séjour Erasmus entraîne de nombreux chocs : la chercheuse met en évidence un sentiment de perte (d'orientation, de sécurité, de statut, de confiance dans le système cognitif), de « dislocation », de lourdeur linguistique ou encore de « fatigue culturelle ». Sans que les étudiants nient certaines difficultés, nous ne pouvons pas relever le même sentiment de perte dans le discours des étudiants avec

<sup>3</sup> Aussi nommés préliminaire / liminaire / post liminaire.

lesquels nous nous sommes entretenus. L'analyse de leur discours semble bien plus aller dans le sens d'une fluidité telle que nous la décrivions précédemment. Que peut expliquer cette fluidité et surtout cette différence avec une étude réalisée quinze ans auparavant ? Nous voyons plusieurs facteurs explicatifs sur lesquels nous reviendrons tout au long de ce chapitre :

- le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication et en particulier la généralisation des smartphones : cela permet de maintenir beaucoup plus facilement un lien avec la communauté d'origine et d'atténuer le sentiment de « perte du centre » ;
- le fait que le programme Erasmus existe depuis longtemps : nous avons vu précédemment l'importance des « ambassadeurs » et le fait que ce soit souvent d'autres étudiants qui motivent à partir. Les étudiants qui partent actuellement ont donc bénéficié de conseils et de témoignages qui permettent d'avoir une idée assez précise de ce à quoi s'attendre lorsque l'on part dans le cadre d'Erasmus<sup>4</sup> ;
- la démocratisation d'Erasmus et des échanges universitaires en général : les étudiants arrivent dans une « communauté internationale » souvent conséquente et ne sont donc pas isolés ;
- ces vingt dernières années, de nombreux efforts ont été faits pour faciliter le séjour des étudiants Erasmus et réduire les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer (aide au logement, semaine d'intégration, etc.).

Nous reviendrons plus loin sur ces trois derniers points, notamment en montrant les différences qui peuvent exister entre les étudiants Erasmus et les étudiants autonomes. En effet, ces derniers rencontrent beaucoup plus de difficultés, ce qui semble confirmer que l'institutionnalisation de la mobilité Erasmus permet de réduire les « chocs » qui lui sont associés.

Mais les discours enthousiastes – présents chez tous les étudiants Erasmus sans exception – ne sont pas pour autant exempts de difficultés. L'appréciation du séjour semble plutôt une reconstruction *a posteriori* de l'ensemble de l'expérience de mobilité. Vassiliki Papatsiba y voit plusieurs explications plausibles : « le caractère formel des rapports<sup>5</sup> et la nécessaire affirmation du "retour sur investissement", les enjeux de

---

<sup>4</sup> Par exemple, Rachel Rimmer (2001) qui travaille avec des étudiants anglais, en mobilité en 1995-1996, montre qu'ils ont tous une certaine déception, ou du moins une réévaluation de leurs objectifs de départ. Un nombre important d'entre eux partent en quête d'un ailleurs et se retrouvent face à eux-mêmes. Nous avons vu dans le chapitre précédent que les jeunes Croates partent justement avec l'objectif de se découvrir eux-mêmes, entre autres car les récits qu'ils ont entendus insistent sur cet aspect du voyage.

<sup>5</sup> Vassiliki Papatsiba (2003) travaille à partir de rapports formels, rendus obligatoires par l'institution à la fin d'une mobilité Erasmus. Au contraire, nos entretiens ont lieu dans un cadre que nous avons

"perte de face", la satisfaction d'avoir mené à bien son projet accompagné d'une survalorisation des aspects positifs à travers ce regard global et *a posteriori* » (Papatsiba, 2003, p. 101). De plus,

dans l'idéologie managériale qui célèbre cet imaginaire « mobilitaire », la mobilité n'a pas d'effets nocifs sur la vie de cadres toujours prêts à apprendre et à faire face à l'évènement. Être mobile est seulement synonyme d'ouverture d'esprit, de découverte et d'expérience accrue [...]. Dans cette idéologie managériale, la mobilité est un fait universel, une variable « mono-logique » qui ne varie qu'en intensité mais peu en complexité pour celui qui la vit (Gherardi et Pierre, 2010, p. 169).

Même si les étudiants ne sont pas pris dans une idéologie managériale, ils sont aussi dans une idéologie de la mobilité (académique ou de jeunesse) qui véhicule une image du séjour Erasmus qui ne peut qu'être exceptionnel et transformateur. Ainsi, le fait d'avoir « dépassé » les épreuves imposées par la mobilité permet « d'effacer » les difficultés pour ne garder que les bons souvenirs et de correspondre au discours habituels :

*Même si il y avait des problèmes, à la fin il y a beaucoup plus de choses positives que les choses négatives. Même à la fin il y a tellement des belles choses que tu oublies qu'il y avait des problèmes, des difficultés et tout ça parce que vraiment après tu as beaucoup des souvenirs et des mémoires très beaux (Gabriela)*

Même pour ceux qui n'expriment pas aussi clairement que Gabriela le fait que les problèmes sont « oubliés », nous faisons l'hypothèse – mais difficilement vérifiable – que c'est fréquemment le cas<sup>6</sup>.

### 5.1.3 L'épreuve de l'arrivée

Même lorsque les étudiants minimisent les difficultés et/ou les occultent, l'arrivée reste un moment marquant et que l'on peut qualifier d'« épreuve ». Elle est souvent qualifiée de moment stressant et les jugements sont émotionnellement survalorisés (Lepez, 2004). En effet, la charge émotionnelle est forte et les moments vécus intensément.

Les souvenirs et les images des tout premiers moments en territoire étranger restent souvent profondément gravés dans la mémoire, symboles du passage dans le nouvel espace, et conditionnent les perceptions à venir (Murphy-Lejeune, 2003, p. 113).

---

souhaité le plus informel possible. La chercheuse est certes une enseignante, donc liée à l'institution, mais nous postulons que cette variable n'intervient que peu dans la conformité des réponses des étudiants (voir 3.6.2 Relation chercheuse / informateurs, p. 163).

<sup>6</sup> Par exemple, nous avons rencontré de façon informelle Ema au milieu de son séjour de mobilité à Paris. Nous avons ensuite réalisé un entretien enregistré à la toute fin de son séjour. Même si lors de l'entretien elle exprime de nombreuses difficultés ou déceptions, elles sont très minorées par rapport à ce que nous avons consigné dans notre journal de terrain : après deux mois de séjour, elle disait par exemple avoir hâte de rentrer en Croatie et avoir appris qu'en fait, elle ne souhaitait pas du tout vivre à l'étranger dans le futur.



Dans certains entretiens, le récit de l'arrivée dure de longs moments et occupe une place importante par rapport à la durée du séjour. C'est d'ailleurs dans les entretiens les plus enthousiastes par la suite que cette arrivée est décrite comme stressante. Par exemple, Sara décrit son voyage et son arrivée avec force détails<sup>7</sup> et les qualifie de « catastrophes ». Cependant, même si ces souvenirs sont encore très présents, elle en garde plutôt de « bons souvenirs » :

*Donc je suis restée dans la chambre et c'est la meilleure histoire, parce que ma meilleure amie m'a donné le dernier jour, un chocolat milka caramel, mon favori, et il y a une note : « tu peux read ça quand c'est le jour pire de ton Erasmus ». Et c'était le premier ! [rires] (Sara)*

L'arrivée est donc, même dans le cas d'une mobilité réussie, toujours « comparée à un parcours initiatique parce qu'elle représente une introduction à un monde nouveau, en rupture avec le passé avant de passer le seuil pour s'efforcer de s'inscrire dans un nouveau contexte social » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 123). En effet, même pour un séjour particulièrement bien organisé et planifié, l'installation pratique présente toujours des épreuves à surpasser. Brigitte Lepez (2004) relève que les difficultés rencontrées au début sont :

- la recherche d'un logement ;
- l'administratif ;
- et la maîtrise de la langue et l'intégration.

Pour les étudiants Erasmus, les deux premiers points sont pris en charge et simplifiés par l'organisation Erasmus<sup>8</sup>. Notre population d'étude maîtrisant un tant soit peu le français, il ne leur reste à gérer « que » l'intégration, qui reste tout de même une « fatigue » importante :

*- cette première semaine tu te sentais... ? bien... ?  
- Euh... oui, je me sentais bien. Je me sentais... **bien et j'ai eu peur tout le temps un peu.** Et j'ai eu, ok, beaucoup de monde, c'était... quand on a fait connaissance, plupart c'était la même question : "je m'appelle, je m'appelle..." ; "tu viens d'où ? tu viens d'où ?", "tu fais quoi ? tu étudies quoi ?" ; "ah d'accord !" et la plupart c'était ça et j'ai eu... **beaucoup de nom et c'était "ok, mémorise ça, mémorise ça, tous les noms, tous les noms"...** (Klara)*

Pour les étudiants libres, l'arrivée est bien souvent beaucoup plus problématique et la période d'« installation » dure beaucoup plus longtemps : il leur faut trouver un logement et gérer les différents problèmes administratifs (ouverture de compte en banque, inscription à l'université, etc.).

<sup>7</sup> Sur un entretien d'une heure quarante, elle passe vingt minutes à raconter son arrivée.

<sup>8</sup> En particulier dans les villes de province. A Paris, les étudiants ont souvent à trouver un logement par eux-mêmes.

Enfin, le moment de l'arrivée est aussi celui de la déception, s'il y en a une : logement réservé petit ou insalubre, conditions de vie différentes des attentes, coût de la vie (et de l'installation) supérieure à ce qui était escompté, etc.

#### **5.1.4 Des épreuves recherchées**

Les « épreuves » rencontrées lors d'une mobilité ne sont pas seulement faibles, ou occultées par le reste du séjour, mais également recherchées par les étudiants. Nous avons vu que les étudiants choisissaient souvent de partir en séjour Erasmus pour effectuer un changement. Dans ce sens, il est important qu'il y ait un « rite initiatique » qui marque le passage d'une situation à une autre. D'autant plus que dans le cadre d'un séjour d'échange, ces épreuves sont encadrées et balisées et ne présentent donc qu'un risque limité, sans conséquences très importantes.

Pour le sociologue Danilo Martuccelli, les sociétés actuelles sont soumises à un processus structurel de singularisation, qui est une inflexion de l'individualisation. « Dans le singularisme, l'idéal suprême n'est plus tant l'autonomie politique ou l'indépendance économique, que la quête d'une forme sui generis de justesse personnelle » (Martuccelli, 2010b).

« Lors du processus d'individuation <sup>9</sup>, les acteurs affrontent un ensemble d'épreuves standardisées, communes à tous les membres d'un collectif, mais à partir de positions diverses et au travers d'expériences différentes » (Martuccelli et De Singly, 2009, p. 79). Même si les épreuves sont similaires dans une société donnée, c'est en les affrontant que les individus construisent leur singularité – en fonction de la manière dont ils répondent à une épreuve. Le sociologue met en évidence quatre grands domaines qu'ont à affronter les individus et isole pour chacun une épreuve type prenant la forme d'une tension entre deux principes (Martuccelli, 2006). L'un de ces domaines concerne la relation à l'espace et à la modernité et l'épreuve type qui y est associée est en tension entre mobilité et enracinement. L'expérience de la mobilité représenterait donc une épreuve importante dans le parcours de vie d'un individu. Une épreuve qui permettrait à l'individu de trouver et d'affirmer sa singularité et qu'il serait donc important de vivre.

Nous verrons par la suite que les étudiants retirent d'une expérience à l'étranger une meilleure connaissance de soi et gagnent en autonomie. Dans ce processus, ils accordent de l'importance au fait de vivre ces « épreuves » et d'apprendre à les surpasser eux-mêmes et seuls. Les difficultés sont alors vécues comme formatives :

---

<sup>9</sup> L'individuation est le processus qui produit un type d'individu qui est structurellement fabriqué dans une société à une période historique donnée (Martuccelli, 2005).

***Même si ce n'est pas une bonne expérience je pense que... on apprend quelque chose (Jelena)***

Ils sont conscients que « la deuxième leçon du déracinement est que tout n'est pas épreuve. Les gains peuvent être considérables aussi » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 124). À tel point que les épreuves ne sont pas seulement acceptées, mais également recherchées :

*J'étais préparée. Mais peut-être que c'est même mieux si tu n'es pas préparé. Ça ne peut pas être mauvais (Paula)<sup>10</sup>*

Marko rejoint Paula, indiquant « que ce serait mieux de présenter quelques informations basiques mais je pense que aussi chaque personne doit faire ses propres expériences » (Marko), « il faut apprendre à se débrouiller ». Dans son discours, il donne de la valeur au fait qu'il ne doit qu'à lui d'avoir surmonté les obstacles (même s'il a bénéficié de conseils de la part d'un collègue) :

*J'ai découvert toutes ces choses moi-même, moi seul parce que ce collègue de Croatie il est venu en avant. En fait pour être honnête, j'ai raté la semaine d'intégration, mais seulement semaine d'intégration pour université, pour ces informations pour la faculté, rien en dehors de faculté. Et il m'a dit, parce qu'il est venu avant, il m'a dit bon, "tu as des restos universitaires là, là, là", il m'a dit comment ça fonctionne, il m'a donné le site internet du CROUS et je suis venu là-bas et j'ai découvert, "c'est comme ça, ça fonctionne comme ça"... c'était très empirique [rires] (Marko)*

Remarquons tout de même que ces deux étudiants, qui insistent particulièrement sur la recherche d'épreuve sont ceux de notre corpus qui possèdent les plus fort capitaux de mobilité. Pour les autres, sans être obligatoirement recherchées, les épreuves font simplement partie de l'expérience de mobilité.

Une nuance est cependant apportée à cette non-nécessité de préparation : comprendre la langue.

*Il n'y a vraiment rien à préparer... surtout pour ceux qui connaissent le français. **Ceux qui ne connaissent pas le français devraient être préparés, mais pas tout le monde. Même pas parler français, mais au moins le comprendre (Paula)<sup>11</sup>***

En effet, la compétence linguistique atténuée le choc de l'arrivée car, « en fait, les principaux problèmes des débuts sont occasionnés par la langue pour ceux qui n'ont pas le niveau linguistique requis » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 116).

Cependant, encore une fois, cela vaut pour les étudiants Erasmus. Les étudiants qui sont en autonomie rencontrent beaucoup plus de difficultés... qu'ils éviteraient volontiers ! En effet, les étudiants qui sont pris en charge ne se retrouvent jamais dans

<sup>10</sup> I was prepared. But maybe it's even better if you're not prepared. It cannot be bad (notre traduction).

<sup>11</sup> There is really nothing to prepare... especially people they know French. The one that they don't know French they should be prepared, not everyone. Not even speak French, but at least understand (notre traduction).

une situation catastrophique, ce qui n'est pas le cas pour les autres. C'est particulièrement vrai pour la recherche d'un logement, qui peut être extrêmement stressante. Ainsi, le programme Erasmus est un « filet » qui permet d'atténuer les difficultés. Rachel Rimmer (2001) indique que la place du séjour est variable en fonction des expériences précédentes : pour ceux dont c'est la première fois, le séjour à l'étranger a un rôle à part, alors que ce n'est pas le cas pour ceux qui ont déjà une expérience de l'étranger. Mais,

alors qu'il est souvent estimé qu'une expérience préalable de l'étranger est le garant d'une bonne intégration, on constate certes que les étudiants concernés déclarent s'être adaptés facilement, mieux que leurs condisciples, mais qu'ils n'en ont pas moins les mêmes difficultés que les autres à se construire un réseau d'amis, et qu'ils sont mêmes parfois davantage déçus ou critiques face à leur expérience que les étudiants qui vivent à l'étranger pour la première fois (Rimmer, 2001, p. 77).

Effectivement, si les étudiants autonomes rencontrent beaucoup plus de difficultés pratiques que leurs camarades encadrés, ils ont également plus de problème d'intégration. Vassiliki Papatsiba (2003) indique qu'avoir un statut et une activité sont des clés durant le séjour. Elle montre également que le programme Erasmus joue un rôle régulateur, et confère un statut qui permet de surmonter les perturbations. Nous faisons l'hypothèse que les étudiants Erasmus d'aujourd'hui ne sont plus tout à fait dans la position « d'étranger », contrairement aux autonomes. C'est ce dont nous allons parler ci-dessous dans la partie qui traite de leur insertion dans leur nouveau milieu.

## **5.2 Insertion et affiliation des étudiants en mobilité**

### **5.2.1 Choix terminologiques**

Nous avons hésité sur les termes à utiliser pour parler du processus par lequel les étudiants s'approprient leur nouvel environnement social. Si le terme d'intégration est souvent employé, il est également fortement marqué par l'histoire sociopolitique de la France. Abdelmalek Sayad le définit comme « un processus qui consiste, idéalement, à passer de l'altérité la plus radicale à l'identité la plus totale (ou voulue comme telle) » (Sayad, 1994, p. 8). Un processus dont on ne peut dire qu'après coup s'il a réussi ou pas. Il est délicat d'en faire usage, du moins en France, car cette notion est fortement employée et a été construite sur l'idée d'une langue-nation-identité unique.

Dans cette logique qui produit une équation forte entre égalité et unité, la pluralité et l'hétérogénéité sont conçues comme menaçantes, et l'intégration du différent implique de le faire disparaître comme tel, de l'assimiler à l'unité, à la norme (Bretegnier, 2010, p. 316).

Le terme d'insertion apparaît comme plus neutre et moins idéologique. « L'insertion pourrait ne concerner que le lien social, le mode de relation au sein de la

société et avec l'ensemble des instances sociales et la position de chacun dans le système social » (Sayad, 1994, p. 11). Cependant, c'est un terme un peu large, qui peut donner l'illusion qu'il ne s'agit que d'une opération quasiment technique « qui permet d'occulter la question du devenir de l'objet inséré, avec l'idée problématique d'une forme d'entité, introduite dans un ensemble dans lequel elle se met à fonctionner... et demeurant inchangée ? » (Bretegnier, 2010, p. 317).

De son côté, Alain Coulon propose un autre terme, celui d'affiliation, qu'il entend comme « la démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau. [...] Le temps de l'affiliation [...] est celui d'une maîtrise relative, qui se manifeste notamment par la capacité d'interprétation, voire de transgression, vis-à-vis des règles » (Coulon, 2005, p. 2).

Dans le cadre de ce travail, nous faisons le choix d'employer plutôt les termes d'insertion et d'affiliation qui présentent l'intérêt d'être moins connotés idéologiquement que celui d'intégration et qui semblent également correspondre à la situation des étudiants avec lesquels nous travaillons. En effet, étant en mobilité courte, il y a plutôt un phénomène d'insertion, mais pas réellement d'intégration, dans le sens de processus d'assimilation – même partielle – à la société d'accueil. Par rapport à ce choix terminologique, nous rejoignons la position d'Aude Bretegnier :

Que l'on choisisse le terme neutralisant d'« insertion », celui d'« intégration », conçu ici comme processus socio-interactionnel sous-tendant des questions de légitimation, ou encore celui d'« affiliation », qui souligne les dimensions ritualisées des espaces socio-interactionnels, l'idée qui demeure est celle d'un parcours dont il s'agit de favoriser les dynamiques à travers des pratiques formatives qui disent et agissent avec une certaine conception de ce parcours, et du processus d'inscription qu'il sous-tend (Bretegnier, 2010, p. 318).

Enfin, nous utiliserons ponctuellement la notion d'adaptation, qui renvoie plutôt à la compétence à fonctionner (ou non) dans une autre destination.

### ***5.2.2 L'adaptation au milieu physique***

Dans nos entretiens, le temps passé à décrire le logement est fréquemment important. À travers les nombreux détails mentionnés, nous pouvons voir l'importance donnée au cadre de vie, et en premier lieu au logement même. En effet, « s'insérer dans l'espace social, c'est-à-dire y occuper une position, signifie en premier lieu s'aménager un territoire familial » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 142). Or, l'appartement ou la chambre représentent l'espace physique qui permet à la fois de s'insérer dans un espace social et en même temps de se récréer un espace à soi.

Par la suite, à partir d'un espace familial central, en général le logement, des explorations graduellement plus distantes permettent d'élargir le champ d'action et d'acquérir de nouveaux repères. S'organiser un espace personnel où l'on se sente « chez soi » représente le premier pas vers un refuge personnel et comme

lieu de relations interpersonnelles, fondement des relations sociales (Murphy-Lejeune, 2003, p. 159).

Ainsi le logement représente un enjeu particulier, et les étudiants qui ne se trouvent pas satisfaits avec l'endroit dans lequel ils arrivent, n'hésitent pas à investir beaucoup d'énergie pour en changer et se trouver dans un environnement qui leur convient mieux. Que ce soit pour la recherche d'un appartement, ou pour l'obtention d'un logement qui leur convienne<sup>12</sup>, cet aménagement d'un territoire familier est la première épreuve à laquelle ils doivent faire face.

L'inscription dans un territoire physique se révèle importante pour s'insérer dans la société. Par exemple Lara, après nous avoir parlé de sa vie quotidienne (la laverie, l'endroit où elle allait faire les courses, etc.), pointe l'importance d'avoir une certaine routine :

- *J'avais quelques habitudes qui me plaisaient comme d'avoir construit quelque... routine, on peut dire.*
- *C'est important d'avoir une certaine routine ?*
- *C'était pas une chose consciente, comme je vais forcément construire une routine mais quand j'ai compris que j'ai une routine ça me plaisait beaucoup. Et c'est comme **ça te donne le sentiment que tu t'es bien intégrée, que tu as trouvé ta place, que tu as bien... bon...** (Lara)*

Une très grande majorité d'étudiants Erasmus habite en cité universitaire<sup>13</sup>, et c'est principalement dans la résidence que se nouent les premières relations. Nous verrons par la suite que le groupe des étudiants étrangers représente la socialisation majoritaire des étudiants, et très souvent, la résidence universitaire est le cadre de ces relations. Ainsi, même si les chambres sont individuelles, la résidence est « reconstruite » comme une « maison familiale », cadre d'une vie commune où la cuisine joue le rôle de pièce centrale :

- *On n'était pas trop dans la chambre, quand **on cuisinait ensemble ou qu'on étudiait ensemble dans la bibliothèque ou la cuisine**, c'était bien.*
- *En commun il y avait la cuisine, un petit salon ?*
- *Non, il y avait juste la cuisine avec des tables... mais on y était. Il y avait aussi des salles pour étudier vraiment dans la résidence. Mais **on était plutôt dans la cuisine tous ensemble** et on était dans la bibliothèque, aussi. Il y avait ça (Klara)*

### 5.2.3 L'insertion dans le monde universitaire

Que ce soit Magali Ballatore (2007) ou Vassiliki Papatsiba (2003), toutes deux insistent sur le temps consacré à décrire les études et la vie universitaire dans leurs corpus. Ce n'est pas du tout le cas dans le nôtre. Nous avons bien des descriptions des cursus suivis, de l'environnement de l'université ou des personnes qui y sont

<sup>12</sup> Plusieurs étudiants qui avaient réservés un logement à distance, souvent par le CROUS, découvrent à leur arrivée que ce dernier ne correspond pas à leurs attentes (trop loin, trop petit, trop cher...).

<sup>13</sup> Dans des bâtiments majoritairement occupés par des étudiants étrangers.

rencontrées, mais cela représente une part relativement congrue des entretiens. Nous faisons l'hypothèse que cette différence avec les études précédentes est principalement liée à la méthode de recueil des données, plus informelle où les étudiants ne se sentent pas dans l'obligation de mettre en avant une expérience académique et de justifier auprès des « institutions » le bien fondé d'un échange académique.

L'université apparaît certes comme l'un des cadres dans lequel se déroule l'expérience de mobilité, mais ne semble pas le plus important, contrairement à la résidence universitaire par exemple. Nous verrons par la suite que les étudiants Erasmus étant beaucoup plus affiliés au groupe des étudiants étrangers, et très peu à celui des étudiants français, l'espace universitaire (d'enseignement) n'est donc pas celui où ils ont une vie sociale importante. Ainsi, le sentiment d'appartenance à la communauté proprement étudiante est très variable d'un étudiant à l'autre.

Certains construisent leur vie totalement en dehors de l'école.

*- Tu sens que tu n'y appartiens pas. Je ne faisais tout simplement pas partie de cette école. **Ma vie était en dehors de l'école.** Et mon école, c'était comme aller au travail : je viens m'asseoir et j'attends que ça passe. Et j'essaie d'apprendre le français à cette époque. Je pense que cela m'a probablement beaucoup aidé plus tard dans mes progrès en français parce que j'ai passé beaucoup de temps à analyser les textes.*

*- Les étudiants et les professeurs t'ont aidé?*

*- Les professeurs étaient amicaux, les étudiants vraiment pas. Ils étaient très fermés, ce qui m'a surprise. [...] J'étais avec deux Chinois et nous étions une trentaine de personnes dans la classe. Deux d'entre eux venaient d'Espagne, où ils ont étudié l'espagnol, **ils étaient aussi des Erasmus et nous étions en fait isolés...** (Vedrana)<sup>14</sup>*

Nous voyons dans ce témoignage de Vedrana que c'est principalement la non-intégration à la communauté des étudiants français qui la fait se sentir isolée, et non affiliée au monde universitaire. Ce genre de discours est souvent relevé, même chez les étudiants qui se sentent insérés : ils le sont, mais pas sein du groupe des étudiants locaux.

En revanche, pour un petit groupe – des étudiants en droit et en mobilité dans une ville de province – ils peuvent se sentir plus affiliés à la vie universitaire qu'ils ne le sont en Croatie. En effet, la faculté de droit à Zagreb n'est pas implantée sur un campus, mais en centre-ville, et il n'est pas obligatoire de se rendre en cours. Ainsi, les étudiants sont très peu nombreux à fréquenter la faculté et préfèrent étudier à partir de livres, soit chez eux, soit à la bibliothèque. Ils sont donc quelques-uns à apprécier

<sup>14</sup> - Osjećaš da ne pripadaš. Baš se uopće nisam uklopila u tu školu. Meni je život bio izvan škole. A škola mi je bila kao da idem na posao – samo dođem i sjedim i čekam da prođe. I pokušavam učiti francuski za to vrijeme. Mislim to mi je vjerojatno puno pomoglo kasnije za moj napredak s francuskim jer sam toliko puno vremena provela analizirajući tekst.

- Studenti i profesori su ti pomagali?

- Profesori su bili susretljivi, a studenti baš i ne. Bili su jako zatvoreni, to me jako iznenadilo. [...] Bila sam ja i dvije kineskinje, a ukupno nas je u razredu bilo oko 30. Njih dvije su došle iz Španjolske, tamo su studirale španjolski, bile su isto na Érasmusu i bile smo izolirane zapravo... (notre traduction)

vivre ce qu'ils qualifient de « vraie vie d'étudiant », qui correspond à un imaginaire entre autre véhiculé par les films.

*Je pense que c'est vraiment une ville [Reims] parfaite pour les étudiants. Il n'est pas trop grand, mais il y a tout ce dont on a besoin. Comme les résidences sont près des facs, le campus est super joli, il me plaisait beaucoup... tu as vraiment. C'est ça qui me manquait par exemple à Zagreb : mon fac se trouve au milieu du centre-ville donc j'ai rencontré presque jamais des autres étudiants et là **c'est vraiment un esprit d'étudiant**. Pour moi, **c'était quelque chose comme dans les films** : tout le monde assis par terre, les uns leur livre, étudier... (Lara)*

*Pour moi **c'était une révélation d'aller à la fac chaque jour**, de voir les gens, de manger à la fac et tout ça (Gabriela)*

Lors de leur séjour de mobilité, certains étudiants en ont profité pour suivre des matières qui ne sont pas disponibles en Croatie. Mais surtout, lorsqu'ils abordent le sujet des enseignements suivis, le séjour a été avant tout une occasion de comparer les systèmes d'enseignements français et croate. Les réflexions sur ce sujet se concentrent principalement :

- sur les compétences attendues des étudiants ;

*C'était assez semblable, mais en France, **c'était plus une question d'opinion et de résolution de problèmes** basée sur des recherches antérieures. Il s'agit donc davantage de progrès et de faire quelque chose à ta façon. En Croatie, c'est plus dans les règles (Valentina)<sup>15</sup>*

- le niveau d'interaction avec les enseignants ;
- ou leur déception du niveau de l'enseignement, certains pouvant être très critiques avec l'enseignement proposé :

***Le système est nul, vraiment !** Le système universitaire, dans la fac de droit, c'est nul, vraiment (Petar)*

Mais ils restent peu nombreux à effectuer de comparaison ou à émettre un jugement, les discours sur le monde universitaire restant assez succincts.

En revanche, ils ne semblent pas avoir de difficultés à réussir leurs études : tous ont réussi à valider leur semestre à l'étranger<sup>16</sup>, et très peu disent avoir rencontré de difficultés. Nous reviendrons plus en détail dans le chapitre suivant sur la place de la langue dans une expérience de mobilité qui est naturellement centrale quand il s'agit de suivre des cours en français, pour des étudiants non francophones. Tous

<sup>15</sup> It was quite similar but in France it was more about or opinion and solving problems based on previous research. So it's more about progress and doing something in your own way. In Croatia it's more by the book (notre traduction).

<sup>16</sup> C'est à dire, à réussir les examens et à obtenir, en France, les points ECTS correspondant aux cours suivis. Cela ne veut pas dire que ces points d'ECTS sont ensuite reconnus en Croatie.



mentionnent la nécessité d'une adaptation pour être capables de comprendre les cours, mais généralement, ils jugent de deux semaines à un mois le temps nécessaire pour comprendre suffisamment les enseignants et suivre les cours de manière efficace.

Cette réussite académique est facilitée par l'institutionnalisation du programme Erasmus car :

- Les étudiants ont la possibilité de choisir les cours qu'ils vont suivre. Tous adoptent une stratégie visant à pouvoir valider relativement facilement au moins une partie des cours, soit en choisissant une matière facile pour eux (déjà étudiée par exemple), soit en évitant les enseignants dont la façon de parler est jugée trop compliquée :

*Comme chez nous, on a deux semaines des essais, on peut changer des cours un peu. Euh... du coup j'ai suivi quelques cours mais finalement j'ai pas, je ne les ai pas eu. C'était soit les horaires, ou c'était soit **j'aurais peur que ce serait trop différent, trop difficile...** parce que... déjà quand les profs ont parlé, je les ai bien compris, tout, ça c'était bien. Il y avait juste un qui était, c'était le cours de théâtre, et **lui il était complètement incompréhensible** (Klara)*

- Les enseignants sont moins exigeants par rapport aux étudiants Erasmus qui bénéficient soit d'examens particuliers, soit d'une bienveillance particulière par rapport à leur niveau de langue.

Encore une fois, la situation est totalement différente pour les étudiants qui ne bénéficient pas du statut Erasmus. Ils sont alors considérés comme les autres étudiants et ne profitent pas de cette bienveillance de la part des enseignants. Katarina, qui a connu précédemment un séjour Erasmus mais est maintenant à Sciences Po, pointe cette différence :

***Tu dois vraiment bien analyser ET t'exprimer dans un français très subtil ! Tu vois. Où le mec ne s'est pas rendu compte que je ne suis pas française et il m'a donné des minus points pour des tournures de phrases !** Parce que c'était anonyme (Katarina)*

Une situation qu'elle ressent d'autant moins bien que ses camarades de classe français, qui ont été en séjour Erasmus<sup>17</sup> et ont donc bénéficié de ce statut, pensent que comme elle est étrangère, elle a le droit à certains aménagements.

*Moi, je suis venue la quatrième année, après leur année d'Erasmus, c'est trop bien ! Ils avaient déjà une petite ouverture d'esprit et ils me disaient : "Si tu as besoin de notes, n'hésite pas", **certains m'ont dit "je sais comment s'est d'étudier dans une autre langue"**, même si je me disais dans ma tête "**mais tu sais pas du tout, toi t'étais en Erasmus, je sais très bien ce que c'est Erasmus, c'est pas du tout la même chose**". Mais bon, je disais pas ça et je disais "**mais si, c'est gentil**". Et c'était vraiment gentil de leur part (Katarina).*

<sup>17</sup> À Sciences Po, les étudiants sont obligés de partir à l'étranger pendant leur troisième année.

### 5.2.4 Les groupes d'affiliation

Contrairement aux études précédemment citées, le sujet dont parlent le plus les étudiants est celui de la vie quotidienne et des rencontres. Nous allons dans cette partie nous pencher sur leur sociabilité<sup>18</sup> et donc les différents groupes dont ils font partie.

#### Les co-nationaux

Tout comme le logement, qui sert à s'aménager un territoire familial, les compatriotes sont un appui au début du séjour<sup>19</sup>. Ils apparaissent comme une base sur laquelle s'appuyer pendant cette période de perturbation qu'est l'arrivée en territoire étranger.

Notons tout de même que les « ressources » dans ce domaine sont très faibles : les étudiants croates en France sont très peu nombreux. En revanche, il est fréquent qu'ils se connaissent avant leur départ, qu'ils fassent partie de la même promotion à la faculté, ou qu'ils se soient rencontrés lors des préparatifs du départ. Pour ceux qui ne connaissent personne qui parte aussi avec le programme Erasmus, ils obtiennent des contacts sur place par le biais de leur famille ou de leurs amis, comme Ema qui a rencontré deux filles

*à travers ma vieille coloc [rires]. Oui elle m'a dit : "voilà le numéro de Tana et Katarina, prend un rdv et vois peut-être elles peut t'aider ou quelque chose comme ça" (Ema).*

Même lorsque les liens sont très ténus, comme pour Anita qui avait rencontré deux personnes dans la salle d'attente de l'entretien pour la bourse de l'Ambassade de France, avoir un début de connaissance est vécu comme une base pour commencer :

*- On s'est retrouvé à Paris  
- Ils sont venus tous les deux à Paris ?  
- Oui, tous les deux. Et comme ça **j'ai eu un début de personne que je connais** et j'ai connu aussi un garçon qui est resté après. Il a fait Erasmus, il vient de Zagreb, il a fait son Erasmus à Paris puis il est resté travailler, j'ai connu lui et deux personnes de plus. **Mon aventure a commencé** (Anita).*

Même ceux qui souhaitent plus que tout rencontrer de nouvelles personnes, et en particulier des Français, font le choix de commencer avec la présence rassurante de personnes venant du même pays qu'eux. Par exemple, Paula a vécu en colocation pendant un mois avec une autre croate, alors qu'elle déclare par ailleurs avoir choisi Paris car il y a peu de places disponibles, et donc moins de croates.

<sup>18</sup> Par sociabilité, nous entendons un « ensemble de relations sociales effectives, vécues, qui relie l'individu à d'autres individus par des liens interpersonnels et/ou de groupe » (Bidart, 1988, p. 623).

<sup>19</sup> Et ce, chez tous les étudiants avec lesquels nous nous sommes entretenus, même ceux possédant un fort capital de mobilité et les plus autonomes.

Les co-nationaux sont aussi souvent présentés comme une aide pour les démarches du début du séjour.

- *C'était rassurant de connaître déjà quelqu'un ?*

- *Pour moi c'est... ah, je sais pas... peut-être au début on avait des problèmes... ce sont pas les problèmes mais de... ouvrir un compte bancaire, faire toutes les choses administratives. Gabriela elle était plus active, plus proactive, je peux dire, elle a toujours appelé quelqu'un pour qu'il vienne nous aider et moi j'étais juste... je laisse faire tous les choses (Petar)*

« L'ami qui parle votre langue et parfois votre culture représente le repos culturel et linguistique, tant souhaité par les étudiants sans compatriotes » affirme Elizabeth Murphy-Lejeune (2003, p. 174). Anita semble aller dans ce sens, quand elle dit :

*Il y a un proverbe en latin : "similis simili gaudet" qui signifie que le similaire aime à être entouré par le similaire. Donc... **c'est complètement naturel que tu te sens mieux avec des Français ou moi, des Croates, c'est naturel** (Anita)*

Mais elle parle alors des amis proches, et aucun autre étudiant ne dit ressentir ce « repos » apporté par un compatriote. Par exemple, Marko précise tout de suite après avoir dit qu'il était proche d'un « collègue de Zagreb », qui l'a beaucoup aidé :

- *Et c'était bien de pouvoir parler, un peu, j'imagine, croate de temps en temps ?*

- *Oui, oui, mais... j'étais vraiment intéressé de parler français. Et aussi avec lui, quand nous étions dans une compagnie plus grande nous parlions français (Marko).*

Pourtant, on peut repérer en creux, que l'appui des co-nationaux peut être plus qu'une simple aide administrative comme le présentait Petar précédemment :

- *Et tu as ressenti le mal du pays ?*

- *Hum... pas vraiment, non non. Peut-être pendant le jour de Pâques, **j'étais vraiment tout seul parce que Gabriela est partie** chez... en Croatie et tout le monde est parti quelque part, j'étais vraiment seul pour le jour de pâques (Petar)*

Alors que pendant tout l'entretien il minimise les relations qu'il a pu avoir avec cette autre étudiante, lorsqu'il parle de ressentir la solitude, c'est à elle dont il fait en premier référence.

Rester « enfermé » dans un groupe national est jugé négativement par les étudiants car « l'effet de groupe enferme dans un schéma qui crée une ségrégation d'avec les natifs et de catégorisation dans un groupe, au détriment de l'identification personnelle » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 166). Ainsi, si les compatriotes peuvent être une aide, et leur compagnie rassurante pour le commencement du séjour, ils peuvent aussi être vus comme une gêne pour s'ouvrir aux autres :

*En fait avec les filles croates qui étaient là, je les rencontrais à la fac mais **nous avons eu des différents groupes d'amis** donc nous avons pas passé si beaucoup de temps ensemble, ce que je trouve bien aussi parce que **chacune d'entre nous était forcée, de bien s'intégrer, de se pas lier aux autres**, bien sûr si tu avais besoin d'aide, nous étions là l'une pour l'autre (Lara)*

- *Même avec Gabriela, on a pas parlé beaucoup, on s'est pas vus pratiquement.*
- *Vous aviez chacun votre vie...*
- *Oui, elle aussi, **elle voulait rencontrer des Français**, des étrangers et voilà, **j'étais un Croate là-bas... qui l'a ennuyée** [rires] j'espère pas (Petar)*

## La « bulle » Erasmus

L'affiliation au groupe des étudiants Erasmus, et plus globalement à celui des étudiants internationaux, est le schéma de socialisation le plus répandu. De nombreuses études le mettent en évidence – en employant des termes tels que « bulle » ou « cocon » Erasmus – et notre corpus ne fait pas exception à la règle. Peut-être est-ce encore plus important pour les étudiants croates qui ne disposent pas de beaucoup de compatriotes sur place ?

Tout groupe en déplacement a tendance à reconstruire un lien communautaire, qui « diffère du lien sociétal en ce qu'il est plutôt d'ordre affectif, émotionnel et comporte des aspects de solidarité mécanique » (Agulhon et Xavier de Brito, 2009, p. 272) et qui a une fonction stratégique de protection contre l'environnement étranger. Elizabeth Murphy-Lejeune (2003) indique que le sentiment premier des étudiants en mobilité est celui d'exclusion : linguistique, communicationnelle, médiatique, culturelle, relationnelle... Face à ce sentiment, l'attitude la plus partagée est de chercher des membres appartenant au même groupe que soi, avec lesquels il pourra y avoir reconnaissance mutuelle.

Ainsi les ressemblances unissent (par différence aux autochtones). C'est du rapprochement entre étrangers, qui a lieu de manière quasi-systématique, autrement dit du partage du statut d'étranger, qu'émanent les premières solidarités (Ballatore, 2007, p. 216).

À cet effet de socialisation entre pairs, quasi systématique pour tout individu en mobilité, s'ajoute le fait que la socialisation elle-même est prise en charge par le programme Erasmus. En ce sens, le témoignage de Klara – en mobilité dans une université de province – est particulièrement éclairant sur la formation de la « bulle » Erasmus. Elle reprend point par point les étapes de cette socialisation, orchestrée principalement par ESN (Erasmus Student Network)<sup>20</sup> lors de la semaine d'intégration :

1. des informations avaient été envoyées avant :

*Du coup oui, aussi, **nos guides étudiants** ils nous ont dit... "bah **pour arriver au campus**, du centre-ville, prendre le tram A direction tel et tel, vous allez sortir à la station telle et telle et... là vous êtes au campus". Ça aussi c'était très bien les instructions (Klara)*

---

<sup>20</sup> Erasmus Student Network (ESN) est la plus grande association étudiante en Europe. Créée en 1990, et présente dans 39 pays, elle se donne pour but de soutenir et développer les échanges universitaires. Souvent composée d'anciens étudiants Erasmus, elle s'occupe principalement d'accueillir les étudiants étrangers et d'aider à leur intégration académique, sociale et pratique (voir : <https://esn.org/>). Dans certaines villes, les relations internationales délèguent presque totalement l'organisation de l'arrivée à cette association.

2. une première aide est apportée pour le logement (choisi et réservé à l'avance) et les démarches administratives :

*Oui, quand on est venu au campus, c'était tout bien expliqué où venir, il y avait des étudiants de ESN qui nous ont aussi guidé, et là il y avait une petite salle où il y avait des rafraichissements, on pouvait manger et boire un peu... [...] c'était le 2 septembre de 9h jusque 13h, je devais venir récupérer mes clés. Et là on a fait l'administration concernant l'inscription, on a eu les clés, on a payé... on a payé après le... les chambres, on a eu les cartes... je sais pas, on a fait beaucoup de papiers. [...] Il y a des étudiants qui ont dit... **il a juste donné les papiers : "ici c'est ça, maintenant c'est ça, ici vous écrivez ça... vous écrivez ça... ici c'est votre adresse, ici votre date de naissance..." Il y avait une étudiante qui a géré tout ça. Elle nous a juste changé les papiers nous ont a juste écrit sur les papiers et c'était tout** (Klara)*

3. puis une aide plus « pratique » par rapport aux différents lieux et possibilités de la ville :

*Et quand on est venu, on a eu de petits sacs de l'université, là on avait des **informations concernant la ville d'Orléans** avec ma carte, avec les choses étudiantes comme un guide aussi, la map de la ville, les horaires des... des restos universitaires, des bibliothèques, le plan de campus, de tout campus, de tout ça. [...] Ils nous ont tout d'abord demandé, "**vous savez où vous allez manger ?**", ben moi, nous, on a dit "je sais pas, si vous pouvez nous donner quelque chose, des conseils" et on a eu comme des petits... tickets pour, on a eu un déjeuner gratuit [...] Et on a eu la **visite du campus** aussi, on nous a montré où c'est la banque, où c'est la poste, chaque fac, chaque résidence, chaque bibliothèque, tout ça (Klara)*

Toutes ces différentes étapes se déroulent en groupe, puisque tous les étudiants qui arrivent sont conviés en même temps.

*Mais c'était, oui, que des Erasmus. **De partout, mais des Erasmus.** Et les Français, c'était juste des étudiants de ESN. C'était ça.*

*- Mais du coup les premiers jours tu n'es pas restée toute seule*

*- Non, non, non, non, non. Et il y avait aussi des gens qui étaient avec moi dans la résidence et **on était toujours, on est allé ensemble quelque part** et tout ça.... (Klara)*

4. enfin, ESN organise également la socialisation en organisant des sorties et des activités pour faire se rencontrer les étudiants Erasmus :

*Oui, une semaine. Ici on a eu la visite du centre-ville, on a eu, je sais pas, une fois, un jour où on était allé à l'île de Charlemagne, ça c'était une île comme un centre de loisir. Il y avait le terrain pour volleyball, c'est auprès de la Loire [...] tout ça c'était les gens d'ESN (Klara)*

Klara exprime aussi bien comment les rencontres, et la formation des « groupes » s'effectuent lors de ces activités, parfois un peu par hasard :

*Dans la semaine d'intégration il y avait des soirées là-bas, il y avait de la guitare, on a parlé, on a bu un petit peu, et là on a fait un peu de connaissance et c'est comme ça que les groupes se sont formés. Comme dans les soirées **où tu t'es assis, peut-être ça a décidé aussi un peu comment**, je sais pas, ce que tu as bu, **avec qui tu as commencé à parler**, où étaient les after ou quelque chose, c'est comme ça aussi que nous avons été ensemble. Et après pendant le jour quand on est allé manger quelque part, c'était toujours "aller on va manger, tu vas avec nous !" et **c'est comme ça qu'on a commencé à se former...** (Klara)*

Même si l'exemple de Klara est celui où la socialisation des étudiants Erasmus est la plus « prise en charge » par ESN, nous retrouvons chez tous les étudiants partis avec le programme Erasmus le même type d'expérience puisque des activités sont organisées spécialement pour les étudiants étrangers, et pas uniquement lors de la semaine d'intégration mais également tout au long de l'année<sup>21</sup>. Les étudiants se tournent donc naturellement vers ces activités qui permettent de rencontrer facilement des personnes dans la même situation qu'eux. Enfin, nous avons vu que les premières personnes rencontrées sont celles qui partagent le même lieu d'habitation. Or les étudiants habitent généralement dans une résidence pour étudiants internationaux et sont donc amenés à plutôt fréquenter des étudiants étrangers.

Le sentiment d'appartenance au groupe des étudiants étrangers ou des étudiants Erasmus est toujours présent mais de manière contrastée entre les étudiants. À travers une analyse linguistique des pronoms employés, nous pouvons repérer un plus ou moins grand sentiment d'appartenance au « groupe » :

- « Nous »

Certains étudiants, ne parlent de leur expérience de mobilité qu'au « nous ». C'est par exemple le cas de Klara ; Nous pouvons d'ailleurs repérer qu'elle emploie le « je » au début de son récit – lorsqu'elle relate son départ – et passe au « nous » au moment où elle aborde la semaine d'intégration. C'est particulièrement visible dans l'extrait suivant :

*Ils nous ont tout d'abord demandé, "vous savez où vous allez manger", **ben moi, nous**, on a dit "**je** sais pas, si vous pouvez **nous** donner quelque chose, des conseils" et on a eu comme des petits... (Klara)*

Chez ces étudiants, le groupe est alors vu et désigné comme une nouvelle famille :

*C'était vraiment... là-bas tu n'as pas de famille, ta famille, mais tu connais **beaucoup de monde qui avec le temps deviennent ta famille** (Klara)*

*Nous avons l'habitude de retrouver les Français parfois, mais pas tellement. **Nous restions vraiment ensemble, comme une famille**. Nous cuisinions ensemble, nous vivions tous ensemble à la maison (Vedrana)*

- Alternance « je » / « nous »

Chez certains étudiants, nous pouvons repérer une alternance entre le « je » et le « nous » : le « je » est alors employé pour décrire des actions relevant plutôt de la vie de tous les jours et des sentiments, tandis que le « nous » est employé pour les activités

<sup>21</sup> Les associations sont plus ou moins dynamiques selon les villes. À Paris en particulier, les étudiants sont moins pris en charge, même s'il y a quand même des semaines d'intégration (cela dépend également des universités fréquentées).

plus exceptionnelles. Nous pouvons alors voir que la plupart des activités sont effectuées en groupe mais que l'étudiant ne se « fond » pas totalement dans le groupe.

- « Eux » ou « ils »

Enfin, pour une petite minorité, il n'y a pas d'identification au groupe des Erasmus, même s'ils en font, de fait, partie et participent à des activités communes. Cette attitude va de pair avec un certain rejet du groupe, qui peut être vu comme normatif, voire coercitif.

*Il y a beaucoup de gens qui vont en Erasmus pour trouver l'âme sœur ou pour trouver des amis pour toute la vie et il est possible de trouver une sorte de pression à cause... [...] Ils disent tout le temps des choses comme "oh, tu es ma meilleure amie, tu peux écouter, tu peux... tu parles avec moi". Mais c'est normal ! C'est comme avec tous les gens, ça ne veut pas dire que je suis sa meilleure amie. Oui, je suis ton amie mais pas... [...] Je ne me sens pas très agréable dans cette situation. Comme j'ai dit, **c'est une sorte de pression pour moi** et... c'est trop lié avec Facebook. Donc **c'était impossible d'aller boire un café sans avoir pris des photos, sans avoir fait des photos de tous les gens qui sont ici c'est très cool, on sort tout le temps...** (Francesca)*

On voit avec l'exemple de Francesca, qui part justement pour fuir entre autre, des relations qui lui pèsent, que la présence d'un groupe Erasmus « fort » lui pèse aussi. Elle reproche en particulier le caractère trompeur des relations, qui sont exagérément proches, selon elle, ainsi qu'une sorte de contrôle social par le groupe :

*L'image ! et... ils m'ont demandé tous les jours : "qu'est-ce qui se passe avec toi, tu n'es pas on ligne ? **Tu caches quelque chose ?**" J'ai dit "oui bien sûr je me cache" [rires] parce qu'ils sont toujours sur la chat. Je ne sais pas pourquoi, pourquoi ça. Et aussi ils m'ont, quelqu'un d'entre eux, qui n'était pas mes amis : "mais tu voyages beaucoup, où sont les photos ? Tu voyages seule ?" Et j'ai dit "**mais quoi si je voyage seule, c'est un problème ?**" Je ne voyage pas seule, mais... (Francesca)*

## Les étudiants français

Si aucun des étudiants Erasmus n'indique avoir été isolé, presque tous font état de la difficulté de rencontrer et surtout de sympathiser avec des Français. Les raisons invoquées par les étudiants croates sont variées.

Tout d'abord, les étudiants français faisant partie d'un groupe, il est plus difficile de s'y intégrer car ce dernier est déjà constitué.

*Seulement parce qu'avec les Erasmus je sortais beaucoup plus **parce que les Français avaient déjà leur groupe d'amis**. Donc intégrer quelqu'un... ok, je suis sortie avec quelques fois prendre un verre, mais nous avons passé plus de temps à la fac qu'au dehors [...] et aussi je pense que les Erasmus, on peut dire, cherchent des amis parce qu'ils **ont besoin de créer de nouvelles relations** par rapport aux Français qui **sont comme plus conscients que tu vas partir vite**, que ce ne sont pas des amitiés qui vont rester pour longtemps (Lara)*

Lara pointe également le fait que les étudiants français ne vont pas beaucoup s'investir dans une nouvelle amitié car ils sont conscients de sa courte durée. Les

étudiants en mobilité également, mais ils sont dans le « besoin » de créer de nouvelles relations et sont, de plus, venus pour ça.

Les contacts sociaux [...] sont définis comme des circuits d'influence réciproques entre individus ou groupes. La réciprocité est importante à rappeler, car la relation sociale entre l'étranger nouvellement arrivé et son environnement social se donne tout d'abord comme asymétrique et inégalitaire, quantitativement, mais aussi symboliquement (Murphy-Lejeune, 2003, p. 162)

La relation entre Français et étudiant étranger nouvellement arrivé est donc asymétrique et permet difficilement une relation réciproque. Alors que ce n'est pas le cas avec les autres étudiants étrangers, ce qui rend l'insertion dans ce groupe d'autant plus aisée. Nous voyons à travers l'expérience d'Anita que sa première expérience à l'étranger, alors qu'elle arrive en autonomie, est vécue de manière solitaire, ce qui lui pèse. En revanche, lorsqu'elle commence un nouveau cursus, une thèse, donc sur le temps long, et où elle intègre un nouveau groupe de collègue et de doctorants, elle se sent finalement intégrée :

*- Je pense que ça a commencé à être vraiment bien en thèse. Pendant la première année, quand tu arrives en Master, déjà **tout le monde se connaît**, déjà les Français ils étaient tous ensemble. On était la moitié des étrangers, la moitié des Français et... c'était un peu difficile d'entrer dans le cercle d'amis, de se faire des amis. Et comme on a eu des cours jusque janvier et à partir de février, les stages, pour une période de 3-4 mois, **c'était très court pour connaître quelqu'un et se faire des amis**. Donc j'ai passé plus ou moins l'année avec les personnes que j'ai rencontrées à Zagreb qui ont eu la bourse, qui étaient tous les deux à Paris. C'était bien mais je dirais que **c'était vraiment plutôt solitaire, séparé**, et j'ai pas trop aimé. [...] **C'était vraiment un très grand choc pour moi**.*

*- Donc la première année, tu es restée plutôt avec des Croates ?*

*- Oui, oui, pas trop avec les Français ou avec les étrangers. **Et après pendant la thèse, la qualité de vie a changé complètement**. Avec mes collègues qui sont devenus mes amis maintenant au labo, aussi tous les autres doctorants, on se connaît. J'élargis... (Anita)*

Plusieurs se disent déçus de l'accueil des Français, qu'ils pensaient plus ouverts. Ils imaginaient que leur statut d'étranger leur donnerait immédiatement un avantage car ils susciteraient de la curiosité, et sont désappointés de voir que cela ne fonctionne pas. La déception peut être importante, surtout quand on ne bénéficie pas de l'appui du groupe Erasmus.

*Quand j'ai commencé mes études... Tu sais en Croatie, je sais pas si tu as ressenti ça mais... en tant que française, tout le monde veut te parler, je sais pas... Ici c'est plutôt... **les gens ne vont pas sauter sur toi** et moi je m'attendais à ça. "Voilà, je suis croate", tout le monde va me poser des questions : "qu'est-ce que tu fais là ? " alors que c'est à la limite ici malpoli de... et pour moi, la première semaine à la fac **c'était horrible, je pleurais dans les toilettes** : "beuh, personne ne veut parler avec moi !". Mais vraiment, je ne rigole pas. Et mes premiers amis c'était des Libanais, des Espagnols, des Roumains. Tu vois, c'est [rires] (Vida)*

Le niveau de langue joue un rôle important, car même si les étudiants ont un niveau qui leur permet de suivre les cours ou de se débrouiller dans la vie de tous les



jours, une conversation dans un groupe de Français peut être très difficile<sup>22</sup>. Ce problème de communication mène souvent à des jugements sur l'hospitalité des étudiants français, qui sont qualifiés de « froids » ou de « fermés ».

*J'ai remarqué que les Français sont, bon, c'est pas bien de généraliser mais j'avais l'impression que **dans beaucoup de cas ils sont assez fermés**. Je sais pas comment la situation est ici en Croatie avec les étudiants étrangers mais là, **surtout si tu ne parles pas le français très bien**, il n'y a pas de chance très grande de te faire des amis avec les Français. Avec les autres étudiants Erasmus, oui, bien sûr, mais avec les étudiants français, pas vraiment (Gabriela)*

Nous avons vu que les étudiants bénéficient de l'expérience d'autres étudiants qui sont partis avant eux. Si ces derniers leur donnent des informations utiles pour leur insertion à l'Université, ils véhiculent aussi des stéréotypes qui n'attendent qu'à être confirmés.

*Concernant les étudiants français, **ils m'ont dit toujours, j'ai parlé**, mon cousin il était à Reims, à l'Erasmus et avant que j'ai parti on a parlé, et **il m'a dit "ne sois pas surpris parce que les Français sont un peu froids**. Et... ne sois pas... [...] c'est pas contre toi, c'est juste..." **et ça c'était vrai** ! Avec les étudiants français, on a pas trop parlé. Dans les cours ils étaient, il y avait des cours où on était plusieurs Erasmus et il y avait des cours où moi j'étais seule, la seule Erasmus et où on était plusieurs Erasmus, **on était toujours des Erasmus et les étudiants français, on était séparés** (Klara)*

*C'est ce que j'ai entendu souvent, les rémois sont très... **fermés**, donc c'était un peu difficile de pénétrer, de faire connaissance avec des rémois, mais avec des étudiants, c'est plus facile (Petar)*

*J'ai cette expérience, j'ai cette... que **beaucoup de gens m'a dit** que les Français sont comme **pas ouverts et peut-être dans cette petite classe, bourgeois [rires] et quelques fois j'avais cette expérience** parce que quand j'ai dit "Oh je suis de Croatie", cette personne n'était pas intéressée de Croatie, de quelque autre pays, elle est ici à Reims, et c'est tout (Sara)*

En revanche, si les « Français » semblent peu accessibles, ils n'en restent pas moins « désirables ». Finalement peu pour les relations en elles-mêmes, car le groupe des étudiants étrangers apporte les relations nécessaires et comble le désir de rencontre avec l'« autre », mais surtout pour l'apprentissage de la langue. Nous verrons dans le prochain chapitre que même si la langue véhiculaire de la communauté des étudiants étrangers est souvent le français, la recherche de locuteur natif est importante pour apprendre le « vrai » français.

*Mais dans ce groupe... j'ai dit qu'il y avait trois de France et un Français, Stan. Ana et moi nous sommes sorties avec il et il nous a rencontrées avec ses amis donc nous avons une équipe, un groupe de Français et **c'était vraiment bien parce qu'on a parlé français tout le temps** et Ana m'a dit que "ah, maintenant, **je peux dire que je parle français vraiment parce que je peux entendre les blagues** que les Français...". Oui, c'était comme ça (Sara)*

<sup>22</sup> Nous y reviendrons plus en détail dans le chapitre 6 (6.1.2 Les étudiants Erasmus et la langue française, p. 294).

Pour certains, mais finalement peu, le contact avec de « vrais Français » qui peuvent faire expérimenter la « culture française » est très valorisé. Ainsi, Sara nous décrit avec beaucoup de détails les deux soirées où elle a eu l'occasion de rencontrer une famille française et de « voir la vraie atmosphère dans la famille française ». Cependant, elle est l'une des seules, et la plupart des étudiants Erasmus semblent accepter la situation, à laquelle ils s'attendaient, et profiter de leur cercle d'amis internationaux.

#### *Le cas particulier des « ESN<sup>23</sup> » et des « buddy »*

Mis à part Klara, les étudiants ne mentionnent pas les étudiants volontaires dans l'association ESN comme des Français qu'ils ont rencontrés. Pourtant, ils mentionnent l'association, qui s'occupe de soirées ou de voyages entre étudiants Erasmus. Est-ce parce qu'ils n'apparaissent pas vraiment comme des « Français » aux yeux des étudiants étrangers ? C'est en tous cas ce que nous pouvons relever dans l'entretien de Klara : dans son discours, ils sont désignés comme Français, mais relèvent d'une « catégorie » particulière, quelque part entre étrangers et locaux. Ayant déjà connu l'expérience d'une mobilité, ils jouent, dans l'expérience de Klara un rôle important de médiateur.

Nous ne retrouvons pas du tout cette figure dans les autres récits, en revanche, plusieurs étudiants mentionnent ce qu'ils appellent généralement les « buddy » : des étudiants français volontaires pour servir de tuteur à un étudiant étranger et le guider dans ses premiers pas à l'université. Ce système de « buddy » est institutionnalisé dans beaucoup d'université en France<sup>24</sup> afin justement de désigner un étudiant pouvant servir de médiateur.

Mais pour les étudiants que nous avons interrogés, le système ne marche généralement pas très bien : plusieurs étudiants n'ont jamais eu de contact avec leur buddy, et pour d'autres, il est apparu comme peu utile. Les uns critiquant le fait qu'il n'aide pas avec les démarches :

*Ah, à la fin mon buddy **il était un con** [rires]. [...] Et donc déjà **le premier jour il voulait sortir dans une boîte, pour boire**, et des choses comme ça. Oui, je sais c'est important, il faut sortir et tout ça, mais au début pour moi, vraiment, c'était **la priorité de voir la ville, de faire toutes les choses nécessaires avec l'assurance, avec la banque, parce que je dois avoir l'argent !** Et tout ça. (Gabriela)*

... les autres, qu'il ne souhaite pas sortir, ou pas sympathiser :

*Le premier jour de notre venue, les Français du programme français devaient nous faire visiter le campus, rencontrer tout le monde parce que c'est une école avec un programme à la fois international et national, et d'habitude ils sont trop séparés et donc, ils voulaient intégrer... parce que **les Français ne voulaient pas parler anglais et qu'ils***

<sup>23</sup> Erasmus Student Network, l'association étudiante dont nous parlions auparavant.

<sup>24</sup> Ce système de parrainage est organisé par l'Université elle-même ou par ESN.

*ne voulaient pas rencontrer les internationaux et que les internationaux étaient toujours seuls, ils voulaient donc intégrer et peut-être... Ça n'a pas trop marché parce que la plupart des Français disaient juste "je ne veux pas sortir avec eux", mais 15 personnes étaient très amicales et ils ont essayé de parler en anglais et de nous montrer... (Paula)<sup>25</sup>*

Seul Petar rapporte une très bonne expérience avec son « buddy », un « mec super ».

*- on a très bien accroché. Il m'a montré beaucoup de choses de la ville, il m'a parlé beaucoup des gens, de la France en générale, de l'Afrique aussi...*

*- Lui, il est né au Bénin ?*

*- Oui, il a étudié le droit, il a travaillé dans la BU, dans la bibliothèque, comme ça il a connu beaucoup de gens, et c'était une très bonne chose pour faire connaissance très vite, et rencontrer beaucoup de gens, et il a toujours dit "c'est mon [?], c'est mon buddy". C'était facile comme ça (Petar)*

Gabriela, qui était en mobilité en même temps que Petar, et qui n'a pas accroché avec son propre buddy, confirme que cet étudiant leur a été très utile et était très sympathique. Selon elle, cela viendrait du fait qu'il ait été lui-même étranger :

*Mais c'est un garçon du Togo, c'est un africain et donc je pense qu'il a compris comment tu te sens quand tu arrives dans un pays étranger et tout ça (Gabriela)*

Est-ce donc un problème de manque de compétence de médiation, les étudiants volontaires ne sachant pas ce dont ont besoin les étudiants en mobilité ? Il semblerait également que leur rôle ne soit pas clairement défini, et certaines étudiantes ont ressenti une relation non équitable, ambiguë, en tous cas, pas celle qu'elles attendaient :

*- Et c'est quelque chose de très utile parce que quand tu viens dans un pays ils te donnent .... un... une personne qui va s'occuper de toi. Donc ils disent Mentor... et c'est, je le trouve très utile et vraiment je suis très reconnaissante à ce gens qui ont trouvé le temps pour le faire parce que c'était complètement bénévole*

*- Et donc tu as eu un mentor ?*

*- Oui, oui. Mais... aussi là, il y avait des gens qui ont profité de ce type d'atmosphère : on est une famille, on... [rires] c'est un peu bizarre, peut-être je suis folle ! (Francesca)*

*Et donc il était complètement... euh... il n'était pas sérieux... et... et à la fin, j'ai vu qu'il voulait quelque chose en plus avec moi. Il m'a dit qu'il a postulé parce qu'il était ennuyé, et il peut choisir si il veut une fille ou un garçon, et il a dit « ah oui, j'ai mis une femme, bien sûr ! ». Donc... (Gabriela)*

---

<sup>25</sup> The first day that we came, the French people, from the French program, they had to show us around the campus, and... meet everyone because it's a school that has international and national program and usually, they... they are too separate, so they wanted to integrate... because the French doesn't want to speak English and they wanted to meet the international and the internationals were always alone, so they wanted to integrate and maybe... it didn't work really well because most of the French were just "I don't want to hang up with them" but 15 people were very friendly, and they tried to speak in English and to show us... (notre traduction).

### 5.2.5 Quel « degré » d'insertion ?

#### Les étudiants Erasmus : des étrangers ?

George Simmel définit la position de l'étranger dans le groupe comme « essentiellement déterminée par le fait qu'il ne fait pas partie du groupe depuis le début, qu'il y a introduit des caractéristiques qui ne lui sont pas propres et qui ne peuvent pas l'être » (Simmel, 1984, p. 53). Reprenant ses analyses, Elizabeth Murphy-Lejeune montre qu'« en tant que nouveau venu qui se trouve face-à-face avec un groupe pour la première fois, le sentiment d'isolement social et d'étrangeté prédomine » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 104). Or, les étudiants qui arrivent dans le cadre d'Erasmus ne se trouvent pas dans cette situation : en effet, ils sont, dès le début de leur séjour, en contact étroit avec un groupe qui se forme tout juste, celui des « Erasmus ». Et l'étudiant arrive au tout début de la création du groupe qui sera celui auquel il sera affilié le plus étroitement. Il n'a donc pas à effectuer un travail important pour passer du statut « d'observateur extérieur » à celui de « membre potentiel » (Schütz, 2003) puisque l'organisation d'Erasmus fait en sorte que ce nouveau groupe d'« êtres sans histoire » se crée à chaque rentrée universitaire. Ce statut particulier, qui n'est donc pas vraiment celui d'un étranger, ne provoque pas ce qui est généralement pointé par la littérature sur la migration : le choc, le conflit initial provoqué par la rencontre d'un individu en mobilité et son nouvel environnement. De plus, ils possèdent un statut, celui d'« étudiant Erasmus », ce qui leur donne une place dans la société.

Cependant, nous avons vu que l'insertion des étudiants dans le milieu étudiant français reste très limitée. Ainsi, même s'il y a appartenance à un groupe, qui a un statut et fait partie de la société, ce groupe reste à l'écart de la société d'accueil. Et « la catégorisation nominative *Les Erasmus* peut s'assimiler à un xénisme latent, dans la mesure où son énonciation réintroduit à chaque fois un signe de non-appartenance dans les interactions » (Perrefort, 2008, p. 76). Plusieurs études parlent des étudiants Erasmus comme des spectateurs qui sont en marge de la société (Papatsiba, 2003) ou de touristes : « Ce positionnement en marge revient à garder le statut d'hôte, de visiteur – bref de touriste-spectateur qui visite plus qu'il ne vit la culture d'accueil » (Perrefort, 2008, p. 77).

Si on relève chez les étudiants un regret de ne pas avoir « rencontré plus de Français », le coût pour y parvenir s'avère trop élevé, et les étudiants ne mentionnent pas de réels « efforts » pour provoquer des rencontres et s'investir dans des relations avec des locaux. Plusieurs raisons expliquent ce faible investissement :

- Premièrement, un semestre est très court pour développer des stratégies allant dans ce sens. Les chercheurs ayant travaillé sur des étudiants restant plus

longtemps mentionnent fréquemment qu'il faut en moyenne six mois pour s'adapter à son nouvel environnement et commencer à s'insérer plus profondément.

- Deuxièmement, les étudiants atteignent les objectifs qu'ils ont fixés à leur mobilité – progresser en français et effectuer des transformations personnelles – sans avoir nécessairement besoin d'être en contact étroit avec les étudiants français.
- Troisièmement, ils ont la sensation de réaliser une expérience extraordinaire, qu'ils vivent pleinement (parfois même plus que leur vie d'étudiant croate). Ils ne se considèrent donc pas eux-mêmes comme « touriste », mais au contraire comme acteurs. On peut donc dire qu'il y a un décalage entre leur perception et leur statut réel. Un décalage qui n'est pas obligatoirement perçu et peut donner lieu à des désillusions lors d'une seconde mobilité, effectuée sans le soutien d'« Erasmus ».
- Enfin, ils sont particulièrement conscients que cette période de leur vie aura une fin à court terme. Le séjour est vu comme temporaire : il n'y a donc pas de changement d'habitudes profond, ni d'efforts pour agir selon les normes du pays d'accueil et le lien avec le pays d'origine reste très fort.

### **Le maintien des relations passées**

Paul-André Rosental (1990) établit une distinction entre les lieux vécus et les lieux investis. Le premier est « le cadre physique dans lequel se déroule l'existence matérielle quotidienne du migrant, c'est-à-dire le lieu accueil » (Rosental, 1990, p. 1408), tandis que le second est celui dans lequel s'incarnent les objectifs de l'individu et « désigne le groupe par rapport auquel individu se définit, construit ses images de la société, ses aspirations, ses désirs, son appréciation de sa situation » (Rosental, 1990, p. 1408). L'opposition entre espace vécu et espace investi amène le chercheur à distinguer deux types de migration : la *migration de rupture* où il y a correspondance entre les deux espaces et son opposé, la *migration de maintien* où espace vécu et investi ne sont pas les mêmes et où

le migrant continue de se référer à l'endroit dont il provient pour tout ce qui concerne ses attentes majeures, le lieu d'émigration étant au contraire pour lui un espace neutre doté un statut secondaire strictement instrumental, celui d'un espace-ressources (Rosental, 1990, p. 1410).

Les étudiants Erasmus semblent effectuer majoritairement une migration de maintien, car leur mobilité est courte et que leurs projets d'avenir sont souvent tournés principalement vers un retour et une (ré)installation dans leur pays d'origine. Témoignent aussi de ce « maintien » les liens forts qu'ils continuent d'entretenir avec

leur famille et relations en Croatie. Pour Magali Ballatore, la famille reste une valeur sûre qui fait figure de refuge pour les jeunes « en quête de repères rassurants dans un univers mobile et incertain » (Ballatore, 2007, p. 220). Si une faible minorité choisit de ne pas maintenir trop de relations, en choisissant par exemple de ne garder contact qu'avec les amis les plus proches, la plupart des étudiants entretiennent au contraire des contacts quotidiens avec ceux restés en Croatie.

*Mes parents, je devais les contacter **tous les jours** [rires] et mes amis, je veux dire, pas avec les appels et Skype, une ou deux fois par mois avec mes amis, mais **nous restions en contact tout le temps** parce que j'avais, nous avons des groupes, comme les groupes WhatsApp, donc **on parlait toujours** ... [...] je parlais de gens que j'ai rencontrés, puis de ceux avec qui je suis sorti et de la façon dont c'était là-bas, et ici... Je comparais tout et envoyais des photos de gens ... surtout ça (Paula)<sup>26</sup>.*

Nombreux sont également ceux qui rentrent chez eux pendant le séjour, ou auxquels la famille ou des amis viennent rendre visite. Ainsi, on peut voir une tentative de mêler les deux groupes (d'origine et celui fréquenté pendant la mobilité) afin de pouvoir partager sa vie en France avec les personnes proches restées en Croatie.

*Trois de mes amis sont venus à Paris et **ils ont donc rencontré la plupart de mes amis afin qu'ils sachent de quoi je parlais** (Paula)<sup>27</sup>.*

Ce maintien des relations est grandement facilité – voire imposé – par les nouvelles technologies qui permettent d'envoyer de nombreux messages et photos sans cout financier et avec une grande facilité.

***On a toujours skypé, ou il y avait WhatsApp, Facebook et tout ça on est resté en contact.** Avec la famille c'était toujours, oui le Skype ou les messages. Moi j'ai toujours envoyé des photos ou quelque chose... Je sais pas, il y avait des anniversaires qui se sont passés en Croatie, et moi j'étais en France, c'est du coup... tout le groupe de mes amis, quand on a fait des soirées, ils ont tous chanté Joyeux anniversaire en croate et j'ai envoyé ça ici aux miens... (Klara)*

Cependant, ils sont aussi nombreux à mentionner la difficulté de maintenir les relations comme ils le souhaitaient :

***Des fois c'était un peu plus difficile** parce que... là-bas comme j'ai dit, **il se passait vraiment plein de choses**, donc dans une semaine tu as toujours quelque chose, t'as des cours, t'as étudié, et le soir c'est toujours aller en [?]. Et des fois c'était un peu difficile de se mettre d'accord sur les horaires de Skype parce qu'ici ils ont fait, ils avaient leur vie, ils avaient des obligations et tout ça, et des fois **c'était un petit peu difficile de se mettre d'accord** (Klara)*

<sup>26</sup> My parents, I had to contact them every day [rires] and friends, I mean, not with calls and Skype, once or twice in a month with my friends, but we kept in touch all the time because I had, we have groups, like WhatsApp groups, so we would always talk... [...] talking about people that I've met, then who I went out with and how it was out there, and here... I was comparing everything and sending photos of people... mostly that (notre traduction).

<sup>27</sup> Three of my friends came to Paris and so they met most of my friends so they knew what I was talking about (notre traduction).

Klara mentionne dans son témoignage de cette difficulté à faire coïncider « temps en France » et « temps en Croatie ». Mais plus qu'un problème de compatibilité entre deux emplois du temps, c'est bien plus un décalage entre foisonnement de ce qu'elle vit en France, et du temps qui continue de s'écouler « normalement » en Croatie. Nous verrons dans le septième chapitre que le séjour de mobilité est fréquemment vu comme une « parenthèse » dans la « vraie vie » et cette parenthèse est souvent difficilement racontable à ceux qui ne la vivent pas.

***Ma meilleure amie, elle, elle n'est jamais venue, elle ne pouvait pas et ... elle n'en connaît pas la moitié parce que je vivais une nouvelle vie là-bas, j'étais avec de nouvelles personnes et tout ce qui se passait était nouveau et il était difficile de... de tout raconter, chaque jour, avec beaucoup d'histoires, donc (Paula)<sup>28</sup>***

### **La situation des étudiants « en autonomie »**

Selon Elizabeth Murphy-Lejeune, la solitude, l'aliénation et l'anomie sont des états ressentis plus ou moins fortement par les étudiants en mobilité car

elle représente, du point de vue de l'individu, une désorganisation du rapport entre celui-ci et la société sous l'effet d'un éloignement créateur de dépeuplement, de distance sociale et d'une cohésion sociale amoindrie (Murphy-Lejeune, 2003, p. 120).

Même si les étudiants Erasmus de notre corpus peuvent ressentir momentanément l'un ou l'autre de ces états, nous avons vu que grâce à l'institutionnalisation de la mobilité et de leur insertion rapide au groupe des étudiants internationaux, ils ne sont pas dans une situation véritablement d'« étranger ». Ce qui n'est pas la situation des étudiants qui partent en autonomie. Premièrement, ces derniers ne bénéficient pas de ce statut d'« étudiant Erasmus » et de plus, ils sont souvent venus en France dans une démarche d'installation à moyen ou long terme, et leurs espaces investis et vécus coïncident beaucoup plus que pour les étudiants en mobilité courte. Ils sont dans une démarche d'insertion plus importante que leurs collègues « encadrés » et se présente donc pour eux le défi de s'insérer dans la communauté des étudiants français et dans la vie sociale française en général.

La difficulté semble parfois encore plus dure pour ceux qui ont fait Erasmus auparavant et se rendent compte qu'une mobilité en autonomie ne représente pas du tout la même situation :

***Tout était organisé, tu vois [en Erasmus]. Quand je suis venue il y a un buddy qui nous a montré comment fonctionne l'administration, comment on fait les démarches CAF, comment tout faire, tout faire. Moi j'arrive à Sciences Po Lille, tu sais absolument rien ! Tu sais ce qui est le plus paradoxal, je trouve ? Il y a des buddy normalement, à Sciences Po Lille, mais pour les étudiants qui viennent d'autres écoles en France, mais pas pour les***

<sup>28</sup> My best friend, she never came, she couldn't and... she doesn't know half of it because I was living a new life there, I was with new people and everything that was going on was new and it was hard to... kind of tell everything, every day, with a lot of stories, so (notre traduction).

*internationaux !!! [rires] Du coup, nous les internationaux, on les invite pas et eux ils ont des parrains ! Ils avaient des parrains ! Et... **on était oublié dans le système**, ça c'est la vérité, parce qu'on était six (Katarina)*

Indépendamment du fait qu'ils ne sont plus soutenus comme ils l'étaient lors de leur mobilité Erasmus, ils découvrent également qu'ils n'ont plus les mêmes objectifs :

*- Oui, c'est difficile. Il n'était plus question de fréquenter de nouvelles personnes d'Erasmus. Une fois, je suis allé à un évènement Erasmus et j'ai rencontré des gens, mais j'avais l'impression d'avoir grandi. Comme quand je suis venu en France, tout le monde veut boire, avoir envie de faire la fête, faire la fête, ça ne me fait plus rien.*

*- Tu n'étais plus dans cet état d'esprit ?*

*- Oui, c'est ce que j'ai vécu et je n'ai pas eu envie de recommencer. Ici, je voulais trouver une nouvelle voie, je me suis mise au yoga. (Vedrana)<sup>29</sup>*

Vedrana, se rendant compte qu'elle n'a plus les mêmes intérêts qu'avant, se tourne vers une sociabilité différente, ici à travers un nouveau sport, et une plus grande insertion dans le groupe de ses collègues. On voit donc de nouvelles stratégies mises en place pour arriver à s'insérer plus profondément dans la société d'accueil. Par exemple en faisant des efforts pour comprendre certaines références culturelles :

*Cette année, j'ai pas acheté mais je l'ai eu, la télé. J'ai passé trois ans sans la télé donc maintenant **avec la télé, c'est une découverte majeure de ma vie**. Parce que je peux regarder, je vois les visages, par exemple au boulot quand les gens parlent d'une émission, c'est quelque chose, juste voir les visages des journalistes, des politiciens... je pense que ça aide (Anita)*

\*\*\*\*\*

À travers l'analyse des entretiens de notre corpus, nous pouvons donc voir qu'une expérience de mobilité Erasmus – même si elle n'est pas exempte de difficultés et nécessite certaines adaptations de la part des étudiants – est plutôt fluide et ne provoque pas de grands chocs. Par ailleurs, la sociabilité s'effectue principalement dans le cercle des étudiants internationaux, qu'ils soient compatriotes ou non, et nous reviendrons plus en détail dans le chapitre suivant sur ce que ces relations impliquent. Mais nous avons également pu mettre en évidence qu'une expérience de mobilité différait grandement entre un étudiant « encadré » et un étudiant « en autonomie », ce qui permet de pointer l'importance de l'institutionnalisation de la mobilité en ce qui concerne le vécu des étudiants.

Nous allons maintenant nous pencher sur les apports d'un séjour à l'étranger. Beaucoup mentionnent l'effet « transformateur » d'une mobilité :

<sup>29</sup> - Da, teško je. Nije mi više bilo do izlazaka i upoznavanja novih ljudi s Érasmusom. Jednom sam otišla na neki Érasmus event i upoznala neke ljude, ali sam se osjećala kao da sam to prerasla. Kao kad sam ja došla tu u Francusku, svi žele piti, žele se upoznati, žele partijati, mene to više nije zanimalo.

- Nisi više bila u tom raspoloženju?

- Da, to sam proživjela i nije mi se dalo to opet ispočetka. Tu sam htjela naći neki novi put, tu sam se ubacila u jogu (notre traduction).



Par exemple à Facebook, il y a plein de choses [...] il y a toujours, « **Erasmus c'est pas... c'est la vie dans un an** », par exemple, ou dans un semestre. Et ça c'est vraiment vrai. Ça peut sembler, quand quelqu'un le lit « Ah, c'est des expressions, c'est juste ça » mais moi j'ai aussi avant, que j'étais partie, j'ai aussi pensé « bah non, c'est quoi, c'est, tu pars, bon, tu as ça mais après tu reviens, c'est ici que tu es, tu as ta vie dans ton pays », et tout ça et j'ai aussi pensé « **mais non, c'est bêtises ça ! Oui que ça peut être vrai mais pas comme ça, pas dans tel... dans vraiment telle intensité** ». Mais maintenant que j'ai vraiment expérimenté tout ça, je peux dire que c'est vraiment ça. Et quand il y a toujours des mails qui disent « Ah, après l'Erasmus, tu n'es plus le même, tu peux toujours aller quelque part », ça c'est vrai, vraiment. **Ça te change** (Klara)

Mais en quoi consiste ce changement ?

### 5.3 Des apports au niveau personnel

Nous avons vu dans le quatrième chapitre que l'une des plus grandes motivations des étudiants qui partent en séjour Erasmus est de se découvrir soi-même et d'acquérir des compétences personnelles. En cela, l'objectif d'une mobilité rejoint le concept de *bildung*<sup>30</sup>. Au regard des témoignages des étudiants, cet objectif semble être atteint et l'évaluation du séjour toujours positive :

Vraiment après tu as **beaucoup des souvenirs** et des mémoires très beaux **pour l'indépendance** et... c'est une expérience vraiment excellente de **faire connaissance avec les autres** cultures, avec les autres langues, de chercher nouveaux amis, trouver de nouveaux amis... et vraiment maintenant quand je me rappelle de ces presque six mois que j'ai passés en France c'était vraiment **les cinq mois les plus beaux de ma vie** (Gabriela)<sup>31</sup>

L'apport d'une mobilité est accentué sur le côté personnel plutôt qu'académique d'un séjour :

Erasmus m'a beaucoup aidée avec le français, avec la faculté et tout ça, oui. Super. Et ça c'était vraiment très bien, mais je peux dire que en plus **c'est vraiment une expérience pour la vie... une expérience personnelle**, une expérience qui t'apprend pas juste comment faire des notes, juste comment écrire, mais aussi comment se comporter parce que là tu es dans une situation... Ici, bon tu as toujours ta famille, là-bas tu as la famille aussi, tu peux les appeler, mais là tu es seule et tu dois, tu dois savoir comment faire quelque chose, comment trouver un sortie d'une situation seule. Tu as du monde, et tu as des personnes autour de toi mais **ça t'apprend vraiment de la vie en général** (Klara)

Le foisonnement de nouvelles expériences est décrit comme un moyen d'accès à soi. Et si l'insertion dans un « groupe » est gage d'une bonne expérience et source d'accès à ce foisonnement et à cette multiplication d'expériences positives, cette expérience est toujours décrite comme éminemment personnelle. Cela est

<sup>30</sup> Voir 4.1.1 L'imaginaire autour de la mobilité et d'Erasmus, p. 189.

<sup>31</sup> Pour certains étudiants un « épanouissement » semble vraiment se réaliser lors d'un séjour à l'étranger et peut être « visible ». Par exemple, nous avons consigné dans notre journal de terrain la première fois après avoir revu Gabriela après son séjour (une étudiante que nous avons eu plusieurs années en cours et que nous connaissons bien) : « Elle semble transformée > elle est beaucoup plus sûre d'elle, moins timide ou « coincée », même dans ses techniques du corps » (journal de terrain).

particulièrement visible dans les dessins de notre corpus<sup>32</sup> : l'étudiant y apparaît souvent seul, dans un espace déterritorialisé<sup>33</sup>. Ces dessins montrent des étudiants heureux (il y a une omniprésence des sourires, contrairement aux dessins représentant l'avant ou l'après de la mobilité), souvent entourés de nombreuses activités ou expériences.

Les étudiants nous parlent donc principalement, dans leurs entretiens, de « développement personnel ». Pour tenter de préciser en quoi consiste ce « développement », nous avons utilisé le concept d'actualisation de soi (*self actualization*) développé en psychologie sociale. Il est défini comme un « processus à travers lequel son potentiel se développe en congruence avec sa perception de soi et sa propre expérience » (Leclerc et al., 1998, p. 78-79) et comprend trois traits essentiels :

- « l'ouverture à l'expérience » qui passe par une conscientisation de ce qui se passe en soi ;
- « la référence à soi », c'est-à-dire une plus grande autonomie vis-à-vis de l'autre et de l'environnement ;
- une combinaison équilibrée entre ces deux attitudes<sup>34</sup>.

Nous avons analysé les entretiens à travers ces deux attitudes – ouverture à l'expérience et référence à soi – pour tenter de comprendre en quoi une expérience de mobilité avait une dimension de « développement personnel » et, plus précisément d'actualisation de soi.

### 5.3.1 Une meilleure connaissance de soi

La perception de soi et de ses compétences est souvent placée au cœur des récits, comme le souligne Vassiliki Papatsiba : « la personne, ses capacités, ses aspirations et ses projets se placent au centre de l'expérience et deviennent un objet d'examen et de connaissance » (Papatsiba, 2003, p. 110). Cette expérience aide à une prise de recul qui permet de mieux cerner sa personnalité et au final, de mieux se connaître. Ainsi, les étudiants parlent souvent d'une plus grande maturité au retour.

*J'étais pas indépendante, pas du tout... en fait, j'avais 24 ans et dans les choses comme ça, c'est comme si j'avais 16-17 ans (Gabriela)*

*Je pense que je suis devenu plus mûr, oui, plus tolérant... plus... je ne sais pas je vois beaucoup plus de perspective... je ne sais pas, plus tolérant ça c'est sûr. J'ai rencontré beaucoup de gens, beaucoup de... des caractères différents, ça m'a enrichi et je me pose des questions toujours... [...] : si j'avais voyagé ou étudié avant à l'étranger plus, avant est-*

<sup>32</sup> Voir Annexe B. Corpus dessiné, p. 561.

<sup>33</sup> Les lieux ne sont que très peu représentés.

<sup>34</sup> Pour plus de détail sur la notion d'actualisation de soi, voir : Jaotombo, F. (2009). Vers une définition du développement personnel. *Humanisme et Entreprise*, 294(4), 29-44.

***ce que je serais différent ? C'est toujours une question... le changement n'est pas toujours positif mais bon, dans ce cas, je pense que c'est positif vraiment... (Petar)***

Petar se pose alors la question de savoir ce que le voyage a changé en lui, et surtout s'il aurait été le même s'il avait voyagé avant... On voit ici que les gains sont envisagés comme un enrichissement, une extension de la personnalité (il est *plus* tolérant, *plus* mûr...) plutôt que comme un réel changement.

Sans surprise, cet enrichissement est souvent expliqué par la rencontre avec d'autres personnes, d'autres lieux, d'autres façons de faire. La mobilité est l'occasion « *de faire quelque chose de nouveau, d'explorer la vie* » (Marko). Katarina le représente sur son dessin<sup>35</sup>, qu'elle commente :

*- Là en Erasmus, tu vois, j'étais plutôt contente donc j'avais... donc j'ai dessiné **des yeux un peu plus gros** parce que c'était un peu, tu vois, **je m'étonnais avec des nouvelles choses** que je voyais, c'était un peu découvert ou quoi, et aussi un peu ouverture d'esprit quand même.*

*- Tu as ressenti cette ouverture d'esprit*

*- Oui, un petit peu, mais... oui **parce que j'ai rencontré des gens d'autres pays, des États-Unis, de Roumanie... je ne sais pas s'il y avait d'autres destinations... les Français** (Katarina)*

Mais une meilleure connaissance de soi peut aussi venir, au contraire, non pas de la rencontre avec les autres, mais du fait que l'on a plus l'occasion de se retrouver seul.

*Je ne suis pas devenue une personne complètement différente etc. mais... [...] Je pense que j'ai, que j'ai réussi à faire **une sorte de transformation personnelle** parce que là j'ai trouvé la paix, **parce que j'ai essayé d'être seule quand j'avais besoin** d'être seule. Parce que là je n'avais pas beaucoup de... obligations à propos des amis, ni à propos des cours. [...] Oui, j'ai changé... donc... j'avais l'opportunité d'être seule et en même temps de me relaxer et donc **de réfléchir sur les choses, mais en même temps de ne pas réfléchir**. Parce que quand j'étais seule, je pouvais faire des choses qui m'intéressent, des choses... je sais pas... je pouvais faire vraiment beaucoup de choses (Francesca)*

Ainsi, la mobilité peut être un temps fort de réflexivité et de conscientisation de sa personnalité :

*Aussi parce que **si rien d'autre, tu passes beaucoup plus de temps solitaire et tu as le temps de réfléchir** et il y a des situations qui te font réfléchir et il y a des situations où tu ne réfléchis dans le moment qui se passe mais **après tu commences à comprendre... ça change** (Lara)*

Plusieurs mentionnent également, non pas le fait d'être seul, mais d'être dans un environnement où personne ne te connaît. Ainsi, le fait de se retrouver dans un environnement où l'on est étranger permet de tester différentes facettes de sa personnalité, sans craindre le jugement des autres.

*C'était vraiment, j'ai eu beaucoup des expériences. Nouvelles expériences que peut-être je ferai pas si j'étais pas là... **y a quelque chose qui te libère quand tu es dans une ville où personne te connaît** [rires] (Jelena)*

---

<sup>35</sup> Voir en annexe : Dessin 6 : Dessin de Katarina, p. 564.

*C'est ça, d'une manière ou d'une autre, tu as moins de responsabilités envers tout le monde, ce qui est plus facile à vivre, c'est plus détendu. Je ne sais pas comment l'expliquer, mais ça me fait du bien. Et quand tu entends des gens parler dans la rue, ils parlent une langue étrangère. C'est juste une grande différence [...] **Oui, je suis en quelque sorte dans mon film, je ne suis pas si intégrée, je ne m'identifie pas à la masse. Tu as comme une l'impression de sentir ton identité** (Vedrana)<sup>36</sup>.*

Il y a donc une certaine « libération » à être étranger et à parler une autre langue, une situation qui offre une alternative à l'enracinement dans une catégorie sociale déterminée (Coffey et Street, 2018, p. 459). D'après Vedrana, cette sensation serait renforcée par le fait que la Croatie soit un petit pays, et que donc les gens ont peu de préjugés, et donc d'attentes, par rapport aux Croates :

*Presque personne ne sait quelque chose sur la Croatie et c'est vraiment génial, **ils n'ont pas d'attentes me concernant**. Tu pars de zéro, personne ne va penser que, je ne sais pas, que je suis ça parce que je suis de Croatie. Tu peux parler de ce que tu veux, comme tu veux. **Cela te donne une certaine liberté** (Vedrana)<sup>37</sup>.*

Enfin, plus qu'un changement de personnalité, un séjour à l'étranger permet de prendre conscience de sa propre force et que « tout est possible ».

*J'ai appris à me jeter dans l'inconnu et j'ai vu que je peux surpasser ce type d'obstacle, donc je pense que cette partie de mon caractère est changée. Je suis plus ouverte à l'inconnu, on peut dire [...] il y a des situations vraiment quand j'ai pu comprendre que c'était pas pour Erasmus si je n'étais pas si ouverte vers des choses, si j'avais compris que, bah, c'est un cliché, mais que **tu peux tout faire si tu décides de le faire**, bon, il serait je pense aussi un peu plus difficile pour moi maintenant. [...] Et maintenant, j'ai un peu plus... j'ai un peu plus de confiance en moi-même grâce à cette expérience-là. Donc ce sont deux, toutes les petites pièces de puzzle qui se sont mises ensemble (Lara)*

### 5.3.2 Une plus grande autonomie par rapport à l'environnement

Sur de nombreux aspects, une expérience de mobilité permet de développer son pouvoir d'agir.

#### **Notion : Empowerment et pouvoir d'agir**<sup>38</sup>

La notion d'empowerment est centrée sur le concept du pouvoir, plus spécifiquement de son accroissement (au niveau individuel ou collectif). Il est difficile de se référer à une seule définition regroupant les différents contextes et perspectives et nous

<sup>36</sup> To je to, nekako za sve imaš manju odgovornost, ko da je lakše živjeti, opuštenije. Nemam pojma kako da si to objasnim, ali dobar mi je to osjećaj. I kad čuješ ljude kako na ulici pričaju, pričaju na stranom jeziku. Samo to je već velika razlika [...] Da, više sam zapravo nekako u svom filmu, nisam toliko integrirana, ne poistovjećujem se s masom. Imaš kao neki osjećaj identiteta (notre traduction).

<sup>37</sup> Skoro nitko ništa ne zna o Hrvatskoj i to mi je super zapravo, nema nikakvih očekivanja u vezi mene, baš krećeš od nule, nije da će netko misliti da sam ja ne znam kakva zato što sam iz Hrvatske. Možeš pričati što god hoćeš, kako god hoćeš. Daje ti neku slobodu (notre traduction).

<sup>38</sup> La définition de cette « notion » a été travaillée en collaboration avec Amal Khaleefa dans le cadre du projet « Didawiki » porté par le laboratoire du Diltec (Sorbonne-Nouvelle Paris 3).

retiendrons l'analyse de cette notion faite par Marie-Hélène Bacqué : « Elle [la notion] indique le processus par lequel un individu ou un groupe acquiert les moyens de renforcer sa capacité d'action, de s'émanciper. Elle articule ainsi deux dimensions, celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder » (Bacqué, 2006, p. 108).

L'empowerment possède trois niveaux : individuel, communautaire et social. Il met en mouvement l'individu, l'aidant à en faire un acteur responsable de sa vie et de ses actions, le rend autonome à travers l'apprentissage et la conscientisation. C'est un processus qui permet la transformation radicale, ou non, de l'individu ou de sa communauté et requiert toujours une intervention extérieure venant d'un « intervenant » ou « travailleur social ».

La notion de l'empowerment s'est particulièrement développée aux États-Unis dans les années 1970, notamment dans les mouvements féministes et du black power ainsi que dans les quartiers défavorisés des grandes villes américaines. Cependant, on peut trouver l'idée de l'empowerment bien avant dans des travaux en sociologie et intervention sociale, comme dans ceux du sociologue américain Saul David Alinsky (1971), fondateur du concept de « *Community organizer* »<sup>39</sup>. Par ailleurs, le pédagogue brésilien Paulo Freire est aussi l'un de ceux ayant le plus contribué à l'émergence de la notion d'empowerment à travers son ouvrage *Pédagogie des opprimés* (1982). Il accorde une grande importance au travail de conscientisation qui permet aux opprimés de prendre conscience de leur oppression afin de s'organiser pour changer les structures responsables de leur domination. La dimension subjective y est importante car le but est de transformer non seulement les structures, mais également le regard porté sur soi-même, dans un but d'émancipation.

Vers la fin des années 1990, le concept d'empowerment va être au cœur des politiques de lutte contre la pauvreté par les organisations internationales de développement et donner lieu principalement à des politiques de microcrédit. De nos jours, c'est une notion qui est souvent employée et dans de nombreux domaines, sans qu'elle soit toujours bien définie, et elle est devenue un « terme vague et faussement consensuel » (Calvès, 2010, p. 743) pour certains.

Le militantisme féministe, qui s'est emparé de la notion d'empowerment, a dégagé quatre formes de pouvoir :

- Le « pouvoir sur » renvoie à l'emprise qu'a un individu ou un groupe sur des domaines de la réalité, faisant passer d'un état que l'on subit (de subordination, de dépendance,

---

<sup>39</sup> Les grands principes de sa méthode, qu'un formateur devrait suivre, sont : s'intégrer et observer ; faire émerger collectivement les problèmes ; commencer par une victoire facile ; organiser et intensifier les luttes ; se rendre inutile et partir.

de soumission) à une position de plus grande maîtrise d'un contexte. Il s'agit ici de l'exercice effectif d'un pouvoir.

- Le « pouvoir de » renvoie à la capacité pour un individu et/ou un collectif de prendre des décisions, de résoudre des problèmes ou de mener des actions. Il s'agit ici de la capacité à agir dans laquelle les dimensions intellectuelle et motivationnelle occupent une place essentielle.

- Le « pouvoir intérieur » renvoie à l'image de soi, l'estime de soi. Il s'agit ici du « capital » de la confiance en soi qui permet à l'individu d'oser vouloir des changements pour lui et pour les autres et de s'imaginer en mesure d'influencer sa vie.

- Le « pouvoir avec » renvoie à la mise en œuvre des valeurs de solidarité et à leur traduction dans la vie d'un collectif. Il s'agit ici de la capacité de créer un « nous » se percevant comme acteur social à part entière (Tilman et Grootaers, s. d.).

Par ailleurs, Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener (2013) proposent trois approches (politiques et éthiques) de l'empowerment :

- Une approche radicale qui considère l'empowerment comme un processus d'émancipation et qui conduit à la transformation de la société. Cette notion est proche de celle de Paulo Freire qui est notamment utilisée par les féministes aux États-Unis mais aussi dans les pays dit du Sud.

- Une approche socio-libérale qui change les règles du jeu sans transformer la société. Il s'agit à travers l'empowerment de développer la démocratie notamment en impliquant la population dans les politiques publiques.

- Une approche néolibérale qui intègre un certain nombre de valeurs issues du monde de l'entreprise. L'empowerment renvoie à la capacité des individus de s'en sortir par eux-mêmes (*Self-help*).

Le terme d'empowerment n'a pas d'équivalent en français et dans la littérature courante il y a souvent une préférence pour garder le mot anglais<sup>40</sup>. Cependant, de nombreux auteurs cherchent à « traduire » cette notion même si selon eux, ses différentes interprétations restent inexactes et ne couvrent pas entièrement le sens d'empowerment<sup>41</sup>. Parmi ces différentes traductions/adaptations, nous trouvons :

<sup>40</sup> La notion d'empowerment qui s'est surtout développée aux États-Unis et en Amérique du Sud, n'est apparue que tardivement en France et sa diffusion a principalement été faite par des québécois : d'abord dans les années 1980 dans le domaine des interventions socioéducatives, puis dans les années 1990 pour les actions sociales territorialisées. Contrairement à la tradition politique aux États-Unis qui encourage l'action publique et tente de maximiser les initiatives sociales, celle en France rend difficile l'application de cette notion.

<sup>41</sup> Il est par ailleurs intéressant de constater que cet effort de traduction de la notion d'empowerment, n'est pas seulement un effort linguistique mais surtout un effort de contextualisation de l'idée dans le

### - Pouvoir d'agir (PA) et développement du pouvoir d'agir (DPA)

Le PA et DPA ont été développés depuis le début des années 2000 par Yann Le Bossé (psychosociologue à l'Université Laval au Québec). « Pouvoir d'agir » ne rendant pas suffisamment compte de la dualité de sens d'empowerment, compris comme processus et résultat, Yann Le Bossé (2003) parle alors de « développement du pouvoir d'agir » pour désigner le processus d'empowerment et de « pouvoir d'agir » pour parler du résultat de ce processus.

### - Émancipation

On parle d'émancipation lorsqu'il est question de se libérer d'une autorité ou d'un pouvoir. Le but d'une action pédagogique visant l'émancipation est d'amener les individus à une autonomie d'action et vise à faire modifier par les individus dominés, leurs représentations de l'avenir, des logiques sociales, de soi et de la vie en groupe (Tilman et Grootaers, s. d.). Selon certains chercheurs, le concept d'émancipation est très proche de celui d'empowerment quand il s'agit uniquement de son approche radicale.

### - Capacitation

Selon Marie-Hélène Bacqué (2006), cette notion est souvent utilisée dans le travail social et indique l'acquisition des capacités mais ne couvre pas le terme du pouvoir. Il en va de même pour « habilitation » qui évite la notion de pouvoir<sup>42</sup>.

La notion d'empowerment, telle qu'elle a été développée par Paulo Freire (1982), Saul David Alinsky (1971) ou les groupes féministes, ne s'applique pas à notre population d'étude : les étudiants en mobilité ne sont pas une communauté d'opprimés qui ont besoin de prendre conscience de leur aliénation afin de changer les structures en place et prendre le pouvoir. Au contraire, les étudiants croates qui partent en échange universitaire sont plutôt en situation dominante : nous avons vu que même s'il y a une démocratisation des échanges académiques, il est nécessaire d'avoir un minimum de capital de mobilité pour prendre la décision de partir et que la mobilité étudiante reste élitiste à plusieurs niveaux. Cependant, on peut considérer une expérience de mobilité comme une expérience amenant un développement du pouvoir d'agir. Nous préférons utiliser cette notion de pouvoir d'agir et de développement du pouvoir d'agir car elle est moins politisée que le terme d'empowerment qui se rapporte généralement à la lutte. Et ce concept de développement de pouvoir d'agir est particulièrement opérationnel pour décrire comment les étudiants prennent une

---

contexte français dont la tradition politique diffère fortement de celle des États-Unis, certains auteurs allant jusqu'à parler de « désaméricanisation de l'empowerment » (Kirszbaum, 2013).

<sup>42</sup> On peut également trouver dans la littérature francophone les termes : attribution du pouvoir, obtention de pouvoir, émergence du processus d'appropriation du pouvoir ou encore autonomisation.

forme de pouvoir sur leur environnement – et donc leur vie – pendant une expérience de mobilité. C'est ce que nous allons démontrer maintenant. Notons enfin que le pouvoir d'agir développé lors d'une mobilité étudiante se situe plutôt dans une approche néolibérale, si l'on reprend la distinction effectuée par Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener (2013). En effet, le pouvoir que développent les étudiants est principalement celui d'avoir des capacités pour s'en sortir par eux-mêmes, autant de compétences particulièrement valorisées par la société néolibérale.

### Développement du « pouvoir intérieur »

Le « pouvoir intérieur » renvoie à l'image et à l'estime de soi qui permet à un individu de faire des choix personnels et de prendre confiance dans sa capacité d'influencer sa vie. Nous avons vu précédemment que la confiance en soi était fortement développée lors d'une expérience de mobilité. Elle apparaît comme une étape importante dans la maturité car c'est une expérience que l'on vit seul. Confronté à soi-même, on prend conscience, à travers les étapes et obstacles franchis, que l'on a la capacité d'agir par soi-même.

*Je peux dire maintenant que je suis un peu plus forte de ça, donc... mure, tu comprends, ok, il y a des gens comme ça, donc... il y a des gens de la bourgeoisie qui sont bons, qui sont super sympathiques, qui aiment t'aider, qui veulent t'aider, qui sont super intéressés pour t'aider et des gens qui n'ont même pas une seconde... et c'est comme ça (Ema).*

On peut voir dans cet extrait de l'entretien d'Ema – qui par ailleurs insiste beaucoup sur le fait qu'elle s'est débrouillé complètement seule alors qu'elle a rencontré de nombreuses difficultés – deux évolutions :

- elle revoit son jugement tranché sur la « bourgeoisie », puisqu'elle a appris que même certains « bourgeois » pouvaient l'aider. Alors qu'elle vient d'un milieu très modeste, cette évolution pourra peut-être lui permettre par la suite d'oser approcher un groupe social ne correspondant pas au sien ;
- cela l'amène également à relativiser l'aide que d'autres personnes peuvent lui apporter et à ne compter que sur « elle-même ».

Le fait d'être seul est donc important, en particulier pour l'autonomisation par rapport à l'environnement familial que cela autorise. Ainsi, un séjour de mobilité permet une émancipation vis-à-vis du support familial. Cette émancipation s'effectue car les jeunes n'habitent plus chez leur parents, mais aussi parce qu'ils sont loin d'eux.

*Mon choix de venir ici je ne le regrette pas. la vie me plaît, il y a beaucoup d'avantages, j'apprends des choses que je ne pourrais pas apprendre en Croatie, d'être tolérant à quelqu'un qui est différent, ou d'être plus autonome car si j'étais restée à Zagreb ok, j'aurais un appart, j'aurais déménagé de mes parents mais tu restes dans la même ville, très connue, je connais tout. C'est pour ça que quand tu dois te battre un peu pour ta vie, faire*



*quelque chose de toi, ça m'a fait beaucoup plus autonome, je sais pas si j'ai plus de confiance en moi ou pas, ça je sais pas.... (Anita)*

## Prise de distance

L'individu qui n'est plus dépendant du passé s'affranchit et s'émancipe. Certains auront plus de mal que d'autres à laisser s'effacer le passé et à s'investir tout entier dans le moment présent. La perte d'identité sociale est vécue comme libératrice là où l'identité sociale était pesante (Murphy-Lejeune, 2003, p. 164).

Nous avons vu que les étudiants Erasmus effectuaient plutôt une mobilité de maintien que de rupture. Cependant, c'est aussi l'occasion pour certains de prendre du recul par rapport à leurs anciennes relations, et à revoir en général le cadre de leur socialisation.

*Je pense que je suis plus ouverte, **plus prête à faire des changements** dans ma vie... je suis, je pense que j'étais sûre avant mais maintenant je suis vraiment sûre que je pourrais faire n'importe quoi, n'importe où... **le sentiment d'être très bien avec moi-même, sans l'aide des autres, sans ma famille, sans mes amis, je sais que n'importe où je pourrais créer un autre cercle des gens. Peut-être ça c'est un peu triste. J'ai raconté ça à mes collègues et à mes amis et ils me disent que c'est un peu triste et un peu... et que c'est pas vraiment très bien parce que... j'ai toujours dit "ah ok, on va faire quelque chose l'année prochaine si on est toujours ami" ou quelque chose comme ça. **Maintenant c'est beaucoup plus normal que les choses changent**, oui, les choses changent et c'est normal si on n'est pas grand ami dans deux ans parce qu'on n'est pas dans la même circonstance qu'avant et... et c'est plus acceptable pour moi, maintenant c'est, ça va. Avant, je pense j'ai peut-être, j'ai eu un peu peur de ce sentiment de perdre quelque chose et maintenant c'est la vie... ça se passe ! (Jelena)***

Jelena exprime ici ce qu'énonce Robert E. Park : « L'effet de la mobilité et de la migration est de séculariser des relations qui étaient auparavant sacrées » (Park, 1928, p. 888). Mais elle exprime également une plus grande ouverture vers les autres, et le changement. Ainsi, nombreux sont les étudiants qui ressentent à la fois moins de problème à aller vers les autres, qui sécularisent leurs relations, et qui déclarent ressentir plus d'empathie.

*Et par exemple, là, la situation aussi que **je suis plus ouverte à aider à quelqu'un. Finalement, on ne se connaît pas et... je veux t'aider pour ta thèse parce que je sais ce que ça signifie de vraiment galérer** avec quelque chose (Anita)*

La prise de distance s'effectue également par rapport à son environnement social et aux choix de vie qu'il offre. Pour certains, c'est l'occasion de réaliser que d'autres voies sont possibles :

*Avant de partir en Erasmus, je ne savais pas ce que je voulais faire. Quand je me suis inscrite à la fac, je voulais faire rien d'autre que d'être avocat. Après ça a changé, mais je ne savais pas quoi exactement je voudrais faire. Donc j'étais un peu aussi perdue et je pense que l'expérience d'Erasmus m'a aidée pour ça aussi parce que **j'ai vu qu'il y a un milliard d'opportunités en droit** sauf être avocat (Lara)*

Nous avons dit précédemment qu'une expérience de mobilité pouvait amener à plus de réflexivité, sur soi, mais également sur son environnement. Ainsi Paula revient en étant assez critique sur sa société d'origine :

*Je pensais finir le Master ici, à Zagreb, parce que c'est gratuit ... et ensuite essayer de retourner à Paris. Mais le jour même où je suis rentrée, j'ai dit, non, je ne veux pas rester ici et [je veux] revenir à Paris. **C'est vraiment petit ici, et les gens ne sont pas très ambitieux**, ils prennent tout comme c'est [...] Et là-bas, **j'ai rencontré beaucoup de gens avec beaucoup d'opportunités, très ambitieux, et ils ont des objectifs** et tout et ici ... Tout est vraiment relax mais dans un mauvais sens. Dans le sens "Je m'en fiche, ça n'a pas d'importance". Donc, ici, je ne vais aller nulle part, vous savez. **Ils se plaignent beaucoup**, sur le pays et sur tout, **mais ils ne feront rien** (Paula)<sup>43</sup>*

Pour d'autres, les jugements sont moins tranchés. Par exemple, Sara réalise qu'il y a plus de choix en France qu'elle ne le pensait avant de partir et voit beaucoup de limitations en Croatie :

*J'ai parlé avec les autres étudiantes et ils sont, je suis comme "Ah je vais retourner en Croatie et **je serais heureuse si je trouvais un travail**". Ils sont : "et qu'est-ce que tu veux faire ? quel travail ?", et j'ai dit : "je ne sais pas, **m'importe pas, un travail !**" [rires]. Et ils sont : "tu ne peux pas choisir ?" et j'ai dit, "non, parce qu'il n'y a pas beaucoup de choix ici" et **là-bas, c'est différent** : on a fixé de ça, on doit faire ça, **c'est plus de choix**. Et je pense que les personnes sont plus heureuses [en France] (Sara)*

Mais en même temps, elle est capable de voir les avantages et les inconvénients des deux sociétés, et de se positionner personnellement par rapport à ces différents modes de vie :

*Je pense que les personnes sont très, peut-être un peu plus heureuses que ici [à Zagreb] parce que **la situation n'est pas aussi pire qu'ici**, mais je ne sais pas. Et aussi quand nous avons pris le bus et le tram [en France], beaucoup de fois, et j'ai, de mon point de vue, **j'ai vu beaucoup de personnes comme... pauvres** et avec des difficultés. Mais ça était vraiment un peu... choquant parce que, ici, dans le bus, il n'y a personne qui est pauvre [...] Toujours j'ai dit que le problème c'est la Croatie, c'est Zagreb, quand je déménage, ce sera très différent mais ce n'est pas. **Peut-être on a plus de chance ou de choix en France, mais autre part de la vie c'est comme tu le fais** (Sara)*

Sara fait donc évoluer ses représentations à la fois sur la Croatie et sur la France. Tout d'abord, elle observe qu'en Croatie, selon elle, il y a moins de choix et que les gens sont plus résignés (elle sera contente d'avoir un travail, peu importe lequel). Ce qui lui fait dire que les Français sont « plus heureux » que les Croates. Cependant, en constatant qu'il y a beaucoup de personnes pauvres en France, elle nuance son jugement et arrive à la conclusion que la situation n'est pas aussi simple – que même

<sup>43</sup> I was thinking about finishing the Master here, in Zagreb, because it's free... and then try to go back to Paris. But the same day that I get there, I said, no, I don't want to stay here and come back to Paris. It's really small here, and people are not very ambitious, they just take everything as it is. [...] And there, I met a lot of people with a lot of opportunity, very ambitious, and they have goals and everything and here... everything is really relax but in a bad way. Way "I don't care, it doesn't matter". So here, I'm not gonna go anywhere, you know. They complain a lot but, the whole country and everything, but they don't gonna do anything about it. And, if I stay in Croatia, you can't change anything here because it's always the same, so... I think to go away (notre traduction).

s'ils ont plus de choix, les Français ne sont pas automatiquement « plus heureux » que les Croates – et que cela repose plutôt sur des choix personnels.

### Le « pouvoir de » et une nouvelle vitalité

Une expérience à l'étranger est également une expérience qui permet d'élargir son potentiel d'action, ce que représente Anita sur son dessin : contrairement à l'« avant mobilité » où elle ne représente qu'un seul chemin, la mobilité lui fait passer une porte qui s'ouvre sur trois chemins différents.



Figure 29 : Dessin d'Anita avant et pendant son séjour en France

Un élargissement des possibles dû aux apports au niveau personnel que nous avons détaillés ci-dessus (la confiance en soi<sup>44</sup> et la capacité à surmonter les obstacles...) qui permettent de gérer des situations compliquées, « mais surtout comme rapport au

<sup>44</sup> Par exemple, Lara se sent plus compétente dans son travail car elle peut faire face aux juges ou avocats de la cour et est à l'aise pour répondre au téléphone, parce qu'elle a pris confiance en elle : « Avant j'avais honte d'écouter quelqu'un par téléphone, de demander quelque chose aux personnes que je ne connais pas et je l'ai vraiment surpassé en Érasmus et j'ai compris pour mon travail comment ça m'a aidée beaucoup parce je rencontre beaucoup de clients, je rencontre beaucoup de monde qui travaille dans l'administration ou n'importe où et j'ai pas ce type de... je suis pas si timide, et j'ai pas trop d'obstacles à demander quelque chose. Et maintenant oui, quelqu'un m'appelle, je vais l'appeler après parce que je sais. Mais je suis plus prête à répondre ou appeler quelqu'un que je ne connais pas, ou parler avec quelqu'un que je ne connais pas que j'étais avant. Parce qu'avant aussi, il y avait de situation bizarre de même appeler pour pizza [rires] mais maintenant, tu me donnes le téléphone et je peux appeler n'importe qui ! Et je pense que c'était une expérience très très très utile pour mon travail » (Lara).

temps ainsi qu'à la vie qui devient mobilisatrice de désir et éclosion de vitalité » (Papatsiba, 2003, p. 113). Le « pouvoir de » renvoie à la capacité de prendre des décisions et les mettre en œuvre. Les dimensions intellectuelle et motivationnelle y occupent une place importante.

Ils sont nombreux à mentionner cette vitalité qui les a gagnés pendant leur séjour et le fait qu'ils ont maintenant de nombreuses envies :

***Normalement je suis timide, je sors, mais je ne sors pas beaucoup. Ici, dès que je suis revenue, c'était différent** parce que les gens sont plus, peut-être pas tout le monde, mais mes amis sont plus fainéants et quand vous leur demandez "tu veux sortir, faire une promenade?", "Non, je vais rester à la maison ". Et je suis comme ... **c'est très ennuyeux ici** (Paula)<sup>45</sup>*

*Je sais pas, maintenant, quand je suis revenue, **je suis dans une... un mode de changement** (Klara)*

Cette vitalité s'exprime beaucoup par rapport aux voyages, qui sont plus recherchés et qui surtout apparaissent comme plus faciles de par l'habitude prise et les personnes rencontrées.

*Je suis habituée et t'as **toujours envie d'aller quelque part** et de vraiment... après on a connu plein de gens (Klara)*

*Je suis allée avec covoiturage [rires]<sup>46</sup> à Genève et donc, je devais préparer ma valise pour cette semaine, mais la nuit avant que je suis allée, j'ai seulement pris quelques choses, « ok, maintenant, je vais à Genève comme c'est toujours, comme chaque jour ! ». Avant de ça, quand je suis allé dans un voyage, je me prépare comme « Ahhh, je vais en voyage ! Est-ce que j'ai pris mon passeport ? de l'argent ? de ça, de ça ? ». Donc c'était un choc. Mais maintenant je suis comme « Ah, c'est un autre voyage ! » (Sara)*

Mais il n'y a pas que l'envie de voyager qui est plus présente et plus facile : nous verrons dans le septième chapitre qu'une expérience à l'étranger peut amener à faire d'autres choix professionnels ou personnels car d'autres possibilités ont été entrevues. Ayant vu d'autres choses, et ayant eu le temps de réfléchir, les étudiants au retour sont souvent plus enclins à la prise de décision et à la réflexivité.

***J'ai vu que je suis capable de faire beaucoup de choses, que je... [rires] je sais pas. J'ai stoppé. Je dois réfléchir... il m'a ouvert les yeux, j'ai vu la vie plusieurs [rires] côtés** (Ema)*

Surtout, le fait d'avoir réussi à vivre quelques temps à l'étranger développe une grande confiance en soi,

*Comme j'étais trop décisive pour faire ça ça ça et ça... D'une certaine manière, je pense que j'ai développé mon caractère parce que... **j'ai gagné cette sécurité en moi même***

<sup>45</sup> Normally I was shy, I do go out, but I don't go out that much. Here, soon as I came back it was different because people are more, maybe not everyone, but my friends are more like lazy and when you ask them "do you want to go out, to have a walk?", "no, I will stay home". And I'm like... it's very boring here (notre traduction).

<sup>46</sup> Le covoiturage est très peu développé en Croatie et certainement vu comme « aventureux » pour Sara, d'où ses rires.

*que j'étais en train, dans quelques situations j'étais en train d'étonner moi-même, mais aussi ma famille qui pouvait pas comme... croire ce qu'ils écoutent. Comme si, par exemple avant si j'étais perdue quelque part, ou si je savais pas quelque chose... j'aurais trop honte pour demander, j'étais beaucoup plus timide et là, j'ai complètement changé. Je me suis, je pense, ouverte, vers tout. Donc... pas seulement **surpasser ce type de honte, mais aussi d'obstacle qui pourrait me retenir d'avancer...** (Lara)*

*- J'ai donc appris des choses que je ne pourrais apprendre nulle part si je lisais des informations à ce sujet, pour mon avenir.*

*- Quel genre de choses?*

*- Comment contacter les gens, comment trouver quelque chose qui m'intéresse, comment obtenir des informations, comment parler aux gens. **Les choses que vous ne pouvez pas lire, vous devez les vivre.** J'ai appris à être indépendante et à ce que tout soit entre mes mains [...] Je pense que lorsque vous franchissez cette barrière de la honte, les gens réagissaient de manière positive, je pensais d'une mauvaise manière avant [...] Ne crée pas de problèmes là où il n'y en a pas. **Ne crains rien** (Valentina)<sup>47</sup>*

et apprend à se positionner par rapport aux autres... quitte à feindre cette assurance :

*Mais aussi il faut dire, après tout ce que j'ai appris, **j'ai appris à me positionner et à prétendre d'avoir de confiance quand je l'ai pas.** C'est ce que je sais maintenant. Là, c'est la résilience (Katarina)*

## Une certaine résilience

Katarina, dans l'extrait précédent, parle de résilience. Et en effet, pour certains étudiants, une faible minorité, un séjour à l'étranger permet de développer une certaine forme de résilience<sup>48</sup>. Par exemple Ema – qui a passé un séjour compliqué (en particulier au début) – lorsque nous lui demandons si elle recommencerait la même chose si elle avait le choix, répond : « *Oui, comme ça ! Parce que c'est une grande expérience qui je crois va m'aider pour l'avenir* ». Elle poursuit ensuite avec le récit d'un important traumatisme qu'elle a vécu quelques années auparavant. Pour elle, vivre cette « épreuve » de la mobilité lui a permis de surmonter une autre épreuve, qu'elle n'avait pas encore réussi à dépasser. Elle explique donc que maintenant :

*Mais moi **je peux dire que je suis vraiment forte** et que voilà, **je peux seule !** J'ai pas peur pour moi. Tu sais que n'importe quoi m'arrive, voilà, je vais trouver une solution et... (Ema)*

<sup>47</sup> - So I learned things that I couldn't learn anywhere if I read about it, for my future.

- What kind of stuff?

- How to contact people, how to find out something that I'm interested in, how to get information, how to speak to people. Things that you can't read, you have to live them. I learned me to be independent and that everything is in my hands [...] I think that when you break that barrier of shame, people were reacting positively, I was thinking nonsense before [...] Don't create the problems where there are no problems. Don't fear anything (notre traduction).

<sup>48</sup> Boris Cyrulnik définit la résilience comme « la possibilité de se remettre à vivre après une agonie psychique traumatique ou dans des conditions adverses » (Cyrulnik, 2014, p. 7).

Katarina est la seconde personne à évoquer la résilience, qu'elle nomme ainsi – ce qui n'était pas le cas d'Éma – et qui pour elle est un apport majeur de la mobilité. C'est presque une consolation des épreuves qu'elle doit traverser. Elle le fait figurer sur son dessin qui la représente aujourd'hui : elle a d'énormes cernes, mais aussi des épaules qui, pour elle, symbolisent la résilience.

*Les épaules ! Eh, avec tout ça [elle vient de décrire les nombreux problèmes de santé, de dépression et d'anxiété qu'elle a ressentis], je me sens plus résiliente, plus forte quand même. **Même si je suis incroyablement épuisée mais... je suis plus forte aussi** (Katarina)*

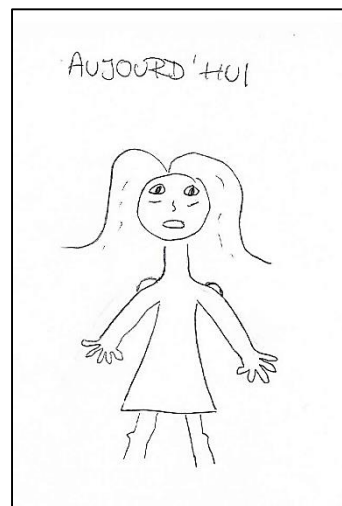


Figure 30 : Katarina aujourd'hui

Notons tout de même que ces deux étudiantes sont celles qui ont rencontré le plus de problèmes. Pour leurs camarades plus chanceux, il y a bien surpassement d'obstacles, qui apporte une confiance en soi et dans la vie, mais nous ne pouvons pas parler de « résilience ».

### 5.3.3 Des apprentissages non exempts de tensions

Une expérience de mobilité apparaît donc à travers les entretiens comme un moment où il est possible de prendre conscience de sa « force intérieure » et du même coup de s'émanciper en partie de son environnement, tout en étant plus ouvert à l'altérité et au changement. Cependant, cet apprentissage n'est pas toujours facile, ne se produit pas sans heurt et n'est pas non plus automatique chez tous les étudiants.

#### Des formes d'immobilité

Plusieurs auteurs ont mis en évidence des formes d'immobilité au sein des mobilités étudiantes : Aline Gohard-Radenkovic et Josiane Veillette (2015) mettent en garde contre les « conceptions idéalisées de la toute-mobilité » alors qu'elle est parfois – souvent – synonyme de « déclassement social », Fred Dervin (2007) parle

d'*hypomobilité* en réaction au discours habituel sur l'*hypermobilité*<sup>49</sup> et J sabel Robin a montré des articulations entre mobilité et immobilité, notamment à travers

des articulations entre ouverture (ou non) au départ, rencontres (ou non) en mobilité, appréciations (ou non) d'autres pratiques de formation, réinvestissements professionnels (ou non) des expériences, encadrement institutionnel (ou non) de la mobilité Erasmus (Robin, 2014b).

Ces différents paramètres se combinent entre eux pour déterminer le succès, ou non, d'un séjour Erasmus.

Nous repérons nous aussi des formes d'immobilité chez les personnes avec lesquelles nous avons travaillé. En particulier, nous remarquons qu'alors que les étudiants Erasmus soulignent leur volonté d'ouverture, de découverte, etc., ils ont tendance à reproduire les schémas qu'ils connaissent – ou qui leur ont été transmis par leurs prédécesseurs – et ne font pas preuve de beaucoup d'« originalité ». Un constat que dresse également Magali Ballatore :

Le vocable autour de l'ouverture et des qualités d'adaptation est très utilisé. Pourtant, comme souligné précédemment, leurs comportements en matière de sociabilité et de loisirs sont plutôt conformistes. La distance qu'ils maintiennent avec le pays d'accueil et l'agrégation par nationalité ou zones géographiques habituellement assimilées des étudiants Erasmus n'a rien de bien différent, de celles maintenues par un grand nombre d'immigrés des « classes laborieuses » (Ballatore, 2007, p. 270).

Il y a certes apprentissage expérientiel, mais plutôt par leur discours que par leurs pratiques.

Nous postulons également que la méthode d'enquête induit quelques biais par rapport aux discours des étudiants sur leur ouverture. En effet, nous retrouvons dans le discours des étudiants quelques paradoxes qui nous font penser qu'ils maintiennent une face<sup>50</sup> d'« ouverture » vis-à-vis de l'altérité. En effet, nous relevons fréquemment des incohérences ou des paradoxes lorsque les étudiants déclarent par exemple : « *moi j'ai une théorie que les gens sont pareils partout, mais oui bien sûr ! (Jelena)* » et quelques minutes plus tard « *mais je comprends les Allemands parce que les Italiens sont complètement fous donc je pourrais comprendre [rires] les deux. Mais les Espagnols sont... les pires ! (Jelena)* ». Plusieurs raisons nous semblent expliquer ce comportement :

- L'enquêtrice est très certainement perçue comme favorable à l'interculturalité car ayant vécu dans plusieurs pays différents, faisant une

---

<sup>49</sup> Il montre à travers l'analyse des titres de témoignages d'étudiants sur un site Internet que «dans tous les cas, l'*hypermobilité* existentielle décrite plus haut est limitée dans les titres : c'est pourquoi il semble plus juste de parler d'une *hypomobilité* où le point de départ est proche du point d'arrivée et le déplacement unidirectionnel et sans retour –   l'inverse d'une *hypermobilité* multiple et illimitée » (Dervin, 2007, p. 71).

<sup>50</sup> Par le terme de face, nous faisons référence à ce qu'Erwin Goffman (1979) définit comme l'image qu'un individu met en jeu dans une interaction.

thèse traitant en partie de l'interculturel, etc<sup>51</sup>. Il est probable que les étudiants aient souhaité d'une certaine manière correspondre à ses attentes ;

- L'un des discours entourant le programme Erasmus place au cœur de celui-ci la rencontre – et la compréhension mutuelle – des jeunes européens. Or nous avons vu que ces discours ont une influence sur la construction et les attentes d'un séjour de mobilité<sup>52</sup> ;
- Nous pouvons certainement affirmer qu'il est plus désirable socialement d'être « ouverts » et « tolérants », d'autant plus dans le milieu universitaire ;
- Enfin, ce désir d'ouverture est très certainement sincère de la part d'étudiants qui ont fait le choix de partir à l'étranger. Il est possible que leur insertion et confrontation avec l'altérité n'ait pas été aussi simple que souhaité, et que le discours des étudiants reflète parfois plus la situation telle qu'ils auraient aimé qu'elle se passe, plutôt que comme elle s'est réellement passée.

Une situation particulière nous a fait mettre le doigt sur ces paradoxes ou incohérences qui apparaissent parfois dans le discours des étudiants : nous nous sommes entretenue avec Gabriela et Petar, qui sont partis en même temps, au même endroit. Lors du premier entretien, avec Gabriela, cette dernière nous a affirmé que Petar ne s'était pas « intégré » qu'il avait préféré passer la majorité de son temps avec un monténégrin –quelqu'un considéré par Gabriela comme ayant la même culture et la même langue. Elle était d'ailleurs assez critique envers cette attitude :

*C'était aussi parce que moi (nous soulignons les passages que Gabriela accentue oralement) j'ai l'impression que j'ai amélioré beaucoup plus le français que lui parce qu'il a passé tout le temps avec un monténégrin donc il a parlé le croate, et moi j'ai... parlé en français donc [...] Mais par exemple, je suis allée chaque jour à la fac pour suivre les cours et il, non, il n'a pas fait comme ça. Il était, mais **il était vraiment tout le temps avec le monténégrin ! C'est n'importe quoi !** (Gabriela)*

Lorsque nous avons réalisé l'entretien avec Petar quelques temps après, ce dernier ne nous a pas du tout parlé d'ami ou d'étudiant monténégrin, alors même que nous étions attentive à repérer sa présence dans son discours. Au contraire, Petar – et c'est le seul – a déclaré n'avoir pas eu de difficulté à s'insérer dans un groupe d'étudiants français.

*- **J'étais toujours avec les Français** parce que je ne voulais pas... passer mon temps avec les Espagnols, les Italiens parce qu'ils parlaient toujours soit italien, soit anglais, soit... ils n'avaient pas beaucoup de motivation pour parler français, c'était... je voulais pas ça, je voulais juste parler français, j'ai même pas parlé anglais, je me souviens pas...  
- Ce n'était pas difficile de rencontrer des Français et de s'intégrer ?*

<sup>51</sup> Voir 3.6.2 Relation chercheuse / informateurs, p. 163, où nous développons les possibles biais méthodologiques induits par la position de l'enquêtrice.

<sup>52</sup> Voir 4.1 Pourquoi partir en Erasmus ?, p. 188.



- Non, c'était très bien, surtout avec les filles. Ça été plus facile et aussi mon buddy [...] avec lui **j'ai rencontré beaucoup de gens** à Reims et on a joué au foot et...je pense que **je me suis bien intégré** pendant ce temps-là (Petar)

La question n'est pas de savoir si l'un des deux « ment », mais plutôt de relever cette contradiction et de mettre en évidence un système de hiérarchisation entre les étudiants eux-mêmes. Une hiérarchisation qui placerait à son sommet ceux qui arrivent à s'insérer dans un groupe multiculturel comprenant des Français, et que nous retrouvons dans le discours de plusieurs étudiants. Nous verrons au prochain chapitre qu'une telle hiérarchisation est également effectuée par rapport à la langue employée.

## Un calme perdu

Même si la mobilité est présentée comme une expérience positive, voire très positive, nous pouvons repérer dans les discours des étudiants certains points de tension. En particulier, nous avons été attentive à la fréquence à laquelle revenait le mot « calme », associé à des termes relevant de la perte. Nous avons souligné précédemment qu'un séjour à l'étranger était générateur d'une vitalité nouvelle. Il semblerait que son pendant soit un calme perdu.

*Je pense que **j'ai vraiment des difficultés maintenant avec ça. D'être calme et... de faire rien.** Avant... ah, oui ! Ça c'est intéressant ! Avant, je pense que j'aimais rester... je voulais pas sortir beaucoup avant et c'était super pour moi de rester avec moi-même, je ne sais pas, regarder un film ou... être avec, seule avec mon copain, je ne sais pas, rester plus calme. Et maintenant... je pense que c'est pas un bon changement ça [rires] Oui... **ma vie est plus intéressante mais je ne suis pas mieux...** (Jelena)*

Cette sensation de sérénité perdue est d'autant plus forte que l'expatriation est sur le temps long. Le fait de vivre à l'étranger est par exemple chez Anita associé à une meilleure vie, plus intéressante, apportant une richesse qu'elle ne trouverait pas en Croatie... cependant, le prix à payer est de ne pas se sentir chez soi et un sentiment de perte d'une partie de soi-même :

*Je ne sais pas comment exprimer : je suis bien habituée ici [à la France], j'adore la vie et tout mais... peut-être... **mon cœur est calme quand je suis en Croatie**, c'est quelque chose de moi comme, comme chair, mes os et tout... (Anita)*

Enfin, les bienfaits d'une mobilité peuvent parfois être acquis au prix fort. Katarina, qui nous présentait son dessin en expliquant que les épaules qu'elle a représentées correspondent à la résilience qu'elle a acquise en faisant face aux difficultés, ajoute :

*Ah non, ah non non non, je n'aurais jamais développé ça franchement si j'avais vraiment... parce ça, tu développes ça dans des situations où tu es vraiment... sous la terre. **T'es tellement mal que c'est soit tu sautes par la fenêtre ou tu changes.** Franchement, la résilience tu la développes quand tu es vraiment... ça te pousse. Moi, j'ai dépassé plein de*

*limites l'année dernière, c'était... des moments où c'était vraiment, je craquais. **Je pense pas que j'aurais eu besoin de ça en Croatie.** Bah, tu vois, en Croatie ça se passe mal, mais **c'est pas si intense, c'est beaucoup plus latent**, c'est beaucoup plus lent aussi. Parce que l'année dernière c'était, t'avais juste trop d'expérience intenses en même : choc d'avoir changé le pays, les amis, choc d'un autre système, exigences qui est Sciences Po... rencontre avec les gens qui est différent... donc c'est juste très intense, tu peux pas avoir un sentiment, **tu peux pas avoir une telle intensité de tous les côtés dans ton pays quand même** (Katarina)*

On voit dans cet extrait que les risques pour cette étudiante (en mobilité autonome et en projet de vie à long terme à l'étranger) sont réels et potentiellement graves. C'est aussi une autre face de la mobilité, qui même si elle est positive (Katarina affirme dans le même temps qu'elle aurait eu des regrets si elle n'était pas partie en France), n'est pas aussi fluide et sans effet qu'elle peut apparaître au premier regard.

## Conclusion du chapitre 5

Une expérience de mobilité apparaît à première vue comme fluide et ne présentant pas de difficultés particulières. En effet, pour les étudiants en mobilité institutionnalisée, les sources de tensions sont minimisées par l'encadrement dont disposent les étudiants et surtout, par leur insertion rapide dans le groupe social des « étudiants internationaux ». Même si l'arrivée en « territoire étranger » est toujours ressentie comme un « rite de passage » entre deux statuts, « il s'agit [...] d'une métaphore qui n'évoque en rien les aspects les plus profonds des rites d'initiation » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 107). Cet aspect rituel est par ailleurs important pour les étudiants qui passent des « épreuves » qui sont vécues comme des réussites personnelles. Ces épreuves leur permettent de développer un pouvoir d'agir : une meilleure connaissance de soi et une plus grande autonomie par rapport à leur environnement. Cependant, si les étudiants en Erasmus vivent ce rite de passage comme un rite fluide et finalement bénéfique, l'adaptation des étudiants autonomes, ou arrivant dans une université où la mobilité est moins encadrée, peut présenter des difficultés bien plus importantes, parfois très difficiles à gérer et générant une grande souffrance. Ces difficultés se retrouvent en premier lieu dans le cadre pratique de la vie quotidienne et en second dans une insertion dans la société d'accueil compliquée qui peut générer une solitude importante.

La didactique des langues et des cultures a-t-elle un rôle à jouer dans cette insertion des étudiants à leur nouvel environnement ? Quelles seraient les compétences dont les étudiants auraient besoin avant d'effectuer un séjour de mobilité ?

Marko, au retour de son séjour à Paris d'un semestre en Erasmus est venu présenter son séjour à ses camarades de la fac de droit. Sa présentation a abordé les thèmes suivants : les conditions pour postuler, les problèmes rencontrés (logement,

finances), les conditions d'enseignement (cours en français, facilement compréhensibles, mais très « magistraux ») et les conditions de vie pratiques (restaurant universitaire, transports, vie étudiante). Nous voyons à travers sa présentation ce qu'il considère comme nécessaire à connaître avant de partir : avant tout des aspects pratiques qui permettront de s'orienter plus facilement dans une nouvelle vie<sup>53</sup>. Brigitte Lepez (2004) montre que la première phase du séjour à l'étranger est plutôt subie que choisie. Et en effet, les étudiants ont tendance à suivre ce qui est prévu pour eux, ce qui n'est pas obligatoirement le choix qu'ils feraient s'ils étaient plus autonomes dans leurs décisions. De plus, le groupe des étudiants Erasmus peut parfois se montrer assez normatif. Une formation avant le départ – qui montrerait les différentes options possibles – pourrait permettre que cette phase préliminaire soit moins subie, plus décidée et que les décisions soient prises en autonomie.

Par ailleurs, nous avons pu voir à travers l'analyse des entretiens que l'insertion dans un/des groupes sociaux revêt une importance capitale pour l'expérience des étudiants, et que des relations avec des étudiants français sont peu nombreuses. Abdelmalek Sayad (1994) nous rappelle qu'il est impossible que le processus d'intégration soit indemne de tout conflit, même si l'on souhaite pour des raisons politiques entretenir cette illusion. Ainsi, il serait utile de préparer les étudiants à cette insertion et aux conflits qui en découlent, en particulier en travaillant les deux obstacles principaux : la langue et les occasions de contacts. Nous reviendrons plus en détail sur l'obstacle de la langue dans le chapitre suivant. La socialisation avec les « natifs », souhaitée mais compliquée « exige tantôt planification à l'avance, tantôt détermination sur place » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 171). Il serait donc souhaitable que les étudiants soient conscients avant leur départ des difficultés auxquelles ils vont se heurter dans ce domaine, afin de réfléchir à des stratégies d'approches possibles pour rencontrer des – et socialiser avec les – étudiants français si c'est ce qu'ils souhaitent. Car souvent, même si les étudiants déclarent ne pas souffrir de ce manque de contacts car ils se sont intégrés dans le groupe des internationaux, cela apparaît comme un regret, que l'on peut mesurer *a contrario* dans l'importance qu'ils accordent aux quelques contacts qu'ils ont pu avoir.

Enfin, même si on peut remarquer un développement du pouvoir d'agir chez pratiquement tous les étudiants, tous ne le développent pas avec la même intensité. Un accompagnement de ce développement pourrait s'avérer bénéfique pour les étudiants. Il pourrait se décliner selon quatre axes : l'atteinte de l'estime de soi et de la confiance en soi ; la capacité de vivre en société dans le respect de soi et des autres ; l'acquisition d'une capacité d'intégration scolaire et professionnelle et, enfin, la capacité de déployer un projet personnel mobilisant l'ensemble de ses compétences et des ressources

---

<sup>53</sup> Des connaissances qui sont encore plus nécessaires pour ceux qui ne sont pas encadrés et ont à gérer seul la recherche d'un logement, leur inscription à l'université, etc.

présentes dans son environnement (Bédard et al., 2013). Nous y reviendrons beaucoup plus en détail dans le huitième chapitre. Ces différents points nous convainquent que même si une mobilité Erasmus se déroule généralement sans grande difficultés et que presque tous les étudiants reviennent satisfaits, une formation préalable s'avère nécessaire. D'autant plus qu'un séjour Erasmus est court et demande de s'adapter rapidement à sa nouvelle vie.



## Chapitre 6 : LES LANGUES ET CULTURES DANS UNE EXPÉRIENCE DE MOBILITÉ

---

L'une des motivations principales des étudiants pour effectuer une mobilité en France est d'améliorer leur niveau de français. De plus, ils mentionnent tous, même s'ils ne développent pas beaucoup ce point, une envie d'altérité : rencontrer d'autres personnes, d'autres cultures, d'autres nourritures, de nouveaux endroits... C'est d'ailleurs l'un des buts principaux des institutions européennes pour encourager la mobilité étudiante en Europe : faire se rencontrer les Européens afin que cela mène à une meilleure connaissance mutuelle et ainsi encourager le développement de l'Union européenne<sup>1</sup>.

En 2017, l'Agence Erasmus+ France a réalisé une étude afin de mesurer le développement de l'employabilité et des aptitudes citoyennes au cours d'une mobilité Erasmus<sup>2</sup>. Les principaux résultats concernant les aptitudes citoyennes font ressortir que :

- 85% des étudiants estiment qu'ils ont renforcé : confiance en soi ; sérénité ; ouverture d'esprit ; adaptabilité ;
- 90% déclarent mieux appréhender valeurs et cultures différentes ;
- Et 60% se sentent plus européens.

Les résultats semblent donc très positifs – au moins pour les étudiants français – mais ces conclusions se basent sur les déclarations des étudiants, juste à la fin de leur mobilité. Nous avons analysé nos entretiens afin de voir si l'on peut retrouver le même type de résultat dans notre corpus et de comprendre comment et pourquoi un séjour de mobilité permet de mieux appréhender valeurs et cultures différentes et de quelle manière il peut avoir une influence sur l'identification à l'espace européen. Il s'agira donc de repartir de ces questions et d'analyser les entretiens menés auprès des étudiants ayant effectué une mobilité à travers la focale du rapport aux langues et aux cultures. Nous étudierons d'abord le rapport qu'entretiennent les étudiants avec la langue, puis avec les « cultures », et enfin les effets que cela peut avoir sur leurs propres identifications, en particulier par rapport à l'Europe.

---

<sup>1</sup> Voir 1.2.2 Pourquoi développer et encourager la mobilité ?, p. 52.

<sup>2</sup> Cette étude a été réalisée auprès des participants français au programme Erasmus (enseignement professionnel ou enseignement supérieur) à partir de Mobility Tool (un outil de gestion administrative des mobilités) et des rapports des participants (un questionnaire final obligatoire). Voir : 2017, « Développement de l'employabilité et des aptitudes citoyennes au cours d'une mobilité Erasmus + », *L'Observatoire Erasmus+*, 4, Agence Erasmus+ France.

## 6.1 Rapports aux langues

À leur départ en mobilité, les étudiants avec lesquels nous avons travaillé parlent tous français. Certains ont un petit niveau (niveau A2-B1 minimum selon notre appréciation), d'autres ont une maîtrise déjà avancée du français (en particulier pour ceux qui étudient la langue et la littérature française à l'Université), et une très grande majorité d'entre eux suit les cours en français pendant la mobilité<sup>3</sup>.

Pendant leur séjour, ils utilisent différentes langues en fonction de leurs interlocuteurs et des situations. Les trois langues principales d'usage sont le français, l'anglais et le croate.

Ils parlent croate avec leur famille et amis au téléphone, et avec leurs compatriotes, qui sont peu nombreux. Cependant, ils déclarent souvent avoir essayé de ne pas trop parler leur langue maternelle et avoir fait l'effort de pratiquer le français.

- *Du coup, tu es resté proche d'un collègue, mais pas de l'autre ?*
- *Oui*
- *Et c'était bien de pouvoir parler, un peu, j'imagine, croate de temps en temps ?*
- *Oui, oui, mais... j'étais vraiment intéressé de parler français. Et aussi avec lui, quand nous étions dans une compagnie plus grande nous parlions français.*
- *Avec les autres étudiants Erasmus tu parlais français aussi ?*
- *Seulement français*
- *Pas d'anglais ?*
- *Pas d'anglais. Seulement quand nous avons un problème... mais **c'était pour 99% du temps en français** (Marko)*

Le français est bien entendu utilisé dans le monde académique, mais comme nous le voyons dans l'entretien de Marko aussi entre les étudiants internationaux. Lara présente le fait de parler français entre Erasmus comme une pratique qui est venue naturellement :

- *Du coup au niveau des langues, tu parlais français presque tout le temps ?*
- *Oui, oui*
- *ou aussi en anglais ?*
- *vraiment peu. Entre les Erasmus nous parlions toujours en français aussi, euh... **personne n'a jamais en fait posé de question, c'était naturel pour nous de parler entre nous en français...** avec quelques amis qui ne savaient vraiment rien en français je parlais avec eux en anglais mais...*
- *un peu en croate avec les filles ?*
- *Oui, mais avec eux, j'avais peu de contact (Lara)*

Notre corpus se divise en deux concernant les pratiques langagières au sein des groupes d'étudiants internationaux : ceux qui emploient majoritairement le français, et ceux qui ont recours à l'anglais. Le fait de pouvoir parler anglais peut alors être vu comme reposant et une difficulté de moins à gérer. Katarina, qui vit aujourd'hui en parlant français presque tout le temps, dit à propos de son séjour Erasmus :

<sup>3</sup> Seules deux étudiantes sont inscrites dans un cursus anglophone.

*J'étais avec d'autres gens d'Erasmus. Déjà j'avais même pas besoin de parler trop français. Oui, pour suivre les cours un petit peu, mais déjà, je te dis, avec les Erasmus c'est différent... donc tu as besoin un peu de langue, c'est clair, c'est clair, mais c'est pas... un grand problème si tu connais pas très bien. Tu peux avoir facilement B2 et même peut-être B1, je ne sais pas. **Donc ça c'est trop bien avec Erasmus...** (Katarina)*

Cependant, notre analyse repose sur le discours des étudiants, et non sur une enquête de terrain dans les résidences universitaires. Nous nous basons donc sur ce que déclarent les étudiants, dont les souvenirs peuvent être partiels ou reconstruits :

- Du coup, tu utilisais tous les jours le croate, le français et l'anglais ?  
 - Non anglais, seulement français  
 - Seulement français... même dans la résidence ?  
 - Oui, un peu... oui, oui, **un peu oui, j'ai [rires] utilisé l'anglais aussi.** Mais peut-être Franka elle a passé le temps avec les gens de la résidence et elle a parlé en anglais plus que en français peut-être (Sara)

Cet extrait met en évidence le caractère déclaratif des entretiens. Dans son premier discours, Sara déclare n'avoir utilisé que le français pendant son séjour de mobilité. Mais lorsque l'enquêtrice lui pose la question pour un espace particulier – la résidence – elle se souvient alors qu'elle utilisait aussi l'anglais. Nous pensons que cela ne relève pas d'une volonté de dissimulation de la part des étudiants, mais bien plus d'une reconstruction de leurs souvenirs : parler français leur a demandé des efforts, et ils gardent en mémoire ces efforts, tandis que parler anglais ne leur en demandait pas et leur apparaissait comme naturel. Ils n'ont donc pas intégré cette pratique dans les souvenirs de leur séjour. Nous verrons également qu'une hiérarchisation s'effectue entre les étudiants qui parlent quotidiennement en français et les autres, et il est donc possible que Sara ait cherché à mettre en avant, en particulier face à l'enquêtrice, son ancienne professeur de français, les efforts qu'elle a déployé pour parler français. Elle mentionne d'ailleurs cette autre étudiante qui elle a fait moins d'effort, est moins sortie du cadre rassurant de la résidence et a certainement plus parlé anglais (d'après les représentations de Sara).

Nous présentons dans le tableau suivant les langues utilisées par les étudiants lors de leur mobilité et les fonctions de celles-ci<sup>4</sup> que nous détaillerons tout au long de ce chapitre :

<sup>4</sup> Toutes ces caractéristiques ne se retrouvent pas chez tous les étudiants. Nous avons à la fois fait une synthèse et répertorié toutes les fonctions et usages relevés dans nos entretiens.



Langues	Interlocuteurs et situations	Fonctions et représentations des langues
Français	Étudiants (internationaux et français), enseignants, vie quotidienne	Académique, d'insertion, quotidienne, valorisée, objectif, belle
Anglais	Étudiants internationaux, résidence universitaire, sorties « Erasmus »	Médiatrice, facile, internationale, source de plaisir
Croate	Famille, compatriotes	Langue maternelle, affective, dure
Autres <sup>5</sup>	Étudiants internationaux, résidence universitaire, sorties « Erasmus »	Exotiques, parallèles

Tableau 9 : Usages et fonctions des langues employées

### 6.1.1 Mobilité et plurilinguisme

#### Un plurilinguisme « naturel »

La première chose que l'on remarque à la lecture des entretiens est que pour les étudiants interrogés, le plurilinguisme apparaît comme naturel, à peine questionnable.

*- Je regarde pas comme mes connaissances de langues comme quelque chose d'étonnant ou dont être fière et je le remarque sauf quand quelqu'un qui parle une seule langue, où je me dis : "ah, regarde toi comme tu peux avancer plus facilement dans la vie parce que tu parles au moins deux langues". En plus maintenant je suis vraiment en train d'apprendre l'italien, j'ai quelques connaissances de base d'allemand, donc quelqu'un dit "oh, quatre langues, c'est déjà wahou !". Et moi j'ai jamais réfléchi de cette manière là<sup>6</sup>*

*- ça te semble naturel*

*- Oui, naturel ! Normal (Lara)*

Les interviewés n'abordaient jamais d'eux-mêmes la question des langues utilisées et lorsque nous posions des questions allant dans ce sens, ils ne prenaient que rarement la peine de préciser qu'ils parlaient anglais, comme si cela était tellement évident que ça ne nécessitait pas d'être précisé.

Patrick Dahlet (2008) écrit à propos du plurilinguisme :

La défiance est d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. Elle transcende les frontières des âges et des sociétés. Penché sur tous les accrocs des langues, on attend toujours la langue sans accrocs. C'est l'idéologie du monolinguisme : langue unique du paradis - « Si nous sommes vraiment les fils de Dieu, pourquoi résonne encore en nous la langue des hommes » (Erasme, 2002, p. 2942) (Dahlet, 2008, p. 24).

Cette thèse se confirme peut-être en France, mais l'« idéologie du monolinguisme » semble être quelque peu différente en Croatie et présente un paradoxe : alors que des efforts importants ont été effectués au niveau politique pour « croatiser » la langue et la rendre la plus « pure » possible<sup>7</sup>, en même temps, s'est

<sup>5</sup> Seule une étudiante mentionne une autre langue que le français, le croate ou l'anglais : l'espagnol. Nous l'avons tout de même intégré dans le tableau car nous pensons que certaines autres langues ont pu être utilisées, de manière annexe, certains étudiants rapportant qu'ils ont appris quelques mots dans la langue de leurs camarades.

<sup>6</sup> Ce n'est d'ailleurs pas quatre, mais cinq langues dont Lara possède au moins quelques bases : le croate, l'anglais, le français, l'italien et l'allemand.

<sup>7</sup> La raison principale étant de pouvoir se différencier du serbe. Voir 2.2.3 Origines de l'identité croate et création du nouvel État, p. 98.

développé un apprentissage et un usage notable de l'anglais comme langue véhiculaire. Notons cependant que si l'anglais est une langue maîtrisée par l'ensemble des étudiants interrogés c'est aussi parce que ce sont, précisément des étudiants, donc jeunes et éduqués. L'anglais est bien utilisé dans toutes les strates de la société croate, mais à un niveau moindre pour des personnes plus âgées et/ou ayant un niveau d'étude moins avancé.

Nous avons relevé dans les entretiens les différentes représentations des étudiants sur le plurilinguisme. Nous définissons les représentations comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p. 36). Ksenija Djordjevic Léonard ajoute que les représentations sociolinguistiques sont « un mode spécifique de connaissance, composé d'un ensemble d'informations, opinions et croyances, qui permettent de comprendre comment les individus se représentent les uns les autres à travers leurs langues » (Djordjevic Léonard, 2016b, p. 46).

Avant tout chose, ce plurilinguisme est avant tout une anglicisation. En effet, il n'y a qu'une étudiante Erasmus qui nous parle d'une autre langue : l'espagnol. Tous les autres mentionnent n'avoir utilisé que l'anglais (en plus de leur langue maternelle ou du français).

*Et les autres choses... qui m'ont étonnée... ha par exemple c'était pas un problème pour moi parce que je parle français, par exemple la secrétaire à la résidence elle ne parlait que le français, il y avait des étudiants qui ont fait leurs études en anglais et donc ils ne parlaient pas le français. Et donc parfois je devais traduire parce que même les choses basiques comme de payer le loyer, elle ne savait pas comment expliquer en anglais. Et je pense que s'ils travaillent comme secrétaire de résidence où il y a des étudiants étrangers, c'est quelque chose qu'elle devrait savoir. Ou on peut aussi poser la question pourquoi ils ne parlent pas les bases de la langue française mais je pense que vraiment il ne faut pas penser comme ça parce que tu peux imaginer les gens qui partent en Suède ou Espagne, quelque chose comme ça, c'est pas tout le monde qui parle espagnol, suédois ou... donc je sais pas pourquoi avec le français ça devrait être autre chose. Parce que **c'est vrai qu'il y a plus de monde qui parle anglais**, et **c'est quelque chose que l'on doit accepter** donc c'était vraiment parce que parfois **j'ai même vu les réactions comme c'est pas le problème des gens qui ne parlent pas anglais mais comme c'est le problème des autres qui ne parlent pas français !** Donc c'était un peu bizarre (Gabriela)*

On voit que pour Gabriela, l'anglais est jugé comme une compétence normale et nécessaire pour toute personne qui voyage ou qui est en contact avec les étrangers.

Nous voyons également dans l'extrait qui suit que dans les représentations des étudiants, tout le monde parle plus ou moins anglais, ou ont au moins la capacité de le faire : Paula applique la stratégie de ne prétendre parler qu'anglais pour forcer les gens à lui répondre dans cette langue... et s'étonne que cela ne fonctionne pas.

*J'ai détesté la poste à Paris. Je n'ai rien compris [...] Je devais emmener mon ami qui parle très bien français pour aller au bureau de poste avec moi parce que... tu sais... je disais*

« d'accord, je suis étrangère, je ne parle pas »... **j'ai prétendu que je ne parle pas français du tout, je parle juste anglais mais ils ont juste marmonné quelque chose en français et sont partis** [rires] C'était compliqué<sup>8</sup> (Paula)

Si l'anglais est donc considéré comme une compétence « normale » à posséder dans notre monde mondialisé, les étudiants ont également des représentations qui vont dans le sens de ce que Louis-Jean Calvet (2002) présente comme le marché aux langues : le croate étant une « petite » langue, il est encore plus normal pour ses locuteurs de parler une langue véhiculaire :

*Elles [deux Françaises] ont juste étudié l'anglais pendant deux ans et c'était choquant pour moi. Je veux dire, **je sais que nous sommes un petit pays, donc on doit connaître l'anglais.** Mais j'ai parlé à un gars qui ne voulait jamais parler anglais, il a dit qu'il n'avait pas besoin de parler anglais en France* (Paula)<sup>9</sup>

## Les Français et l'anglais

Si les étudiants parlent peu de leur propre plurilinguisme, ils sont en revanche très nombreux à souligner le manque de compétences en langue « des Français ». Ce déficit est fréquemment associé à un manque d'hospitalité :

*Ils n'ont rien d'écrit en anglais, rien. C'est vraiment bizarre. Ils sont vraiment protecteurs : de la France, de leur pays et de tout [...] **La plupart des choses sont pour les Français.** J'ai vu... il y avait beaucoup d'Allemands là-bas pour l'international, et ils ne connaissaient pas le français, et comme ils sont allemands, ils sont, je ne sais pas, ce n'est pas un stéréotype, mais vous savez, comme les Allemands sont très, très organisés, très studieux et tout, et ils étaient juste choqués comment possible que rien ne soit en anglais, et **qu'ils ne se soucient de personne d'autre.** Mais j'aime bien, c'est aussi une partie de leur charme. Je connais la langue donc ce n'était pas un gros problème pour moi<sup>10</sup> (Paula)*

Cela peut également être jugé comme une attitude fermée, proche de la xénophobie :

*Peut-être que c'est mon expérience... je ne sais pas pourquoi, je pense que la langue c'est une barrière pour les Français. **Ceux qui ne parlent pas anglais sont très fermés** (Petar)*

<sup>8</sup> I hated the post office in Paris. I didn't understand anything. [...] I had to take my friend that speak very good French to go to the post office with me because... you know... I would say, ok, I'm a foreigner, I don't speak... I pretend I don't speak French at all, I just speak English and they were just mumbled something in French and go away [rires] that was complicated (notre traduction).

<sup>9</sup> They just studied English for two years and that was shocking for me. I mean, I know that we are a small country so you have to know English. But I talked to one guy that he never wanted to speak English, he said that he doesn't need to speak English in France (notre traduction).

<sup>10</sup> They don't have anything written in English, nothing. That's really weird. They're really protective of... France, and their country and everything [...] Most of the things are for French, I mean for French people. I saw, we had a lot of Germans there for international, and they do not know French, and as they are Germans, they are, I don't know, it's not a stereotype, but you know, like Germans are very, very organised, very studious and everything, and they were just shock how that what possible that nothing is in English, and they don't care about anyone else. But I like it it's also one of the part of their charm. I know the language so it wasn't a big problem for me (notre traduction)

Chez d'autres, la constatation d'un faible niveau linguistique ne donne pas lieu à des jugements, mais ils l'expliquent par une déficience quasi biologique :

*Oui, comme j'avais le cours de l'espagnol, ce prof-là, il était vraiment très gentil, [...] et je sais que on a parlé au début un peu, en espagnol et là, il a dit "Oh, tu parles, ton prononciation c'est bien !". Parce que **pour les Français c'est plus difficile**, mais aussi, ils parlent plutôt en français, ils parlent pas en... Ils font la traduction en espagnol, espagnol-français, ils font la traduction et tout ça, mais la prononciation **ils ont des difficultés, des difficultés à parler dans une langue autre que français** (Klara)*

Marion Perrefort montre qu'« à partir d'une position de spectateur, déçu et frustré par rapport aux attentes, il est relativement tentant de juger le groupe d'accueil et de légitimer, en pointant surtout les différences, le maintien d'une extériorité aux autres » (Perrefort, 2008, p. 77). Pour l'auteure, qui travaille avec des étudiants allemands, ces derniers pointent surtout le faible niveau des cours ou les attitudes des étudiants français. Les Croates, qui ressentent peu de frustration par rapport à leur réussite universitaire, mais plus par rapport à leur insertion au sein de la communauté étudiante française, ont tendance à imputer cette défaillance à celle des étudiants français, qui, ne maîtrisant pas suffisamment l'anglais, freinent leur intégration. Nous verrons un peu plus loin que le niveau oral des étudiants croates n'étant pas suffisant pour intégrer une conversation informelle en français, il leur semble donc nécessaire de pointer plutôt la faible maîtrise de l'anglais des étudiants français, plutôt que leur propre manque de compétence en français.

Nous avons fréquemment rencontré ce type de représentations – de personnes ne parlant pas d'autres langues que leur langue maternelle – lors de notre travail de terrain, et lors d'entretiens informels : les Français, les Italiens et les Espagnols sont réputés ne pas parler de langues étrangères. Revient également l'omniprésence de la justification d'un petit niveau en langue étrangère du à une sorte de protectionnisme de la langue, et en premier lieu au fait que les productions audiovisuelles soit synchronisées et non sous-titrées dans ces pays.

Mais il semblerait que ces représentations soient largement partagées au sein de la population européenne en générale, et pas seulement chez les Croates. Marion Perrefort montre que les Français ont une tendance à l'autocatégorisation négative, considérant qu'ils parlent beaucoup moins bien l'allemand que les Allemands ne parlent le français. Au vu des données dont nous disposons nous ne pouvons faire le même constat<sup>11</sup>, mais selon certains étudiants croates, les français partagent cette vision d'« étudiant nuls en langue », et en sont plus ou moins honteux.

<sup>11</sup> Nous n'avons pas conduit d'entretiens avec des étudiants français.

*La plupart d'entre eux sont un peu ... pas effrayés, mais ... je ne sais pas, je pense qu'ils se sentent un peu honteux, ils veulent en savoir plus, mais ils disent que dans leurs cours, ils n'ont jamais eu ... ce n'était pas si important (Paula)<sup>12</sup>*

Ce partage de représentation pourrait aussi expliquer pourquoi il est difficile pour les communautés d'étudiants français et internationaux de se rencontrer et de se mélanger.

[On] doit intégrer aussi le fait que les acteurs de la mobilité sont des multiplicateurs et que leurs récits vont s'inscrire dans la mémoire familiale culturelle et collective avec des retombées possibles sur l'intercompréhension entre personnes de milieux culturels différents (Perrefort, 2008, p. 88-89).

En effet, les représentations de part et d'autres se renforcent au fil des mobilités et contribuent à accentuer l'écart entre étudiants étrangers et locaux. Comme pour les informations pratiques qui se transmettent d'une génération à une autre d'étudiants Erasmus, les représentations circulent et contribuent à entretenir ou développer des préjugés qui ne demandent qu'à être confirmés lors du séjour. Ainsi, il nous semble nécessaire d'intégrer cette dimension lors de formations précédant le départ, qui pourraient permettre de questionner ces représentations afin de contrer l'effet négatif qu'elles peuvent avoir dans l'insertion des étudiants Erasmus.

### **Une source de fierté et une stratégie de distinction**

Le plurilinguisme – lorsqu'il est limité à la pratique de l'anglais – est une pratique qui semble aller de soi pour les étudiants croates, mais c'est également une source de fierté et une stratégie de distinction par rapport aux monolingues. Pour Patrick Dahlet, les « plurilingues heureux »

sont ceux qui, combinant compétences communicatives et identifications positives avec les répertoires linguistiques et culturels de deux ou plusieurs communautés, convertissent leur vécu plurilingue en un potentiel harmonieux d'auto-estime et d'auto-réalisation au sein de leur société d'appartenance (Dahlet, 2008, p. 33).

Les étudiants avec lesquels nous avons travaillé semblent bien appartenir à cette catégorie des plurilingues « heureux » : maîtriser des langues (et en particulier le français, l'anglais étant considéré comme une compétence obligatoire et/ou nécessaire) est source d'auto-estime ou en tous cas de satisfaction. Patrick Dahlet (2008) poursuit en montrant que beaucoup de souffrances liées au plurilinguisme se rencontrent chez des personnes qui ont une langue maternelle minorée et se voient « imposer » le français. Ce n'est pas le cas ici : certes le croate est une « petite » langue, mais le fait de

---

<sup>12</sup> Most of them are kind of... not scared, but... I don't know, I think they feel a little bit ashamed, they want to know it more but they say that in their lessons they never had... that was not that important (notre traduction).

parler français est choisi, et celui de parler anglais vécu comme une nécessité imposée à toute personne vivant dans le monde mondialisé. Ainsi, c'est vécu par certains comme une fierté de parler une langue rare – le croate – et en même temps d'être capable de se débrouiller en plusieurs langues. Ce n'est d'ailleurs pas toujours vécu uniquement comme une fierté personnelle, mais comme une caractéristique sociétale :

*- Les croates il y en avait trois... [...] Entre nous, on a parlé croate quand on était juste seules, mais quand on était dans nos groupes, **on parlait croate si on voulait pas que personne comprend quelque chose** [rires] et il y avait vraiment des situations où on pouvait parler de quelqu'un et oui, nous ce qui c'était... il y avait un Espagnol qui... **nous on comprenait bien l'espagnol parce qu'on a regardé des telenovelas et tout ça, on a parlé l'anglais, l'italien on pouvait comprendre aussi un peu... français aussi un peu.** Il était : "mais comment ça, ça c'est pas juste ! Moi je comprends pas le croate ! Personne ne comprend le croate ! Et vous pouvez comprendre ce que je parle tout le temps !" [rires]*

*- Oui, vous étiez vraiment multilingues !*

*- Oui, oui ! Et j'ai dit « désolé, moi j'ai appris l'espagnol quand j'ai regardé les telenovelas avec ma grand-mère quand j'étais petit » (Klara)*

On voit dans cet extrait de l'entretien de Klara que pour elle, le plurilinguisme n'est pas vraiment une « compétence » mais presque un « attribut » lorsqu'il ne relève pas d'un apprentissage scolaire.

### Une pratique exigeante

Mais le plurilinguisme peut aussi représenter une fatigue, surtout lorsque l'on utilise beaucoup de langue et/ou que les exigences en français sont élevées. Ainsi, si les étudiants Erasmus mentionnent une fatigue au début de leur séjour, ils disent s'habituer finalement assez rapidement. Cependant, ils bénéficient de plus de tolérance que ceux qui s'inscrivent hors d'un programme d'échange. Par exemple, Anita nous fait part de la difficulté de vivre continuellement dans trois langues :

*Avant d'arriver en France, je parlais très bien anglais, mais maintenant, peu à peu, je perds un peu l'anglais parce que je l'utilise pas, j'utilise le français tout le temps. Je peux communiquer en croate, parce que j'appelle souvent mes parents et Mihaela ou mes amis, ils m'appellent, **vraiment c'est difficile de gérer trois langues** : anglais, français, croate, mélanger tout le temps les trois (Anita)*

Le fait de « rajouter » une langue, le polonais, la langue maternelle de son compagnon, ne fait qu'ajouter une difficulté supplémentaire :

*Je prends des cours mais **j'avoue que c'est difficile d'avoir une quatrième langue.** C'est similaire au croate, les racines des mots sont proches et le contexte par exemple, je comprends le contexte, mais pour parler, c'est pas si facile, il faut décliner comme en croate, mais ils ont beaucoup plus de choses, je suis un peu perdue (Anita)*

On voit également dans l'extrait de l'entretien avec Anita qu'elle a la sensation de « perdre » un peu son anglais. C'est une inquiétude qui revient dans plusieurs entretiens, en particuliers chez ceux qui sont à l'étranger depuis longtemps.

- Je parle le plus en français, avec mes colocataires, au travail ... mais parfois en anglais au travail. En fait, j'essaye même de l'utiliser avec des collègues internationaux. Par exemple, j'écris souvent des e-mails en anglais. Mais à l'oral et dans la vie, je suis majoritairement en français, 90% du temps. **J'aimerais même parler plus anglais parce que je pense l'oublier un peu.** Quand je ne pratique pas, il m'est plus difficile de changer.

- Mais tu écris en anglais.

- Oui, mais ce n'est pas la même chose quand tu parles (Vedrana)<sup>13</sup>

On remarque également que le plurilinguisme est considéré comme un capital, qu'il s'agit d'entretenir, voire de faire fructifier :

Bah **au travail j'utilise l'anglais** parce que tous les appels que je reçois c'est en anglais. Mais bon... c'est pas. Oui **le turc** en effet, **je traduis ce livre, le français j'en ai besoin pour communiquer...** oui c'est vrai ! J'ai pas pensé à ça. Mais ça... par exemple oui, j'ai accepté cette traduction de ce livre, même si je sais que je ne gagnerai rien, c'est juste pour pas oublier le turc et pour travailler le cerveau. Parce que hôtesse d'accueil tu fais pas beaucoup... réfléchir, voilà. **Et j'apprends l'allemand** (Vida)

### 6.1.2 Les étudiants Erasmus et la langue française

Dans la plupart des entretiens, les étudiants n'abordent que très rarement d'eux-mêmes la question des langues et on ne retrouve que très peu de discours portant sur la langue française. D'ailleurs, dans notre corpus de dessin, un seul y fait référence : celui de Klara. Une partie de son dessin représente l'évolution de son niveau de français et ses progrès en communication.

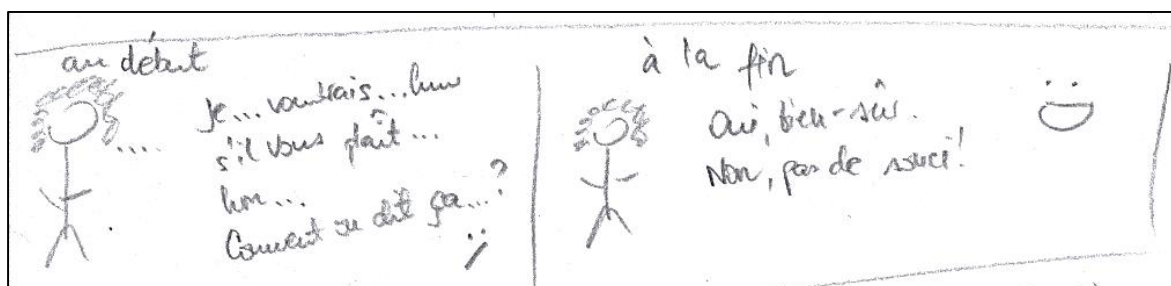


Figure 31 : Les progrès de Klara en français

<sup>13</sup> - Pričam većinu na francuski – s cimerima, na poslu...ali ponekad i engleski na poslu. Zapravo čak ga i pokušavam koristiti s nekim kolegama koji su internacionalni. Npr. pišem emailove na engleskom često. Ali u govoru i u životu većinom sam francuski, 90 % vremena. Čak bih htjela da više pričam engleski jer mislim da malo zaboravljam. Kad ne praktiram teže mi je nekak mijenjati.

- Ali pišeš na engleski.

- Da, ali nije isto kad pričaš. (notre traduction).

Cela a attiré notre attention car dans d'autres corpus de dessin réflexifs réalisés à Paris par des apprenants en séjour en France<sup>14</sup> la représentation soit de la France, soit de la langue française est particulièrement présente à travers des symboles nationaux ou des mots écrits en français. De tels symboles sont totalement absents de notre corpus dessiné en Croatie. Nous faisons l'hypothèse que le fait que les étudiants Erasmus vivent principalement au sein de la communauté des étudiants étrangers, et qu'ils utilisent souvent d'autres langues que le français implique que la France, en tant qu'espace culturel et linguistique, est finalement secondaire dans leur expérience de la mobilité.

Cependant, apprendre le français est une grande motivation pour eux : ils l'utilisent quotidiennement et font des efforts particuliers pour améliorer leur maîtrise.

### Difficultés rencontrées

Comme pour le reste de leur expérience, les étudiants ne mentionnent que très peu les obstacles linguistiques auxquels ils se sont heurtés. S'ils le font, c'est généralement par rapport aux difficultés qu'ils ont rencontrées à l'université, et qu'ils disent avoir résolus en quelques semaines.

*Je pense que oui, c'était difficile au début de mon arrivée en France car j'étais en quatrième année à la faculté et j'avais arrêté d'apprendre le français depuis le lycée. C'était donc difficile au début mais j'étais assise dans la classe, c'était en français et je parlais en français, j'essayais de ne pas parler anglais, mais **après quelques jours, cela m'est devenu naturel et après quelques semaines c'était normal pour moi.** Je pouvais tout comprendre mais mon vocabulaire était un peu faible. **J'avais du mal à m'exprimer mais je pouvais tout comprendre** (Valentina)<sup>15</sup>*

Nous postulons que si les difficultés linguistiques sont peu mentionnées, outre le fait que les étudiants parlaient tous un peu français à leur départ, c'est surtout que :

- comme pour les autres difficultés, celles-ci sont occultées par les réussites,
- les obstacles liés à la langue sont moins nombreux que ceux liés à l'administration ou la recherche d'un logement et sont donc moins signalés,
- et surtout que lorsque les étudiants ont le statut d'Erasmus, les enseignants sont beaucoup plus bienveillants : ils n'ont donc pas trop de difficultés pour

<sup>14</sup> Des dessins que nous avons fait réaliser dans le cadre de cours de français auprès d'étudiants internationaux (hors Erasmus) inscrits dans une université parisienne à partir de la consigne : « Représentez-vous dans votre parcours de mobilité ». Ce travail a été effectué sans lien avec la présente thèse.

<sup>15</sup> I think yes, it was hard at first when I came to France because I was in my 4th year at the faculty and I stopped learning French in high school. So it was hard at first but I was sitting in the class, it was in French, and I was speaking to people in French, I was trying not to speak English, but after few days it just became natural to me and after few weeks it was normal for me. I could understand everything but my vocabulary was a bit weak. I had problems with expressing myself but I could understand everything (notre traduction).



réussir leurs études, sont insérés principalement dans le groupe international et n'ont donc pas besoin d'un niveau élevé en français.

Les difficultés qui sont tout de même mentionnées relèvent de :

- la méthodologie universitaire, et principalement la prise de notes

*Par contre, il y a une chose qui m'étonne un peu en France et me pose des problèmes. Pendant les cours magistraux (au moins c'est le cas avec l'Université d'Artois à Arras) les professeurs ont la tendance de donner des cours traditionnels, c'est-à-dire, **ils délivrent son savoir pendant une heure et demie** (parfois même trois heures) **et les étudiants sont obligés de prendre les notes**. Certains professeurs même citent des phrases entières qu'ils veulent qu'on note. À mon avis, cela contribue à la **passivité des étudiants** et rend les **cours ennuyants** parfois parce que les étudiants n'ont pas la possibilité de prendre la parole de temps en temps. En ce qui me concerne, cela rend les choses plus difficiles, étant donné que le français n'est pas ma langue maternelle et que quelques fois je ne comprends pas chaque mot prononcé. Par conséquent, **je ne peux pas tout noter et cela est un peu frustrant** (Katarina)*

- La fatigue induite par l'utilisation de plusieurs langues étrangères :

*Déjà le premier mois **ma tête était comme un grand ballon**, parce que c'était pas juste le croate maintenant, c'était plusieurs langues, chaque jour, chaque fois, quand tu voyais quelqu'un c'était... au début j'ai eu du mal à trouver le mot de parler. C'était comme : "euh, euh... attends !" et je sais pas, **j'avais des mots en français, en anglais, en espagnol**. Ma tête était vraiment un grand ballon ! (Klara)*

*Au début c'était fatiguant à la fac, **je pense que j'étais deux fois plus fatiguée que d'habitude** parce que je devais en permanence réfléchir, traduire... (Vida).*

Face à la fatigue de parler français, la plupart voient le recours à l'anglais, langue véhiculaire, comme un facteur reposant.

*J'étais **avec d'autres gens d'Erasmus**. Déjà **j'avais même pas besoin de parler trop français**. Oui, pour suivre les cours un petit peu, mais déjà, je te dis, avec les Erasmus c'est différent... donc tu as besoin un peu de langue, c'est clair, c'est clair, mais c'est pas... un grand problème si tu connais pas très bien [...] Donc ça c'est trop bien avec Erasmus... (Katarina)*

## Langue orale et rapport à la norme

Là où la langue induit le plus de difficulté, c'est dans la socialisation avec les étudiants français. Les étudiants ne le mentionnent généralement pas comme une déficience de leur part, mais reconnaissent que c'est un facteur qui freine grandement les contacts.

*- J'ai remarqué que les Français sont, bon, c'est pas bien de généraliser mais j'avais l'impression que dans beaucoup de cas ils sont assez fermés. Je sais pas comment est la situation est ici en Croatie avec les étudiants étrangers mais là, surtout **si tu ne parles pas le français très bien, il n'y a pas une chance très grande de te faire des amis avec les Français**. Avec les autres étudiants Erasmus, oui, bien sûr, mais avec les Français, pas vraiment.*

- et tu penses que c'est surtout un problème de langue ?

- Oui, **peut-être la langue, peut-être un peu la culture** [rires] je sais pas... (Gabriela)

Le problème apparaît logiquement surtout lorsqu'il s'agit d'avoir des conversations au sein d'un groupe.

*Je connaissais quelques Français du programme français de la même école ... et c'était, quand ils voyaient que tu connais un peu le français, ils ne parlaient que le français. Donc j'étais obligée. Ils ont dit quelque chose comme "Si tu veux passer du temps avec nous, tu dois parler français, tu dois pratiquer", et j'ai essayé [rires]. Je disais juste de parler lentement et quand je parlais en face à face, je pouvais comprendre et je pouvais communiquer et si je ne savais pas quelque chose, je le disais en anglais, mais **dans un plus grand groupe, je ne pouvais pas, c'était trop pour moi** (Paula)<sup>16</sup>*

Ainsi, le problème principal qui se pose aux étudiants est la compréhension orale du français parlé et familier. En effet, cette variété de la langue est très peu enseignée dans le système scolaire croate, et les occasions de parler français en Croatie sont très peu nombreuses. Plusieurs étudiants pointent cela et nous avons également pu le constater lors de notre expérience en tant qu'enseignante à Zagreb. Ce qui peut induire une réelle angoisse chez les étudiants qui ne sont pas du tout préparés à suivre des conversations informelles en français, même s'ils ont suivis des études universitaires de langue française :

*C'était bien aussi que j'étais partie en France, parce que même que j'ai fait des études en langues, à la fac, je pense qu'**on parle trop peu**, on parle très peu. Déjà **quand on vient on est un peu terrifiés** parce que c'est difficile de parler dans une autre langue, après c'est différent, c'est le niveau c'est très différent (Klara)*

Un séjour en immersion dans la langue cible est donc l'occasion d'une prise de conscience des variations de la langue et permet de sortir d'une vision figée de celle-ci. Ceci vaut surtout pour les étudiants « linguistes » (dont le français est une des matières principales) qui ont alors des réflexions métalangagières sur la langue. Mais ce sont également ces étudiants linguistes qui se disent surpris ou choqués du niveau de langue des étudiants natifs, qu'ils considèrent comme incorrect.

Ils se montrent également très perfectionnistes. Aude Bretegnier (2010) montre que ce perfectionnisme relève d'un modèle de réussite idéalisée et irréaliste qui peut les mettre en difficulté, car « le discours normatif se fonde sur des principes de correction et de perfection qui sont en porte à faux avec les caractéristiques de la

<sup>16</sup> I knew some French from the French program of the same school... and they were, when they saw that you know some French, they would only speak in French. So I had to. They said like "if you want to spend time with us you need to speak French, you have to practice", and I tried [rires]. I would just say speak slowly and when I would speak one to one I could understand and I could communicate and if I didn't know something I would say it in English but in bigger group I couldn't, it was too much for me (notre traduction).

pratique plurilingue » (Meunier, 2014, p. 188). Ce perfectionnisme conduit à une dévalorisation de sa pratique et un fort sentiment de frustration de ne pas atteindre le but fixé.

*Et il y a beaucoup de gens différents, qui prononcent différemment, qui ne sont pas parisiens, qui sont, je sais pas, qui vient de Marseille ou... du Nord, qui parlent trop vite, trop trop trop vite ! Et je déteste ça parce qu'ils mangent des mots et c'est pas bon ! Et moi j'essaie d'écouter et d'entendre tout, mais c'est difficile. Et je dis ; "je suis étrangère, pourriez-vous répéter, ou parler lentement ?" [rires] Ok, quelques fois ça arrive. Mais aussi il y a plein de migrants qui parlent totalement un français mal, et... mais bon, ils parlent, voilà ! Mais pour moi, comme enseignante, c'est pas bon, donc, c'est pas bon pour... (Ema).*

Leurs « déceptions » par rapport à la langue se retrouvent au niveau :

- de la grammaire

*Je vois que j'ai une base excellente, donc je connais tout pronom relatif, pronom personnel, que personne ici ne connaît pas. Quand je prononce tout, ou tous, ou tout, "je connais pas, je sais pas", mais utilisation et savoir-faire, ça c'est difficile ![...] je suis beaucoup plus à l'aise mais je crois que encore quelques mois pour être sûre, de ne pas avoir de dilemme de quelque chose que même maintenant... quand j'écris, est-ce que c'est ça... les prépositions, ça c'est vraiment, vraiment... [...] Personne utilise subjonctif ! [rires] Pour moi, je veux vraiment des connecteurs, et subjonctif ! [rires] Mais même pour le subjonctif, je dois encore quelque fois réfléchir [rires] Donc ça m'énerve, parce que je voudrais que ça va... automatiser, mais c'est difficile, j'accepte que c'est difficile, que c'est pas ma langue maternelle et voilà, on doit pratiquer pour apprendre et c'est avec toutes les langues (Ema)*

Cependant, même si ces étudiantes « linguistes » pointent le fait que les Français font beaucoup de fautes, cela est aussi l'occasion pour elles d'avoir un retour sur leur propre langue et de se rendre compte qu'il existe toujours un décalage entre variété orale et écrite :

*Quand on a écrit les messages, j'ai vu que les Français, ben comme nous les Croates, la grammaire c'est nul et ici j'ai vu assez d'erreur et... déjà quand on a parlé j'ai vu que moi je connais mieux les règles de la grammaire qu'eux, mais ça c'est normal, ils avaient ça dans l'oreille, quand j'ai demandé « c'est pourquoi comme ça ? » tout d'abord ils ont dit, « je sais pas, ça sonne, ce que tu as dit ça sonne pas ». Mais je pense qu'on fait ça aussi avec le croate (Klara)*

- de l'accent

C'est souvent sur l'accent que les étudiants sont le plus critiques. En effet, nos entretiens confirment ce que démontre Déborah Meunier (2014), à savoir que dans l'imaginaire des étudiants étrangers, un vrai bilingue n'a pas d'accent – c'est-à-dire qu'il a un accent français de France standard, parisien.

*En grammaire était un enseignant qui vient de Russie et elle était vraiment un fort accent et oui, c'est bon mais... pour la grammaire et pour... je suis venue ici pour être avec les Français, donc ça va je suis pas très satisfaite avec ça (Ema)*

Klara insiste également beaucoup sur les efforts qu'elle a fait pour essayer de gommer son accent et on peut voir dans l'extrait suivant la réflexion qu'elle menée pour essayer de s'en défaire ainsi que ses représentations de l'accent français : « tout doux, et tout mignon ».

*J'ai eu toujours eu un accent... j'ai toujours demandé "ok, dites-moi ce que je dois changer, qu'est-ce que je fais qui n'est pas bien". [...] Et finalement, quand j'ai réussi à bien prononcer à la manière française, c'était comme "bonjour comment tu t'appelles" [elle parle vite et sans intonation]... et moi j'ai dit « je peux pas parler comme ça tout le temps ! », comme nous on parle du gorge, on parle très fort et très... assez fort, **le français c'est tout mignon, c'est tout doux** et j'ai bien prononcé quand je me suis... [...] pas moquée du français, moi j'aime bien et tout ça mais **ça semblait quand même que je me moque** quand je parle et là il a dit "oui, ça c'est bien" [rires] et moi j'ai dit "c'est difficile d'avoir la bouche toujours comme ça ! [elle met alors la bouche très en avant et fermée]" (Klara)*

- du vocabulaire appartenant au langage familier

*Et j'ai pris beaucoup de jargon... du jargon qui était **comme une langue turc par rapport au français** (Klara)*

Cependant, même si Klara ne considère pas le « jargon » comme du « bon » français, elle valorise beaucoup et à plusieurs reprises le fait d'en avoir appris pendant son séjour.

*Les Français ont parlé, ont tapé en... [...] et moi j'étais comme "ok, traduction s'il vous plaît" parce que **je comprenais vraiment rien**. Je savais quelques... [...] mais c'était que des basiques. Je sais pas : clope, baille [ ? ], où sont les bailles [ ? ], c'était, je sais pas quelque chose d'un peu, mais là quand ils ont tapé les messages, **j'ai eu vraiment la traduction** et on a blagué de ça beaucoup. C'était toujours "ok, Ana, ouvre ton cahier, ça c'est ça, et **j'ai appris beaucoup de jargon**" (Klara)*

Pour elle, le fait de pouvoir comprendre des Français natifs est réellement ce qui montre sa maîtrise de la langue française.

Cependant, ce perfectionnisme se retrouve uniquement chez les étudiants en langue. Ceux qui étudient une autre matière et dont le français n'est qu'une langue véhiculaire ne montrent pas de signes de frustration par rapport à une langue qu'ils découvrent en partie et qu'ils ne maîtrisent pas complètement. Au contraire, le séjour est pour eux surtout l'occasion de se décomplexer et de découvrir qu'ils peuvent comprendre les cours, se débrouiller dans la vie de tous les jours et avoir des conversations avec d'autres étudiants non natifs. Nous postulons qu'ils sont habitués à parler un anglais véhiculaire, aussi appelé « globish » plutôt qu'un anglais très académique. Le fait qu'ils utilisent le français également comme lingua franca les « libère » d'une « conscience normative<sup>17</sup> » trop contraignante.

<sup>17</sup> Déborah Meunier définit la « conscience normative » comme « l'un des niveaux de conscience linguistique d'un individu. Elle se fonde sur l'idée que le sujet se fait des formes, des usages corrects, acceptables d'une langue. Elle varie selon l'ensemble des compétences linguistiques de l'individu. Elle se

Cependant, Déborah Meunier montre que dans les représentations des étudiants « bien parler, c'est parler sans accent » ou qu' « on apprend mieux en parlant avec un natif » (Meunier, 2014, p. 199). On retrouve cela chez nos étudiants, ce qui explique en grande partie la « séduction » qu'exercent les natifs.

Parler « sans accent » peut également être vu comme un objectif pour passer inaperçu car ne pas pouvoir parler « comme un Français » est synonyme d'être toujours considéré comme étranger.

*Après, dans deux mois, moi je demandais toujours, quand on est sorti moi je voulais, j'aimais bien dire que je suis française et là ils ont dit : "non non non ! tu as un accent, tu n'es pas française". Et moi "non, je suis française !" ; "non, tu as un accent !" (Klara)*

Même pour les étudiants non linguistes, le fait de parler avec un accent est ainsi ressenti négativement, ce qui va avec le fait de ne pas bien maîtriser la langue orale, qui peut représenter un obstacle pour la vie de tous les jours.

*Quand je suis arrivée, j'avais du mal parfois à parler en français parce qu'il y avait des mots, je ne pouvais pas trouver les mots et tout ça, [...] Et donc il faut montrer, il faut expliquer et plus... chaque fois j'avais l'impression que je ne parle pas le français assez bien, que dès que je commence de parler, tout de suite ils savent que je suis étrangère [...] et aussi les Français ils parlent vraiment très très très vite et j'ai eu du mal à comprendre (Gabriela)*

## Stratégies d'apprentissage et progrès

### *Apprendre en parlant*

La principale « stratégie d'apprentissage » qui semble être mise en place par les étudiants pour améliorer leur niveau de langue, semble être de passer le plus de temps possible dans un environnement francophone, que ce soit à l'Université ou en dehors :

*C'était donc difficile au début mais j'étais assise dans la classe, c'était en français et je parlais en français, j'essayais de ne pas parler anglais, mais après quelques jours, cela m'est devenu naturel et après quelques semaines c'était normal pour moi. Je pouvais tout comprendre mais mon vocabulaire était un peu faible. J'avais du mal à m'exprimer mais je pouvais tout comprendre (Valentina)<sup>18</sup>*

*Et avec moi, on a parlé français, oui, il y avait des Français d'ESN qui peut-être ont dit "ah d'accord" et ils ont commencé à parler en anglais. Et moi j'ai dit "non, non, non, parle avec moi en français, et corrige moi" (Klara)*

---

manifeste par des comportements évaluatifs que le locuteur porte sur ses propres productions ou celles des autres » (Meunier, 2014, p. 191).

<sup>18</sup> So it was hard at first but I was sitting in the class, it was in French, and I was speaking to people in French, I was trying not to speak English, but after few days it just became natural to me and after few weeks it was normal for me (notre traduction).

Dans notre corpus, Klara, étudiante en langue française, est l'une des seules qui mentionne un apprentissage « conscient » du français, avec des stratégies d'apprentissage particulières.

*Oui, ça ils m'ont dit, ils m'ont dit que je parle bien et j'ai dit "ok, merci, mais corrige moi quand même, je vais pas être fâchée, ou je sais pas, donc **corrige moi tout**". Et aussi **j'ai fait des notes sur mon portable toujours** quand j'ai pas su quelque chose, ils m'ont dit le mot mais là, j'ai dit "ok, d'accord c'est ça, mais après j'ai oublié si j'ai pas..." dans ce moment ok j'ai mémorisé mais deux jours après, j'ai oublié, c'est pour ça que **j'ai fait toujours les notes** [rires] Ils ont rigolé de ça, j'ai dit "bah oui, comme ça je vais comprendre mieux". [...] C'était toujours "ok, Ana, ouvre ton cahier, ça c'est ça" et j'ai appris beaucoup de jargon (Klara)*

Comme pour le temps passé avec d'autres personnes que le groupe des co-nationaux, on voit se dessiner une hiérarchie, établie par les étudiants eux-mêmes, entre ceux qui pratiquent le français ou pas : ils insistent sur le fait qu'ils parlaient français, minimisent leur recours à l'anglais et critiquent ceux qui ne parlent pas.

*Moi j'ai l'impression que **j'ai amélioré beaucoup plus le français** que lui parce qu'il a passé tout le temps avec un monténégrin **donc il a parlé le croate, et moi j'ai... parlé en français** donc (Gabriela)*

Enfin, la plupart ont suivi des cours de FLE, souvent obligatoires lorsqu'on est étudiant Erasmus. Cependant, ils sont très peu à les mentionner, et s'ils le font c'est principalement pour décrire l'organisation et non pour parler de l'aide que cela leur a apporté. Comme pour l'expérience de la vie à l'étranger, l'apprentissage de la langue semble être vécu comme une chose qui doit être expérimentée directement, individuellement et non pas enseigné théoriquement, selon des méthodes traditionnelles.

Se pose alors la question du temps du séjour car entre quatre et six mois est souvent court pour avoir vraiment le temps de se sentir à l'aise et d'acquérir un niveau suffisant pour vraiment progresser.

***Déjà après quatre mois j'étais finalement à l'aise... et là je devais partir.** Du coup je pense que un an, ça c'est super (Klara)*

Presque tous ont la sensation qu'ils vont « perdre » leur français car ils l'ont parlé peu de temps, et surtout, qu'ils n'ont plus maintenant, en Croatie, l'occasion de l'utiliser. Aussi, bien que nous leur donnions le choix d'utiliser l'anglais – langue qu'ils disent tous mieux maîtriser – la grande majorité choisissait de mener l'entretien en français, pour avoir l'occasion de parler, selon leur propre justification.

*Des progrès limités*

Marion Perrefort montre que les étudiants Erasmus sont finalement peu exposés aux variétés orales, non académiques du français, mais sont surtout en présence du langage normatif, académique où l'écoute et la prise de note priment sur l'expression orale (Perrefort, 2008, p. 74). Les étudiants sont en effet peu confrontés à des « natifs » et reconnaissent que de toutes manières c'est difficile pour eux de les comprendre. Ils déclarent souvent parler en français avec les autres Erasmus, et se montrent satisfaits de leurs progrès, mais reconnaissent aussi que le groupe des natifs continue de leur être fermé car ils ne peuvent pas suivre les conversations.

Leurs déclarations semblent plutôt une justification à posteriori disant qu'ils sont satisfaits car ils peuvent vivre en français, alors qu'en fait leur apprentissage des interactions avec des natifs ne progresse pas forcément.

*Mais **si j'étais entre, juste les Français...** si ils ont commencé vraiment à parler entre eux, comme on parle tout normal, **là je me suis perdue**. Même après quelques mois, j'ai réussi à deviner, de quoi il s'agit et de suivre mais j'étais censé de vraiment me concentrer parce qu'ils ont parlé vraiment assez, dans le jargon et assez vite et assez... ils ont fait les choses plus court, les mots plus courts que les mots normalement et là c'était vraiment... j'ai pas réussi à capter tout (Klara)*

Les étudiants sont confrontés et progressent donc :

- dans la norme haute du français, qu'ils pratiquent à l'Université. Ils progressent dans leur compréhension et expression et acquièrent du vocabulaire dans leur spécialité ;

*Je pense que **dans la langue juridique je suis peut-être plus capable en français...** parce que je faisais Erasmus en France et je n'ai pas fait rien en anglais depuis deuxième année (Marko)*

- et dans l'aisance, car ils parlent quotidiennement en français et dépassent la peur de « faire des fautes ».

*J'ai des problèmes, oui bien sûr, mais **je ne suis pas honteuse** donc je peux parler et je continue d'apprendre. Je pense que **ça c'est la clé pour apprendre**. Tu essayes de parler et de surpasser cette barrière (Lara)*

Cependant, l'oral qu'ils pratiquent, dans le cadre de conversations interalloglottes, ne les font pas progresser dans la norme en vigueur dans un milieu francophone natif qui serait une clé pour s'insérer dans ce milieu.

*Dans certains cas, nous, les étrangers, parlions français, nous étions 5, puis un Français venait et il venait parler avec nous et **ce Français se moquait de nous parce que nous utilisions des mots qu'ils n'utilisent pas**, comme du français du 15ème siècle (Valentina)<sup>19</sup>*

<sup>19</sup> In some cases, we foreigners spoke French, 5 of us, and then one French guy come and he just spoke with us and French guy was laughing at us because we were using words they don't use, like 15th century French (notre traduction).

Au final, ils se déclarent tout de même très satisfaits de leurs progrès et en sont fiers. Seule une étudiante se montre déçue et frustrée.

*Je suis déçue parce que ça dépend des jours, quand je peux, quand je suis concentrée, quand je connais presque tous les mots que je vais dire, mais c'est pas ma langue maternelle et je dois accepter ça. [...] j'ai vraiment peur, je sais exactement la phrase que je veux dire par exemple, mais je bloquais. **J'ai peur de parler et j'étudie cette langue !** donc c'est... **c'est dingue** (Ema)*

Ema est donc la seule à exprimer un sentiment d'insécurité linguistique. Cela ne veut pas dire que d'autres étudiants n'aient pas pu le ressentir, cependant ils ne le mentionnent pas, et leur fierté d'être capable de vivre en français semble prendre le dessus par rapport au sentiment d'insécurité linguistique. Si c'est Ema qui le mentionne, cela est certainement dû au fait qu'elle étudie cette langue et se destine à l'enseignement du français langue étrangère. Louis-Jean Calvet et Marie-Louise Moreau énoncent :

On devra réfléchir sur les rapports entre insécurité et plurilinguisme : l'insécurité linguistique, liée à la forme de la langue peut-elle être aussi liée à sa fonction ? En outre, le fait de se sentir sûr de soi dans une autre langue ne produit-il pas des stratégies particulières dont le monolinguisme est privé ? (Calvet et Moreau, 1998, p. 17)

Ema, se destinant à la fonction d'enseignante de français se doit – au moins dans ses représentations – de maîtriser un français très « normé » et adopte une pratique puriste<sup>20</sup>. Cette attitude est certainement largement influencée par la culture éducative qu'elle a connu jusqu'à présent où la norme dans l'enseignement et la formation occupe une place prépondérante.

Les autres étudiants, qui ne se destinent pas à l'enseignement du français, même s'ils ont aussi reçu une éducation plaçant la norme au centre de l'apprentissage, semblent ne pas avoir la même conscience normative. En reprenant la citation de Louis-Jean Calvet et Marie-Louise Moreau, nous postulons que le fait qu'ils se sentent légitimes en croate, mais surtout en anglais – langue qu'ils considèrent comme la plus importante à connaître de nos jours – leur permet d'être moins exigeants envers eux-mêmes par rapport à leur pratique du français. De plus, ils sont majoritairement affiliés au groupe des étudiants étrangers qui peut être considéré comme ce qu'Aude Bretegnier et Gudrun Legeden appellent une « sphère sociolinguistique ». Cette *sphère* est fondée sur le partage d'un ensemble de normes qui définissent les usages

comme appropriés/inappropriés, corrects/incorrects, légitimes/illégitimes, et par conséquent qui définissent également la légitimité ou l'illégitimité des

<sup>20</sup> Laurence Rosier décrit la pratique puriste comme une activité métalinguistique à tendance prescriptive et proscriptive, qu'elle envisage « comme une pratique discursive commune (tout le monde est peu ou prou puriste) plutôt que comme un discours dont l'hypernormativité supplanterait la réalité scientifique de la langue » (Rosier, 2012, p. 167).



locuteurs au sein de ces sphères, qui les définissent comme inclus ou exclus, intérieurs/extérieurs, etc. (Bretegnier et Ledegen, 2002, p. 22).

Ainsi, le groupe des étudiants Erasmus possède ses propres normes et usages linguistiques, qui reposent plus sur la possibilité d'intercompréhension que sur une norme très académique du français, et les étudiants qui composent ce groupe peuvent donc faire partie de cette *sphère sociolinguistique* sans ressentir d'insécurité linguistique.

### 6.1.3 Quand le français devient langue principale

Encore une fois, le rapport aux langues se complexifie pour les étudiants qui partent en autonomie<sup>21</sup>, mais surtout pour ceux qui font le choix de partir sur le long terme et vivent donc « à temps complet » en français.

Premièrement, une (très) bonne maîtrise du français est alors nécessaire, que ce soit pour réussir ses études (ils ne bénéficient plus de la bienveillance des enseignants) ou pour s'insérer dans la société : le groupe des étudiants Erasmus n'est plus présent et ne peut plus servir de support pour leur intégration.

Ensuite, le fait de devoir s'exprimer en français dans tous les domaines de sa vie fait apparaître des frustrations ou des limitations pour certaines activités qui requièrent d'exprimer une pensée complexe et/ou intime.

Katarina indique par exemple ne plus aller à la messe, une pratique religieuse importante pour elle :

*Après en France, j'ai pas souvent entendu un discours très politique, mais c'est surtout que c'est pas ta langue. C'est différent un peu pour suivre, j'arrive pas à me... c'est un peu différent, **j'arrive pas à me... être présente pendant la messe**, quand c'est en français, je sais pas comment te dire [...] Il y a des choses où c'est vraiment compliqué de parler... par exemple aussi dans les situations où tu vas aller dans une séance, **chez un psychologue**. Là je me disais, si jamais j'aurais besoin d'un psychologue en France, ç'aurait été difficile. Parce que ce sont des pensées que tu arrives pas à exprimer facilement dans ta langue maternelle, puis dans une autre langue, même si tu la connais très bien, c'est même beaucoup plus difficile. Il y a des situations comme ça aussi **pour la confession** c'est un peu pareil parce que ce sont [...] même en anglais c'est difficile. Tu vois, **tu arrives pas exprimer exactement le mot** que tu veux dire et c'est très important dans des situations comme ça de dire exactement ce que tu veux dire. **Ça c'est un peu chiant !** (Katarina)*

Katarina exprime ici non seulement la difficulté de retrouver un rituel important pour elle – la messe – mais surtout une incapacité de trouver un soutien lors de moments difficiles à travers la confession ou la consultation d'un psychologue car elle

<sup>21</sup> Car ils sont souvent moins intégrés dans le groupe des étudiants internationaux et peuvent moins avoir recours à l'anglais.

ne peut alors exprimer réellement ce qu'elle veut dire et « se dire » comme elle en aurait besoin.

Cette frustration s'exprime aussi par rapport aux relations qu'il est possible d'avoir. Plusieurs étudiants mentionnent ainsi le fait de toujours ressentir un décalage et une asymétrie dans la relation si l'on n'emploie pas une langue que l'on maîtrise très bien, et sur le long terme<sup>22</sup>.

*Il y a quelque chose quand tu peux parler dans ta langue maternelle, je pense que **c'est vraiment difficile d'avoir une connexion... de même qualité avec une personne qui ne parle pas ta langue.** Peut-être c'est un peu trop que je dis maintenant mais je pense que, qu'il y a toujours des petites choses que... tu peux pas sentir, c'est... (Jelena)*

*Oui, mais je suis quand même, oui, **je reste quand même comme un peu frustrée** parce qu'il y a... je pense avec n'importe quelle langue, qui n'est pas ta langue maternelle, sauf si tu le parles suffisamment longtemps, si tu habites dans quelque pays vraiment tu peux le surpasser, mais je pense qu'**il reste toujours cette comme barrière.** Donc... ta langue maternelle, tu pourrais plus facilement t'exprimer... C'est normal, et naturel je crois, **il te manque toujours quelque chose**, peu importe comment tu apprends le vocabulaire, combien longtemps tu... sauf si tu habites quelque part, très très, très longtemps (Lara)*

Pour certain, le fait de ne plus utiliser que rarement leur langue maternelle, s'accompagne d'un sentiment de perte, qu'ils qualifient parfois d'identitaire.

*C'est bizarre maintenant parce que souvent **j'ai des pensées qui arrivent en français, j'oublie les mots en croate souvent...** ça m'arrive en français. Et puis parfois, **j'ai le sentiment que je perds mon identité un peu**, même si c'est sûr que si je... si tu passes de nouveau un petit peu de temps avec ta langue maternelle ça revient, mais c'est vrai que maintenant... parfois je perds le vocabulaire, tu vois, j'arrive pas à me rappeler d'un mot, je me rappelle en français. Donc français est beaucoup plus... [...] je sais que déjà je pense souvent en français, je dis les gros mots parfois en français, avec moi-même, même tu vois dans la rue, quand quelque chose m'arrive... il est très présent. Le français est très présent et ça se voit que **ça prend de plus en plus d'espace** (Katarina)*

Chez Katarina, ce sentiment de perdre son identité, en même temps qu'elle parle de moins en moins sa langue maternelle va de pair avec le sentiment de ne plus appartenir à son monde d'avant : elle voit qu'elle change et s'acculture au fur et à mesure à la société française.

- Tu disais : "je perds des mots, je perds mon identité". Est-ce que tu penses que tu changes un peu d'identité avec une langue ?

- Ben moi **quand je dis je perds mon identité en perdant ma langue, je rigole un petit peu**, même si c'est vrai que la langue est très liée aussi à l'identité... en tous cas je suis sûre que je suis en train de changer, [...] de commencer à me comporter un peu différemment même si je me rends pas compte. je sais déjà que quand je suis avec mes amis en Croatie, parfois ils remarquent des choses, tu vois. Et ce que je ressens, et ce que j'ai souvent remarqué avec les autres gens qui ont quitté leur pays et ont vécu ailleurs, t'es un peu nulle

<sup>22</sup> Cette limitation est d'ailleurs parfois mentionnée par des étudiants en mobilité courte, qui y voient un des inconvénients dans le fait de s'installer sur le long terme dans un autre pays.

*part, t'es vraiment un peu nulle part. Tu te sens pas tellement croate, tu vas jamais te sentir vraiment français, t'es plutôt croate, oui, mais après tu t'éloignes un peu de certaines façons de faire, tu t'habitues de plus en plus à la façon dont les choses sont faites ici... Donc c'est vrai que **tu changes quand même !** Tu changes lentement, très lentement et tu t'adaptes, mais **la personne que tu deviens, je pense que c'est ni l'un ni l'autre, c'est vraiment un mélange, je sais pas, c'est vraiment entre les deux** (Katarina)*

Anita exprime également un sentiment de perte si elle ne parle plus sa langue maternelle. Mais on voit apparaître chez elle une tension entre la volonté de s'insérer dans la société où elle a choisi de s'installer et celle de conserver une part de son identité d'origine. Une tension que nous retrouvons dans son choix de lectures :

*- Tu crois que tu serais triste si par exemple tu n'avais pas du tout l'occasion de parler en croate ?*

*- Ah oui ! Ça me manquerait parce que à la base j'adore le croate, comme la langue. J'adore la grammaire. J'étais au lycée, à la compétition de grammaire, j'adore. Et déjà la langue, **j'aime les mots, j'aime le son des mots.***

*- Tu continues à lire en croate ?*

*- Non. Seulement avec la famille. Bon maintenant j'ai pris un livre de poème d'un poète croate Timo Jević. C'est un poète qui a écrit il y a 100 ans, c'est un peu... après j'aime ça, donc **je lis des poèmes. Mais les bouquins normaux je les lis en français, pour enrichir la langue...** (Anita)*

La frustration et le sentiment de perte peut être plus important car le croate est une « petite » langue, peu parlée et considérée comme peu utile. Ceci est particulièrement visible chez les personnes qui sont en couple avec quelqu'un d'une autre nationalité. En effet, le croate n'est jamais choisi comme langue du couple, et souvent pas parlé par l'autre.

Vida qui est avec quelqu'un qui a pourtant appris le croate car a vécu deux ans en Croatie, déclare ne jamais parler en croate dans son couple. Cela s'explique par le fait qu'elle maîtrisait mieux le français au départ et qu'ils ont finalement fait le choix de s'installer en France.

*- **On a toujours parlé français.** J'aimerais bien qu'on parle un peu croate aussi, mais c'est plus facile.*

*- Tu crois que ce serait **possible d'un jour de parler en croate ?***

*- **Non.** Je ne sais pas. **Sauf si on vit en Croatie.** Mais c'est pour ça aussi que je me suis dit que c'est beaucoup plus facile pour moi de venir en France et de trouver du travail alors que lui il a déjà un travail, qu'il vienne en Croatie, qu'il doive apprendre la langue et tout, voilà, je pensais que ça allait être plus facile pour moi, mais... (Anita)*

Katarina, qui n'est pas en couple, ne peut d'ailleurs pas imaginer que, si elle se mettait en couple avec un Français, ce dernier apprendrait la langue.

***C'est un petit peu une domination, c'est ça ce que je me disais et si je me mets avec un Français, je sais... déjà par rapport à la langue ça va être ça.** C'est très très rare*

*qu'un mec va dire "ah mais moi je veux absolument savoir croate !" [...] **Imagine les gens qui sont en France, ils ont aucun besoin !** (Katarina)*

Et même lorsque le conjoint est motivé pour apprendre la langue de l'autre, comme c'est le cas entre Anita et son compagnon polonais, il est parfois difficile de trouver des cours de langue, même à Paris.

*- Et lui apprend le croate ?*

*- Non, pas encore. **Ça ne me fait pas plaisir**, mais il n'y a pas autant de cours de croate à Paris, il y a beaucoup plus de Polonais que des Croates. Il a essayé, il a trouvé, mais **il n'y avait pas assez de gens pour former un groupe** (Anita)*

Ainsi, même si le plurilinguisme est valorisé, source de fierté, de plaisir et d'avantages<sup>23</sup>, le rapport aux langues est beaucoup plus complexe et questionné chez ceux qui en ont fait leur mode de vie que chez ceux qui le pratiquent seulement pendant un semestre Erasmus.

## 6.2 Rapports aux « cultures »

### Notion : culture

Le concept de culture est difficile à cerner<sup>24</sup> en même temps qu'il n'est pas toujours défini dans les recherches qui l'utilisent<sup>25</sup>... et il est pourtant omniprésent dans nombre de recherches actuelles, à tel point que selon Dimitris Parsonoglou, il y aurait un changement de paradigme, le *tournant culturel* des années 1970 ayant « détrôné le paradigme précédent, fondé sur le concept de classe sociale, pour un nouveau paradigme où prédomine celui de culture » (Parsanoglou, 2004, p. 6).

Mais comment peut être définie la culture ?

Selon Guy Rocher, la culture est « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (Rocher, 1975, p. 88). Mais cette vision d'une culture partagée et intériorisée par tous les membres d'une société a largement été remise en cause. Par exemple, Serge Gruzinski s'oppose à une vision de la culture comme un ensemble cohérent et la considère plutôt comme un « agencement

<sup>23</sup> Y compris dans des aspects identitaires car il est aussi vu comme un multiplicateur d'expression : « *Quand dans une autre langue tu vois des choses que tu aimes bien donc c'est possible que tu vas la transposer dans une autre langue aussi* » (Katarina).

<sup>24</sup> Les anthropologues Alfred Louis Kroeber et Clyde Kluckhohn ont donné 164 définitions de la culture (Kroeber, A.L. and Kluckhohn, C., 1952 *Culture: A critical review of concepts and definitions*. New-York : random house, p. 291) (cité par Parsanoglou, 2004).

<sup>25</sup> Par exemple, dans *Le guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (Blanchet et Chardenet, 2014), ni le terme de culture, ni celui d'interculturel ne figure dans l'index notionnel et factuel.

de pratiques et de croyances s'apparentant plus à une nébuleuse en perpétuel mouvement qu'à un système bien défini. [...] Chaque être est doté d'une série d'identités ou pourvu de repères plus ou moins stables, qu'il active successivement ou simultanément selon les contextes » (Gruzinski, 2012, p. 46-47). De plus, Martine Abdallah-Pretceille met en évidence le caractère éminemment relationnel du concept de culture et rappelle qu'« il convient de prendre de la distance par rapport à l'approche descriptive au bénéfice d'une analyse des représentations. Les représentations et les « caractéristiques » culturelles ne sont pas des entités *sui generis*, mais actualisent un contexte, la relation aux autres » (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 9). C'est dans cette lignée que nous situons notre recherche.

Dans notre recherche, nous utilisons le terme de « culture » bien qu'il puisse prêter à confusion, car c'est souvent comme cela que les étudiants y font référence et que c'est un terme communément partagé. Cependant, nous prenons en compte les différentes conceptions de la culture et en particulier son côté pluriel, évolutif et éminent subjectif. Par ailleurs, ce n'est pas tant que nous employons la notion de culture pour expliquer des comportements mais surtout que nous l'utilisons pour voir comment les individus y font référence lorsqu'il s'agit de rendre compte de leur expérience de mobilité. Car une migration implique toujours d'être confronté à d'autres manières de faire, de penser, qui peuvent être interprétées comme des constructions culturelles. En ce sens, nous rejoignons également Martine Abdallah-Pretceille lorsqu'elle mentionne que « sur le plan de la recherche l'observateur ne peut se passer d'utiliser des concepts même si ceux-ci n'ont qu'une valeur discursive » (Abdallah-Pretceille, 1986, p. 32). Elle se réfère alors à Lévi-Strauss qui réduit l'identité culturelle à un simple concept opératoire, à une construction susceptible de faciliter l'analyse des phénomènes sociaux. Selon lui, l'identité culturelle serait « une sorte de foyer virtuel auquel il est indispensable de se référer pour expliquer un certain nombre de choses » (Lévi-Strauss, 1977, p. 332).

### **6.2.1 Perceptions des différences et des « cultures »**

Lors des entretiens, si ce sujet ne venait pas de lui-même lors du récit sur la mobilité, nous posons des questions sur ce qui avait étonné les étudiants, ce à quoi ils ne s'attendaient pas et s'ils avaient perçus des différences culturelles<sup>26</sup>. Ces questions étaient souvent difficiles pour les interviewés qui ne savaient pas vraiment comment y répondre. De même, lors de l'analyse, nous avons pu remarquer que les références

<sup>26</sup> Nous étions attentive à essayer, autant que faire se peut, de ne pas induire par nos questions de références directes aux « cultures » afin de ne pas trop orienter les réponses ou interprétations de nos interlocuteurs. C'est pourquoi nous formulons nos questions plutôt autour de l'étonnement que des différences.

faites aux cultures ne se donnent pas à voir d'emblée ou en tous cas ne représentent pas le thème de prédilection des étudiants.

### Un refus du terme « choc culturel »

Le choc culturel est une sorte de maladie [...] causée par les différences entre deux cultures perçues comme différentes, pour ne pas dire incompatibles. La maladie peut se décliner localement et avec une virulence différente selon son origine et la population chez laquelle elle se propage, et un choc culturel entre deux cultures réputées très différentes serait plus fort, plus violent qu'entre deux cultures supposées proches (Machart et Neo Lim, 2014, p. 154-155).

Ce terme de « choc » est totalement récusé par les étudiants. Même s'ils disent avoir perçu des différences, ces dernières ne sont pas associées à un choc et surtout pas à une violence particulière. Ils sont nombreux à d'abord affirmer qu'ils n'ont été choqués par rien et qu'ils n'ont globalement rencontré aucune difficulté d'ordre culturel.

*Moi, ça me va parfaitement d'aller manger à midi, c'est bien donc **ça me pose pas des problèmes mais après, les habitudes.** Ah oui par exemple, le médecin ou... le médecin qui commence de travailler à 9h, **ça je trouve juste ridicule** parce que tout ça en Croatie commence à 7h avant le travail [...] Mais après je sais pas... **Bon il n'y a rien qui me choque** (Anita).*

Lorsque l'on analyse le discours des étudiants, il semblerait que les différences doivent « poser problème » pour être perçues. Or, ils disent ne pas rencontrer de problèmes.

Si Régis Machart et Sep Neo Lim disent que la notion de choc culturel ne résiste pas aux études sur l'interculturalité d'un point de vue théorique (Machart et Neo Lim, 2014, p. 179), nous ne pouvons que faire le même constat sur notre terrain. Même si des différences sont pointées, les étudiants préfèrent plutôt parler de surprise ou de découverte et les différences sont perçues comme quelque chose de positif, qu'ils sont justement venus expérimenter en faisant le choix de partir :

*Et c'est différent, **il y avait les différences culturelles**, des fois c'était un peu difficile et c'était un peu bizarre, un peu difficile peut-être de se mettre d'accord, de tout ça... mais tout ça c'était plutôt dans le sens de se connaître, on a tous parlé beaucoup et... **on a tous apprécié toutes ces différences** (Klara)*

Lorsque nous posons la question à Gabriela de ce qui l'a étonnée en France elle nous répond :

*Moi j'avais **un choc plus grand**, par exemple **pour les boissons alcooliques** [rires] qu'à Zagreb, je sais pas parce que là il y a, je sais pas, j'avais l'impression que c'est mieux, parce qu'il y a des cocktails, il y a même du vin qui est vraiment et à la fin c'est pas tellement cher ou plus cher en comparaison avec du coca ou les choses comme ça (Gabriela)*

On voit que même si elle emploie le terme de choc, cela ne semble pas être quelque chose qui l'a complètement déstabilisée ou que l'on pourrait considérer comme une « sorte de maladie » pour reprendre la définition du choc culturel donnée précédemment.

S'il y a « choc » celui-ci est plutôt lié à la situation personnelle que culturelle de l'étudiant, qui se retrouve dans un environnement nouveau, et surtout, en autonomie. Une conclusion à laquelle arrive également Elizabeth Murphy-Lejeune, qui propose de « redéfinir le « choc culturel » en contexte européen »<sup>27</sup> :

Le terme de « choc culturel » est impropre à décrire l'expérience des étudiants européens qui, en raison de facteurs personnels tels que les compétences linguistiques ou les expériences antérieures et de facteurs contextuels tels que la distance-proximité culturelle ou la durée du séjour, ont tendance à considérer le processus d'ajustement de façon positive, comme un enrichissement. La phase de turbulence initiale perd en importance rétrospectivement par rapport aux acquis (Murphy-Lejeune, 2003, p. 131).

### Les différences mentionnées

Quand les étudiants énoncent les différences qu'ils ont remarquées, deux thèmes reviennent principalement : la nourriture et l'organisation temporelle de la vie sociale (en particulier les horaires d'ouvertures).

Sara qui a eu l'occasion de passer trois soirées dans des familles françaises, décrit principalement ce qu'elle y a mangé :

*Mais première était une famille, un père, mère et trois filles et nous avons mangé **une raclette**, et c'était la première fois que je mangeais ça, c'était pour un dîner, et ils étaient très gentil et l'autre fois nous étions dans le même maison de cette famille pour **un barbecue**, pendant le printemps. Et l'autre famille c'était un couple, elle est venue en France d'Haïti ou quelque chose... je pense qu'il est cuisinier et **il a fait des crêpes et quelque chose comme presque coq au vin**, mais c'était une autre viande. Et c'était très bien la nourriture (Sara)*

Ces soirées sont pour elle l'occasion d'être véritablement en immersion, de goûter pour la première fois des plats « typiques » et acquière ainsi pour elle la valeur d'avoir véritablement réussi à voir « l'atmosphère dans la vraie famille française » (Sara).

La description très fréquente des repas<sup>28</sup> semble confirmer que

c'est sur les pratiques alimentaires, vitalemment essentielles et quotidiennes, que se construit le sentiment d'appartenance et de différence sociale. C'est par la cuisine et les manières de table que s'opèrent les apprentissages sociaux les plus fondamentaux, et qu'une société transmet et permet l'intériorisation de ses

<sup>27</sup> Titre du sixième chapitre de son livre *L'étudiant européen voyageur : un nouvel étranger* (2003).

<sup>28</sup> Plusieurs décrivent également les menus disponibles au restaurant universitaire et comparent avec ce qui est proposé en Croatie.

valeurs. C'est par l'alimentation que se tissent et s'entretiennent les liens sociaux. Si l'aliment brut nourrit l'être biologique, l'aliment cuisiné, c'est-à-dire enculturé, nourrit, quant à lui, le "corps social" (Poulain, 1997<sup>29</sup> cité par (Gohard-Radenkovic et Kohler-Bally, 2004).

Chez certains, la description est également une manière d'affirmer sa propre culture, de se distinguer par rapport au pays, voire de souligner des similarités avec d'autres nationalités :

*Quand mes parents m'ont envoyé un paquet j'ai dit s'il vous plait envoyez moi un džezva<sup>30</sup> parce que **j'ai besoin d'un bon café !** [rires] là ils m'ont envoyé aussi le džezva et j'ai cuisiné le café croate là-bas et ils ont bien aimé. Ils ont bien aimé mais **c'était trop fort pour eux** et ils ont mis beaucoup de sucre dans ça. [...] peut-être c'est dans la personnalité aussi ça dépend des personnes, mais c'était trop fort pour eux. **L'Italienne elle a aimé bien parce qu'ils aiment bien aussi le café** et tout ça, elle a aimé bien, mais les autres c'était comme "non, non". Ils ont goûté aussi après le rakija<sup>31</sup> et... [rires] ça **je vais jamais oublier les visages quand ils goûté la première fois !** C'était [rires], l'un était comme "c'est quoi ça ?!", l'autre était comme "putain, c'est fort ça !". Après ils étaient "c'est trop bien, c'est trop bien !" (Klara)*

Les habitudes alimentaires permettent donc chez Klara de mettre le doigt sur ce qui est spécifique à sa propre culture – et que les autres ne peuvent pas supporter ou apprécier. La nourriture est aussi souvent ce qui manque ou provoque de la nostalgie, lors d'un séjour à l'étranger.

*Ok, la nourriture m'a manquée beaucoup, surtout les čevapi, mais j'ai essayé de faire čevapi pour le jour de paques... c'était pas trop... comment dire... réussi. Mais bon j'ai essayé [...] **j'étais vraiment seul pour le jour de paques. Je suis allé acheter de la viande pour faire les čevapi**, j'ai été dans le magasin de [...] boucherie, j'ai regardé tous les gens qui se préparent, qui parlent de la nourriture, du repas... et dans ce moment-là **j'ai senti le mal du pays** (Petar)*

L'autre différence pointée la plupart du temps porte sur les horaires d'ouverture. Ces différences remarquées amènent parfois – mais pas toujours – à une réflexion sur l'organisation de la vie sociale.

*C'était un peu... les horaires des magasins, les horaires du travail, parce que c'est vrai **ici les gens travaillent trop**, oui c'est vrai **ils ne sont pas assez payés**, je sais, mais d'un autre côté comme j'habite à côté du centre commercial où tous les magasins sont ouverts jusque 21h, 22h, là... **mais c'était, je trouve que c'est vraiment un peu trop tôt** (Gabriela)*

Klara remarque aussi une différence de « mode de vie », mais elle, à partir du café (qui revient très souvent dans son entretien et semble symboliser les principales différences entre la France et la Croatie) :

*Concernant la France et la Croatie, **je peux dire que la vie c'est différent... déjà le café c'est différent.** [...] nous les Croates si tu as une pause tu vas boire un café, si tu as du*

<sup>29</sup> Jean-Pierre, P. (1997). La nourriture de l'autre entre délice et dégoûts réflexions sur le relativisme de la sensibilité alimentaire». *Cultures, Nourritures, Internationale de l'imaginaire*.

<sup>30</sup> Une sorte de casserole qui sert à faire du café « à la turc ».

<sup>31</sup> Eau de vie



*temps tu vas t'asseoir pour un café et [...] avec les Français aussi, ils avaient pas l'habitude de faire ça, ça c'était une grande différence. Différence du café : déjà le gout du café, désolée !, [...] c'était pas bien, non c'était pas très fort et c'était [...] Et j'ai pas bu un bon café, non. [...] Et aussi ils avaient pas l'habitude de s'asseoir comme nous, comme on peut s'asseoir pendant une heure, je sais pas si tu as trente minutes pour un café, c'est pas la peine, c'est une heure, deux heures et là tu es, tu t'assois et tu parles... (Klara)*

Mis à part ces différences culinaires et d'organisation de la vie sociale, les autres « étonnements » concernent :

- la bureaucratie,

mais plutôt pour souligner que l'on retrouve les mêmes complexités alors que les étudiants pensaient rencontrer moins de problème dans un pays « occidental » :

*Ce qui m'a étonnée un peu c'était par rapport à l'administration que c'était pas très simple... j'ai pensé " Ah, la Croatie c'est horrible mais je suis sûre qu'en France ça sera simple, très simple". Mais c'était pas trop simple ! (Katarina)*

- les salutations et en particulier la « bise »,
- et quelques descriptions touristiques,

mais alors que Vassiliki Papatsiba (2003) déclare que c'est l'un des thèmes les plus fréquents dans son corpus, cela apparaît assez peu dans le nôtre. Souvent, les étudiants se contentent de mentionner l'endroit où ils sont allés, mais sans préciser ce qu'ils y ont vu ou fait.

### Quelles « cultures » ?

Mais mises à part ces « différences », celle qui est le plus pointée est le fait que la France est une société multiculturelle, contrairement à la Croatie.

*Aussi en France il y a un mélange des cultures plus grand. Beaucoup plus grand parce qu'il y a, bon, des noirs, il y a des... il y a des arabes... à Zagreb... Il n'y a pas la diversité. Donc, mais je sais pas quelqu'un peut penser c'est quelque chose qui est négatif, qui est positif. C'est seulement quelque chose qui est différent (Gabriela)*

Nous reviendrons plus longuement sur le fait que n'ayant pas vraiment de contacts avec la population immigrée en France, ils ne développent pas une grande connaissance de ce qu'ils nomment les « autres cultures ». Ils effectuent en tous cas une distinction très nette entre culture « française » et les « autres » cultures : asiatique, africaine, etc.

*C'est intéressant mais je pense que... je sais pas... j'avais des expériences avec des minorités comme arabes parce que j'ai trouvé un resto, un fastfood arabe dans mon quartier et [...] dimanche j'allais dans ce resto arabe et je mangeais le couscous, j'aimais bien le couscous, c'était merveilleux pour moi. [...] pense que c'est intéressant mais Français pas tellement différents de nous, aussi une culture européenne, mais avec ces autres cultures, comme asiat, arabe, c'est intéressant parce que dans ma rue c'est beaucoup des arabes et des africains. Je pense que ils sont en majorité, c'était intéressant de les*

*rencontrer, je n'avais pas beaucoup de contact mais c'est intéressant de voir des femmes dans leurs vestes, burqua... (Marko)*

La présence de la multiculturalité est donc peut-être ce qui s'apparente le plus à un choc pour les étudiants.

*Quand je suis venue en septembre je suis un petit peu choquée, **comme un choc culturel on peut dire** [rires] oui **au métro j'ai rencontré tous les sortes de gens**, il y a trop de gens **sans abris** et vraiment ça m'a choquée au début et vraiment si je voudrais donner à quelqu'un, même un euro, après mon tour au métro, j'ai rien ! Donc j'ai dû vraiment être conscient que c'est ici comme ça donc c'est une grande ville et je crois que c'est une problème avec toutes les grandes villes dans le monde (Ema)*

Il est difficile dans cet extrait de savoir si Ema est choquée par la multiculturalité ou par la pauvreté. Mais nous retrouvons dans la suite de son entretien un amalgame fréquent entre population d'origine étrangère et pauvreté. Toujours est-il que, même si elle se sent étrangère en France – « *Ici je suis croate, je ne suis pas française !* » (Ema) – elle se sent encore plus « autre » dans un environnement avec beaucoup d'immigrés :

*On peut comparer **Stalingrad, Barbès... là-bas**, quand tu entres dans le métro, **tu es là-bas... uljez** [un intrus, quelqu'un qui n'est pas à sa place] ... comme tu n'es pas un de... (Ema)*

Mais nous avons vu que les étudiants Erasmus sont surtout socialisés dans le cercle des étudiants internationaux. Logiquement, c'est donc dans ce cercle qu'ils expérimentent d'autres façons de faire. La cuisine des résidences universitaires semble alors être le lieu de prédilection pour le partage de ses habitudes :

*J'ai été positivement surprise. **Pendant le diner, j'apprenais beaucoup sur les autres** parce que nous avons une cuisine au rez-de-chaussée. Notre culture, ce que nous mangeons, ce que nous mangeons, buvons, dormons ... Et nous avons même appris la langue de chacun... (Valentina)<sup>32</sup>*

*Quand on a déjeuné, on a tous parlé "Ah **en Allemagne on va manger ça**", "Ah **en Italie on va manger ça**", "Ah en Espagne c'est comme ça", **on a tous parlé de notre coutume et de notre... habitude** comment on fait, qu'est-ce qu'on mange, qu'est-ce qu'on écoute, comment on se comporte, quelles sont les coutumes qu'on a dans notre pays... mais **c'était aussi naturel**. Pour moi j'ai pas fait ça... exprès, c'était naturel, quand dans les restos, c'était toujours quand on parlé, j'ai dit "ok, ça c'est différent, chez nous les restos sont ouverts tout le temps" (Klara)*

Des soirées ou des sorties sont également organisées dans le but de présenter « son pays » et de faire découvrir « sa culture » aux étudiants d'autres nationalités. Ces

<sup>32</sup> I was positively surprised. During dinner I would learn a lot about others because we had one kitchen on the floor. Our culture, what we eat, what do we eat, drink, sleep... And we even learned each others languages... (notre traduction).

activités semblent être parfois le lieu d'une solidification des cultures, où chacun va présenter ce qui lui semble le plus « typique » de « sa » culture :

*À pâques nous avons fait un piquenique et c'était vraiment bien : **chacun préparait une chose de son pays**. J'ai préparé la salade française mais c'est salade russe<sup>33</sup>, et les œufs et Karine était d'Allemagne et ses parents ont envoyé un paquet de chocolat, de petits œufs en chocolat et notre ami Maxime, de France a préparé mousse de chocolat mais à la main et c'était parfait ! Et ce jour j'ai trop mangé ! (Sara)*

Les échanges culturels sont donc surtout effectués au sein de la communauté étudiante internationale. Vincenzo Cicchelli montre que pour certains, « cette culture internationale [...] est recherchée et prime sur le fait de s'imprégner de la culture française » (Cicchelli, 2008, p. 158). Ainsi, la culture du pays d'accueil est comme une sorte de toile de fond, et autrui est vécu et pensé au pluriel. Les étudiants sont peu diserts sur les différences au sein des nationalités de la communauté internationale, mais effectuent une certaine catégorisation des nationalités, ou de ce qu'ils ont tendance à nommer les « mentalités »<sup>34</sup>. Mais au final, même s'il y a catégorisation, les étudiants ont plutôt tendance à dire que toutes les cultures sont compréhensibles et sans grand choc, en particulier au sein des cultures européennes... seuls les étudiants chinois sont déclarés totalement différents et représentent une sorte d'archétype de l'altérité.

*Mais je pense que **c'est peut-être le choc culturel quand tu pars d'Europe** au Japon peut-être c'est quelque chose complètement différent. Mais **en Europe je pense que non**. Peut-être le Nord ou la Russie peut-être. Mais en France, Croatie, je pense qu'il n'y a pas beaucoup de différences. Je ne sais pas... La culture est... pas la même culture mais il n'y a pas beaucoup de différences entre.... je ne sais pas [rires] [...] Mais ils sont vraiment différents, les Chinois [...] **Les Chinois ils ont vraiment, ils viennent d'une planète complètement différente**. C'est bizarre. Ils pensent différemment (Diana)*

Ce discours correspond à la doxa, qui place souvent la culture chinoise comme la plus éloignée des cultures occidentales. Par exemple, Fred Dervin, qui analyse des recherches scientifiques sur les mobilités estudiantines chinoises démontre que les articles qu'il a étudié « développent des discours typiques sur les Chinois, [...] dans lequel le Chinois est l' « étranger » par excellence » (Dervin, 2011a, p. 70). Même chez les étudiants qui n'ont pas de discours spécifique énoncé à l'encontre des « Chinois », on peut voir que les contacts sont restreints, même s'ils habitent dans la même résidence universitaire :

*- et il y avait d'autres nationalités dans les Erasmus ?  
- **Chinois, mais on a pas eu beaucoup de contact**. Il y avait beaucoup de Chinois, beaucoup. Mais notre étage c'était Américain, Roumain, Croate, Espagnol (Katarina)*

<sup>33</sup> En croate, la macédoine de légume est appelée « francuska salata », soit la « salade française ». Elle est traditionnellement préparée pour le jour de Noël et pour Pâques.

<sup>34</sup> Souvent les mentalités sont catégorisées entre celles du Nord et celles du Sud.

Pour Martina, la différence culturelle empêche alors ces étudiants chinois de vivre une expérience de mobilité satisfaisante :

*Ce Chinois, il était comme... [...] ses parents lui ont dit qu'il y avait des homosexuels, pour qu'il n'entre pas en contact avec eux parce que vous pouvez facilement tourner de l'autre côté, il avait des histoires comme celle-là qui étaient mises dans sa la tête par ses parents et donc **pour lui c'était une culture complètement différente [...] il avait vraiment peur et il ne pouvait pas vivre cette expérience [...] nous ne sommes pas une société multiculturelle mais au moins des gens de grandes villes comme ... vous pouvez voir tout à la télévision (Martina)***<sup>35</sup>

Enfin, même si personne n'indique avoir eu de « problème » avec les personnes d'autres nationalités, nous pouvons tout de même repérer une tendance à se regrouper entre étudiant de la même aire géographique et culturelle :

*Il y avait les autres Erasmus donc c'était Nora et les autres étudiants Erasmus, et cet ami français, c'étaient ceux avec lesquels j'ai passé le plus de temps. Effectivement. Donc Nora<sup>36</sup>, les autres étudiants Erasmus, et c'était comme ça : quand on parle des étudiants Erasmus il y avait des Roumains, **nous étions très proches avec les Roumains**, c'était une équipe, et **un Américain qui était demi américain, demi russe, les autres Américains c'était un groupe séparé (Katarina)***

Nous voyons dans cette tendance, une certaine facilité à aller vers des personnes qui semblent proches.

Jelena dit par exemple à propos d'une bosnienne qu'elle a rencontrée :

***Tu te sens comme chez toi.** Même si en France je me sentais vraiment bien, c'est toujours bien de rencontrer quelqu'un qui parles ta langue. Et la fille elle était vraiment... on était pas si similaires, on était vraiment différentes mais, on a, **on a partagé quand même des philosophies** [rires] des mêmes philosophies, oui. Ça c'était bien (Jelena).*

*Bien sûr, après je me suis fait des amis, mais mes amis... je pense qu'on a plus une sensibilité... Il m'est arrivé vraiment de rencontrer, par exemple j'ai fait un entretien pour une agence d'hôtesse d'accueil où je n'ai même pas eu ce travail, et j'étais dans la station de métro avec une fille qui a aussi passé l'entretien, et **elle est russe**, et on a juste commencé à se parler... je sais pas, **c'était naturel de venir l'une vers l'autre alors que je pense avec un parisien ce ne serait pas possible (Vida)***

La caractéristique commune de ces personnes « proches » semble être la « slavité » :

*Je viens d'un pays qui est très différent de France, les mentalités et tout ça c'est vraiment... c'est pour ça que je pense qu'en Pologne et Tchéquie, tu sais, **ils ont pas le même mode de vie mais ils sont slaves...** (Ema)*

<sup>35</sup> This Chinese guy, he was like... [...] his parents were telling him of existence of homosexuals, not to get in contact with them because you can easily turn to this other side, he had stories like this that were put in his head by his parents like for him it was completely different culture [...] he was really scared and he couldn't live that experience [...] we are not multicultural society but at least people from big cities like... you can see all that on television (notre traduction).

<sup>36</sup> Un amie croate qui est partie en même temps et au même endroit qu'elle.

Ces quelques extraits nous permettent de relativiser l'absence totale de choc culturel. Certes, le terme de choc est trop « violent » pour caractériser l'expérience des étudiants Erasmus. Cependant, même si le discours des étudiants présente à première vue une rencontre avec l'altérité fluide, sans heurts et sans remise en question, le fait qu'ils recherchent la compagnie de personnes partageant certaines caractéristiques culturelles montre que cette rencontre n'est pas totalement exempte de difficultés ou de « fatigue culturelle ». De plus, nous voyons que les discours des étudiants sur les « cultures » qu'ils ont rencontrées reste superficiel. Il semble que ce que remarquait Magali Ballatore en 2007, à savoir que pour les étudiants « tout se passe comme s'ils étaient simples spectateurs ou comme si le séjour Erasmus était un film dans lequel ils n'étaient que figurants » (Ballatore, 2007, p. 161), se vérifie plutôt dans notre corpus.

### ***6.2.2 Mode d'élaboration de la perception de l'altérité***

#### **Des échelles d'ouverture ?**

Gloria Paganini (2001), reprenant les thèses de Claude Lévi-Strauss dans *Race et histoire* (1952), rappelle que la perception de la différence culturelle est :

- relative : car elle dépend de la culture prise comme référence pour mesurer l'écart entre une pratique et une autre ;
- et variable car plus nous progressons dans une société et partageons des intérêts communs, moins les écarts semblent significatifs.

Nous avons cherché à comprendre comment les étudiants construisaient leur rapport à l'altérité et surtout ses facteurs de variabilité.

Est-il possible de classer les étudiants sur une échelle d'« interculturalité » ? C'est ce qu'ont tenté plusieurs chercheurs, comme Magali Ballatore qui montre que « bien que le jeu avec le national et les identifications [...] soit commun à l'ensemble des étudiants Erasmus, il existe différentes manières de vivre l'expérience interculturelle Erasmus » (Ballatore, 2007, p. 280). Elle dégage ensuite de son corpus quatre idéaux-types<sup>37</sup> selon les modalités de résistance ou d'ouverture au niveau culturel ambiant.

L'échelle des comportements va ainsi du repli sur sa culture d'origine, avec un réinvestissement faible ou nul et l'absence de nouvelles mobilités, jusqu'à la perméabilité quasi-totale à la culture du milieu d'accueil, la volonté d'y résider

---

<sup>37</sup> Les quatre idéaux-types d'étudiants sont : défensif ; opportuniste ; transnational et converti.

définitivement et les signes d'une « conversion identitaire » (Ballatore, 2007, p. 281).

Il est malaisé de classer les étudiants et de déterminer les critères qui nous permettront d'« évaluer » un comportement, encore plus lorsqu'il s'agit de repérer des comportements « interculturels », hautement subjectifs et dépendant de nombreuses variables.

Pour essayer de repérer différentes attitudes des étudiants, nous nous sommes aidée du « modèle de développement de la sensibilité interculturelle » proposé par Milton Bennett (1986) qui comprend trois attitudes défensives « d'ethnocentrisme » et trois attitudes d'ouverture « d'ethnorelativisme ». Ces attitudes sont :

- le déni : lorsque les personnes ne reconnaissent pas l'existence de différences culturelles et que sa propre référence est perçue comme la « bonne » ;
- la défense : où les personnes se sentent menacées par les autres cultures et les opposent ;
- la minimisation : où les autres cultures restent menaçantes pour la personne qui cependant les accepte en minimisant les différences ;
- l'acceptation : quand la culture de l'autre est reconnue, acceptée et considérée comme une alternative viable ;
- l'adaptation : lorsque les personnes voient les différences culturelles positivement et comme des ressources précieuses ;
- l'intégration : lorsque les personnes acceptent que leur identité ne soit pas fondée sur une seule culture, et passent d'une vision du monde à une autre facilement et inconsciemment (Labadie et Crochu, 2018).

Nous pouvons retrouver dans le discours des étudiants avec lesquels nous nous sommes entretenue, des éléments montrant qu'ils sont dans des attitudes allant surtout de la défense à l'adaptation.

La majorité des étudiants se déclarent « tolérants, ouvert et intégratifs ». Mais leurs discours, reflétant le politiquement correct, naturalisent ou ethnicisent l'autre, tout en prônant un universalisme indifférenciateur (voisin, proche de l'amalgame). Ces deux faces du discours comportent des formes cachées d'incompréhension, de minimisation ou de rejet de la différence. Elles s'expriment par des attitudes ambivalentes envers la diversité, en tension constante entre le désir de différenciation qui tend à valoriser la dimension culturelle et le désir d'inclusion qui tend à privilégier l'identité commune (Ogay et Gohard-Radenkovic, 2008, p. 161).

Nous retrouvons en effet dans notre corpus de nombreuses attitudes soit d'essentialisation des cultures, soit de minimisation de la différence, ce qui pourrait correspondre aux catégories *défense* et *minimisation* de Milton Bennett.

## *Essentialisation et naturalisation des cultures*

Pour Mary Bucholtz, l'essentialisme représente

la position selon laquelle les attributs et les comportements de groupes définis par la société peuvent être déterminés et expliqués par référence à des caractéristiques culturelles et / ou biologiques considérées comme inhérentes au groupe<sup>38</sup> (Bucholtz, 2003, p. 400).

Fred Dervin (2011a) rappelle que le culturalisme qui est « une prétention à la connaissance d'autrui par le biais de la connaissance de sa culture considérée alors comme objet figé » (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 13) est une forme d'essentialisme.

Sylvie Poisson-Quinton et Catherine Carlo ont démontré qu'un séjour en Erasmus avait plutôt tendance à développer une certaine essentialisation. Elles ont interrogé des étudiants étrangers au début et à la fin de leur séjour de mobilité parisien : alors qu'ils arrivent en affirmant avoir la sensation de se « sentir européens », lors du second entretien, elles constatent une certaine évolution de la perception des différences, d'une part entre les pays de la communauté européenne (les étudiants insistent sur les différences de mentalités) et d'autre part entre l'Europe et le reste du monde. Nous retrouvons également dans notre corpus, même si ce n'est pas chez tous les étudiants, une tendance à la généralisation lorsqu'ils parlent « des Italiens », « des Français », ou autres. Qu'est-ce qui pourrait expliquer cette tendance à l'essentialisation alors même que l'un des buts d'Erasmus vise le contraire ?

Nous avons parlé précédemment des « événements interculturels » organisés pour les étudiants Erasmus et qui visent à présenter la « culture » de chacun. Sara nous raconte la « journée internationale » :

*Nous avons aussi le jour international quand **on a présenté son pays**, c'était en avril et **on a préparé la nourriture, j'ai préparé aussi un quizz**, avec des questions comme : « tu sais que Game of thrones a été filmé ici ? » et c'était un peu drôle et aussi Helena et moi **nous avons dansé une danse traditionnelle**. Parce que Franka a dit qu'elle va danser, et à la fin elle a dit "non, non, non, je ne veux pas danser moi-même" et ils l'ont mis dans le programme. [...] Ana et moi, **nous sommes allé voir dans YouTube comment danser** (Sara)*

Une soirée où les participantes sont allées sur YouTube apprendre une danse « traditionnelle », qu'elles n'avaient jamais pratiquée – et peut-être vue – auparavant dans leur propre pays ne semble pas vraiment en mesure de montrer la complexité et le relativisme des « cultures » sans tomber dans les stéréotypes.

Marion Perrefort affirme que

---

<sup>38</sup> "The position that attributes and behaviours of socially defined groups can be determined and explained by reference to cultural and/or biological characteristics believed to be inherent to the group (notre traduction, cité par Dervin, 2011, p. 13).

le « natif » n'est pas toujours en mesure de passer d'une compétence monoculturelle à une compétence interculturelle et d'effectuer le retour réflexif nécessaire à l'explicitation des dimensions largement invisibles et inconscientes de sa propre culture » (Perrefort, 2008).

Ce qui vaut pour le « natif » vaut également pour l'étudiant étranger qui peut ressentir des difficultés à interpréter la culture de l'autre, mais également sa propre culture. Ainsi Sara et son amie Helena, face à la demande des organisateurs de la journée internationale, se trouvent dans la position délicate de devoir « présenter leur pays et leur culture ». Elles se tournent alors vers ce que la doxa désigne comme « culture » (le folklore, la gastronomie, etc.) et reproduisent – même inconsciemment – des stéréotypes, ensuite largement partagés dans la communauté des étudiants internationaux (puisque ce c'est ce qu'on leur a présenté comme la « culture » de leurs camarades étrangers).

### *Universalisme indifférenciateur*

Le pendant de cette essentialisation est l'universalisme ou du moins la minimisation des différences, que nous retrouvons très fréquemment lorsque les étudiants affirment ne pas avoir vu de différence, ou si peu que cela ne vaut pas la peine d'être mentionné. Aline Gohard-Radenkovic reprend la notion de *double-ignorance*, en référence à Socrate (repris par Platon) qui « avait le premier souligné cette « double ignorance » traduisant à la fois une absence de connaissances scientifiques et l'ignorance même de cette absence de connaissances, en d'autres termes une inconscience de cette ignorance » (Gohard-Radenkovic, 2014). Elle parle même de *double-ignorance réciproque* pour caractériser le manque de savoir sur son propre environnement et montre que pour construire la connaissance de soi, et de l'autre, il est nécessaire de connaître les contextes et d'avoir des « compétences référentielles » sur ces contextes ou une « culture implicite partagée » entre les interactants. Ce qui fait souvent défaut aux étudiants.

Si un grand nombre d'étudiants ont des attitudes de défense ou de minimisation de la différence culturelle (selon les catégories de Milton Bennett), on peut aussi relever chez certains d'entre eux des attitudes plus « ethno relativistes » où ils constatent plus qu'ils ne jugent, sans rejeter leur propre culture mais sans la prendre non plus systématiquement comme point de comparaison. Enfin, nous retrouvons chez un petit nombre la capacité de passer d'un cadre de référence à un autre en fonction du thème dont ils parlent.



## Modes de perception de l'altérité

Si le modèle de Milton Bennett s'avère utile pour repérer certaines attitudes, il nous semble cependant assez figé dans la mesure où on peut retrouver chez un même étudiant des attitudes différentes :

*Je me souviens que quand j'étais **dans les premières semaines** avec l'autre croate, quand on avait du temps libre on est allé... [...] mais je sais que on a bu un café, mais là c'était genre un café : les chaises en plastique, tout est... **tout est genre de n'importe quoi**, n'importe comment et je sais qu'on s'est pensé "mais où on est venu ? Où on va boire le café, où on va faire des choses ?" [rires] Ça c'est, c'est ça ! [...] ça c'était vraiment **une grande différence culturelle !** [rires]*

*Et oui aussi quand les Français... j'ai fait du café, mais ils ont dit "mais comment quoi, tu vas à un café, tu bois un café pendant deux heures, mais quoi c'est froid déjà !" J'ai dit : "**mais ça c'est une coutume, c'est tu vois... c'est plutôt : chez vous** "allez on va boire un verre", **chez nous** c'est "allez on va boire un café". C'est plutôt pour se voir avec des amis et de raconter tout ce qui s'est passé, tes plans, tes envies et tout ça. C'est plutôt la coutume de ça.*

*[...] Et je pense que ça c'est aussi... ici, même le standard c'est... c'est plus bas, les salaires sont moins et tout ça... mais je pense qu'ici, vraiment, on prend notre temps de boire un café, de manger, très bien. **Je pense que par rapport à ça, peut-être qu'on vit mieux** (Klara).*

Dans cet extrait de Klara on retrouve une attitude défensive car elle compare son pays avec la France, mais également d'acceptation et d'adaptation car elle est capable de comparer les deux systèmes. Selon Milton Bennett (1986), l'évolution d'un individu suivrait un continuum : plus il serait depuis longtemps en contact avec une culture, plus il tendrait vers une attitude « d'ethnorelativisme ». Si on peut également voir qu'il semble y avoir une progression dans l'attitude de Klara, nous ne pensons pas que l'on puisse parler de continuum, mais plutôt de progression non linéaire (avec des avancés et des reculs) et des attitudes variables en fonction des situations.

Surtout, l'analyse de Vassiliki Papatsiba (2003) nous paraît beaucoup plus opératoire pour comprendre comment et pourquoi certains étudiants vont avoir tendance à rester prisonnier d'une vision ethnocentrée tandis que d'autres iront vers plus de relativisme. La chercheuse montre que la perception et l'élaboration de l'étranger et de l'altérité peut s'effectuer selon deux modes : celui de l'extériorité et celui de l'intériorité.

Le mode de l'extériorité concerne les situations où la rencontre avec l'autre se fait « dans le cadre d'un tourisme culturel ». La culture est alors vue au prisme de sa culture d'origine, on attache de l'importance surtout aux différences et cela mène à une certaine essentialisation des cultures.

Au contraire, si la rencontre de l'altérité s'effectue sous le mode de l'intériorité, c'est à dire quand on est intégré à un groupe et que le contact se fait à travers des relations établies, c'est alors « l'interpersonnel qui devient vecteur de l'interculturel »

ce qui évite ou limite l'essentialisation dont nous parlions ci-dessus. Dans ce cas, l'insertion dans un groupe est particulièrement importante pour que puisse se réaliser la rencontre sur le mode de l'intériorité. Par exemple, Alexandra Budke montre que « plus les étudiants Erasmus ont de camarades parmi les étudiants allemands, plus l'image qu'ils ont de la population allemande en général se rapproche de celle qu'ils ont des personnes de même nationalité qu'eux » (2008, p. 56). Dans le cas contraire, ils ont une tendance systématique à avoir recours aux stéréotypes habituels, dont ils sont déjà imprégnés, « pour stabiliser et légitimer leurs propres groupes d'appartenance » (Budke, 2008, p. 61).

Dans notre corpus, nous repérons en effet une corrélation entre relativisme culturel et insertion intime et durable dans un groupe donné.

Ainsi, l'étudiante de notre corpus qui est restée le moins longtemps en France (un mois) et dans un cadre particulier, coupée en quelque sorte de la société<sup>39</sup> est celle qui tient les propos les plus essentialisant.

*C'était très intéressant de voir d'autres cultures et de voir comment les autres, les gens de... qui vient peut-être du Brésil, comment ils pensent, est-ce qu'il y a quelque chose différent. Mais **sont tous les mêmes**, c'est pas important si quelqu'un est je ne sais pas brésilien ou chinois. [...] Mais ils sont vraiment différents, les Chinois. **Les Brésiliens ils sont la même que les Croates**. On peut aller là... oui, c'est différent, il y a beaucoup de choses différentes, mais le caractère, c'est le même. **Les Chinois** ils ont vraiment, **ils viennent d'une planète complètement différente**. C'est bizarre (Diana)*

De même, nous repérons que les groupes avec lesquels il n'y a eu que très peu de contact font plus facilement l'objet de jugements, basés sur une observation extérieure. C'est par exemple le cas avec les personnes immigrées<sup>40</sup>.

*Oui, c'était une grande différence. Quand je suis venue en France, j'ai vu ça, les différentes cultures et tout ça. **Tu peux voir la personne noire qui est dans un vêtement, une tunique et c'est l'hiver ! Il a parlé avec moi et je peux voir qu'il a froid** (Sara)*

On voit par exemple que Sara, tout comme Marko que nous citions précédemment s'attardent sur l'aspect extérieur des personnes. Même si Sara indique avoir parlé avec cet homme, elle ne retient que la confirmation de ses prénotions : avec une tunique, on a froid en hiver. Elle ne dira rien d'autre de cette rencontre.

En revanche, Martina, qui a sympathisé avec un anglais d'origine nigérienne, remet en question certaines de ses attitudes précédentes et prend conscience d'une réalité qu'elle ne connaissait pas avant :

<sup>39</sup> Elle était en « stage linguistique » au Cavilam, à Vichy.

<sup>40</sup> Ou perçues comme tel par les étudiants, c'est à dire les « noirs » et les « arabes ».

*J'ai appris avec **mon ami anglais qui était nigérian** et qui **s'énervait vraiment quand quelqu'un lui demandait d'où il venait**, et qu'il disait qu'il venait de Londres, puis qu'ils lui demandaient "mais **d'où es-tu vraiment ?**", cela l'ennuyait vraiment et je le lui ai demandé aussi parce que, je voulais simplement savoir d'où venaient ses origines [...], mais il faut vraiment être sensible ... Mais **je comprends pourquoi**. J'ai donc **décidé de ne plus poser cette question! J'ai appris ça !** (Martina)<sup>41</sup>*

Nous repérons également qu'avec le temps passé à l'étranger, les comparaisons s'affinent et sortent des seules différences sur la nourriture ou les horaires.

*Je trouve vraiment en France les gens sont **très polis, plus que les Croates**, et dès que tu es poli, les gens vont t'aider. Ce ne sera peut-être pas idéal, mais tu auras déjà une petite aide [...] je trouve par exemple que dans le métro, dès que tu touches quelqu'un ou que quelqu'un te touche, « pardon », **je trouve ça rigolo** (Anita)*

Ainsi, Anita compare toujours avec sa culture source, mais son opinion relève de la constatation amusée et non du jugement (positif ou négatif) : elle trouve seulement ça « rigolo » et a appris à s'adapter – devenir plus polie – afin de recevoir un peu plus d'aide.

Enfin, nous pouvons voir que la personne qui passe le plus facilement d'une vision du monde à une autre est celle qui se trouve en couple avec un Français, vit avec lui en France et fréquente son cercle d'amis depuis plusieurs années maintenant.

Elle relativise et comprends par exemple le côté « fermé » et non curieux des Français, qui l'a pourtant fait pleurer à son arrivée :

*Parce que moi **au début je me suis dit, qu'est-ce qu'ils sont réservés**, ici personne ne voulait me parler. Après j'ai parlé avec les gens : mais on ne savait pas quoi te dire ! [rires] **et je comprends**, ici ça peut être agressif de dire "et tu viens d'où, tu es de quelle origine ?" c'est un sujet beaucoup plus sensible qu'en Croatie où ils sont tous croates (Vida)*

Elle nous explique également le cheminement de son jugement par rapport au rythme de vie :

*Parce **que je pense pas qu'au final les Français travaillent beaucoup plus que les Croates**. Moi, chaque fois quand je parle avec ma grand-mère, elle me demande à trois heures de l'après-midi, "Alors Mathieu il est rentré ?" , parce qu'elle oublie un peu. "Bah non, il travaille jusqu'à sept heure", "sept heure !!!" [...] C'est juste un truc que les Croates ils peuvent pas comprendre, comment tu peux travailler jusqu'à 19h. Ou même pour moi, à la limite je me suis dit les Français ils sont fous, pour moi **je pouvais pas comprendre** que trois mois après la naissance de ton enfant tu rentres au travail, en Croatie c'est six mois obligatoires. **C'est différent** [...] Après je n'ai pas parlé avec des gens qui se sont plaints de ça, c'est tout simplement normal pour eux [...] Mais moi **au début, je sais que ça m'a***

<sup>41</sup> I have learned it is my English friend that was Nigerian he would get really annoyed when somebody is asking where he is from, and he would say I'm from London and then they would ask him "but where are you really from?", he would be really annoyed by that and also asked him that because like I just wanted to know where are his origins from [...] you really have to be sensitive....But I can see why. So I decided not to ask that question anymore! I learned that! (notre traduction).

*tellement choquée, à la limite je disais "mais c'est comme si ils n'aimaient pas leurs enfants !". Pour moi c'était "comment tu peux laisser ton enfant à quelqu'un ? ", mais j'ai plein de copain qui ont grandi avec des nounous et **se sont des gens normaux comme tout le monde**, pas tarés, pas psychopathes... (Vida)*

On peut voir dans cet extrait que ce qui la choque au départ est ensuite remis en cause, compris et plus ou moins accepté au fur et à mesure qu'elle expérimente la vie en France et surtout qu'elle vit avec des Français qu'elle peut observer (« ils sont normaux ») et avec lesquels elle peut comparer son point de vue.

### 6.2.3 Des difficultés d'interprétation

#### L'influence du groupe Erasmus

Nous l'avons dit précédemment, la « bulle » Erasmus est très importante dans la socialisation des étudiants. Magali Ballatore voit une corrélation entre le fait d'y appartenir et une tendance à un repli sur sa communauté d'origine et conclue que « la mobilité institutionnalisée par le programme Erasmus crée des façons de se penser indissociables des modes de cohésion des groupes sociaux et des « cercles » Erasmus » (Ballatore, 2007, p. 286). Ainsi, selon elle, l'intégration sociale est réussie (car ils font partie d'une « groupe »), mais pas l'intégration culturelle. Marion Perrefort (2008) le constate également : les élèves (du secondaire) de son corpus – qui sont accueillis dans des familles d'accueil – sont dans un réseau social complexe qui les aide à construire leurs interprétations. Au contraire, les étudiants qu'elle étudie sont seuls ou dans le réseau Erasmus et leurs stéréotypes sont souvent renforcés par le groupe car cela lui assure une cohésion interne<sup>42</sup>. Nous retrouvons en effet des indices de ce besoin de cohésion interne dans les discours des étudiants qui montrent que leurs interprétations de tel ou tel comportement sont co-élaborées en groupe<sup>43</sup> :

*Oui, je vois des différences. Nous **quand on se retrouve entre croates : "alors, les Français !"**. Mon copain il se moque de nous [rires] "Alors, oui, dis-moi : les Français qu'est-ce qu'ils sont, qu'est-ce qu'ils font ?". **C'est notre sujet entre croates** [rires] (Vida)*

*- Oui, oui. Et aussi quoi, quand vous faites la bises, c'est [elle mime], chez nous c'est plutôt « je m'appelle comme ça » pour la première fois, et ça c'était aussi un peu comme... ce que j'ai, **quand on a parlé entre nous**, les Français sont froids mais pour la première fois vous faites la bise... C'est un peu... contradictoire. C'est ça j'ai, j'ai eu, j'avais des... je devais me...*

*- t'habituer ?*

*- Oui, m'habituer à ça*

*- Mais donc ils ne te parlaient pas trop, mais ils te faisaient la bise quand même ?*

*- ... oui. Des fois, des fois. (Klara)*

<sup>42</sup> Basé sur la distinction « eux » / « nous »

<sup>43</sup> D'étudiants internationaux ou de co-nationaux.

On voit dans cet extrait de Klara qu'elle n'a pas eu l'occasion d'en parler avec des Français, ni même de vraiment « pratiquer » le rituel de la bise avec eux, mais qu'elle a construit son analyse de la situation au sein du groupe Erasmus (« *quand on a parlé entre nous* »).

Dans le domaine de l'étude des relations interculturelles et dans les pratiques interculturelles elles-mêmes, on ne saurait se satisfaire pleinement d'une dialectique du même et de l'autre, y compris lorsque cette dialectique dépasse les rhétoriques du dialogue et du conflit pour poser la relation en termes d'interdépendance et de co-construction [...]. Il est besoin aussi du décalage, de l'espace de jeu et de mouvement, des convergences et divergences qu'ouvre le « plus de deux » (Coste, 2001, p. 184).

Nous pourrions penser, en reprenant la pensée de Daniel Coste, que le groupe Erasmus pourrait servir de médiateur avec la culture locale en créant un troisième pôle, qui ferait sortir de la relation moi/eux et permettrait de remettre en question des représentations figées de l'étranger. Mais nous voyons que ce n'est pas le cas et qu'au contraire, le groupe Erasmus a plutôt tendance à renforcer les stéréotypes. Nous avons vu précédemment que les « soirées interculturelles » institutionnalisées avaient tendance à produire des cultures stéréotypées. Peut-être pourrait-on réfléchir à institutionnaliser des pratiques qui tendraient vers plus d'ethnorelativisme ?

### Modélisateurs et pannes interprétatives

Nous repérons dans le discours des étudiants de nombreux indices montrant qu'ils ne savent pas toujours comment parler des cultures et que c'est un sujet délicat pour eux<sup>44</sup> :

- Ils emploient de nombreux modélisateurs pour nuancer certains stéréotypes qu'ils peuvent énoncer :

*Oui c'est différent, c'est **un peu** différent parce que dans tous les choses en France sont plus chères qu'en Croatie, même beaucoup plus chères mais d'un autre côté les salaires sont plus élevés. et **je sais pas** mais **j'avais l'impression** que **peut-être**, j'avais, **mais aussi ça dépend**, que **peut-être** les gens sont plus satisfaits avec leur vie en France que en Croatie parfois quand je suis dans le tram, dans le bus dans la rue **j'ai l'impression** que les gens sont déprimés. Bon, **je sais pas la situation à Paris...** (Gabriela)*

- Ils indiquent qu'ils savent que ce sont des stéréotypes, mais que tout de même, c'est ce qu'ils ont remarqué :

<sup>44</sup> Nous avons également mis en évidence précédemment qu'ils cherchaient à maintenir une « face » allant dans le sens de l'ouverture et de l'interculturalité. Il est fort probable que la volonté de maintenir cette « face » intervienne également dans les nuances qu'ils apportent à leurs stéréotypes. Voir : 5.3.3 Des apprentissages non exempts de tensions, p. 277.

**J'ai remarqué que les Français sont, bon, c'est pas bien de généraliser** mais j'avais l'impression que dans beaucoup de cas ils sont assez fermés. **Je sais pas comment la situation est ici** en Croatie avec les étudiants étrangers mais là, surtout si tu ne parles pas le français très bien, il n'y a pas de chance très grande de te faire des amis avec les Français (Gabriela)

**J'ai peur de généraliser.** Peut-être... j'étais dans un groupe comme ça. Mais **c'est ça que j'ai vu.** Donc, j'ai vraiment l'impression qu'on sorte ici beaucoup plus jeune. (Francesca)

- Ils utilisent un procédé discursif qui fait intervenir des tiers pour légitimer ce qu'ils disent :

Quand vous faites la bises, c'est [elle mime] , chez nous c'est plutôt je m'appelle comme ça pour la première fois, et ça c'était aussi un peu comme... **ce que j'ai, quand on a parlé entre nous, les Français sont froids** mais pour la première fois vous faites la bise... (Klara)

**Ma collègue et moi, bon, nous avons plusieurs impressions** d'une personne de la coordinatrice en France [...] J'ai eu l'impression qu'elle me regardait un peu comme quelqu'un qui est venue... qui est un peu pas compétent, un peu, tu sais... [...] Parce qu'il y avait aussi un Américain avec qui elle était "je t'adore". Tu sais, parce que tu viens de Croatie, qui est petit, qui est pas très développé, etc... J'ai eu cette impression, je suis pas sûre, **ce n'est peut-être pas très objectif, mais c'est pas seulement moi, mais aussi ma collègue** (Katarina)

- Ils demandent fréquemment sa propre opinion à l'enquêtrice, soit sur ce qu'ils viennent d'énoncer,

Moi j'ai une théorie que les gens sont pareils partout, mais oui bien sûr ! Les Allemands, les Italiennes, c'était... mais moi j'ai compris les deux, donc bon, mais en France je me sentais un peu comme chez moi. Seulement la langue est différente. **Tu es d'accord avec moi ou pas ?** (Jelena) ;

soit sur ce que nous avons pu percevoir de la Croatie, et ainsi vérifier que ce qu'ils ressentent comme une différence culturelle l'est bien, et ne relève pas seulement d'une méconnaissance de leur propre culture.

Quand j'ai commencé mes études... Tu sais en Croatie, **je sais pas si tu as ressenti ça mais...** en tant que française, tout le monde veut te parler, je sais pas... Ici c'est plutôt... (Vida)

Et les gens sont contents et moi je suis beaucoup plus peut-être carré, je sais pas, je préfère payer le billet pour le bus, je ne vais pas faire des petites trucs comme... **je sais pas si tu as eu cette impression en Croatie...** les gens ils... (Anita)

- Enfin, leur position varie en fonction du moment de l'entretien et nous retrouvons dans certains discours ce que mettent en évidence Simon Coffey et Brian Street (2018, p. 461) dans des récits autobiographiques : alors qu'au début des récits, les interviewés construisent leur expérience narrative autour de la différence, ils veillent ensuite à ce que leurs récits soient présentés dans le présent en minimisant les différences culturelles.

Nous avons déjà mentionné que les étudiants cherchaient à maintenir une *face* allant dans le sens de l'ouverture et de l'interculturalité, et cela joue certainement dans le fait qu'ils prennent des précautions avant d'énoncer des stéréotypes. Mais nous rejoignons également Marion Perrefort qui y voit « autant d'indices du fait que le stéréotypage ethnique est commandé par des pannes interprétatives » (Perrefort, 2008, p. 85). En effet, les étudiants se rendent compte qu'ils ont parfois tendance à la culturalisation, mais n'ont pas obligatoirement les compétences pour aller au-delà. Comme le montre Fred Dervin la notion d'interculturel donne lieu à de nombreuses *impostures interculturelles* qui

semblent être partagées par des individus issus de domaines très différents (éducation, commerce, littérature...) mais aussi de pays et de langues variés. En ce sens, ces discours sont globaux et dépassent les frontières qui servent au culturalisme pour déterminer la « distance culturelle » entre soi et l'Autre (Dervin, 2011a, p. 105).

Si, comme l'affirme Fred Dervin, même des chercheurs dans le domaine de l'interculturel évitent difficilement le culturalisme, il n'est guère étonnant qu'*a fortiori*, des étudiants peinent à parler des « cultures » sans essentialisation ni minimisation. Surtout s'ils n'ont reçu aucune formation et que l'organisation même d'Erasmus tend à reproduire le stéréotypage ethnique. Alors qu'il est déjà difficile de parler de sa propre « culture », il est souvent plus complexe de parler de celle de l'autre. De plus, la mobilité étant courte, cela ne permet pas vraiment de développer une connaissance fine de l'autre, voire de son rapport à l'altérité. En revanche, c'est une bonne occasion pour développer une connaissance de soi.

## **6.3 Rapports à soi**

---

Nous avons vu que l'une des principales motivations des étudiants était de partir pour se découvrir et se développer personnellement. Un séjour à l'étranger est pour cela très riche et permet en effet d'accomplir un travail sur soi, avec l'altérité comme arrière-plan de ce travail.

### **6.3.1 Un renouvellement du regard**

Une situation de déplacement international permet de renouveler « le regard que porte le sujet sur son inscription dans une culture et dans une histoire » (Molinié et Leray, 2002). Et pour notre population d'étude, dans un espace géopolitique, l'Europe. Le voyage et l'ailleurs sont censés permettre un décentrement où peuvent se réaliser auto-compréhension et auto-identification, et c'est une des raisons pour laquelle un séjour Erasmus est tellement valorisé pour la connaissance de soi. Pour caractériser cette situation, Vincenzo Cicchelli propose d'utiliser la notion d'*estragement* qui

désigne ces techniques narratives qui permettent à un narrateur de décrire des situations familières, mais en adoptant un point de vue extérieur et étranger, de façon à créer une distance entre le lecteur et l'objet de la description, ce qui pousse le premier à regarder autrement le second (Cicchelli, 2008, p. 145-146).

L'étudiant étranger, se trouvant dans des situations inhabituelles, « étranges », est obligé d'adopter la position d'observateur, autant de la société dans laquelle il se trouve que de celle dont il vient. Cela met les étudiants dans une disposition psychologique que Simon Coffey nomme étrangeté (*strangerhood*) et qui « exige des apprenants de langue (et de nous tous d'ailleurs) d'observer au-delà de soi tout en appréhendant l'ambivalence de sa propre image qui se transforme à travers le prisme des autres » (Coffey, 2013, p. 267).

De plus, la mobilité est une situation de rupture par rapport à une situation antérieure et correspond généralement à un changement de statut. Cette rupture met l'étudiant face à un regard autre que celui auquel il est habitué, et il se trouve dans une situation où il a besoin de se définir, autant pour les autres que pour lui-même. Selon Rachel Rimmer (2001) il y a donc un décalage entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui et les étudiants accordent une importance disproportionnée au regard de l'autre<sup>45</sup>, en même temps qu'ils font l'expérience de l'absence et de la solitude. Patrick Charaudeau définit l'identité comme une prise de conscience de soi se réalisant par le contact avec l'autre :

Cette prise de conscience, pour qu'elle se fasse, a besoin de différence, de différence vis à vis d'un autre que soi. Ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire. La perception de la différence de l'autre constitue d'abord la preuve de sa propre identité qui devient alors un : « être ce que n'est pas l'autre ». Dès lors, la conscience de soi existe à proportion de la conscience que l'on a de l'existence de l'autre (Charaudeau, 2009).

Se construire soi ne peut se faire que par rapport au regard de l'autre, par la rencontre et l'interaction. Mais une dialectique complexe d'images est en jeu lors de l'interaction : d'un côté il y a l'image que je souhaite renvoyer de moi-même, avec ce que Goffman nomme le « mirage de la face »<sup>46</sup>, et de l'autre, il y a le regard de l'autre sur l'image que j'ai projeté. « C'est à travers son regard que je me vois et selon l'imaginaire que je fixe dans ce regard que je vais me sentir admiré ou méprisé, confiant ou craintif, intéressant ou insignifiant, valorisé ou dévalorisé » (Lipiansky, 1992, p. 214). Selon Edmond-Marc Lipiansky, ces deux faces de l'interaction (à savoir : l'image

<sup>45</sup> Car il est obligé de retrouver une place dans le groupe et que son identité est mise en question.

<sup>46</sup> « Le « mirage de la face » symbolise cette nécessité de se préserver dans la rencontre, de ne pas totalement s'exposer à la critique de l'autre, de jouer son rôle » (Burnay, 2015, p. 72).



que j'ai cherché à projeter et l'image que l'autre me renvoie) se rejoignent dans un espace appelé « transactionnel » que Nathalie Burnay schématise de la façon suivante :

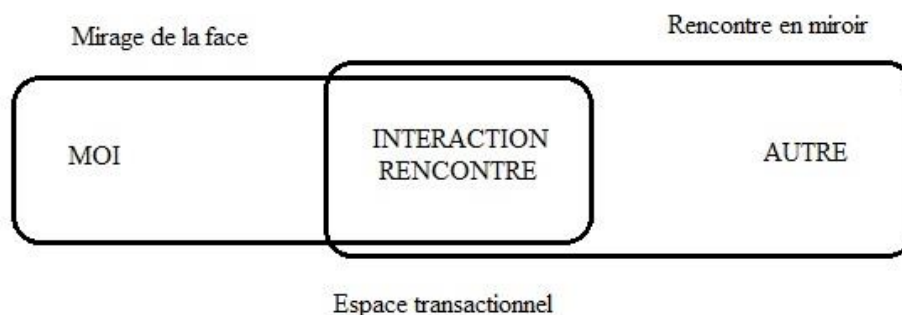


Figure 32 : Rencontre entre Égo et Autrui (Burnay, 2015, p. 73)

Ainsi, c'est parce qu'existe cet espace transactionnel que *Je* peux se construire dans et avec le regard de l'autre. Une expérience à l'étranger, dans un cadre relationnel nouveau et différent de celui qui est le sien habituellement est donc particulièrement riche pour apprendre à se connaître soi.

Un autre facteur qui peut jouer sur le fait qu'un séjour dans le cadre d'Erasmus permet de mieux se connaître est que les liens qui y sont établis sont relativement faibles : en effet, le séjour a une fin prédéterminée, que tous les interactants connaissent et même si des amitiés fortes sont développées, nous verrons dans le chapitre prochain qu'elles sont peu conservées après le séjour. À plusieurs égards, le séjour de mobilité se présente comme en dehors de la réalité et sans interaction avec la vie « normale ». Nathalie Burnay, s'appuyant sur les analyses de Mark Sanford Granovetter qui montrent la force du lien faible<sup>47</sup>, conclue que « la clôture relative de l'espace transactionnel permettrait de limiter les risques de l'échange sans qu'il y ait de répercussions à plus long terme sur une relation durable » (Burnay, 2015, p. 74). Ainsi, dans cet espace en dehors de la « réalité », où les liens sont plutôt faibles, il sera plus aisé pour les étudiants à la fois de se dévoiler, et de tester de nouveaux rôles.

### **Notion : identité et identification**

Tout comme la notion de « culture », celle d'« identité » - qui lui est étroitement liée - est complexe à définir et pourtant largement employée que ce soit dans l'usage scientifique ou dans l'usage commun. C'est un « concept polymorphe que se partagent les connaissances ordinaires, [...] un donné complexe à appréhender, en raison de sa transversalité disciplinaire et des rapports dialectiques qui fondent les réseaux conceptuels auxquels [il] peut être associé » (Ferréol et Jucquois, 2003, p. 155).

<sup>47</sup> Voir Granovetter M. S., 1973, « The Strength of Weak Ties », *American Journal of sociology*, 78 (6), p. 1360-1380.

L'approche privilégiée aujourd'hui dans les sciences humaines est d'une conception constructiviste plutôt qu'essentialise ou substantialiste (Gohard-Radenkovic et Acklin Muji, 2010, p. 9). Ainsi Jean-Claude Kaufmann définit l'identité comme « ce par quoi l'individu se perçoit et tente de se construire, contre les assignations diverses qui tendent à le contraindre de jouer des partitions imposées. Elle est une interprétation subjective des données sociales de l'individu, se manifestant par ailleurs souvent sous la forme d'un décalage, l'instrument par lequel ego reformule le sens de sa vie » (Kaufmann, 2004a, p. 99).

L'identité n'est donc pas quelque chose de figé et l'individu a une certaine marge de manœuvre vis-à-vis de contraintes objectives (institutionnelles, sociales, économiques, juridiques, etc.) (Gohard-Radenkovic et Rachédi, 2009, p. 7). Hélène Girard-Viraslovit ajoute que l'identité « se définit avant tout comme une entité plurielle plutôt que monolithique, un processus en cours plutôt qu'un objet d'observation fini, et comme fondamentalement dépendante de l'altérité et en particulier comme construite en contraste voire en négatif, en tout cas en contact avec l'autre » (Girard-Virasolvit, 2015, p. 154).

Même en prenant en compte cette pluralité fluctuante, utiliser le terme d'identité, qui est fortement galvaudé est délicat. « Ranger sous le concept d'« identité » tout type d'affinité et d'affiliation, toute forme d'appartenance, tout sentiment de communauté, de lien ou de cohésion, toute forme d'auto-compréhension et d'auto-identification, c'est s'engluer dans une terminologie émoussée, plate et indifférenciée » (Brubaker, 2001, p. 66). C'est pourquoi nous ferons également appel dans cette recherche à la notion d'identification (et d'auto-identification). « Par identification, Brubaker & Cooper<sup>48</sup> comprennent un processus d'internalisation de normes et de valeurs qui se manifestent ensuite dans les attitudes adoptés dans des interactions sociales concrètes. L'identité signifie un état particulier de réflexion du sujet, qui se rapporte au monde extérieur » (Pozarlik, 2011, p. 126). Ainsi, l'identification est contextuelle et fluctuante et un même individu peut avoir des identifications multiples, qui lui permettent de se définir et d'identifier autrui.

### **6.3.2 Identification à l'espace balkanique**

La migration peut assigner à l'individu des appartenances identitaires qu'il ne soupçonnait même pas d'avoir jusque-là (Hall, 1997), tout comme elle peut être l'occasion de se définir une nouvelle identité. Nous pouvons également repérer deux mouvements – pas obligatoirement exclusifs – allant vers le renforcement de son identité d'un côté, ou le moyen de s'émanciper de sa culture vécue comme aliénante de

<sup>48</sup> Brubaker & Cooper, 2000, "Identity", *Theory and Society*, vol. 29, n°1, 1-47.

l'autre (Duclos, 2009). Quelles sont les identifications premières des étudiants avec lesquels nous nous sommes entretenue ? Dans les discours, si la Croatie est mentionnée, elle l'est surtout pour son territoire géographique, tandis que les étudiants vont plutôt avoir tendance à se référer aux Balkans – et parfois à l'Europe de l'Est – pour ce qui concerne les aspects culturels.

### **Confrontation aux préjugés**

Le premier regard auquel les étudiants sont exposés est celui porté sur le territoire ou la culture dont ils sont issus.

Tout comme nous sommes catégorisés, dans un sens objectif, par les institutions de la vie publique, comme des sujets appartenant à certains segments économiques ou démographiques de la société, nous avons tendance à identifier et catégoriser nous-mêmes et les autres comme appartenant à certaines catégories sociales. Il est également important, dans ce contexte, de comprendre comment, selon nous, les autres nous catégorisent de leur côté (Pozarlik, 2011, p. 126).

Nous relevons deux attitudes par rapport aux jugements qui sont portés sur la Croatie par les étudiants français et/ou internationaux : certains affirment n'avoir ressenti aucun préjugé, tandis que d'autres en mentionnent beaucoup, qu'ils ont parfois perçu comme du racisme.

#### *Un petit pays inconnu*

Une partie des interviewés de notre corpus déclare que la Croatie n'évoque rien pour les étrangers.

***Presque personne ne sait rien sur la Croatie et c'est vraiment génial, ils n'ont pas d'attentes me concernant. Tu pars de zéro, personne ne va penser que, je ne sais pas, que je suis ça parce que je suis de Croatie (Vedrana)<sup>49</sup>***

Ce manque de connaissance provoque l'étonnement de certains,

***Quelque fois j'ai dit que je suis de Croatie et ils ne savent pas où c'est, quelque fois. Je ne sais pas comment ! Je devais expliquer c'est à côté de Italie... [rires] (Sara)***

Mais la plupart ne sont pas étonnés car ils considèrent normal qu'un si petit pays ne soit pas connu :

***Tout le monde connaît Croatie, beaucoup de monde connaît Dubrovnik, beaucoup de personne aussi ne savent pas quelle est la capitale mais tout le monde connaît Dubrovnik [...] Ils savaient où est la Croatie mais je pense pas qu'ils avaient quelques idées spécifiques qu'est-ce que c'est Croatie, de l'histoire, culture, pas vraiment. Je pense que c'est plus facile pour des Italiens, Espagnols, Anglais parce que ce sont de grandes***

---

<sup>49</sup> Skoro nitko ništa ne zna o Hrvatskoj i to mi je super zapravo, nema nikakvih očekivanja u vezi mene, baš krećeš od nule, nije da će netko misliti da sam ja ne znam kakva zato što sam iz Hrvatske (notre traduction)

*nations et les gens ont certains représentations. [...] Quelques Espagnols savaient un peu plus de Croatie parce que notre joueur joue au Real Madrid, mais c'est tout (Marko)*

Ils s'expliquent donc pourquoi leur pays n'est pas connu, voir l'apprécie soit parce que ça leur donne une certaine liberté, comme nous le disait Vedrana, soit parce que ça leur donne une certaine « originalité » :

*Moi je pense que j'étais pas triste, peut-être je pensais... c'est... comme **c'est leur faute parce que c'est génial ici !** Et peut-être quelques fois je pense "ah, peut-être c'est mieux comme ça !" que pas beaucoup de gens connaissent [rires] ils ne vont pas tous venir ! [...] Je me sens un peu comme ça. Je suis pas triste ! Et ça m'étonne pas, si quelqu'un connaît, **je suis pas étonnée, parce que c'est un petit pays pourquoi... il ne faut pas savoir tout.** Donc j'explique mais... oui, je suis pas triste du tout ! (Jelena).*

En revanche, nous avons vu précédemment que ce qui les étonne plus est le manque de curiosité, qu'ils expliquent parfois par le fait que la multiculturalité est habituelle en France et donc peu source de questionnement. Mais ils peuvent aussi ressentir ce manque de curiosité et/ou de connaissance comme une preuve d'ethnocentrisme :

*Il y avait une fille française donc avec laquelle j'avais une dispute parce qu'elle m'a dit : "La Bosnie, ça existe ou non ?" et j'ai dit "Oui, ça existe". Et elle a fait quelque chose comme ça « Krr », je sais pas... mais il y avait beaucoup de gens d'autres pays qui ont dit "mais oui ! la Bosnie, la Yougoslavie et maintenant c'est la Bosnie et lalalala". **Ok, je sais que c'est pas une partie très importante de l'Europe mais il faut être au courant.** Mais c'est pas ça pourquoi j'avais la dispute avec elle, donc elle a dit des choses comme, par exemple, Nicolas Tesla [...] les étudiants de Turquie ils ont commencé à parler de Nicolas Tesla. Et elle a dit "C'est qui ?" et j'ai essayé de l'expliquer et je dis... "Mais **c'est quelque chose que tu devrais savoir**, il s'agit de l'électricité c'est pas... je sais pas..." et je devais savoir des gens qui ont fait beaucoup moins de choses pour réussir l'examen à l'école et... mais elle m'a dit "non, les Français, on a beaucoup de notre histoire, pour apprendre l'histoire d'un autre peuple" [rires] et j'étais vraiment fâchée contre elle. Comment tu peux dire quelque chose comme ça ? C'est vraiment choquant ! et oui... et ce sont les turcs qui l'ont attaqué : ils ont dit "et tu connais Atatürk ?" et elle a dit "Non, c'est qui ?" [rires] et c'est dommage que dans ce moment-là, **elle a donné une petite image de la France, mais c'est notre problème, c'est pas son problème parce que c'est nous qui...** (Francesca)*

Nous voyons dans le témoignage de Francesca que même si elle ne généralise pas à l'ensemble des Français, elle juge cette étudiante française qui ne s'intéresse pas à l'histoire des autres pays. Mais elle se sent attaquée car ressent le fait qu'elle n'est que « d'une partie pas très importante de l'Europe » et conclue que finalement c'est surtout « leur » problème – aux croates ? Aux personnes de l'Est ? Inclue-t-elle les turcs ? Elle ne finit pas sa phrase mais nous pouvons y ressentir comme une impuissance à se hisser « au niveau » des pays occidentaux.

Face à cette méconnaissance, certains semblent endosser le rôle d'ambassadeur. Par exemple, lorsque nous demandons à Petar si l'idée d'une création d'identité

européenne par Erasmus lui parle, il ne nous parle pas de sa propre identité qui aurait évoluée, mais du fait qu'il a contribué à faire un peu « exister » la Croatie dans l'espace européen :

*Oui, parce que j'ai parlé avec beaucoup de... de Français ont eu la chance, pas la chance, l'occasion de faire connaissance avec un Croate, il y avait beaucoup de choses à parler. Je pense que j'ai réussi de intégrer... pas intégrer, transmettre un message positif de la Croatie... de notre culture et aussi l'inverse (Petar)*

En revanche, il est souvent difficile, lors des entretiens, de faire exprimer ce qu'ils racontaient ou présentaient pour mieux faire connaître leur pays. Une difficulté que nous mentionnons précédemment : s'il est parfois difficile de parler d'une autre culture, cela peut aussi être le cas avec la sienne :

*Sur la politique, j'étais étonnée. Ils posaient des questions sur des choses, j'étais étonnée qu'ils savent des choses sur ces choses et ça m'a fait réfléchir un peu parce que même moi il n'y avait pas toujours une réponse directe de mon côté. Je ne savais pas toujours quoi répondre... dans la seconde. J'ai dû arrêter un peu et réfléchir mais... je ne peux pas me souvenir... (Katarina)*

Souvent, il semble que ce soit plutôt les images touristiques qui soient mises en avant :

*- Oui, oui, oui. Je pense que c'est à cause... enfin, probablement pas mais... mais moi j'aime croire que c'est à cause de moi [rires] Oui, j'ai toujours envie que tout le monde visite la Croatie !*

*- Et qu'est-ce que tu dis quand tu présentes la Croatie ?*

*- Je montre les photos de la mer et ça suffit ! Et de Plitvice<sup>50</sup> !*

*- La mer et Plitvice...*

*- Bon et l'alcool, aussi... si j'ai de la rakija, ça aide toujours ! Oui, un peu de pelin<sup>51</sup>. Je pense que ça dépend du caractère, de la personne qui représente son pays... j'ai rencontré un... elle était quoi... Chila... elle était de Hongrie elle voulait pas sortir avec nous, elle voulait pas... elle faisait rien. Et moi, j'ai l'impression de [rires] de Hongrie...*

*- Tu associes la Hongrie à...*

*- Oui, oui, oui, c'est ça ! Et moi je pense que les gens associent, enfin pensent bien de la Croatie parce que moi je suis ouverte et... (Jelena)*

### *Une région arriérée et violente*

Mais ils sont également nombreux à mentionner de nombreux préjugés sur les Balkans ou les pays de l'Est. La Croatie apparaît donc soit comme une destination touristique – donc connue pour sa côte (une image qu'ont tendance à renforcer les étudiants) – soit appartenant à l'espace géopolitique des Balkans, avec toutes les images négatives qui y sont associées et que nous avons détaillées dans le deuxième chapitre<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> Parc naturel qui comprend un ensemble de seize grands lacs et de nombreuses cascades. C'est un endroit très touristique.

<sup>51</sup> Un autre alcool local.

<sup>52</sup> Voir 2.1.1 L'imaginaire des Balkans, p. 81.

En premier lieu, les étudiants ont ressenti<sup>53</sup> qu'une méconnaissance pouvait associer l'Europe de l'Est à une région largement sous-développée :

*J'ai visité les amis irlandais en... à Dublin, une semaine, et leurs parents avaient plein des questions sur la Croatie et c'était vraiment rigolo pour moi car c'était les questions "ah est-ce que vous avez..." bon pas d'électricité, mais un peu comme ça et... **je me suis dit "bon, on a la même réalité comme vous ici" !** (Jelena)*

*- Tu viens de l'Europe de l'est et pour moi c'est quelque chose d'un peu négatif, j'ai l'impression que les gens pensent qu'on habite, je sais pas, dans les champs et qu'on a pas les magasins [rires], non mais j'ai vu des préjugés comme ça*

*- Pourtant de plus en plus de personnes vont en vacances en Croatie*

*- Oui, comme je dis comme ça "ha, vous n'avez pas vu les pubs dans le métro ?!", oui, mais je pense que les gens nous considèrent **trop sous-développé** (Anita)*

Des prénotions que peuvent d'ailleurs avoir les étudiants eux-mêmes :

*Les jeunes ils savaient où aller pour faire la fête en été et ils connaissaient Dubrovnik, mais les professeurs qu'ils connaissaient l'histoire, mais pas des stéréotypes. Seulement, que nous sommes un peu en retard, tu sais, par rapport à l'Ouest, et la plupart des gens et **la plupart des étudiants étrangers, c'était des Allemands et ils sont vraiment, ils ont toujours été devant**. Donc quand tu viens de Croatie c'est un peu, tu sais... bizarre (Paula)<sup>54</sup>.*

Nous retrouvons ensuite des stéréotypes se rapportant plutôt aux images de violence véhiculées par la guerre, la fameuse « poudrière des Balkans », plusieurs étudiants rapportant qu'on leur a demandé s'il y avait toujours la guerre ou non.

*- Il y avait des gens qui m'ont dit : "tu viens de l'Europe orientale, **tu sais comment vivre !**". Comme si nous étions... je sais pas... un pays où il y a **beaucoup de mafia**... Oui, oui, il y avait beaucoup de préjugés*

*- Sur les Croates ?*

*- Sur les pays des Balkans*

*- Et quels types de préjugés ?*

*- Par exemple, bien sûr les préjugés positifs comme les belles femmes, la belle nature, lalalalala. Mais des gens qui... **qui ne travaillent pas** aussi, les gens **qui fument beaucoup** mais beaucoup dans une manière... par exemple dans les restaurants. Et c'est le cas en Bosnie. Et **qu'il y a toujours de la guerre ici** mais ce sont des préjugés normaux, ce sont les manuels qui font les images comme ça (Francesca)*

*Il était professeur de géopolitique et quand il parlait de la Croatie, c'était, et de la région des Balkans, tu sais : "Ah, ils sont..." comme si nous étions très primitifs, très... "**c'est une région avec beaucoup de problèmes, beaucoup de conflits, qui n'est pas développée, qui doit beaucoup travailler pour changer les choses**", il était comme ça*

<sup>53</sup> Par rapport à ces stéréotypes, nous nous basons sur le discours des étudiants, forcément subjectif. Ce que nous énonçons se rapporte donc à ce qu'ils ont retenus, voire interprété, et non ce qui a été dit réellement.

<sup>54</sup> The young people they knew where you can go party in summer and they knew about Dubrovnik, but the teachers they knew about history, but not stereotypes. They just had, that we are a little bit behind, you know, compared to the western, most of the people and most of the foreign students they were Germans and they're really, they're always be ahead so, when you come from Croatia it's a little bit, you know... strange (notre traduction).

*et avec moi j'ai eu un peu l'impression **qu'il me regardait comme quelqu'un d'un pays pas trop développé** (Katarina)*

## Prise de recul

Nous avons vu dans le chapitre précédent qu'un séjour à l'étranger permettait une certaine émancipation et autonomisation par rapport à son environnement, notamment par le fait que les étudiants comparent beaucoup le niveau et le style de vie d'un pays à l'autre<sup>55</sup>. Mais une confrontation aux regards des autres et le fait de vivre plusieurs mois ailleurs, laisse également place à une prise de recul sur la situation sociale et politique :

*Ici, la culture est quelque chose qui est minorisée et très très politisée. Je suis conscient qu'il y a aussi politisation en France, mais il y a plus d'orientations purement culturelle et de militantisme. **Ici c'est la passivité [...]** J'étais dans une autre thématique qui n'est pas focalisé sur des thèmes quotidiens croates et j'ai vu qu'il y a des autres problèmes : France a ses problèmes, qui sont ses propres et **la Croatie elle est en Europe, elle est part de l'Europe, mais c'est un autre monde** qui est occupé avec ses autres problèmes, il y a des liens bien sûr entre ces deux mondes mais c'est une autre façon de vie (Marko)*

Katarina, dont nous voyions précédemment qu'elle avait ressenti fortement le discours d'un enseignant de géopolitique, indique un peu plus loin que ces cours de géopolitique lui ont permis de « réfléchir » et d'envisager d'autres perspectives :

*Pendant les cours de géopolitiques, on a parlé de la Croatie et de la région d'une position qui est quand même plus ou moins scientifique, quand même et **il a dit des choses et j'ai réfléchi un peu**. Il a dit, c'est une région où il y avait beaucoup de conflits, où les gens ils habitent un monde qui s'appelle vendetta, il a parlé de notre région et de nos gens comme si nous avons un peu dans notre système, je ne sais pas, tu peux dire ça parce que tu as vécu en Croatie, un peu de... c'est pas rage, mais on veut... vendetta [...] et **ça peut être vrai**. Il y a un peu... ça peut être vrai. Et il a dit de nous aussi... nous étions toujours, c'était des pays où les gens étaient toujours menés par des politiciens [???] de leur propre ville et que les gens n'avaient pas trop de confiance aux personnes qui menaient l'état qui étaient les dirigeants. **Ça c'est vrai aussi, ça c'est dans notre culture**, nous n'avons pas de confiance. Non, pas du tout. Donc j'ai pensé que ça, tu sais, ça te fait réfléchir un peu. **On te donne une autre perspective** (Katarina)*

Un nombre important parlent ainsi de « mentalité » balkanique. Mais alors que nous avons vus que dans les préjugés des étrangers cela se rapportait surtout à la violence, les Croates insistent sur leur héritage communiste et leur passivité :

- Je n'aime pas trop la mentalité croate
- De quelle manière ?
- De manière qui est **toujours trop socialiste**, je dirais. Hérité de la Yougoslavie : tu as l'impression **qu'il y a toujours quelqu'un d'autre qui va s'occuper de toi**, que t'es pas responsable pour ton travail : ton chef va s'occuper, tu prends pas d'initiative. T'as l'impression que les gens sont très contents avec lui... par exemple, tu habites pas dans des

<sup>55</sup> Voir 5.3.2 Une plus grande autonomie par rapport à l'environnement, p. 265.

*petits appartements, personne habite dans 20m<sup>2</sup>, on habite dans l'appartement de la grand-mère... je dirais que maintenant la qualité de vie est ok mais il y a des choses que là-bas... (Anita)*

Une étudiante, qui n'est pas partie en Erasmus, mais qui travaille dans le cadre d'Erasmus+ et dans un milieu multiculturel, se plaint de cette « mentalité » :

*C'est parce que nous sommes **cette mentalité balkanique** [...] **seulement attendre pour que tout ça vienne** et pas faire quelque chose qui est pour ça, toujours se plaindre, pleurer, et rien faire. Je pense que ça c'est la vraie mentalité balkanique et qu'on ne peut pas aller plus loin que ça. Parce que j'ai vu dans certains projets comment ça fonctionne, chaque bonne idée ne peut pas réussir parce que les gens ne veulent pas (Nikolina)*

Mais cette prise de recul n'est pas toujours négative, et un petit nombre rapporte également avoir réalisé certaines connivences culturelles qu'ils partagent avec leurs compatriotes, dont il n'avait pas conscience jusque-là.

*Il y a de petites choses... par exemple là, il y a des chansons qui me manquent, je ne vais pas les entendre à la radio, et après je vais dire à ma collègue, ou on va chanter ensemble la chanson et on va se sentir bien juste parce que c'est une chanson qui nous rappelle quelque chose [...] c'est quelque chose que tout le monde aime, donc **les petites choses qui te font un lien, comprendre des petites blagues qui sont communes** (Anita)*

Alors que les Croates qui font le choix de partir se montrent généralement critiques envers leur pays et qu'il y a souvent un sentiment d'infériorité par rapports aux pays occidentaux, un séjour peut être l'occasion de revoir son jugement et de revenir avec plus de nuance dans ses jugements. C'est le cas par exemple pour la complexité administrative, ou pour une certaine relation au passé :

*Il y avait une fête nationale... on a reçu une invitation à venir à l'hôtel de ville [...] **les Français ont parlé de la seconde guerre mondiale, ont parlé de l'Allemagne** et ils ont dit tout le temps "vive la France, vive l'Europe" et Croatie a entré l'Union européenne l'année avant que je suis allé donc pour moi c'était très nouveau ça. **Ça me plaît car je pense que seulement les Croates parlent de la guerre, mais c'est le même!** [rires] (Sara)*

Cependant, si chez certains un séjour à l'étranger permet de nuancer ces jugements dépréciatifs sur son pays, le mouvement inverse est vrai et cela peut au contraire être l'occasion de renforcer ces jugements, en particulier ceux considérant que la Croatie est en « retard » ou moins développée :

*Parce que beaucoup de choses qui m'intéressent, où je veux travailler, ça n'existe pas ici. Ça existe mais **ça reste comme en France il y a dix ans**. Je veux travailler dans le marketing, et quand vous parlez de marketing ici, vous entendez des chaussures, quelque chose dans la rue ou de la publicité à la télévision. C'est très différent de tout ce que j'ai appris là-bas. Ils ne l'apprennent même pas ici, dans la classe de marketing, donc. **Ce n'est tout simplement pas aussi développé** (Paula)<sup>56</sup>*

<sup>56</sup> Because a lot of things that I'm interested in, where I want to work, it doesn't exist here. It exist but it's still as it was in France ten years ago. I want to work in marketing, and when you say marketing here,



*En France, **tout est beaucoup plus rapide et efficace** et les professeurs sont plus connectés aux instituts, aux projets en cours. Nos professeurs en France étaient des **leaders de projets scientifiques qui changeaient le monde**. En Croatie, si un seul de vos professeurs est comme ça, vous avez de la chance. **Là tout le monde est comme ça** (Valentina)<sup>57</sup>*

Nous avons vu que les raisons de la forte émigration croate sont économiques, mais également sociales et politiques et que les personnes qui s'en vont reprochent au pays son taux de corruption, en particulier dans la recherche d'emploi<sup>58</sup>. Les étudiants ont tendance à le confirmer alors qu'ils sont en France :

*- Il y a même intelligence, les gens sont capables, mais il y a trop de corruption pour trouver le boulot, tu dois être le fils de quelqu'un  
- C'était peut-être le cas pour la bourse en France  
- Je sais pas... les copinages et tout... bon **je vois pas la vie en rose, la France est meilleure, la France... non, mais il y a beaucoup plus en Croatie** (Anita)*

Tous ces jugements ne sont peut-être pas complètement faux, cependant il est intéressant de voir qu'ils sont exagérés : en effet, il est certain que tous les enseignants universitaires ne changent pas le monde, comme le dit Valentina, et on voit qu'Anita, qui pourtant en France n'a pas obtenu de bourse de doctorat dans des conditions douteuses, a tendance à occulter le fait qu'il est aussi possible en France d'avoir une forme de clientélisme. Ainsi, alors qu'un séjour à l'étranger pourrait permettre de nuancer certaines critiques émises à l'encontre de son pays, chez certains étudiants cela a plutôt pour effet de les renforcer.

### **6.3.3 Mouvements et redéfinitions des appartenances**

Un séjour à l'étranger est donc un moment qui permet de se confronter au regard que d'autres personnes portent sur son pays et également de prendre du recul par rapport à ce dernier. Pour les étudiants croates, qui viennent d'un pays récent où la problématique de l'identité croate est importante suite à la guerre d'indépendance qui l'a opposée à ses voisins, ces questions sont prégnantes<sup>59</sup>. Loin de véhiculer des identifications totalement liquides, nous percevons dans les discours beaucoup de questionnements, mais également de mouvements par rapport à ces sentiments d'appartenance. On voit apparaître lors de cette situation de migration une certaine

---

they mean about, shoes, something on the street, or television advertising and it's a lot different about everything I learned there, they don't even learn it here, in the class of marketing, so. It's just not as developed (notre traduction).

<sup>57</sup> In France everything is much faster and more efficient and professors are more connected to institutes, to working projects. Our professors in France were leaders of scientific projects that were changing the world. In Croatia if only one of your professors is like that, you are lucky. There everybody is like that (notre traduction).

<sup>58</sup> Voir 2.3.2 Situation sociale, p. 111.

<sup>59</sup> Voir 2.2.3 Origines de l'identité croate et création du nouvel État, p. 98.

solidarité segmentaire se mettre en place. Nous empruntons ce terme à l'anthropologue Edward Evan Evans-Pritchard (1994), qui travaillant sur les Nuer<sup>60</sup> décrit une société composée d'une multiplicité de groupes qui s'emboîtent les uns dans les autres<sup>61</sup>. Ainsi, nous repérons chez les étudiants une articulation de multiples appartenances (l'Europe, les Balkans, la Croatie, une région (Dalmatie, Slavonie, Zagreb)...), qui en fonction de la situation vont s'associer ou au contraire s'opposer. Lors d'une discussion collective autour du film *l'Auberge espagnole*, des étudiantes pointent cet enchâssement des différentes identités :

*Enquêtrice- Est-ce que vous, vous percevez une identité européenne ? Est-ce que vous pensez qu'elle existe cette identité européenne ?*

*Nikolina- Je pense que oui, de plus en plus. Pas maintenant, mais je pense que surtout les jeunes, s'ils sont plus que, plus qu'avant, se sentent plus européennes.*

*Morana- Je pense que ça existe **par rapport à l'identité américain**, donc il y a tellement, par exemple quand on parle de film, **il y a tellement une distinction entre les films américains et européens**, donc il y a cette chose*

*Nikolina- ça dépend où on se trouve. Parce que par exemple, **en Croatie, on est seulement croate. Quand on est en France, quand on rencontre un serbe ou un bosniaque : « Ah, frère ! », on est amis on est tous les mêmes. Quand on se trouve plus loin, comme tu as dit... on est...***

Ces mouvements peuvent aller dans plusieurs directions, y compris chez un même individu.

## Un rapprochement de l'espace balkanique

En particulier chez les étudiants en autonomie, qui isolés cherchent à se reconstruire un « groupe », on voit apparaître un fort sentiment d'appartenance soit aux Balkans, soit à l'espace ex-Yougoslave. Vida explique bien comment la Croatie a eu besoin de se construire une identité récemment :

*Parce que finalement **on était tellement proche avec les serbes** et tous les autres peuples que **il fallait qu'on trouve quelque chose qui nous appartient à nous** et du coup c'est la religion, c'est la langue, c'est à ça qu'ils se sont, euh, qu'**on s'est accroché pour dire voilà, pourquoi nous sommes différents et pourquoi on doit être un pays à part. La religion est très très importante dans cette histoire (Vida)***

Nous pouvons d'ailleurs remarquer dans son emploi des pronoms personnels (« *c'est à ça qu'ils se sont, euh, qu'on s'est accroché* »), qu'elle s'identifie aux croates mais pas totalement, et surtout pas aux nationalistes.

Cependant, une fois en France, ces distinctions sont moindres, ou en tous cas moins nécessaires pour se construire une identité, qui va plutôt dans le sens d'une appartenance à l'espace ex-Yougoslave :

<sup>60</sup> Un peuple au Sud-Soudan.

<sup>61</sup> Ainsi dans une société présentant une segmentation en familles, clans et tribus, les familles s'opposent entre elles mais se rassemblent dans un même clan, opposé à son tour à d'autres clans, etc.

- *On est toujours entre nous*
- *Et nous, c'est aussi les serbes, les bosniaques...*
- *Exactement ! exactement ! c'est vraiment, ben oui, quand je suis venue ici, j'avais une amie qui était baby-sitter ici [...] c'est à travers elle que j'ai rencontré **des monténégrins, et des serbes, et c'était toujours nous, on parlait notre langue.** Même les gardiens dans la résidence, **ils sont serbes** et c'est toujours nous et **ils disent toujours "ma compatriote"**, alors qu'en Croatie...*
- *Ca ne marcherait pas !*
- *Oui ! **tu étais où en 91**<sup>62</sup> ? [rires] (Vida)*

Nous l'avons dit : la question de l'identité croate est problématique dans le sens où elle est parfois instrumentalisée au point de mener à des comportements nationalistes, qui ont tendance à progresser en Croatie sous l'action du parti politique au pouvoir (HDZ). Des comportements que récusent très souvent les étudiants qui font le choix de partir à l'étranger. Mais le fait de se retrouver loin de son pays, un peu à l'écart de ces comportements (et de ces courants politiques) peut permettre de relativiser certaines choses, de se réconcilier avec cette identification, et d'une certaine manière de solidifier son « identité croate ». Ainsi, Vida, qui par ailleurs s'identifie également à l'ex-Yougoslavie déclare :

*Ce que j'ai remarqué, tu sais avant en Croatie, j'ai remarqué que... c'est un peu... on est tellement parfois entouré par le nationalisme que aimer ton pays, c'est... je dirais presque pas bien... entre guillemets, que ça peut... [...] **si tu n'es pas nationaliste, alors tu n'aimes pas ton pays voilà** et... je pense, je ne sais pas si ça à voir avec la France, mais avant je dirais jamais "j'aime mon pays", mais aujourd'hui, je sais pas, je me trouve parfois dans la situation où je partage un truc sur Facebook où on a habillé le Manneken-Pis dans les vêtements traditionnels de Croatie, je partage ça sur Facebook, mes amis croates se moquent de moi "Ah, ah, qu'est-ce que tu fais ?" et... mais moi je trouvais ça... **je sais pas si c'est mon côté un peu patriote**, ou... Je pensais jamais que j'arriverais à ce stade mais je pense que **peut-être de déménager ça m'a permis de voir que... ce n'est pas nationaliste...** c'est pas juste que si t'es pas nationaliste, tu n'aimes pas ton pays, mais que... mais je sais pas si ça a à voir avec, si ça vient avec l'âge ou... je sais pas (Vida)*

Un déplacement à l'étranger peut amener beaucoup de questions et nous souhaiterions maintenant nous attarder sur un extrait en particulier qui montre les différentes dynamiques en cours chez une étudiante, Jelena qui est originaire de Split, mais a déménagé à Zagreb alors qu'elle était adolescente. Elle se pose beaucoup plus de questions identitaires que d'autres personnes du corpus ce qui nous permet de mettre le doigt sur certains questionnements identitaires que l'on retrouve ponctuellement chez d'autres.

Elle commence par surtout exprimer un sentiment de non appartenance :

<sup>62</sup> Année de la guerre d'indépendance qui a opposé les Croates et les Serbes.

- *Et maintenant je ne suis pas de Zagreb, je suis pas de Split... les personnes positives disent qu'ils sont les deux : "moi je suis de Split et de Zagreb" mais moi je pense que je suis pas... [rires]*
- *de nulle part ?*
- *Exactement ! Moi je me sens un peu comme ça ! [rires] et c'est pas que je suis négative, c'est seulement... le sentiment... je cherche*
- *Mais tu te sens plus, moins, croate ? Est-ce que tu te sens croate ?*
- *Oui, non. Je me sentais jamais vraiment croate parce que, c'est quoi ça, c'est... ce sont les... je suis née ici parce que mes parents sont ici et... si j'étais quelque part d'autre je serai quelque chose d'autre... c'est trop... relatif. Oui.*

En même temps, elle cherche à pouvoir se définir – au moins pour elle-même – d'un endroit en particulier, mais regrette d'une certaine manière de ne pas être identifiée comme cela par les autres :

- *Mais je ne sais pas, tu te sens quand même*
- *Oui, il y a...*
- *de Split ?*
- *Oui, il y a des choses comme biologie, tu peux pas l'aider c'est comme ça [rires] mais je comprends, je peux comprendre et admettre que c'est un peu stupide tout ça [rires] mais quand même ça me fait plaisir de penser comme ça ! [...] Mais pour mes amis de Split, je suis pas de Split donc... je pense que je... quand je dis ça je plaisante un peu [rires]*

Comme dans le reste de son entretien, elle oscille continuellement entre une uniformisation des cultures, et en même temps une distinction extrême de certains, qui ne pourraient rentrer dans cette « uniformité »<sup>63</sup>. On ressent également une identification régionale forte :

- *Non mais, je préfère Split à Zagreb. Je me sens pas comme chez moi à Zagreb. C'est seulement un endroit où j'habite maintenant.*
- *Tu penses que la culture est vraiment différente entre Zagreb et Split ?*
- *Hum... quand je suis venue, au lycée oui. J'ai pensé ça. Maintenant de moins en moins parce que je pense que... tout le monde est pareil partout et la culture de Split c'est pas normal [rires] c'est fou. Je dis pas que c'est... parce que les gens... ah j'ai parlé avec un ami aujourd'hui qui... on a pris le café à midi et il est aussi de Split et il m'a dit que c'est complètement fou... que les gens de Split sont si fiers... de quoi ? c'est quoi ça ? et ils sont très... ils critiquent tout, sans raison et pour moi, revenir là-bas pour, je sais pas, un mois, deux mois c'est très sympa et rigolo mais c'est bien sûr que je suis pas d'accord avec eux ! Cette mentalité [rires]*

... et en même temps, elle ne se sent donc pas appartenir à cette « mentalité »... qu'elle attribue à la Méditerranée...

- *Parce que à Split, si tu n'es pas de Split c'est un peu difficile. Peut-être, je sais pas.*
- *Et du coup, tu penses qu'il y a autant de différences entre Split et Zagreb qu'entre Split et Rome, et Munich, et...*
- *Non je pense que dans tous les pays méditerrané, il y a des mêmes différences entre... le sud et le nord. Oui [rires]. Je pense que c'est pareil.*

<sup>63</sup> Elle dit par exemple : « moi j'ai une théorie que les gens sont pareils partout, mais oui bien sûr ! Les Allemands, les Italiennes, c'était [...] Mais je comprends les Allemands parce que les Italiens sont complètement fous donc je pourrais comprendre [rires] les deux. Mais les Espagnols sont... les pires ! »

... tout en sentant la même mentalité à Boulogne sur Mer !

- Du coup tu étais dans le nord de la France
- Ah oui, parce qu'il n'y avait... je pense parce qu'il n'y avait pas, ou il y avait quelque chose à Montpellier, je ne suis pas sûre qu'il y avait quelque chose à Montpellier
- Maintenant il y a, je ne sais pas il y a 5 ans... et tu as ressenti une autre mentalité ?
- Non, Boulogne c'était comme Split ! [rires] Non, pas comme Split, mais la mentalité... ah, je sais pas !

On voit donc chez Jelena une grande confusion entre ces différentes identifications. En même temps qu'elle récuse d'en avoir (car elle trouve ça *stupide*), elle sent qu'elle a besoin (ou que *ça lui ferait plaisir*) de pouvoir se dire de quelque part. On peut donc voir que l'identité est loin d'être figée mais en même temps il nous semble difficile de pouvoir la dire « fluide » ou « liquide », car les différentes identifications amènent à beaucoup de questionnements qui ne sont pas sans tension. Une formation, ou un accompagnement, qui amèneraient un éclairage par les sciences humaines, en même temps qu'un travail réflexif serait bénéfique pour répondre à certaines de ces questions identitaires.

## 6.4 Rapports à l'Europe

---

### 6.4.1 Articuler identité balkanique et identité européenne

Une aspiration à l'Europe est présente chez les étudiants que nous avons interrogés, de même que dans le reste de la population croate<sup>64</sup>. Cela est certainement d'autant plus marqué chez les étudiants qui ont fait le choix de partir en mobilité Erasmus, symbole européen par excellence. Mais cette appartenance à l'Union européenne questionne, et n'est pas exempte de tensions.

#### Des identifications concurrentes ou complémentaires ?

L'entrée dans l'Union européenne a pu être considérée comme un peu imposée à la Croatie : si la majorité a voté « oui » lors du référendum pour l'adhésion, cela semblait plutôt par défaut que par réel enthousiasme. En effet, l'entrée dans l'Union européenne apportait des avantages indéniables, et la refuser aurait été se fermer beaucoup de portes, cependant une partie de la population craignait également une perte de souveraineté et se montrait peu encline à entrer dans une union politique alors qu'ils étaient sortis violemment du fédéralisme peu de temps auparavant. Même

---

<sup>64</sup> Voir 2.2.4 Entrée dans l'UE et relations aux grandes puissances, p. 103.

si les étudiants se déclarent très favorables à l'Union européenne<sup>65</sup>, on peut tout de même repérer chez certains une crainte de perte d'identité et surtout, une certaine imposition, par les dirigeants politiques, d'une identité forcée, qui effacerait le passé :

*Nikolina- Oui, mais en Croatie, je pense, je pense vraiment que **les politiciens veulent que nous appartenions à l'identité européenne pour se distinguer de l'identité des Balkans***

*Enquêtrice- Donc finalement appartenir à une identité c'est permettre d'enlever une autre identité ? Et au niveau des gens, est-ce que vous avez des amis, ou vous-même, ou des connaissances qui revendiquent une identité balkanique, une identité européenne ? Quelles seraient les différentes identités dont les gens se revendiquent ?*

*Long silence*

*Irma- Je pense que **l'identité balkanique** est toujours reliée avec des choses qui sont pas très bonnes... qui sont âgées, **d'une autre période et l'identité européenne** c'est quelque chose **plus moderne**...*

*Moi- Et vous ? Est-ce que vous vous dites européennes parfois, par exemple ?*

*Morana- Oui, mais aussi l'identité balkanique, c'est pas quelque chose qu'on peut... par exemple les expressions de ma grand-mère, quelques mots, je sais pas, « kiša pada, sunce sja, cigani se žene »<sup>66</sup>. C'est quelque chose qui n'a pas de sens, qui est très balkanique, qui est très rural et on ne peut pas... Je ne sais pas, **moi je me sens croate, balkanique et européenne**.*

*Nikolina- oui, **on ne peut enlever notre identité** comme les Croates et dire que nous sommes européens. On peut dire que nous sommes croates, mais aussi des européens puisqu'on est en Union européenne*

*Morana- maintenant je pense que parce qu'on voyage beaucoup, on se sent toujours un peu partie de ces pays*

Nous voyons dans cet extrait de discussion collective entre étudiantes croates ayant toutes effectué au moins un séjour de quelques semaines en France que l'identification à l'Europe comporte un risque d'effacement d'une ancienne identité, qui est plutôt dénigrée. Pour certaines, il est facile, ou normal, d'ajouter différentes identifications au fur et à mesure de leurs différents séjours tandis que pour d'autres elles ressentent une sorte de menace d'une identité considérée plus « moderne » qui viendrait effacer une identité balkanique moins « désirable », mais néanmoins présente chez ces jeunes.

### Complexe d'infériorité et discriminations

Nous avons vu dans le deuxième chapitre que les jugements dépréciatifs concernant les Balkans sont fréquents en Occident, mais également dans les pays balkaniques eux-mêmes. Marianne Mesnil (2016) parle d'une forme d'autodénigrement, fréquente en particulier dans l'intelligentsia des pays balkaniques.

<sup>65</sup> C'est presque un impensé ou une évidence pour les étudiants : ils ne se déclarent pas favorables à l'Union européenne mais transparaît dans leur discours que c'est un avantage indéniable, et que l'on ne peut pas être « contre » l'Europe.

<sup>66</sup> « La pluie tombe, le soleil brille, les tziganes se marient »

Nous retrouvons en effet chez les étudiants croates que nous avons suivis, une forme de manque de confiance du fait de leurs origines :

*Vraiment c'était, je ne te cache pas, quand j'ai commencé les études, déjà **je me trouvais très nulle** parce que j'avais énormément de manque de confiance en moi, **j'avais l'impression que tout le monde autour de moi savait tout ça**, qu'ils savaient et moi déjà je devais apprendre, par exemple la politique culturelle, pour les Français ils en avaient déjà entendu parler. Moi je me sentais toujours très nulle (Vida)*

Marko de son côté, se sent provincial :

*C'était mon première rencontre avec ces amphi, là, c'était... je me suis senti comme **un garçon pauvre, provincial** parce que je suis venu avec mon cahier et mon crayon et tous les autres étudiants français ils avaient tablette, laptop et comme ça (Marko)*

et Anita a remis en cause, au début, la qualité de sa formation en Croatie :

*Oui, pays de l'est, et **surtout quand ils entendent mon accent**, j'imagine, c'est similaire à d'autres accents des gens qui viennent de l'Europe de l'est mais après le prends pas mal mais au début je me suis dit mais... **en fait, non, je suis bien éduquée, c'est pas que si je viens d'un petit pays c'est pas que j'ai pas une bonne éducation**, c'est rien (Anita)*

Katarina, elle, avait peur de ne pas être acceptée. Déjà en tant qu'étudiante Erasmus, elle avait pu ressentir une forme de discrimination liée à son origine :

*Elle [la coordinatrice Erasmus en France] était un peu, j'ai eu l'impression qu'elle me regardait un peu comme **quelqu'un qui est venue... qui est un peu pas compétent**, un peu, tu sais... Même déjà à Zagreb, avant de venir quand on organisait notre séjour, elle parlait d'une **position plus haute, condescendante avec nous** [...] J'ai eu cette impression, je suis pas sûre, ce n'est peut-être pas très objectif, mais c'est pas seulement moi, mais aussi ma collègue (Katarina)*

Comme elle le précise, ce sentiment de discrimination n'est peut-être pas objectif. Toujours est-il que Katarina, soit objectivement, soit parce qu'elle a un complexe d'infériorité lié à ses origines, ressent toujours un décalage entre elle et les étudiants français quand elle arrive pour faire ses études à Sciences Po :

- tu vois, **avant** j'avais un peu l'impression "**ils vont pas m'accepter...**" tu vois  
- tu pensais qu'ils n'allaient pas t'accepter ?  
- Oui, Balkans et tout  
- Ah, tu penses que les Balkans...  
- Ouais, ouais ! Oui, oui, je le pensais. Ben je le pensais même avant de venir [...] **et je le pense toujours qu'il y a un petit blocage**, quand même (Katarina)

Selon elle, même si ce n'est pas toujours conscient, il reste toujours un dénigrement des personnes venant des Balkans, qui peuvent avoir des implications dans différents domaines de la vie. Le domaine personnel,

- Il y a un petit **blocage**, quand même. Pour tous les rapports un peu plus sérieux, oui. Je dis **niveau amitié, niveau homme-femme**, tu vois ce que je veux dire.  
- Qu'est-ce que ça change au niveau des relations ?

- Bah je peux te raconter des histoires, par exemple, il y avait **un mec qui me plaisait** beaucoup [...] je me suis rendue compte qu'il hésitait trop avec moi et parfois... je pense que c'était vraiment aussi lié au fait que je viens, déjà **que je suis pas française et que je viens des Balkans**. Parce que parfois il avait certains commentaires, tu vois... tu vois, lui il n'aimait pas, nous **on réagit émotionnellement parfois un peu fort**, tu vois les Croates et... parfois en France, les gens comprennent pas trop ça. Il prennent ça **un peu sauvage**, un peu... ils aiment pas trop ça parfois, tu vois (Katarina)

mais également le domaine professionnel ou des études. Katarina insiste sur le fait que ce n'est pas vraiment conscient de la part de ses collègues, mais qu'elle a toujours besoin de légitimer sa place et de se battre pour faire reconnaître ses compétences :

J'étais invitée dans des soirées... [...] je te jure, **je suis blanche, et plutôt belle, et sympa. Donc pour les soirées, ça j'avais pas mal des amis** pour les soirées. Mais pour les travaux de groupe, ouhlala !, au début **c'était très difficile d'avoir mon opinion acceptée**. Ah oui ! Ça se voyait ! Mais ils sont pas méchants, ils se rendent pas compte. J'en voulais pas, mais c'était difficile quand même pour moi [...] il y avait des petites choses, où tu peux pas expliquer mais je sais que c'est un peu lié... comment tu peux expliquer, dans chaque travail de groupe que j'ai fait, dans chaque, **quand les gens signaient les personnes dans les mails, moi j'étais toujours signée la dernière**. Les gens me signaient toujours, toujours la dernière. Parce que si ça arrive une fois, ok, deux fois, mais tu changes quand même avec les travaux de groupe, tu changes les gens, chaque fois, dans chaque mail, j'étais la dernière ! Et c'était pas alphabétique (Katarina)

Elle ressent également une distinction claire entre les différentes nationalités européennes, qui sont selon elle clairement hiérarchisées :

**Pas n'importe quelle étrangère**. Allemande, c'est pas la même chose. avec les **Allemandes c'était pas le même traitement**. C'est très subtile mais je peux ressentir... je sais pas comment t'expliquer. Et je pense même pas que les gens... tu vois, je peux pas "ah mes collègues français ils sont méchants...", non, c'est juste, il y a des choses qui sont aussi dans leur... [...] déjà Italienne et Allemande, c'est pas du tout la même chose. Espagnole et Allemande, pas du tout la même chose, tu vois.

- du coup ce serait peut-être une division Nord/Sud ?

- Oui, oui, c'est sûr ! **Nord / Sud, mais Est c'est encore un petit peu pire** je pense ! Mais surtout Nord / Sud, il y a une division, vraiment (Katarina)

Et nous pouvons voir qu'elle se sent dans une position inférieure plutôt que pleinement intégrée en tant qu'européenne.

Quand même ça dit quelque chose, si mes meilleures amies, [...] **ma meilleure amie était italienne**, ça dit quelque chose. Une autre amie avec laquelle je m'entendais très bien, **elle est guadeloupéenne, ça dit quelque chose, c'est une ancienne colonie** et... (Katarina)

Même si Katarina est l'étudiante qui ressent le plus fortement des discriminations liées à son origine « de l'Est », elle n'est pas la seule à mentionner des situations où une certaine discrimination est ressentie. Par exemple, même si Vida est consciente qu'il est difficile de trouver un travail dans le domaine de la culture, elle pense que le fait qu'elle soit croate joue en sa défaveur pour trouver un emploi en France :



*Bref, je savais que ça allait être difficile, je pensais que ça allait me prendre six mois peut-être, un peu plus, mais là ça fait un an et je me demande où est le problème. Est-ce que c'est... parce que quand je montre aux gens mon CV, ils me disent ton CV il est bien. Où est le problème, je ne comprends pas. Je me suis demandé est-ce que le fait d'être croate, est-ce que ça joue ? Je pense que ça joue quand même mais... (Vida)*

L'un des fondements de l'Union européenne est le principe de la libre circulation.

Le principe de libre circulation est lié à un autre principe fondamental du droit communautaire : l'interdiction des discriminations fondées sur la nationalité : si les citoyens ont le droit de circuler librement, ils ont aussi et surtout celui d'être traité, lorsqu'ils se trouvent sur le territoire d'un autre État membre, comme s'ils n'y étaient pas étrangers (Chopin, 2008, p. 121).

Ainsi, la libre circulation et l'interdiction des discriminations signifieraient la fin de la distinction entre nationaux et étrangers, où les membres de l'Union européenne « ne sont plus des étrangers les uns pour les autres mais deviennent des concitoyens tout en restant citoyens de leur État » (Chopin, 2008, p. 122). Or nous voyons que les étudiants qui choisissent de s'installer à moyen ou long terme en France, ressentent des discriminations, et ont toujours le sentiment d'être des étrangers. Même s'il peut exister une certaine identification à l'Europe, il reste souvent un sentiment de décalage et un sentiment d'appartenance partielle à cet espace géopolitique.

Lorsque nous demandons à Ema si selon elle Erasmus est bien un levier pour la création d'une citoyenneté et d'une identité européenne, elle nous répond :

*Ça dépend du pays parce que l'Est comme entendu avec l'histoire, c'est pas vraiment comme ça, tu vis une vie très différente que dans l'Ouest. La France et tous les pays à l'Ouest sont vraiment... sont plus... formés, mieux pour ça, pour découvrir la vie comme ça que l'Est. Je pense qu'il a essayé et qu'il fait beaucoup d'effort pour être presque comme l'Ouest parce que l'Ouest c'est comme un modèle, que tous les pays va suivre et le suivre, même nous en Croatie, mais c'est difficile, la politique...*

On voit dans cet extrait qu'il est difficile pour Ema de mettre des mots sur les processus historiques qui ont construit une Europe de l'Ouest et une Europe de l'Est. Mais nous voyons également que pour elle, la création de l'identité européenne passe par un alignement de l'Est sur l'Ouest et que cette création est difficile en raison de ces différences qui existent entre les différents pays de l'Union.

#### **6.4.2 Le développement d'une identité/citoyenneté européenne ?**

Nous l'avons vu au premier chapitre, la création et le développement d'une identité européenne est au fondement même de la création du programme Erasmus. En effet, encourager et développer la compréhension mutuelle entre tous permettrait de créer une Europe des citoyens et de promouvoir des valeurs telles que la tolérance, le respect et l'ouverture à la diversité. Cependant, le projet politique et social associé à

la mobilité étudiante reste relativement flou et selon Vassiliki Papatsiba, « on s'accorde pour laisser perdurer le flou autour des objectifs visés d'autant plus que la satisfaction des étudiants est au rendez-vous à chaque évaluation » (Papatsiba, 2003, p. 10).

Un flou que nous retrouvons également dans le discours des étudiants :

- **Je comprends le but d'Erasmus**, très... une Europe plus unifiée, mais je pense que ça serait bien d'avoir l'opportunité de voyager dans le monde aussi...

- Et tu penses justement qu'Erasmus ça crée une certaine identité européenne ?

- Oui, oui, je pense que ça aide immensément. Je sais que... il y avait quelques années avant il y avait des problèmes avec qui va financer tout ça, c'est trop d'argent, blabla... mais je pense que ça **c'est indispensable pour créer l'identité européenne**, que ça aide le plus.

- Toi tu te sens plus européenne ?

- **[rires]** j'ai, bon... **peut-être pour les autres gens !** Bon, pas européenne, mais je me sens plus proche et je comprends beaucoup plus peut-être des gens d'Europe et... je me sens plus proches aux autres gens d'Europe. Des choses comme ça... (Jelena)

Nous voyons que Jelena connaît et comprend parfaitement les discours politiques entourant le programme Erasmus, dit y adhérer... mais ne sent pas complètement en faire partie. Cet extrait d'entretien est pour nous une bonne illustration du discours général des étudiants : le principe leur semble bon, ils se sentent plus tolérants et connaissent un peu mieux le reste de l'Europe... mais pour autant leur sentiment européen n'a pas beaucoup évolué. Cela correspond à ce que Vassiliki Papatsiba mettaient en évidence :

Cependant, si la construction européenne fait partie de l'argumentaire du départ, motivation politiquement correcte dans ce contexte, elle constitue rarement l'objet d'une prise de conscience explicite à l'issue du séjour. En effet, les propos tenus à l'issue du séjour témoignent d'une identité européenne à peine esquissée (Papatsiba, 2003, p. 18).

Ce que semble également confirmer l'étude de l'Agence Erasmus+ que nous citons en introduction de ce chapitre, qui montrait que seuls 60 % des étudiants se sentaient plus européens à l'issue d'un séjour de mobilité et qu'« en dehors de l'ouverture d'esprit et de la tolérance, les questions liées à la citoyenneté et à la culture démocratique rencontrent moins d'avis favorables que celles liées à l'employabilité »<sup>67</sup>.

Notre corpus ne fait pas exception et la « question européenne » ne soulève pas un grand intérêt chez les étudiants avec lesquels nous nous sommes entretenus. Cependant, une certaine relation à l'Europe y est développée. Thierry Chopin (2008) montre que plusieurs conceptions de l'identité européenne sont possibles, et parfois concurrentes : *l'identité-altérité*, *l'identité-adhésion* et *l'identité-citoyenneté*. Nous nous sommes servis de cette classification pour analyser dans nos entretiens quel pouvait être le type d'identité qui s'esquisse lors d'un séjour Erasmus.

<sup>67</sup> 2017, « Développement de l'employabilité et des aptitudes citoyennes au cours d'une mobilité Erasmus + », L'Observatoire Erasmus+, 4, Agence Erasmus+ France.

## Identité-altérité

Selon Karl Wolfgang Deutsch, le « sens de la communauté » émerge d'une

sympathie mutuelle et de loyauté, du "sentiment du nous", de confiance et de considération mutuelle, d'identification partielle en termes d'images de soi et d'intérêts, des préconditions de comportement à effet mutuel réussi et d'action coopérative en accord avec cela (Deutsch, 1957, p. 36).

Le sentiment de « nous » est particulièrement important car « si la question de l'identité est importante, c'est parce que le couple « nous » / « les autres » est constitutif de l'expérience humaine » (Chopin, 2008, p. 119).

Les étudiants Erasmus évoluant dans un cercle international, et pas nécessairement uniquement européen, ne distinguent pas nécessairement l'Europe du reste du monde<sup>68</sup>. Cependant, le fait d'appartenir à l'Union Européenne établit tout de même des droits propres aux européens, en particulier le droit de libre circulation, et implique le sentiment d'appartenir à un groupe. Ainsi, on voit émerger chez les étudiants un sentiment européen, justement quand ils perçoivent qu'ils font partie d'un « groupe », distinct d'autres groupes :

*Oui parce que **il y a des choses qu'on peut pas ignorer**. Par exemple, quand on est à Paris, et qu'il y a, je sais pas, par exemple, pour entrer à Notre-Dame, **il y a une queue spéciale pour les citoyens de l'Union européenne** et donc ça influence à notre sentiment d'identité (Nikolina)*

Mais surtout, l'identification à l'Europe se manifeste chez les étudiants qui voyagent hors de l'Europe. Confrontés à une altérité certainement plus grande que celle rencontrée en France, ils disent alors ressentir une certaine appartenance à l'espace culturel européen. C'est donc quand il y a une opposition visible qu'il y a identification.

Ainsi, Vedrana se perçoit avant tout européenne, et non croate, lorsqu'elle se retrouve aux États-Unis :

***J'ai perdu cette identité de croate parce que je suis allé en Amérique**, c'était juste ... je vivais comme dans un rêve, je n'étais pas vraiment présente et j'étais un peu séparée de la famille, déracinée ? [...] là-bas, **tout était encore plus différent**, plus loin, comme dans un film. Après cela, je sais que je parlais à des gens et je me sentais plus comme si **je n'étais pas une Croate typique, je ressemblais plus à une européenne**, une citoyenne du monde, c'est ce que j'ai pensé (Vedrana)<sup>69</sup>*

Une distinction qui peut aussi être établie par l'extérieur :

<sup>68</sup> Mis à part « les Chinois », qui comme nous l'avons vu précédemment représentent l'altérité par excellence.

<sup>69</sup> Tu sam izgubila taj identitet ko hrvatica jer sam otišla i u Ameriku, bilo mi je ono baš...baš sam živjela ko u snu, nisam baš bila prisutna, i odvojila sam se malo od obitelji, déracinée? [...] tamo sve bilo još više drugačije, još dalje, ko u filmu. Poslije tog, znam da sam bila i pričala s ljudima i osjećala sam se više da nisam tipična hrvatica, više sam kao euroljanin, svjetski citizen, tako sam bar mislila (notre traduction).

*Aussi quand j'étais en Inde, j'ai dit que je suis de Croatie, ils ont pas écouté de Croatie donc ils ont dit « Ah ! Sara elle est d'Europe » [rires] (Sara)*

Mais un séjour hors du continent est surtout l'occasion de percevoir l'Europe comme ayant une histoire et une culture commune, malgré les différences entre les pays :

*Oui [rires] parce que après j'ai dit que je pouvais habiter en Bengladesh, comme ça, et j'ai décidé d'aller en Inde et c'était terrible, c'était comme je suis venue en France, le même problème avec venir et ça, et après j'ai dit, non, non, non, **je ne peux pas habiter au Bengladesh, en Europe oui, peu importe quel pays** (Sara)*

*En Amérique, la vie est complètement différente. Je pense que **l'Europe, si différente soit-elle, elle est semblable**. Nous avons beaucoup de différences, mais ce sont **tous des pays anciens et de longues traditions**, par exemple, de nouveaux mondes comme l'Amérique et l'Australie c'est complètement différent. Il est plus facile de se connecter avec quelqu'un d'Europe. Ce n'est pas obligé, mais encore une fois ... Je pense que nous, les Européens, nous sommes tous semblables, cela ne fait pas une grande différence. **Ok, la langue, mais nous n'avons pas d'opinion différente**, comme lorsque vous parlez à une personne de Chine, c'est un monde totalement différent, et il est difficile de communiquer avec elle. L'Amérique et l'Australie ok, c'est une culture occidentale, mais c'est encore une autre culture. Pour moi, les Américains sont un peu fous, ils n'ont pas cette base, chez eux tout est possible, ils n'ont pas de limites (Vedrana)<sup>70</sup>*

David Mc Crone déclare que « le nationalisme grandit le mieux dans un milieu dans lequel il y a un Autrui - un ennemi par opposition auquel nous pouvons mesurer et développer notre identité » (Mc Crone, 1998, p. 184). Cette identification à l'Europe, en réaction à d'autres identités jugées plus altéritaires peut donc avoir des effets pervers et comporte un risque car « l'identité européenne peut évoluer en tant que réaction à une compréhension essentialiste de l'identité nationale, qui représente une base pour une altérisation négative et induire ainsi xénophobie et racisme » (Pozarlik, 2011, p. 125).

## Identité-adhésion

Selon Thierry Chopin, l'identité-adhésion reposerait sur une confusion entre identification au cadre politique européen et adhésion au projet politique de l'Union européenne. Selon l'auteur, c'est une « fausse piste » car ces deux domaines ne doivent

<sup>70</sup> U Americi je potpuno drugačiji život. Mislim da Europa, koliko god da je različita, toliko je i slična. Imamo puno razlika, ali to su sve stare zemlje i duge tradicije dok npr novi svijet kao Amerika i Australija to je potpuno drugačije. Lakše se povezat s nekim iz Europe. Ne mora biti, ali opet... Mislim da smo si mi europljani svi slični, nema tu tolike razlike. Ok, jezik, ali nemamo različita mišljenja, kao npr kad pričaš s nekim iz Kine, to je totalno drugi svijet i tu se teško povezat. Amerika i Australija ok, oni su zapadnjačka kultura, ali opet nova kultura. Meni su Amerikanci malo ljudi, nemaju tu neku bazu, kod njih jesve moguće, nema limita (notre traduction).

pas être confondus et que « la citoyenneté, au cœur de l'identité politique dans les régimes démocratiques, implique la liberté pour chacun de se prononcer dans le sens qu'il souhaite » (Chopin, 2008, p. 120). Nous retrouvons dans le discours des étudiants une quasi absence de déclaration pour ou contre le projet politique de l'Union européenne. Nous pouvons voir qu'ils sont attachés à la liberté de circulation et à l'égalité des droits, mais mis à part ces domaines, ils ne semblent pas avoir de conscience politique de ce que devrait ou ne devrait pas être l'Union européenne. Surtout, l'entrée dans l'Union européenne leur semble sans grand effet sur leur vie quotidienne :

*Je pense que **rien n'a changé** sauf qu'on peut dire qu'on est dans l'UE. Sauf qu'on a la place qui s'appelle **Europski trg**<sup>71</sup> et qu'on a une **petite étoile**, et c'est ça (Nikolina)*

### Identité-citoyenneté

Thierry Chopin (2008) nomme identité-citoyenneté, une identité dont le contenu est plus politique ou civique (l'Union européenne, ses institutions, ses droits, etc.) que culturel ou historique.

La construction européenne a ainsi inventé, non pas une nationalité européenne (quand il s'agit de reconnaître et de valoriser la diversité), mais une citoyenneté d'un genre nouveau qu'il est nécessaire de mettre en perspective avec les mécanismes identitaires. Une citoyenneté au-delà des nationalités donc. Cette citoyenneté récente, à la différence des citoyennetés nationales, n'a pas été conquise (par révolution, traité ou autre événement politique), mais accordée par en haut, dans un processus qui n'a pas vraiment impliqué les citoyens. Cette citoyenneté s'appuie sur les États membres, s'ajoute et ne prolonge pas. Elle est automatiquement accordée, ne se demande comme ne s'octroie pas. Elle prévoit des droits, une protection diplomatique et une relative libre circulation des personnes, mais pas de devoir ni, de facto, de partage (Rouet, 2011, p. 10).

Si pour les Français, la citoyenneté européenne est une citoyenneté d'un genre nouveau, ce n'est pas le cas pour les Croates. Selon nous, dire que la construction européenne a inventé un nouveau type de citoyenneté relève d'un ethnocentrisme. En effet, comme nous le présentions au début du deuxième chapitre<sup>72</sup>, les concepts de nationalité et de citoyenneté sont tout à fait distincts dans les pays des Balkans : par exemple, un jeune Serbe, qui sera né à Zagreb, de parents eux-mêmes nés à Zagreb se catégorisera et sera catégorisé comme serbe, même s'il a un passeport croate qui lui aura été attribué automatiquement. Il sera donc de nationalité serbe, de citoyenneté croate et sera désigné par sa nationalité. Cela pourrait expliquer selon nous pourquoi la question de la citoyenneté ou de l'identité européenne est si peu importante pour les Croates avec lesquels nous nous sommes entretenus. Obtenir une nouvelle citoyenneté ne représente pas quelque chose d'extraordinaire ou qui remette en cause leur vision

<sup>71</sup> « La place de l'Europe » en croate.

<sup>72</sup> Voir 2.1.3 Quelques concepts essentiels pour comprendre les Balkans, p. 87.

du monde divisé entre différentes citoyenneté, comme cela peut être le cas avec des Français.

### *Une reterritorialisation européenne*

Cependant, le fait de faire partie de l'Union européenne ouvre des droits – liberté de circulation et droit à la non-discrimination – qui permettent d'élargir le « territoire des possibles ».

La mobilité crée du territoire en ce sens qu'elle permet aux citoyens d'eupéaniser leurs cartes mentales et de développer un rapport individuel, choisi et banalisé à l'espace européen. La constitution d'un territoire européen contribue à l'évolution des identités individuelles et collectives ainsi qu'à l'eupéanisation des territoires nationaux, permettant de ce fait l'émergence d'une société européenne (Bouza Garcia et Rousselin, 2009, p. 18).

En effet, partir en mobilité académique est une manière de particulièrement appréhender le fait qu'il est possible de s'installer partout en Europe, sans y être un « étranger » :

*- Je ne pense pas plus d'autres gens comme "ah ils sont français...". Moi-même non, parce que je suis "**ah je vais venir en France, je vais être comme française, il n'y a pas de différences**". Je vais être comme "ah, j'étais en France déjà, c'est un beau pays, et je peux rester là-bas si je veux". Pour moi il n'y a pas de différence.*

*- Et du coup, est-ce que ça veut dire "j'ai été en France, mais je peux aller en Italie, en Allemagne..." ?*

*- Oui, aussi d'autres pays (Sara)*

Pour reprendre les termes de l'analyse de Luis Bouza Garcia et Mathieu Rousselin, les étudiants font l'expérience d'une déterritorialisation, suite à laquelle il y a reterritorialisation qui correspond à la création d'un nouveau territoire proprement européen sur lequel peut émerger une société européenne. Si nous pouvons ressentir un sentiment ou une identification à l'Europe chez nos étudiants, c'est bien sur cette question de l'élargissement des territoires possibles.

N'oublions cependant pas ce que nous avons mis en évidence précédemment : si pour les étudiants en Erasmus il peut sembler très simple d'aller construire une partie de sa vie dans un autre pays d'Europe, ceux qui font ce choix sur le plus long terme ont souvent une sorte de désenchantement, ressentant qu'ils ne sont pas tout à fait des européens comme les autres, ou en tous cas d'un rang inférieur.

### **6.4.3 Identification européenne ou de classe ?**

*Je pense que, en fait, quand on a parlé des coutumes, et de notre pays... c'était plutôt pour parler des différences et tout ça mais... c'était ça comme l'esprit européen. C'était ça comme on était au déjeuner, là il y avait un Italien, là un Espagnol, un Croate, un Roumain et on était tous ensemble. Et on s'est connu, on a bien parlé, on a bien rigolé, **on était différent mais dans ça on était les mêmes et ça c'était comme unis dans la diversité.***

*Donc ce que c'est de l'Erasmus, de l'Europe et tout ça. On était différent, mais ces différences nous ont réuni tous quand on est ici. Je sais que une fois on était au déjeuner et il y avait deux Italiens, un Espagnol, il y avait moi et il y avait un Français. Et l'Espagnol il parlait en espagnol, l'Italienne elle lui a répondu en italien, moi j'ai répondu en français [rires] **c'était trois langues au même déjeuner** et on s'est tous compris et ça c'était comme "regarde ça !", **tu peux pas avoir ça ici, en Croatie**. Si tu es dans les étudiants, oui, si tu es avec ESN, mais sinon, tu parles croate pendant ton déjeuner, et là on était tous ensemble et on parlait les trois langues du même thème. Et c'était bien, ça j'aimais bien (Klara)*

Selon Klara, Erasmus développe une certaine identité européenne car les étudiants, en parlant de leurs différences, se rendent compte qu'ils sont en fait similaires dans leurs différences. Elle donne en particulier l'exemple du plurilinguisme, qui leur permet de se comprendre dans plusieurs langues. Mais est-ce vraiment une rencontre avec d'autres européens, ou une rencontre avec des personnes appartenant à sa classe sociale ? Certes, ces personnes viennent de pays différents, mais s'ils sont capables de « se comprendre » n'est-ce pas plutôt qu'ils possèdent le même niveau d'éducation (qui leur donne par exemple une certaine compétence en plurilinguisme) et des références communes ?

Selon Lara, c'est surtout l'esprit d'ouverture qui distingue les étudiants Erasmus des autres, et selon elle, c'est cela qui caractérise l'esprit européen :

*Entre les Erasmus je peux reconnaître vraiment les personnes qui sont plus ouvertes, qui ont moins de préjugés, qui sont plus prêts pour vivre, d'être avec des personnes différentes, ce type de chose. Je sais quand je parle que beaucoup de monde pense que je parle de clichés, mais c'est vrai. Parce que une personne qui n'est pas ouverte, qui n'a pas l'idée d'être plus ouverte, n'irait jamais en Erasmus (Lara)*

Il est fréquent que des couples se forment lors d'un séjour Erasmus, ce qui « ne paraît pas surprenant, étant données les caractéristiques sociales communes (et les goûts qui en découlent) de cette population relativement homogène » (Ballatore, 2007, p. 292).

*Nous sommes l'image de l'esprit européen [rires] c'est un peu cliché que je suis partie en Erasmus et me suis trouvé un copain italien.... mais bon, c'était pas. Vraiment, si quelqu'un m'avait dit "tu pars en Erasmus et tu vas trouver un copain étranger", je dirais "moi ?! s'il te plaît, non !". Mais oui, la vie se passe et bon ! (Lara)*

Sylvie Poisson-Quinton et Catherine Carlo (2001) montrent que si les étudiants déclarent avoir été frappés en arrivant par les différences existant en Europe, ils constatent que les modes de vie sont finalement très semblables dans les grandes métropoles et prennent conscience de leur « être jeune urbain » comme catégorie identitaire. Nous ne relevons pas dans nos entretiens une telle prise de conscience. Pourtant, nous avons pu mettre en évidence dans le quatrième chapitre que les étudiants qui partent en séjour Erasmus possèdent généralement un capital de mobilité relativement élevé, qui implique donc – sans que ce soit totalement obligatoire – un capital économique et culturel élevé et très généralement, venant de leur entourage, une ouverture plus grande que la moyenne à l'ailleurs et à la diversité. Ce

qui implique que lorsqu'ils se retrouvent dans le « groupe Erasmus », ils sont majoritairement entourés de personnes qui leur sont proches socialement et ce qui est perçu comme des ressemblances culturelles, sont aussi des ressemblances de classes.

D'ailleurs, lors de la conversation en groupe à l'université de Zagreb, une étudiante souligne les différences qui existent entre Zagreb et le reste de la Croatie :

*Je pense que c'est très important de savoir sur la Croatie que la plupart des gens qui habitent ici, en Croatie, n'habitent pas à Zagreb. Donc Zagreb est une ville européen, mais le reste n'est pas. Donc pour les gens, j'étudie l'ethnologie donc on a beaucoup voyagé dans les endroits rural et donc Europe pour ces gens qui habitent là-bas, vraiment ça présente rien, donc ils ne se sentent pas comme les européens (Nikolina)*

## Conclusion du chapitre 6

Un séjour de mobilité est, sans grande surprise, un moment privilégié pour une rencontre avec la diversité et la pratique des langues. À leur retour, les étudiants se disent tous plus ouverts, plus tolérants, plus polyglottes... bref, plus interculturels.

Cependant, nous avons pu mettre en évidence qu'ils avaient tendance à recourir à une essentialisation des cultures ou au contraire à un certain universalisme. Nous rejoignons Vassiliki Papatsiba (2003) lorsqu'elle explique que cela viendrait du fait qu'ils restent extérieurs, en position de spectateurs. Ceci est particulièrement vrai pour ce qui concerne la société d'accueil, et le principal frein est d'ordre linguistique. Ce frein se retrouve principalement lors de conversations informelles qui sont « tellement authentiques que le problème de communication apparaît toujours avant la stratégie à adopter pour le résoudre » (Kohler-Bally, 2002, p. 105). Dans cette optique, il serait intéressant de former les étudiants à une flexibilité socio-langagière : non pas à une flexibilité inter-langue – que les étudiants croates avec lesquels nous avons travaillé maîtrisent bien – mais surtout à une flexibilité entre les différents registres de langue et un enseignement de la langue orale informelle. En effet,

le fait d'entretenir une représentation rassurante quoique fautive de la langue comme un ensemble simple, harmonieux et homogène comporte le risque de perturber l'apprenant au premier contact du milieu authentique où se pratique cette même langue dans toutes ses variations et tous ses registres. La réalité qu'il découvre pendant le séjour est bien plus complexe et il lui faudra alors déconstruire ces fausses représentations pour reconstruire une langue de communication bien plus complexe que son apprentissage - à des fins tout d'abord instrumentales - ne lui avait laissé croire jusque-là (Kohler-Bally, 2002, p. 106).

Nous postulons qu'une plus grande compétence orale permettrait une plus grande intégration et donc une rencontre avec l'altérité sur le mode de l'intériorité (Papatsiba, 2003).



Vincenzo Cicchelli affirme que

par une comparaison systématique entre le familial et le non familial, le séjour Erasmus se révèle être un moment privilégié de réflexivité pour les acteurs sociaux. Bref, cette situation de liminarité sociale et d'étranglement cognitif et émotionnel conduit les interviewés à se faire les ethnologues de la société d'accueil et d'origine, et les pousse à un travail d'introspection (Cicchelli, 2008, p. 146).

Or, nous avons mis en évidence qu'au contraire les étudiants étaient souvent en manque d'explication et de « stratégies » pour aborder les différentes cultures en présence. Si un séjour de mobilité représente bien un moment d'*estranagement* cognitif et émotionnel, propice à un regard neuf, nous pensons qu'il est nécessaire de doter les étudiants d'outils propres à l'ethnologie afin de les préparer à être capable d'exercer ce regard distancié.

De plus, un séjour à l'étranger est 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. Cela ne se passe pas sans tensions et sans questionnements et nous rejoignons Rachel Rimmer qui préconise qu'

une préparation adéquate à l'étranger devrait ainsi se concentrer non seulement sur l'acquisition d'une compétence communicative, linguistique ou culturelle, mais aussi sur la construction sociale de l'identité et préparer les étudiants à faire face aux remises en questions identitaires qu'ils devront subir à l'étranger, puis au cours de leur parcours professionnel (Rimmer, 2001, p. 80).

Enfin, l'un des buts institutionnels d'une mobilité Erasmus est de développer un sentiment d'appartenance à l'Union européenne. Or nous pouvons remarquer que cet objectif est très peu atteint. Selon François Soulages,

l'Europe doit se confronter à des problèmes : elle ne doit pas prendre la nation, la citoyenneté, l'identité comme des évidences, comme des faits, ni même comme des questions ; elle doit les constituer en problèmes à travailler tous ensemble enracinés dans les présents et les passés pluriels et dirigés vers les futurs à travailler par l'action et par la réflexion. Les Européens doivent travailler le futur. C'est peut-être cela l'identité d'un citoyen d'une nation d'Europe (Soulages, 2011, p. 26).

Le temps d'une mobilité Erasmus pourrait être l'un des moments où se déroule une telle réflexion<sup>73</sup>. Mais cela n'est pas du tout abordé lors d'une mobilité académique et reste un sujet qui n'est pas travaillé. Il en ressort que cette question d'identité européenne est globalement impensée par les étudiants. En effet, le programme Erasmus place en son centre l'étudiant plutôt que des équipes plurinationales autour de projets communs et

---

<sup>73</sup> Nous avons vu par exemple que les notions de nationalités et de citoyenneté pouvaient être très différentes en fonction des traditions de pensée française ou croate. Il serait intéressant, dans l'idée d'une construction européenne de confronter ces différentes conceptions.

consacre par là même idéologiquement les théories de l'apprentissage qui font du sujet l'acteur de son propre savoir. Le règne de l'épanouissement de la personne, le consumérisme des familles, l'égotisme ambiant, placent ainsi l'individu à la base de la société et consacrent l'individualisme comme valeur. Et ce au détriment peut-être d'une vision plus globale où l'individu est membre d'une société qui lui transmet les connaissances et lui inculque les normes (par exemple professionnelles, civiques) nécessaires au développement de cette société. Il est vrai que cette vision normative génère des conflits, alors que « l'apprentissage expérientiel » est consensuel. Mais ce consensus est malléable, manipulable, parce que l'on peut être d'accord sur la finalité, sans donner la même signification à l'expression (Ballatore, 2007, p. 270).

Il serait intéressant et nécessaire de réfléchir à la manière dont on pourrait faire du séjour Erasmus, non seulement un moment d'expérimentation individuelle, en même temps qu'un temps de construction en commun. Mais pour cela il faudrait aussi penser, au niveau politique, aux objectifs assignés à la mobilité et se doter des moyens pour les réaliser.



## Chapitre 7 : UNE EXPÉRIENCE INSCRITE DANS UN PARCOURS DE VIE ?

---

Un séjour en Erasmus se présente toujours comme une période à part, de par sa temporalité et son caractère exceptionnel. Nous avons vu dans les chapitres précédents que c'est une période riche en enseignements mais également en questionnements, qui laisse rarement indemne les individus. Dans ce chapitre nous souhaiterions maintenant examiner la place que prend un séjour de mobilité dans un parcours de vie. Nous nous pencherons en premier sur le moment du retour. En effet, le retour est ce qui donne sens à la mobilité spatiale, qui tient lieu de projet et donne une cohérence à la trajectoire (Agulhon et Xavier de Brito, 2009), d'autant plus que la mobilité dont nous parlons est courte et la date du retour fixe. Nous verrons en quoi ce séjour représente un point de bifurcation dans un parcours de vie, ou autrement dit, s'il implique une inflexion dans les choix effectués par les étudiants pour leur projet de vie. Puis nous verrons de quelle manière une mobilité académique est « rentabilisée » ou non, que les étudiants fassent le choix de rester dans leur pays d'origine ou au contraire de repartir à l'étranger. En effet, la mobilité représente un potentiel qui peut être transformé ou pas, et renvoie à des questions de projets ou de choix de vie. Pour cela nous nous sommes appuyée principalement sur les entretiens réalisés avec des étudiants qui étaient revenus de leur séjour Erasmus plusieurs années auparavant.

### 7.1 Une période de vie « à part »

---

#### 7.1.1 Une autre temporalité

Quand nous analysons les discours des étudiants sur leur séjour Erasmus, nous repérons un champ lexical lié à la temporalité conséquent. La description de la période de mobilité oscille alors entre deux domaines paradoxalement opposés : d'un côté l'accélération du temps et de l'autre, sa suspension.

#### Une accélération du temps

Premièrement, la période vécue à l'étranger est perçue comme une accélération. Nous avons déjà évoqué la sensation de fourmillement de nouvelles expériences, d'activités, etc. que pouvaient ressentir les étudiants.

*Déjà, mon cousin m'a dit que quand il est revenu, c'est "oui, tu as voyagé et ici ben ton pays il t'a manqué, mais **pas beaucoup de choses se sont changées pendant que tu y étais, toi quand tu étais là-bas pendant quatre mois, t'as eu plein de choses, mais***

**vraiment plein plein plein de choses** et quand t'es revenue... " Mais déjà quand j'ai demandé à mes amis "mais chez vous, qu'est-ce qui s'est passé ?" [...] c'était "ben oui, c'était comme ça le travail, oui on sort un peu, cinéma, lalala". Et c'est comme, c'est pas grand-chose. Et je vois que dans quatre mois, c'est pas que ici s'est passé vraiment grand-chose. Et c'est ça que... on a du s'habituer de nouveau à ça. C'était ma vie avant et déjà quand je suis revenue, toutes les choses que j'ai fait avant, c'est... je sais que j'ai fait ça avant, et c'était moi et j'ai fait quelque chose les mêmes, mais j'ai regardé ces choses différent maintenant et en fait **toute ma vie j'ai regardé ça différent** (Klara)

Ce qui fait ressentir aux étudiants qu'ils ont vécu beaucoup plus de choses en quelques mois qu'ils n'ont pu en vivre durant le reste de leur vie :

*J'étais là-bas pendant quatre mois et **tout est passé très vite**, mais j'ai quand même **l'impression que j'ai vécu une nouvelle vie entière**, tout était différent (Paula)<sup>1</sup>*

Ainsi, ils s'étonnent d'avoir pu tant changer dans une période finalement relativement courte. Même si ce changement était attendu et voulu, cela reste une surprise :

*Là j'ai eu une vie, ici je suis née, et j'ai eu la vie, **je suis ici pendant 24 ans déjà, et là-bas j'étais pendant 4 mois**, c'est peu, c'est pas beaucoup ça, mais je pense que ça m'a changée... [...] par exemple à **Facebook, il y a plein de choses**, pages Erasmus et plein de même et plein de ahlala. Et tout le monde, il y a toujours, **Erasmus c'est pas... c'est la vie dans un an**, par exemple, ou dans un semestre. Et ça c'est vraiment vrai. Ça peut sembler, quand quelqu'un le lit "Ah, c'est des expressions, c'est juste ça", mais moi j'ai aussi avant, que j'étais partie, j'ai aussi pensé "bah non, c'est quoi, c'est, tu pars, bon, tu as ça mais après tu reviens, c'est ici que tu es, tu as ta vie dans ton pays", et tout ça et **j'ai aussi pensé "mais non, c'est bêtises ça !** Oui que ça peut être vrai mais pas comme ça, pas dans tel... dans vraiment telle intensité". Mais **maintenant que j'ai vraiment expérimenté tout ça, je peux dire que c'est vraiment ça** (Klara)*

## Une pause dans sa vie

Mais si la mobilité est perçue comme une accélération du temps, elle est en même temps vécue comme une suspension de ce dernier.

*Erasmus c'est une période vraiment spéciale je trouve, c'est comme, **tu entres dans une bulle où le temps s'arrête**, donc ta vie en Croatie, ça attend, tu peux pas expliquer ça, j'ai trouvé ça vraiment génial car j'ai arrêté tous mes problèmes en fait, qui attendaient en Croatie, **tu étais un peu isolée de ça et tu pouvais vivre ta micro-vie différente et juste avoir une pause**, parce que tout était organisé autour de ça, tu vois, tu avais oui les cours, mais les profs sont plus bienveillants parce que tu es Erasmus (Katarina)*

*Et là-bas, c'était comme j'étais pas dans ma réalité, j'étais dans quelque chose d'autre. **J'étais pas dans ma vie, dans une autre... c'est comme j'ai fait une pause de ma vie**. Pas seulement de mes études mais de ma vie... et... bon, j'ai... entre les deux semestres, j'ai fait... deux trois semaines j'étais à Zagreb pour faire un examen et pour visiter ma famille, tout ça. Et je me sentais pas bien... parce que j'ai pensé "qu'est-ce que tu fais là-bas [en France] ? Tu fais rien là-bas !... tu fais une pause de ta vie, et ta vie est ici, et **ta vie continue***

<sup>1</sup> I was there for four months and it really went fast, but still it feels like if I lived a full new life there, everything was different (notre traduction).

*sans toi"... c'est le sentiment, je me souviens... mais quand je suis... j'ai décidé, "ok, tu vas revenir, c'est pas grave, c'est seulement quelques mois dans ta vie, ça va"... (Jelena)*

Nous voyons dans ces deux extraits que si la période de mobilité est considérée comme une « pause dans sa vie », c'est que ce qui est vécu en France est en-dehors de ce qui est perçu comme la « réalité ». Si l'expression de « bulle Erasmus » est généralement employée pour caractériser le mode de sociabilité des étudiants – qui restent entre étudiants étrangers – ici, Katarina l'utilise pour caractériser la période de temps qui semble s'arrêter par rapport à la vie habituelle, normale, et tous les problèmes qui y sont associés.

Pour Petar, ses souvenirs de son séjour lui paraissent flous, loin, et « comme dans un rêve » :

*C'est comme si je ne suis jamais parti. Quand je suis revenu à Zagreb, c'est comme si j'étais ici hier. Quand je suis revenu, j'ai complètement oublié, c'était comme un rêve et toujours quand je pense de Reims, de la France, de cette période-là... **c'est toujours comme un rêve, comme si ça s'était jamais passé...** c'est... peut-être je suis trop, un peu émotif maintenant... mais bon... (Petar)*

Ainsi, Erasmus est associé à une période totalement à part, à la fois temporelle et géographique. D'ailleurs, Jelena qui est restée à Zagreb après son retour, mais souhaiterait avoir des contacts avec des étrangers et cherche toujours à faire de nouvelles connaissances, ne souhaite pas pour autant socialiser avec les étudiants Erasmus présents à Zagreb :

*Non [je ne souhaite pas rencontrer des étudiants étrangers à Zagreb], parce que je sais que c'est... c'est pas la réalité tu vois ! **Ils ont une expérience ici maintenant à Zagreb, les Erasmus. C'est pour eux, c'est pas ma réalité...** je préfère rencontrer des gens d'ici qui ont la même réalité que moi (Jelena)*

Revenu dans leur « réalité », les étudiants ont peut-être tendance à idéaliser leur séjour, qui rétrospectivement est paré de toutes les qualités. Un séjour de mobilité – pour les étudiants croates – est souvent effectué à la fin de leurs études universitaires. Ainsi, le moment du retour correspond également plus ou moins à celui de l'entrée dans la vie active<sup>2</sup>. Or ce passage de la vie d'étudiant à celle de jeune actif est souvent difficile : la situation du marché du travail est compliquée et impose souvent une période, soit de chômage, soit de contrats précaires et peu rémunérés ; et ce passage correspond également à un nouveau mode de vie qui apparaît comme plus tracé et sans grandes

---

<sup>2</sup> Le retour de mobilité ne coïncide pas complètement avec l'entrée sur le marché du travail car la plupart du temps les étudiants ont besoin, à leur retour, de valider leur dernière année. Le schéma le plus répandu chez les étudiants avec lesquels nous avons travaillé est qu'ils terminent leur cursus universitaire et valident tous leurs diplômes un an après leur retour.

échéances à court terme<sup>3</sup>. Ainsi, le séjour Erasmus est porteur non seulement de souvenirs « exceptionnels » (en dehors de la « réalité »), mais aussi d'une sorte d'archétype de la vie étudiante, facile et sans contraintes.

- *Mais je ne peux pas croire que ça fait un an déjà... [...] je me rappelle chaque jour de mon temps en France, à Reims... mais peut-être... **j'ai commencé à travailler il y a deux mois et c'est un grand changement, c'est difficile de se rendre compte que tu n'es pas étudiant.** Peut-être c'est pour ça que je pense trop, trop souvent à Erasmus [...] Peut-être je suis trop, un peu émotif maintenant... mais bon...*

- *Et tu penses que tu avais déjà cette nostalgie quand tu es revenu, ou c'est avec le temps... ?*

- *Oui, **c'est avec le temps...** après deux trois mois... j'ai commencé à réfléchir tous les moments. Et voilà, c'est normal, **tu embellis les choses qui sont passées avant...** Donc c'est pas trop objectif, plus sentimental et subjectif... (Petar)*

On voit ici que pour Petar, c'est après quelques mois, et en même temps que son entrée dans la vie active, que ses souvenirs de son séjour Erasmus se font plus présents, plus « émotifs », et associés à une certaine nostalgie d'une période de vie révolue.

### 7.1.2 Un retour difficile

#### Quitter la « famille » Erasmus

Pour les étudiants qui ont eu une socialisation intense au sein du groupe Erasmus, avec une sorte de récréation familiale<sup>4</sup>, le moment du départ est souvent un moment particulièrement difficile, voire douloureux. Nous voyons dans la (très longue<sup>5</sup>) description de la dernière semaine de Klara en France qu'une sorte de rituel de séparation a eu lieu et que c'est un moment très chargé émotionnellement pour elle :

*Les examens ont fini et après ça **on a eu une semaine de nous, de juste, de "rien"**. Et là on a passé vraiment beaucoup de temps ensemble. Petit dej ensemble, déjeuner ensemble, on est sorti, c'était vraiment, on a passé beaucoup beaucoup de temps ensemble et c'était genre, **on s'est tous préparé pour le départ**. Moi j'étais la dernière à partir [...] et je sais que j'ai dit "vous êtes fous ! Moi qui pleure le plus, moi je vais rester la dernière, ça c'est pas juste !" [rires] et [...] ils nous ont fait comme les petits cadres avec quelques photos et là on a écrit notre souvenir à chaque personne, on a écrit quelque chose. Et **ce dernier jour, dernière semaine, c'était très émotionnel pour nous, pour nous tous**. Parce qu'on a passé beaucoup de temps ensemble et on pouvait pas imaginer que, je sais pas, dans deux semaines on va pas se voir chaque jour. On va se téléphoner et voir ce qu'on va faire aujourd'hui, ou on va boire le café, on va pas étudier ensemble, on va pas cuisiner ensemble*

<sup>3</sup> Ces difficultés liées au passage de la vie d'étudiant à celle de travailleur ne sont pas exclusives des étudiants ayant fait Erasmus. Une brève recherche sur Internet renvoie rapidement à de nombreux forums où les jeunes expriment ce qu'ils nomment parfois « dépression postuniversitaire ».

<sup>4</sup> Voir 5.2.4 Les groupes d'affiliation, p. 249.

<sup>5</sup> Nous avons mentionné au cinquième chapitre que la longueur de la description de l'arrivée reflétait un moment particulièrement important (en particulier émotionnellement) pour les étudiants, et dont le souvenir prenait une place importante dans leur souvenir général de leur séjour. Nous voyons le fait que le retour fasse aussi l'objet de longues descriptions comme un indice de l'importance accordée à ce moment particulier.

*et c'était toujours on se préparait à ça, mais c'était très émotionnel. Et c'est pour ça qu'on a passé vraiment beaucoup de temps ensemble. On a fait toutes les choses ensemble. Quand on est sorti on a fait des afters ensemble, on a dormi ensemble, c'était vraiment... on était assez liés et assez sentimental, tous (Klara)*

Elle représente d'ailleurs son départ sur son dessin par un sourire à l'envers :

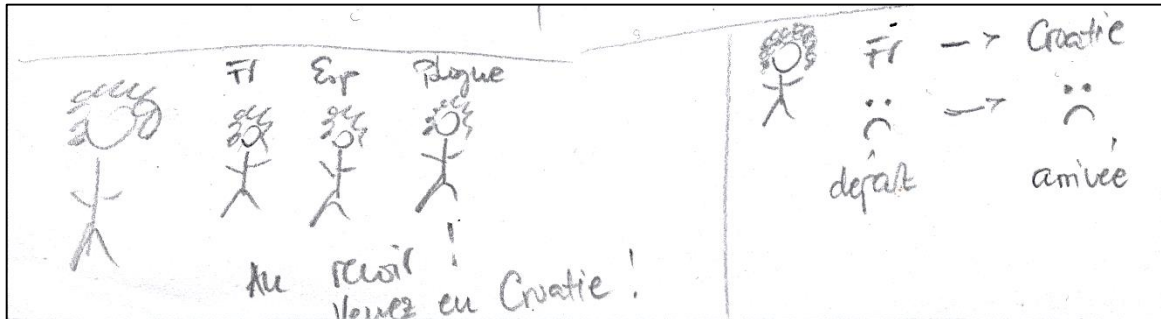


Figure 33 : Le départ de Klara

Si tous ne sont pas aussi émus de partir, aucun des étudiants n'indique avoir été heureux de rentrer. Au contraire, plusieurs mentionnent une sensation d'arrachement, voire de départ « forcé ».

*Mais je sais que quand j'étais à l'aéroport, ben déjà, le vol il y avait beaucoup de brouillard ce jour-là. Et je sais que quand on est venu à l'aéroport, notre vol était en retard et c'était comme on va jamais partir et moi j'ai dit comme "**ok, ça c'est un signe, je dois en fait rester !**" [rires] [...] J'ai souhaité ça ! [...] Et là on est parti [...] et moi j'étais triste et je sais que j'ai pleuré dans l'avion. J'étais fatiguée et après j'ai dormi un peu, mais j'ai pleuré (Klara)*

*À la fin j'étais bien là, comme j'habite là et quand je devais partir à la fin chaque fois j'ai commencé d'être déprimée, j'ai commencé de pleurer parce que **j'avais l'impression comme quelqu'un veut me prendre par force** et "non, maintenant c'est fini, tu dois rentrer à Zagreb, tu ne peux pas rester en France!" **c'était 5 mois, c'est tout, et maintenant tu dois partir...** donc toute la ville aussi mon copain, parce que l'amour c'est assez important [rires] et les amis que j'ai (Gabriela)*

On se rend compte dans ces deux extraits que ce qui est mis en avant est surtout la difficulté de se séparer de personnes avec lesquels des moments forts ont été vécus. Pour d'autres, ce sera surtout le retour dans leur ancien milieu qui présentera des difficultés.

### Retrouver sa société en étant « autre »

Même chez les étudiants qui ont été moins fortement intégré dans un groupe soudé, le moment du retour comporte une part de violence :

***Mon retour c'était vraiment trop violent pour moi, je ne pouvais pas rester calme, je devais bouger tout le temps [...] quand je suis revenue, j'ai pas... je pouvais pas étudier et c'est pas que je n'ai pas étudié mais je pouvais pas vraiment... c'était horrible parce que je pouvais pas rester... c'est comme cette année il y avait trop de choses qui s'étaient***



*passées et je devais procèsser. Oui, oui... et ça a duré... je pense plus de... peut-être 8 mois... 9 mois... c'est*  
- *presque le même temps après...*  
- *Oui ! Où j'ai essayé d'être dans ma réalité, mais j'ai pas réussi vraiment !*  
- *et du coup, quoi, tu te sentais... triste... ?*  
- ***Pas triste... Seulement oui un peu pas à ma place, peut-être. Je voulais revenir tout de suite quelque part d'autre, recommencer quelque chose d'autre... et je savais que je pouvais pas en ce moment, qu'il fallait finir des études... (Jelena)***

Alors que nous avons souligné que les étudiants refusent d'employer le terme de « choc » pour le moment où ils arrivent en France, ils sont beaucoup plus enclins à l'utiliser pour le moment de leur retour en Croatie :

- *Et tu étais contente de rentrer à Zagreb ?*  
- ***Non ! Non, c'était un peu un choc. Oui, c'était différent pour moi et j'ai dit ma mère que "Oh, j'aimais être seule" et elle était furieuse : "Ah, tu vas déménager ?! Non, ok !" [rires] mais rien n'a changé<sup>6</sup> [rires]. Oui, c'était, parce que, je sais pas parfois je me réveillais le matin et "Oh, où est ma petite chambre ?", comme ça (Sara)***

Certains auteurs parlent de *choc culturel inversé* pour décrire le trouble ressenti par le migrant lors de son retour dans son environnement d'origine. Un malaise dû aux modifications opérées en lui (par les changements linguistiques, de mode de vie ou de point de vue sur le monde) lors de son séjour à l'étranger (Callahan, 2011) et aux attentes suscitées par le retour dans le pays d'origine (Gullahorn et Gullahorn, 1963). Ce que les étudiants ressentent n'est pas obligatoirement un choc « culturel », mais en tous cas, le retour ne se fait pas sans difficultés.

Paula situe sa prise de conscience de la « passivité » de sa société au moment où elle revient en Croatie :

*Je pensais finir le Master ici, à Zagreb, parce que c'est gratuit ... et ensuite essayer de revenir à Paris. Mais le jour même où je suis arrivé, j'ai dit, non, je ne veux pas rester ici [à Zagreb] et revenir tout de suite à Paris. C'est vraiment petit ici, et les gens ne sont pas très ambitieux, ils prennent tout comme c'est. [...] Ils se plaignent beaucoup, dans tout le pays, mais ils ne feront rien (Paula)<sup>7</sup>*

Klara parle même de « dépression post-Erasmus » :

*Déjà quand je suis revenue, tout le monde parlait de post-Erasmus dépression et moi j'ai dit "bah non, quoi, tu reviens, c'est... tu as la vie !", mais c'est vrai [rires] c'est vrai, tu es genre, tu sais que maintenant, si tu es en France, je sais que maintenant on aura fait ça, maintenant on aura fait, maintenant on aurait étudié ça, maintenant on aurait parlé de ça, maintenant on aura été ensemble je ne sais pas où... et ici, c'est... (Klara)*

<sup>6</sup> « Rien n'a changé » : Sara fait référence qu'elle habite toujours chez ses parents deux ans après son retour.

<sup>7</sup> I was thinking about finishing the Master here, in Zagreb, because it's free... and then try to go back to Paris. But the same day that I get there, I said, no, I don't want to stay here and come back to Paris. It's really small here, and people are not very ambitious, they just take everything as it is. [...] They complain a lot but, the whole country and everything, but they don't gonna do anything about it (notre traduction).

Nous n'avons pas trouvé de références théoriques concernant cette « dépression post-Erasmus » mais c'est un syndrome qui est bien connu et identifié par les étudiants<sup>8</sup> : lorsque nous cherchons cette expression sur un moteur de recherche, par exemple, les résultats nous renvoient à une multitude<sup>9</sup> d'articles de presse et de forums qui lui sont consacrés. Et certains responsables administratifs encadrant la mobilité y ont également fait référence lorsque nous nous sommes entretenus avec eux.

Tous les étudiants ne nomment pas leur malaise « dépression » – un mot qu'ils peuvent parfois trouver trop fort – mais tous indiquent que le retour n'a pas été facile. Quelles seraient alors les raisons de cette « dépression » ?

*J'étais très très dépressif quand je suis revenu. Je me souviens, quand j'ai fait ma première promenade dans Ilica<sup>10</sup>... j'étais tellement... **j'étais au bord des larmes** [rires]. J'étais... oh [??] et Arc de Triomphe. Oui, parce que Paris... **Paris est très extraordinaire** au niveau de la France, c'était aussi une plus grande différence au niveau de la Croatie car là, chaque quartier à un monument très très monumental, des boulevards, des avenues et comme ça. **Et ici... c'est...** (Marko)*

*Quand je suis venue ici **j'étais très déprimée, je ne sais pas pourquoi** mais... comme Jelena dit cette expérience Erasmus était, vraiment, on a... je ne sais pas, **j'ai parlé français, j'ai amélioré mon français** [rires] (Sara)*

À travers les témoignages de Marko et de Sara, il semblerait qu'ils regrettent le côté extraordinaire de leur vie en France : Marko par rapport au capital symbolique de Paris, Sara par rapport au fait qu'elle pouvait pratiquer le français, et certainement par extension, de vivre dans un pays étranger.

Alors qu'ils avaient un statut plutôt privilégié en tant qu'étudiants Erasmus, lorsqu'ils reviennent dans leur pays, ils perdent ce statut. Pire, alors qu'eux ont l'impression d'avoir beaucoup évolué et muri, ils ont l'impression de revenir à leur point de départ, dans une vie qui elle, n'a pas évolué :

*C'est comme si je ne suis jamais parti. **Quand je suis revenu à Zagreb, c'est comme si j'étais ici hier** (Petar)*

### Un « rite » incomplet

Nous avons vu au cinquième chapitre qu'une expérience de mobilité pouvait s'apparenter à un rite de passage<sup>11</sup>. Si l'on reprend l'analyse d'Arnold Van Gennep (1981) des rites de passage, un séjour de mobilité peut s'apparenter à une période de

<sup>8</sup> Comme nous pouvons d'ailleurs le remarquer dans l'extrait d'entretien de Klara : « *tout le monde parlait de post-Erasmus dépression* ».

<sup>9</sup> Une recherche sur *Google* des mots clés « dépression post-Erasmus » donne 56400 résultats par exemple.

<sup>10</sup> Rue principale de Zagreb.

<sup>11</sup> Voir 5.1.2 Est-ce toujours un rite de passage ?, p. 237.

marge, où les jeunes sont mis à l'écart et mis à l'épreuve, avant de réintégrer leur société d'origine.

La finalité du rite est de provoquer des changements chez l'individu à la hauteur du changement de sa position sociale au sein du groupe. En effet, c'est « avant tout l'ordre social qui est sacré, non pas l'individu, et c'est le changement social qui est l'objet réel de l'attitude rituel » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 107).

Or, si la mobilité a bien provoqué des changements chez les étudiants, ces changements ne sont généralement pas reconnus par leur société. En effet, le changement opéré est principalement interne (autonomie, confiance en soi, etc.) et très peu externe<sup>12</sup>. On ressent ainsi une véritable frustration de ne pas pouvoir raconter et exprimer ces changements internes.

- *Et c'était comment avec ta famille quand tu es rentrée ?*

- *Euh... c'était bizarre parce qu'ils avaient leur vie, les choses se passaient, moi je n'étais pas là... moi je voulais dire à tout le monde... j'ai pas vu personne et je voulais être dans le centre de leur univers, de tout le monde, parce que moi je suis revenue maintenant, il faut... maintenant il faut vivre cette expérience Erasmus avec eux. Pour deux semaines, trois semaines... et c'était pas comme ça. Mes parents, je me souviens que mon père... [...] il n'y avait personne qui pourrait aller me chercher à l'aéroport [...] et moi je pouvais pas croire parce que... en France, [...] il y avait ce mec, Alejandro, de Columbia qui m'a conduit... [...] c'était pas un très bon ami. Et il m'a conduit pour 2 ou 3 heures ce matin... et mon père, il ne pouvait pas ! C'était un peu "qu'est-ce qu'il se passe là-bas ?!" [rires] [...] Oui... j'étais un peu déçue, je pense... (Jelena)*

Alessandra Keller-Gerber rapporte qu'elle retrouve une constante chez tous les étudiants en mobilité qu'elle a interrogés :

la conviction que seul le cercle social de départ pourra valoriser l'expérience à l'étranger. Le retour devient alors le moment de la capitalisation des acquis, de la reconnaissance du nouvel être social en devenir, de ce citoyen du monde prêt à l'emploi au sein de la communauté internationale (chez soi ou ailleurs) (Keller-Gerber, 2017, p. 105).

On voit chez Jelena cette envie de partager avec son entourage... et sa frustration de voir que cela ne les intéresse pas. Mais la difficulté vient aussi des étudiants eux-mêmes qui ne savent pas toujours comment partager cette expérience et expliquer ce qu'ils ont pu vivre et ressentir :

*J'ai dit que c'était génial, c'était fantastique, que je veux y retourner, et ensuite s'ils demandaient "pourquoi ?" ... "Je ne sais pas pourquoi, mais ..." [rires]! [...] C'est parce que les gens ne comprennent pas beaucoup et si je leur dis simplement "j'ai rencontré beaucoup de gens de nombreux pays", ils ne comprennent pas pourquoi c'est si important (Paula)<sup>13</sup>*

<sup>12</sup> L'Université par exemple se montre même réticence à reconnaître tout apport de la mobilité : que ce soit pour accorder des points ECTS aux enseignements suivis à l'étranger ou pour reconnaître la dimension « existentielle » de l'expérience.

<sup>13</sup> I said it was great, it was amazing, I want to go back, and then if they would ask "why?"... "I'm not sure why, but..." [rires] ! [...] it's because people don't understand that much and if I just say "I met a lot of people from a lot of countries", they don't understand why it's really important (notre traduction).

Ainsi, le séjour Erasmus reste souvent une sorte de parenthèse, qui n'est pas partageable dans la « réalité ». Ou – et les étudiants que nous avons interrogés sont tous unanimes sur ce point – seulement avec des personnes ayant connus la même expérience.

*Quand j'ai parlé, ils [mes amis] étaient contents de tout ça que j'ai expérimenté... mais avec eux, oui, c'était la même. Genre "ok, mais maintenant tu es ici, te ne reviens pas [en France]", mais moi j'ai dit "oui, on verra !" ; "non, tu vas pas, tu vas pas nul part !" [rires] mais c'était genre "on t'aime, on veut que tu restes ici", j'ai dit "oui, je sais mais...". Je sais que c'était assez différent que j'ai parlé de tout ça, de mon expérience, mais je pense que c'est assez difficile pour quelqu'un qui n'est pas en Erasmus, ou dans un échange de n'importe quelle sorte, que c'est assez difficile de vraiment faire, de vraiment comprendre, de ressentir. J'ai parlé de tout, et ils ont bien compris, ils m'ont posé des questions et tout ça, et ils étaient contents de voir et d'écouter tout ce que j'ai eu mais c'était assez difficile de ressentir ce que moi j'ai vraiment expérimenté. J'ai une amie qui était partie en Espagne [...] On a pas encore réussi à parler, mais je pense qu'avec elle ce sera différent parce qu'elle était aussi en Erasmus, on a un peu la même expérience et je pense que c'est différent quand tu parles à quelqu'un a vraiment expérimenté ça (Klara)*

*Parce que c'est très difficile de raconter toutes les histoires... de raconter... oui c'est difficile de raconter tout... voilà, je garde ça juste pour moi et mes deux, trois amis de Reims... c'est une période de ma vie qui est un peu... secret ou caché... différente (Petar)*

Nous pensons que c'est également une des raisons pour laquelle les étudiants se sont généralement montrés enthousiastes pour réaliser un entretien avec nous : nous pouvons ressentir chez certains un véritable plaisir – voire un besoin – de revenir sur leur expérience et d'avoir une interlocutrice attentive et intéressée par ce qu'ils ont vécu et les apprentissages qu'ils ont effectués.

## Une réadaptation nécessaire

Ce décalage entre changement interne et immobilité externe implique d'avoir à se réadapter à son environnement familial. Même si tous n'ont pas besoin d'autant de temps que Jelena (qui disait avoir eu besoin de huit à neuf mois), presque tous expriment la nécessité de se réadapter.

*Oui, il me manquait les sentiments que j'avais là... j'étais heureuse d'être à nouveau ici [à Zagreb], mais, je vais pas dire que j'étais déprimée, mais tout avait changé : je devais encore apprendre comment être ici. Du point de vue de quelqu'un qui n'a pas eu la même expérience, ça peut paraître exagéré, mais je pense que c'est vrai pour la plupart des Erasmus (Lara)*

Selon nous, s'il y a une sorte de choc culturel inversé, ce n'est pas tellement que les étudiants redécouvrent leur société, mais plutôt qu'ayant eux-mêmes changé, il leur

faut retrouver un équilibre qui prenne en compte ces changements. Ils peuvent ainsi avoir une véritable sensation d'étrangeté dans leur propre société.

*Et après, quand je suis revenue, ben ok, tout d'abord j'ai eu plein de café avec mes amis et tout ça, et j'ai raconté tout... et, mais c'était différent. Tout d'abord **je me suis habituée de nouveau à ma maison**, déjà ma sœur elle a changé des choses dans la maison, je me souviens que par rapport à la vaisselle, c'était, je sais pas, elle a changé où c'était les verres. Et moi j'étais comme "ok, non, c'est pas ici", **je me suis sentie un peu comme une étrangère dans ma maison**. J'étais partie pour quatre mois, mais dans quatre mois j'ai eu plein de choses, plein de l'expérience et je me suis sentie différente. **Je suis revenue, c'est ma maison, et c'est mon pays, ici je suis née, mais les choses n'étaient pas les mêmes**, et j'ai regardé des choses différent, assez différent. Je regardais les choses assez différent. Et je me suis sentie, "ok, c'est moi, c'est ma maison, c'est mon pays" mais **je me suis sentie un peu comme étrangère dans mon pays, après quand j'ai eu tant d'expérience et tant de choses et tout ça, j'étais pas la même** (Klara)*

Le retour peut ainsi provoquer de grands changements et des ruptures dans les relations passées. Jelena exprime le fait qu'elle a eu besoin de provoquer des changements pour ne pas se retrouver dans la situation précédent son départ en Erasmus, car alors cela aurait été comme perdre les bénéfices de son séjour de mobilité. Elle exprime alors un besoin d'avoir de nouvelles connaissances à son retour en Croatie pour ne pas revenir « au début ». Pour expliquer ce sentiment, elle fait alors référence à ce qu'elle a dessiné, le but étant de ne pas revenir dans « la première image » :

*Avec mes amis... euh... **c'était comme si j'ai été au début parce que avant que j'ai parti, j'ai eu ce copain, j'ai eu quelques amis...** mais j'ai pas vraiment eu un cercle très grand des amis et maintenant j'étais très habituée ça [rires] Après l'année en France et donc j'ai commencé de... bon à trouver des gens pour... ça me manquait vraiment pour créer une situation comme ça. Parce que je me suis dit, non, tu peux pas revenir à... à avant... tu dois créer quelque chose de nouveau ici. Et je crois que j'ai réussi maintenant. 5 après... [rires] ... Il y a plein de gens [...] **Je pouvais pas revenir dans ce... première image** [son dessin] (Jelena)*

Les changements opérés au retour, dans la société d'origine peuvent être importants. Par exemple, Jelena va rompre rapidement après son retour avec son copain. Une étudiante qui n'est pas partie mais dont le petit ami a été en Erasmus (au Royaume-Uni), raconte :

*Ah mon Dieu ! Parce que quand il a... **quand il est revenu ici, il a voulu continuer la manière, le style de son vie à Londres et c'était pas possible ici à Zagreb**, et il a voulu sortir tout le temps, et moi je ne voulais pas, je ne peux pas sortir chaque jour, je n'ai pas l'envie de faire ça et c'était vraiment terrible quand il est revenu parce qu'on a... **on s'est disputé beaucoup et on a... c'était terrible !** Et on a terminé la relation et on était ensemble pendant trois ans. C'était pas quelque chose... c'était un peu sérieux, mais quand il a revenu c'était terrible et maintenant... je pense que c'était il y a deux ans... [...] et maintenant il dit qu'il avait tout avant de partir à Londres et maintenant il n'a rien parce qu'**il a détruit beaucoup de ces précédentes relations**. Oui, parce qu'il était un peu fou quand il est revenu... il était différent, je ne peux pas comprendre (Diana)*

Ainsi, un séjour en Erasmus ne laisse jamais indemnes les étudiants qui en font l'expérience. Sur de nombreux points (temporels, spatiaux, sociaux...) une mobilité étudiante se présente comme un moment de vie « à part », inscrit en dehors de la « réalité ». Un moment qui a aussi été particulièrement riche en émotions et en changements internes chez les individus. Ainsi, même si les mobilités dont nous parlons maintenant sont courtes, le retour en Croatie est toujours un moment difficile à gérer, qui demande de se réadapter et peut entraîner des frustrations liées à l'impossibilité de partager son expérience avec son milieu d'origine.

## 7.2 Un point de bifurcation

---

Pour tous les étudiants avec lesquels nous nous sommes entretenue, il y a clairement un avant et un après leur séjour de mobilité. Même Petar qui déclare l'avoir complètement oublié quand il est rentré, et se souvient de son séjour comme d'un rêve, se pose la question :

*Si j'avais voyagé ou étudié avant à l'étranger plus, avant, est-ce que je serais différent ? (Petar)*

Dans son discours, la mobilité semble arriver trop tard, puisque lorsqu'il est revenu,

*c'était comme je n'avais jamais parti ! C'était la même. Même mes parents m'ont dit "oh, tu es déjà là!", ce n'était pas une grande chose (Petar)*

Mais pour tous les autres, le séjour de mobilité semble bien être un événement marquant de leur trajectoire de vie.

L'évènement marquant, quel qu'il soit, vient frapper une trajectoire, il entre en collision avec la biographie de l'individu à un moment donné de manière inévitable. Y imprimant une marque, il est un donné implacable que l'individu doit assimiler. En ce sens, l'évènement marquant « irrigue » toute la biographie (Negroni, 2005, p. 314).

De plus, cette expérience ayant lieu pendant la jeunesse, « période de négociation intense où les enjeux entre dispositions personnelles et positions sociales à venir sont explorées » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 108) et où des choix sont faits, ces quelques mois passés à l'étranger semblent bien marquer un point de bifurcation dans le parcours de vie.

### 7.2.1 « Si je n'étais pas partie... »

Afin de convoquer leur imaginaire, nous avons demandé à ceux qui étaient revenus d'un séjour Erasmus plusieurs années auparavant d'imaginer ce qu'il se serait

passé s'ils n'étaient pas partis. À des degrés divers, aucun n'affirme que cela n'aurait rien changé à leur vie.

*Hum... si j'étais pas partie... je pense que... j'aurais **beaucoup moins de contacts, d'amis. Probablement le même travail** [rires] Mais... Oui, peut-être pas envie de partir... moins envie de partir parce que ce serait quelque chose loin dans ma vie... [...] Probablement le même copain. Oui... ça c'est pas une bonne chose ! C'est mieux comme ça [rires] **Je serais mariée avec des enfants !** Oui, j'ai pensé que ça va se passer après la fac... (Jelena)*

Jelena évoque des amis moins nombreux et une moins forte envie de voyager. Nous voyons, que comme dans certaines de ses précédentes déclarations, elle a perdu une forme de calme. Mais surtout, elle imagine qu'elle aurait alors suivi un chemin beaucoup plus tracé (mariage, enfants) que celui qu'elle suit aujourd'hui.

On retrouve chez Katarina le même type de discours : une vie plus calme, plus stable... mais aussi plus ennuyante, et des regrets. Selon elle, c'est son expérience Erasmus qui lui a permis de partir ensuite de façon autonome :

*Déjà je pense que je serais beaucoup plus réticente par rapport à... choisir à vivre ailleurs, commencer les études. C'est très probable que je serais restée en Croatie et essayer de faire la traduction, et je serais triste de faire la traduction [rires] mais après peut-être, d'un côté je pense **niveau professionnel aurait été beaucoup plus ennuyant**, pas si stimulant, c'est sûr. Après **niveau ami, j'aurais eu un cercle d'ami pas mal**, et je pense que j'aurais déjà eu **un copain plus stable** et tout ça... Donc je serais peut-être **dans un état de déni**, je sais pas "ça va, c'est pas top", avec **un sentiment** comme si j'étais... **de manque** [...] J'aurais... pas eu tellement de crise si intense, peut-être des problèmes de santé mais pas si violents et... peut-être plus sur le long terme mais... des regrets, je pense que... parce que j'avais une forte envie [...] (Katarina)*

Ainsi, même si ses choix sont difficiles, Katarina déclare ne pas regretter de les avoir fait, mais établi tout de même une distinction entre son choix de partir en Erasmus – qui était bénéfique sans doute aucun car c'était un choix facile et qui n'engageait que sur une courte période – et son choix de partir sur le long terme qui lui, provoque des souffrances et est plus difficilement réversible.

*Je suis sûre que **j'aurais un regret énorme** parce que pour moi c'était essentiel, je le ressentais que je veux trop le faire et... c'est sûr que je serais frustrée un petit peu, pas contente mais... après... moi je peux pas dire que je regrette rien, je suis sûre que **sur le long terme ce sont de bonnes décisions**, mais c'est juste que maintenant je vois pas les fruits de mon travail encore. **C'est beaucoup de souffrance, surtout quand tu déménages** : Erasmus, je pensais à tout le monde. Ça [sa mobilité autonome et sur le long terme] [soupir] c'est beaucoup plus difficile et je sais que j'ai plein de luttes à faire encore, plein... (Katarina)*

Vedrana impute également à son séjour Erasmus le fait de l'avoir fait sortir de la « mentalité » familiale et sociale qui était la sienne : alors qu'il était normal, lorsque l'on

vient de sa petite ville natale<sup>14</sup>, de s'installer à Osijek<sup>15</sup>, elle veut maintenant « *quelque chose de plus* ». Elle souligne elle aussi que sa vie serait plus tranquille... mais un peu ennuyeuse.

*Mon attitude a un peu changé, j'avais vécu ces nouvelles expériences. Du coup, en tant que nouvelle personne, ça ne m'allait pas de retourner chez moi [« au vieil endroit »]. Et je voulais juste de nouveaux défis et j'avais vu qu'il était vraiment facile pour moi de m'adapter [...] si je n'étais pas allée en Erasmus, je n'aurais probablement pas changé de fac pour finir mon Master à Zagreb mais **je serais restée à Osijek**. Parce que ça m'allait, **c'était normal**, tout le monde est resté à Osijek.*

- Oui, il est normal d'aller de Požega à Osijek, pas à Zagreb. Parce que c'est plus proche?

- Oui, c'est plus proche, mais pas beaucoup, je pense que **c'est plutôt pour une raison de mentalité, c'est une ville plus petite, plus sûre**, je pense que c'est plus pour ça. Et j'y suis allé parce que mon frère et ma sœur étaient déjà là. Je n'ai même pas pensé à aller dans une autre ville. Mais la plupart des gens vont à Osijek, sauf si tu as de la famille à Zagreb. Je me souviens de ma première visite à ma sœur à Osijek: « Wahou, quelle grande ville! » [...] C'est confortable pour vivre. Et les gens sont vraiment gentils. J'y étais récemment, il y a deux ans, lorsque je passais par-là, et c'était agréable de s'y promener, de se rappeler comment c'était. C'est vraiment une ville familiale. **Ily a tout ce qu'il faut, mais c'est assez ennuyeux, tu as besoin de quelque chose de plus grand** (Vedrana)<sup>16</sup>

Pour Lara, ce n'est pas tant la destination que le chemin qui a été modifié : son expérience à l'étranger lui a permis d'envisager plusieurs routes. Mais surtout, elle imagine qu'elle aurait suivi une route « tracée » (« *je penserais peut-être de faire toute ma carrière, de commencer de zéro et de continuer peu à peu...* ») alors que maintenant, elle est beaucoup moins sûre du chemin qu'elle va continuer à prendre :

*Je ne sais pas... Parce que avant de partir en Erasmus, **je ne savais pas ce que je voulais faire**. Quand je me suis inscrite à la fac, je voulais faire rien d'autre que d'être avocat. Après ça a changé, mais je ne savais pas quoi exactement je voudrais faire. Donc j'étais un peu aussi perdue et je pense que l'expérience d'Erasmus m'a aidé pour ça aussi parce que **j'ai vu qu'il y a un milliard d'opportunités en droit** sauf être avocat. Donc, oui, je sais pas. Probablement je... **je serai en train de faire presque le même travail** mais peut-être dans un bureau différent, peut-être un bureau plus grand **où je penserais peut-être de faire toute ma carrière, de commencer de zéro et de continuer peu à peu... par rapport à celui-là [son travail actuel] où je suis pas sûre de combien de temps je vais rester.***

<sup>14</sup> Požega, une ville de 20000 habitants en Slavonie, le département le plus au Nord-Est de la Croatie, frontalier avec la Serbie. C'est aussi le département croate qui a été le plus durement touché par la guerre en 1991 et qui compte le plus fort taux de chômage et d'émigration.

<sup>15</sup> Quatrième ville de Croatie, c'est la ville principale de la Slavonie. La ville compte 90000 habitants.

<sup>16</sup> - Zato jer mi se promijenilo malo stajalište, doživjela sam ta nova iskustva. S time, kao nova osoba, nije mi odgovarala da se vratim u staro mjesto. I baš sam htjela neki novi izazova i vidjela sam da mi je zapravo lako se prilagoditi [...] danisam otišla na Érasmus vjerojatno se ne bih prebacila na diplomski u Zagrebu već bih ostala u Osijeku. Jer to mi je bilo OK, skroz normalno, svi su ostajali u Osijeku.

- Da, iz Požege je normalno ići u Osijek, ne u Zagreb. Zato jer je bliže?

- Da, bliže je, ali nije ni toliko bliže već mislim da je to neka mentalna, manji grad, sigurnije, mislim da je to više to. A ja sam tam otišla jer su mi brat i sestra već tam bili. Nisam ni razmišljala da idem u neki drugi grad. Ali većina ljudi ide u Osijek. Osim ako već imaš obitelj u Zagrebu. Sjećam se da kad sam prvi put došla sestri u posjet u Osijek, meni je to bilo: « vao, koji veliki grad! » [...] Ugodan je za život. I ljudi su stvarno simpatični. Bila sam tamo nedavno, prije dvije godine, kad sam prolazila i bilo mi je lijepo se tamo šetati, sjetiti se kako je nekad bilo. Baš je nekak obiteljski grad. Ima sve po mjeri, ali je nekako dosadno, trebaš nešto veće (notre traduction).



*[...] Donc **je peux pas même dire maintenant**, je peux pas mettre mon doigt, dire voilà, **c'est le travail que je veux faire**, mais j'ai quelques intérêts qui doivent encore se développer, se concentrer sur quelque chose. J'ai dit, probablement **je serais en train de faire le même travail mais pour des raisons différentes... mais un autre chemin...** voilà, c'est ça (Lara)*

On retrouve dans presque tous les entretiens, y compris avec ceux qui viennent juste de revenir, la sensation que leur vie aurait été plus calme s'ils n'étaient pas partis et surtout, beaucoup plus déterminée socialement. Pour tous, partir à l'étranger leur a ouvert d'autres voies possibles, bien qu'ils ne sachent pas exactement ni lesquelles, ni celles qu'ils souhaitent prendre.

### **7.2.2 Ouverture des « possibles »**

Nous avons vu dans le cinquième chapitre qu'une expérience de mobilité engendrait une nouvelle vitalité liée, d'une part à une prise de confiance en soi et un développement du « pouvoir de »<sup>17</sup>, et d'autre part à un élargissement des possibles. Cet extension se réalise car d'autres possibilités sont entrevues, qui peuvent amener à faire des choix de vie non prévus au départ.

Nous retrouvons par exemple plusieurs fois des expressions liées à l'ouverture :

*Ce que je peux dire c'est que, je pense que **ça m'a ouvert l'esprit**, assez... C'est... Moi, comme vraiment moi, de mon côté, je suis, je suis assez liée à la Croatie et je disais toujours que j'ai envie de rester ici, d'habiter ici, d'avoir la famille ici parce que c'est différent (Klara)*

*Je suis capable de faire beaucoup de choses... [rires] je sais pas. J'ai stoppé. Je dois réfléchir... **il m'a ouvert les yeux**, j'ai vu la vie plusieurs [rires] côtés (Ema)*

En contact avec un autre milieu, il est possible d'entrevoir d'autres possibilités d'études, ou professionnelles :

*Donc j'étais un peu aussi perdue et je pense que l'expérience d'Erasmus m'a aidé pour ça aussi parce que **j'ai vu qu'il y a un milliard d'opportunités** en droit sauf être avocat (Lara)*

*Les cours que j'ai fait en Erasmus c'était très important que je les ai réussis. **Ça m'a montré en fait que je peux faire les sciences humaines même si j'ai étudié les langues**, c'était très important (Katarina)*

D'autres possibilités donc, mais aussi l'assurance que l'on est capable de le faire (le « pouvoir de ») :

---

<sup>17</sup> Qui renvoie à la capacité de prendre des décisions et les mettre en œuvre. Voir 5.3.2 Une plus grande autonomie par rapport à l'environnement, p. 267.

*Je pense que cela m'a ouvert de nouvelles opportunités, je pense que **cela m'a aussi permis d'être prête pour le changement, prête pour de nouvelles choses** et encore plus désireuse de nouvelles découvertes. **Cela m'a simplement montré ce que je ne savais pas et ce que je ferais si j'osais.** Beaucoup de mes amis de la fac à Osijek m'ont souvent dit qu'ils ne pourraient pas laisser leurs proches, leurs amis, à quel point ce serait difficile pour eux. Et une fois que tu en fais l'expérience, tout s'ouvre à toi, **tu peux voir que tu peux fonctionner seul dans la société, sans connaître personne.** Je pense que cela m'a définitivement affecté (Vedrana)<sup>18</sup>*

Enfin, comme nous l'avons indiqué à plusieurs reprises dans les chapitres précédents, un séjour à l'étranger est l'occasion de comparer les conditions de vie et la situation du marché du travail entre leur pays d'origine et la société d'accueil. Ils sont ainsi nombreux à envisager un début de carrière dans un autre pays, estimant qu'ils auront alors de meilleures conditions de vie.

*Oui, ça m'a ouvert l'esprit que... bah, **je toujours disais que j'aimerais bien rester en Croatie** et j'aimerais bien avoir la famille ici et tout ça, **mais quand j'ai vu comment ici [à Zagreb] le standard c'est différent**, les salaires sont moins... [...] Quand j'ai vu, eux [les Français] ils ont un stage obligatoire à la fin du Master 2, et là, je sais pas, ce sont plutôt mes amis qui étaient informaticiens, ils avaient un **stage obligatoire**, c'était pendant six mois, et c'est le stage payé. Et le stage bien payé ! C'est genre 1300€ [...] et j'ai vu que 80% des stages, c'est pré-embauche. **Après ça ils ont le travail, la plupart d'eux.** Et il y a beaucoup de stage, ici c'est tu finis la fac, ici c'est toujours aussi je pense **le système si tu connais quelqu'un, si tu as de bonnes relations, tu vas avoir quelque chose**, tu vas avoir un emploi. [...] Je sais pas si en France, il y a des affaires... je suppose que oui, dans chaque pays il y a des affaires politiques et tout ça, mais je pense que c'est peut-être plus facile de trouver un emploi. Ça c'était mon impression (Klara)*

### 7.2.3 L'envie de repartir immédiatement

« Tout se passe comme si, dans un premier temps, la mobilité entraînant la mobilité, le désir de voyages s'accroît » (Ballatore, 2007, p. 288). En effet, presque tous les étudiants déclarent vouloir repartir immédiatement à leur retour de mobilité. Pas nécessairement sur le long terme, mais au moins pour de courts séjours.

Par exemple, Klara saisi l'occasion d'avoir à réaliser un travail final pour revenir, quelques mois après son retour, pour deux semaines en France, à l'Université dans laquelle elle était en Erasmus :

*Ben je suis revenue déjà **pour voir les... l'équipe un peu** parce qu'il y a des gens qui sont restés. Déjà des Erasmus mais aussi des Français, que j'ai eu de bonnes connaissances, je lui ai rendu visite. Et **aussi pour avoir comme un travail final** qui concernait la bibliothèque. Quand j'étais là-bas j'ai pas eu trop de temps pour me consacrer à ça [...] **Ça***

<sup>18</sup> Mislim da me je otvorilo novim prilika, mislim da me otvorilo da budem spremna za promjene, spremna za nove stvari i još sam više željna novih otkrića. Baš mi je pokazalo kak ima novih stvari koje nisam znala i što možeš doživjeti ako se usudiš. Puno mojih prijatelja sa faksa u Osijeku često su govorili kako oni to ne bi mogli, napustiti sve svoje najmilije, prijatelje, kak bi im to bilo teško. I to kad jednom doživiš, sve ti se otvori, vidiš da možeš i sam funkcionirati u društvu, bez poznatih ljudi. Mislim da definitivno je to utjecalo na mene (notre traduction).

*c'était un choc pour mes parents quand j'ai dit "ben je vais revenir [retourner en France]", c'était comme "mais déjà ? Mais tu es revenue !". Ça c'était un peu choc (Klara).*

Face à un retour qui est, comme nous l'avons vu, difficile, repartir immédiatement à l'étranger est une manière de maintenir la dynamique qui s'est enclenchée durant le séjour et d'atténuer la sensation de revenir « au point de départ ». Mais surtout, cette volonté de repartir

traduit bien la difficulté à réimporter chez soi les ressources sociales liées au statut « d'étranger privilégié » (car dégagé de problèmes administratifs et financiers), dans un autre pays. L'international permet finalement de « faire valoir », de jouer avec les signes de son rang social (Ballatore, 2007, p. 288).

En effet, aller à l'étranger – surtout pour les classes moyennes – joue beaucoup sur le fait de pouvoir se distinguer dans un mouvement d'ascension sociale, qui se conjugue également avec le caractère exceptionnel de pouvoir vivre dans un milieu cosmopolite :

*C'est ce sentiment **que vous êtes tous différents et vous êtes tous là-bas ensemble** et tu parles avec quelqu'un dans la rue tu connais un Roumain, un Français, un Espagnol, un Américain et vous êtes tous ensemble dans cette période, dans ce moment... et ça, **après ça, tout le monde a envie d'aller, de refaire ça encore**, dans n'importe quelle sorte de voyage (Klara)*

Mais il n'est pas toujours évident de repartir rapidement et pour pouvoir continuer à voyager à leur retour, les étudiants ont deux stratégies :

- Utiliser les contacts qu'ils ont créés pendant leur séjour et rendre visite aux ex-Erasmus ;
- ou postuler pour d'autres programmes d'échange courts<sup>19</sup> :

*Moi je vais partir en France de nouveau. Déjà je vais à un autre échange [rires] c'est court [...] Et cet événement, ça s'appelle "les 8èmes rencontres européennes" de la maison à Loches [...] c'est pour quatre jours. Il y aura aussi beaucoup de... ben toute l'Europe, les rencontres européennes, plutôt aussi la culture et qu'est-ce que... genre comment on trouve notre avenir au sein de l'Union européenne et les cultures en général, présenter les pays et tout ça... ben du coup je reviens ! Et aussi ça va être une bonne opportunité de voir le reste qui est resté en France, un peu... et ben déjà oui ça **maintenant quand il y a un échange, "allez, on y va !"** [rires] (Klara)*

Cependant, ce désir de voyage se heurte rapidement à des impératifs économiques ou temporels, et souvent, les relations amicales créées en Erasmus ont tendance à se distendre, voire à disparaître rapidement.

---

<sup>19</sup> Nous verrons par la suite que les étudiants ne souhaitent généralement pas repartir immédiatement sur le long terme et préfèrent d'abord finaliser leurs études en Croatie.

- Tu as gardé contact ?

- Hum... c'est un peu bizarre. [...] oui, on parle de temps en temps [par Facebook] mais... et je me sens... [...] et je me sens, ok, je pourrais envoyer un message à n'importe qui, de cette expérience Erasmus, mais j'ai pas vraiment, **j'ai pas la nécessité de parler avec eux** et peut-être ce sont pas vraiment... [...] je pense que **ce sont pas des contacts pour toute la vie**. J'ai pas rencontré quelqu'un comme ça. Mais quand même j'ai eu des connaissances intéressantes et ça suffit.

- et une fois que tu es rentrée d'Erasmus t'as été voir des personnes dans d'autres pays ?

- d'Erasmus, non. Non. [...] **On a fait des projets** pour aller, pour revenir en France ou aller quelque part **d'autre mais... c'était jamais vraiment des choses réelles** [rires] et j'ai pas le besoin [rires] de le faire. Maintenant j'ai pas vraiment le besoin et... après l'Erasmus c'était peut-être un peu, mais... (Jelena)

#### 7.2.4 Choisir entre mobilité et immobilité ?

Cette envie de repartir est surtout présente juste au moment du retour et à tendance à s'amenuiser avec le temps.

- Pour la suite, est-ce que tu sais ce que tu veux faire ? Est-ce que tu voudrais refaire cette expérience de vivre à l'étranger ?

- **J'ai des phases !** [rires]

- Tu n'as plus envie de pleurer sur Ilica...

[>Marin]: Non, non, non | [rires] **Je n'ai pas besoin de ça dans ma vie...** je sais pas... si j'aurais l'opportunité de revisiter Paris, ou la France en général, je prendrais. Je prendrais, oui. Oui, **je n'ai pas vraiment rien contre de vivre dans un pays étranger**. Je pense que je peux m'imaginer là, si la condition que ce serait plus calme [que Paris]... Dijon ? Je trouve Dijon très très joli (Marko)

Aussi, avec le temps Lara réalise que son besoin de repartir peut attendre. Une fois que la difficulté du retour est surmontée (perte d'autonomie, nostalgie de sa vie en France...), elle préfère capitaliser ce qu'elle a ici et reporter à plus tard son envie d'ailleurs.

Donc c'était comme difficile de s'habituer encore... j'ai compris que... j'ai trouvé ce qui m'intéresse vraiment, j'ai compris que je voudrais faire un stage à l'étranger, quelque chose et après **je me suis concentrée pour finir mes études**, pour passer les examens, pour écrire ma thèse. Et peu peu peu, peu peu peu, tout m'a porté vers cette décision de rester ici et faire le stage parce que oui... plus le temps passait, **j'ai compris que je dois pas courir tout de suite**, si je veux vraiment partir à l'étranger, si je veux avoir ce type de travail... je veux pas dire que ça peut attendre mais... **il y avait pas la nécessité pour moi de me dépêcher**, je me sens pas comme j'ai raté quelque chose ou je vais rater quelque chose... [...] Mais **premiers mois, lui me manquait des choses**, il me manquait mes croissants, il me manquait mes habitudes de Reims, il me manquait mes amis, d'un certain point, il me manquait comme ma liberté d'être toute seule à la maison (Lara)

En revanche, même si elle n'est plus aussi impérative qu'au retour immédiat, cette question du départ est toujours plus ou moins présente. Ainsi, si nous avons vu dans le chapitre précédent qu'une expérience de mobilité entraînait des questionnements identitaires, ici ce sont surtout des questionnements liés aux modes et choix de vie qui

semblent apparaître. Une expérience de mobilité, en créant un nouveau champ des possibles, prend la forme d'un « dérangement » dans les projets initiaux – ce qui était aussi une des motivations pour partir, car « il fallait changer quelque chose ». Ce changement est toujours jugé comme positif, même s'il apporte également une grande part d'instabilité. Ainsi, même si cette envie de repartir diminue avec le temps, reste de nombreux questionnements d'ordre existentiels et de grandes incertitudes sur la suite à donner au parcours de vie. C'est pourquoi les étudiants restent souvent dans une sorte d'entre-deux, hésitant à choisir entre repartir à l'étranger ou construire leur vie dans leur pays d'origine.

Se dessine au fur et à mesure des entretiens une opposition forte, dans le discours des étudiants, entre une trajectoire de vie effectuée en Croatie, plutôt dans l'immobilité et une trajectoire mobile, à l'étranger. Nous avons tenté de schématiser ces oppositions dans le tableau ci-après :

Croatie	Étranger <sup>20</sup>
Immobilité	Mobilité
Vie « rangée »	Vie « aventureuse »
Niveau de vie bas	Haut niveau de vie
Corruption et clientélisme <sup>21</sup>	Égalité des chances
Ancrage familial et amical	Nouvelles rencontres (éphémères)
Sécurité	Insécurité

Tableau 10 : "Avantages" et "inconvenients" d'un parcours de vie en Croatie ou à l'étranger

Ce qui ressort le plus clairement de l'analyse des entretiens est l'indécision des jeunes au retour de leur séjour de mobilité. Ils aimeraient pouvoir profiter des avantages des deux situations et cherchent des voies pour les combiner. Alors qu'en règle générale les jeunes européens restent de plus en plus longtemps dans une situation d'entre-deux à la fin de leurs études (car il est difficile de s'insérer sur le marché du travail, ce qui est d'autant plus vrai avec la situation économique et sociale croate), c'est encore plus le cas des jeunes qui ont eu une période de mobilité, car ils hésitent beaucoup sur la conduite à tenir. Ils sont ainsi plusieurs à ne pas souhaiter faire de projets sur le long terme afin de se laisser des portes de sortie et d'avoir le temps de tester ce qui leur convient le mieux.

*- C'est... il m'a ouvert beaucoup de portes, et voilà, je peux travailler dans deux écoles de langues maintenant, je suis vraiment contente pour réussir comme ça, mais maintenant, après cinq mois [de séjour Erasmus], je ne sais pas si je veux rester à Zagreb tout le temps, donc je planais [planifiais] pour court temps [...] j'ai toujours **quelques plans**, j'ai toujours pensé à quelque chose, **mais pas pour longtemps**. Pour deux trois ans, je sais pas. Donc maintenant, mon plan est de finir mes études, avoir le diplôme... (Ema)*

<sup>20</sup> Lorsque les étudiants envisagent de partir « à l'étranger », c'est très majoritairement en Europe. Certains aimeraient bien retourner en France, plutôt parce qu'ils pensent y avoir plus d'opportunités grâce à leur expérience précédente et leur maîtrise de la langue. Ils ne sont généralement pas opposés à aller dans un autre pays européen.

<sup>21</sup> Surtout pour la recherche d'un emploi.

*Je vais voir quand j'ai fini mes études mais pour l'instant, je me sens un peu perdue, franchement, et je me pose beaucoup de questions qu'est-ce que je vais faire après que j'ai fini mes études et tout ça. Mais pour l'instant, c'est possible que je vais changer d'avis, mais j'ai pas trop envie de rester en Croatie (Gabriela)*

Cette citation de Gabriela est particulièrement caractéristique de la position des étudiants quand ils reviennent : ayant presque toujours effectué leur séjour de mobilité vers la fin de leurs études, ils ont d'abord pour objectif de les terminer et de les valider (en Croatie) avant de faire d'autres projets.

Nous voyons d'ailleurs sur deux des dessins de notre corpus cette voie qui se dessine après la mobilité.

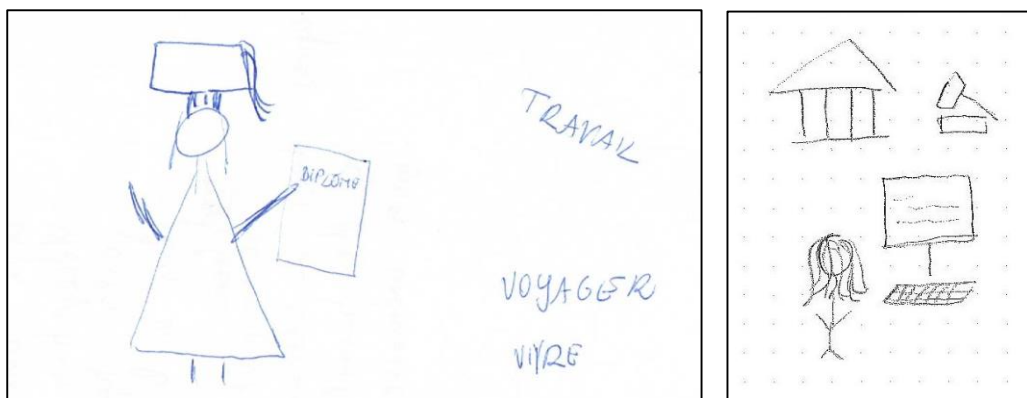


Figure 34 : Ema après son séjour de mobilité Figure 35 : Lara après son séjour

Sur ces deux dessins, les études sont mises en avant : Ema se représente avec un diplôme, sésame pour « travailler, voyager et vivre ». Quand à Lara, qui est rentrée depuis en moment en Croatie, elle se représente en train d'étudier et de travailler<sup>22</sup>. Chez la plupart des étudiants, obtenir un diplôme (et parfois acquérir un peu d'expérience professionnelle, par un stage par exemple) est le principal objectif et ils reportent le temps des décisions concernant leur projet de vie pour après.

Nous l'avons vu, un séjour en Erasmus est souvent considéré comme une pause – certes formatrice – par rapport à la « vraie vie ». Si les étudiants ne regrettent absolument pas cette pause, nous pouvons voir dans leur discours qu'ils sentent maintenant de leur responsabilité de ne pas « trainer » davantage et de capitaliser ce qu'ils ont acquis jusqu'à présent afin de pouvoir, par la suite, faire des choix plus engageants. Ainsi, alors que nous avons vu au quatrième chapitre que les étudiants parlaient sans véritables calculs par rapport à l'augmentation de leur employabilité ou

<sup>22</sup> Son travail actuel est aussi ce qui lui permettra de valider ses études de droit : après avoir terminé leur Master, les Croates doivent justifier d'un an et demi de travail au sein d'un cabinet de juristes (en stage, mal payé) et passer l'examen du barreau pour pouvoir ensuite être embauchés comme avocat (et payés normalement).

de leur capital de mobilité, leur motivation pour une seconde mobilité a beaucoup évolué : ils envisagent un séjour à l'étranger beaucoup plus pour ce que cela pourrait leur apporter en terme de carrière ou de niveau de vie, que pour une autre expérience « existentielle ». Alors qu'ils partaient en Erasmus avant tout pour se découvrir eux-mêmes, sans savoir réellement ce qu'ils allaient chercher, s'ils envisagent un deuxième séjour à l'étranger, ils sont alors beaucoup plus rationnels.

*J'ai envie de rester en Croatie mais c'est **juste** [repartir à l'étranger] **pour... assembler... de l'expérience et voilà**. C'est juste, et après le barreau je voudrais bien faire un LL.M.<sup>23</sup> quelque part en France peut-être ou en Allemagne... parce que je parle allemand aussi et j'aimerais bien le renaitre, réactiver (Petar)*

Martina, une juriste souhaiterait retourner un peu à l'étranger pour avoir de l'expérience professionnelle dans un domaine du droit qui ne soit pas seulement du droit croate, et voudrait aussi améliorer son niveau de français, pour des raisons professionnelles principalement :

*Je pense que je pourrais aimer ça [vivre à l'étranger] mais ça dépend de ta situation personnelle. Par exemple, j'ai un petit ami et quand je veux prévoir quelque chose, je dois toujours le prendre en considération parce que je le veux, pas parce que... **Si j'étais seule, je le ferais sans hésiter**. Je ne sais pas [soupir], je ne sais pas, je voudrais aller pour quelques années à l'étranger mais dans le futur, je me vois en Croatie [...] Je voudrais aussi **pratiquer mon français, aussi professionnellement**, donc je voudrais aussi, je voudrais **faire un LL.M. au Luxembourg** mais ce LL.M. est bilingue, français et anglais et tu dois avoir un niveau B2 en français et B2 ou C1 en anglais et oui... je voudrais améliorer mon français et ensuite, avoir comme, deux, trois, quatre ans comme faire un LL.M. Mais ce ne sont pas des projets fixes (Martina)<sup>24</sup>*

Nous voyons que la seconde mobilité envisagée correspond à une volonté d'augmenter ses capitaux et une manière de se doter de meilleures options pour sa carrière professionnelle. Nous voyons également avec l'entretien de Martina que ces calculs se font aussi beaucoup en fonction de choix plus personnels, comme des choix matrimoniaux et alors qu'une mobilité Erasmus – courte – n'engageait pas changements importants dans sa vie, c'est plus délicat dans le cas d'une mobilité qui se répète et/ou qui est plus longue.

Très souvent, on peut voir que les jeunes cherchent à pouvoir combiner des séjours à l'étranger et une vie dans leur pays d'origine. Même si beaucoup déclarent

<sup>23</sup> Un *Master of Laws*, un diplôme universitaire de troisième cycle spécialisé dans un domaine particulier du droit.

<sup>24</sup> I think I could like it but it depends on your private situation. For example, I have a boyfriend and when I want to plan something I always have to take him in consideration because I want to, not because... If I were alone I would definitely, I don't know [soupir], I don't know I would go abroad for a couple of year but in future I see myself in Croatia. [...] I would also like to practice my French, also professionally so I would like also, I would like to do LL.M. in Luxembourg but LL.M. is bilingual, French and English and they, you have to have B2 level in French and B2 or C1 in English and yeah... I would like to improve my French and then like, two, three, four years period of time like go to LL.M. But it's not fixed plans (notre traduction).

vouloir faire leur vie en Croatie, ils souhaiteraient également pouvoir avoir de nouvelles expériences à l'étranger et/ou avoir une dimension internationale dans leur vie. Nous pouvons alors repérer deux stratégies : dissocier expérience à l'étranger et vie en Croatie, ou intégrer un certain degré d'internationalité dans leur vie croate.

La première stratégie est certainement la plus fréquente de notre corpus : les étudiants souhaitent repartir alors qu'ils sont encore jeunes, avoir de nouvelles expériences de vie qui leur permettront à la fois d'augmenter leurs capitaux et de vivre une vie plus aventureuse alors qu'ils sont encore jeunes. Ils projettent qu'avec la maturité, ils rentreront en Croatie, pour y fonder une famille et avoir une vie plus stable, alors qu'ils auront acquis expérience et capitaux à l'étranger avant.

*Déjà, avant de partir, je me suis dit toujours que **avant que j'ai quelqu'un, une famille** ou quelque chose, que **j'aimerais bien peut-être avoir un an deux ans quelque part, dans l'étranger, juste pour l'expérience et peut-être que ça va être bien si je reviens ici [en Croatie] de l'utiliser cette expérience de là-bas, dans l'avenir, peut-être. Mais aussi quand j'ai vu comment le standard c'est différent et tout ça... maintenant je suis moitié-moitié. J'aime bien la Croatie et tout ça mais quand je vois là-bas comment le monde vit mieux et... je me suis dit, j'aime bien la Croatie, mais peut-être je vais aller pendant un certain temps là-bas, peut-être. Ça m'a ouvert l'esprit un peu (Klara)***

*Mon projet est de rester là-bas [en France], mais je devrais peut-être revenir ici [en Croatie], mais **j'aimerais passer au moins mes plus jeunes années, environ quatre ans, à vivre quelque part à l'étranger** et ensuite, je pourrais peut-être revenir en Croatie (Paula)<sup>25</sup>*

Plus rarement, ils souhaitent trouver un travail qui leur permette de combiner les deux :

*Mais quand je finis mes études, je pense que je vais essayer de trouver quelque chose... qui n'est pas ici [à Zagreb]. Mais non, ce n'est pas nécessaire ! Je peux rester ici aussi, je vais voir ! Mais dans ce cas, j'aimerais bien vraiment faire **quelque chose qui est lié avec le français, avec l'UE, avec le droit international [...] J'aimerais bien, même si je vais vivre ici, d'aller au minimum une fois par an en France... aussi par exemple j'adore Londres, mais quand même ça reste la plus belle ville que j'ai visité (Gabriela)***

\*\*\*\*\*

Un séjour Erasmus peut être considéré comme un point de bifurcation car il a toujours un impact sur le parcours de vie d'un individu. Pas un seul des étudiants interrogés n'a l'impression que cela n'a pas eu d'influence sur sa vie. Cette expérience semble surtout provoquer plus de questions en apportant aussi plus de choix. Avoir vécu à l'étranger permet de s'émanciper de certains déterminismes sociaux, ou du moins de réaliser que d'autres alternatives étaient possibles. Schématiquement, les

<sup>25</sup> My plan is to stay there but maybe I will have to come back here, but I would like to spend at least my youngest years, four or something, living somewhere abroad and then I can maybe come back to Croatia (notre traduction).



jeunes opposent une vie plus intéressante – surtout professionnellement – et avec un meilleur niveau de vie s'ils font le choix de poursuivre un mode de vie mobile, à une vie plus tranquille et sans rupture – avec leur environnement, leur famille et leurs amis – s'ils restent en Croatie. Pour tenter de combiner ces deux options, la plupart envisage de passer quelques années de leur jeunesse à l'étranger, ce qui leur permettra d'améliorer leur chance de trouver un bon emploi quand ils reviendront en Croatie pour s'y installer et fonder une famille. Ce choix les amène à prolonger un statut d'entre-deux : entre la vie étudiante – car s'ils retournent à l'étranger c'est principalement pour poursuivre des études ou faire un stage – et la vie professionnelle. Nous verrons que pour les jeunes Croates ce statut peut durer longtemps à cause de la situation économique et sociale de leur pays d'origine<sup>26</sup>.

### **7.3 Une expérience rentabilisée ?**

---

Tous les individus ne « rentabilisent » pas une expérience de mobilité de la même manière. Ainsi, Stéphanie Garneau (2007) distingue quatre types d'expérience migratoire et de socialisation professionnelle<sup>27</sup> selon le volume de capital spatial accumulé, le degré d'agencement à un projet professionnel des compétences acquises dans la mobilité, et les secteurs d'études et d'emploi<sup>28</sup>. Elle montre par ailleurs que la rentabilité de l'expérience migratoire n'est pas toujours en corrélation avec le milieu d'origine et que le « capital spatial<sup>29</sup> » est central pour expliquer le plus ou moins grand bénéfice d'un séjour à l'étranger sur une carrière professionnelle et mettre en évidence des inégalités dans la rentabilisation d'un séjour Erasmus.

---

<sup>26</sup> Magali Ballatore dresse un constat similaire pour les étudiants italiens de son corpus. Elle montre que « tous les étudiants Erasmus ne sont pas égaux face aux réinvestissements et à la valorisation de leur séjour à l'étranger dans leurs pays d'origine. L'international en début de carrière peut-être un moyen de renforcer son employabilité dans la perspective d'une carrière nationale. Pour les jeunes diplômés italiens pourtant, même si leurs aspirations sont semblables à celles de leurs homologues d'Europe du nord, leurs trajectoires les portent parfois à demeurer beaucoup plus longtemps dans un entre-deux international. Nous retrouvons ici le prix de la situation économique et sociale nationale qui différencie notre population » (Ballatore, 2007, p. 320).

<sup>27</sup> « Par socialisation professionnelle, nous nous référons à l'ensemble des compétences et des connaissances acquises par l'individu dans une pluralité d'espaces d'activité formelle et informelle (école, travail, associations et autres lieux de sociabilité) et leur organisation progressive autour d'un engagement professionnel prééminent » (Garneau, 2007).

<sup>28</sup> Stéphanie Garneau (2007) distingue alors les expériences multispatiales intégrées, des expériences d'insertion professionnelle unispatiale, des expériences multispatiales aléatoires et des expériences unispatiales de précarité.

<sup>29</sup> Stéphanie Garneau parle de « capital spatial » alors que nous faisons le choix d'employer plutôt le terme de capital de mobilité ou de motilité (voir 4.3.1 Le capital de mobilité, p. 220), Néanmoins, ces notions sont très proches.

### 7.3.1 Une augmentation de la motilité

#### Notion : motilité

Vincent Kaufmann définit la motilité « comme la manière dont un individu ou un groupe fait sien le champ du possible en matière de mobilité et en fait usage pour développer des projets. L'usage de ce potentiel peut soit conduire à la réalisation d'une mobilité sociale ou spatiale, soit au renoncement actif, à la décision de ne pas être mobile en vue du maintien du champ du possible, soit à la construction d'un nouveau champ de motilité » (Kaufmann, 2004b, p. 32-33). La motilité est donc composée de l'ensemble des facteurs intervenant dans la potentialité à être mobile dans l'espace. On peut la décomposer en « facteurs relatifs aux accessibilités (les conditions auxquelles il est possible d'utiliser l'offre au sens large), aux compétences (que nécessite l'usage de cette offre) et à l'appropriation (l'évaluation des possibilités). Ces trois dimensions font système, elles se coproduisent et ne peuvent être abordées séparément » (Gallez et Kaufmann, 2009, p. 7).

Par rapport aux notions de « capital de mobilité », « habitus mobilitaire » ou « capital spatial » qui sont très proches, la notion de motilité présente l'intérêt d'insister plus que les autres sur le côté dynamique de ce capital, et nous paraît donc particulièrement opératoire pour rendre compte des bénéfices d'une expérience de mobilité.

#### Une appropriation de l'espace

Comme nous l'avons analysé dans le sixième chapitre, « l'exercice du droit à la mobilité contribue à faire de l'Europe le cadre normal de référence du citoyen (sa carte mentale), dans lequel il pense et inscrit son existence, sa vie étudiante, sa vie professionnelle puis sa fin de vie » (Bouza Garcia et Rousselin, 2009, p. 24). Une expérience de séjour Erasmus contribue en effet à élargir son territoire et a beaucoup moins établi de différence entre les pays européens.

*J'étais en France déjà, c'est un beau pays, et **je peux rester là-bas si je veux. Pour moi il n'y a pas de différence** (Sara)*

Il y a donc une transformation de la manière dont les individus perçoivent leur positionnement dans le monde. Ce changement est aussi lié à la généralisation et la démocratisation des transports et de l'usage des nouvelles technologies d'information et de communication :

***Je ne serais jamais chez moi ni en Pologne ni ici, que en Croatie mais c'est mon choix, et je pense que je le vis bien. Dès que je peux aller, trois quatre fois par an voir ma famille, mes parents et mes amis donc ça me va, ils viennent me visiter, me rendre visite ici** (Anita)*

Habiter pour un temps à l'étranger permet de se rendre compte que finalement, si l'on reste en Europe, il est possible et relativement facile de maintenir un lien, quasi quotidien, avec son pays d'origine<sup>30</sup>.

La maîtrise des langues joue également un grand rôle par rapport à cette appropriation de l'espace : chaque langue maîtrisée est ainsi un élargissement aux territoires qui la pratiquent. En ce sens, un séjour en France permet :

- d'améliorer son niveau en français, mais surtout de se rendre compte qu'il est possible de suivre des cours et de vivre au quotidien en français (donc sur un territoire francophone) ;
- d'accroître sa flexibilité plurilingue ;
- mais également de relativiser la difficulté d'apprendre de nouvelles langues :

- *Et ça te rend plus confiante d'apprendre une autre langue? Par exemple, si tu trouves un travail en Pologne demain, dans un pays dont la langue est complètement différente, tu penses que ça te rend plus confiante d'y aller et peut-être de l'apprendre?*

- *Oui, après cette expérience, parce que j'ai rencontré des gens du monde entier et que j'ai appris à connaître un peu leur langue, j'ai compris leurs principes et je sais que ce n'est aussi difficiles qu'on le pense, alors j'ai pensé « ok, je devrais apprendre de nouvelles langues ». **Donc, quand j'étais en France, j'ai eu envie d'apprendre de nouvelles langues. Je ne m'y attendais pas** (Valentina)<sup>31</sup>*

### **La création d'un réseau : une accessibilité renforcée**

Nous l'avons vu, un séjour Erasmus est l'occasion, pour tous les étudiants, d'augmenter leur capital social : tous ont fait beaucoup de rencontres, en particulier dans le cercle des étudiants internationaux. Même si généralement les liens forts qui existaient lors du séjour tendent à s'amenuiser très rapidement après le retour dans les pays respectifs de chacun, le réseau qui a été créé reste un capital qui peut être utilisé :

- pour voyager

*Je ne suis vraiment pas douée pour garder contact. Mais je sais que si je veux parler avec eux [les personnes rencontrées en France] je peux toujours et je peux toujours aller peu importe où ils sont [...] Si je dis seulement « j'ai rencontré beaucoup de personnes de plein*

---

<sup>30</sup> Cette accessibilité ou proximité est cependant à nuancer : elle dépend aussi beaucoup des pays (par exemple, les vols sont chers pour aller en Croatie depuis la France, comparé à d'autres pays européens) et du capital économique des étudiants. Nous y reviendrons à la fin de ce chapitre.

<sup>31</sup> - And does it make you more confident to learn another language? For example if you find a job in Poland tomorrow, a country with a completely different language, do you think it makes you more confident to go and maybe learn it?

- Yes, after this experience because I've met people from all around the world and I got to know their language a little bit, I realized their principles and I know they are not as hard as we perceive them to be so I thought "ok, I should learn new languages". So when I was in France I got a desire to learn new languages. I didn't expect it (notre traduction).

*de pays différents », ils [ceux qui ne sont pas partis] ne comprennent pas pourquoi c'est vraiment important. Maintenant, **je peux aller dans plein d'endroits différents, dans plein de pays et j'aurai un endroit où loger, quelqu'un pour me faire visiter...** (Paula)<sup>32</sup>*

- pour avoir des opportunités professionnelles

*Ils [les étudiants rencontrés en France] sont **pas des contacts avec qui tu parles chaque semaines**, mais ils sont des amis que tu pourrais avoir toute ta vie : même si les mois passent, tu les contactes toi et vous parlez comment ça va et tu sais que tu vas les garder vraiment pour toute ta vie, **ce sont des liaisons qui restent [...]** nous sommes toujours au courant et ce sont quelques petits contacts que tu fais avec le monde, mais aussi du point de vue, j'ai compris, j'ai jamais pensé qu'un jour quelqu'un va me contacter comme "regarde j'ai trouvé ce poste, ça peut être intéressant pour toi", donc nous faisons ça aussi, **un réseau de contact entre nous**, et c'est bon [...] donc en contact **par rapport au travail**, comment ça se passe mais plutôt, plutôt avec des étrangers qu'avec des Français (Lara)*

On voit que, que ce soit pour Paula ou pour Lara, les personnes rencontrées pendant leur séjour Erasmus ne sont pas des amis proches avec lesquelles une relation suivie est entretenue mais qu'en revanche, elles forment un réseau qui peut être utilisé au niveau professionnel ou pour voyager.

Même si c'est plus rare, des contacts peuvent aussi avoir eu lieu au niveau académique ou professionnel. Par exemple, Katarina a obtenu des lettres de recommandations qui lui ont très certainement permis d'être acceptée dans un Master en France :

*Erasmus m'a quand même, je suis sûre que je serai pas acceptée à Sciences Po Lille si j'ai pas eu ces cours-là. **Et j'ai eu une recommandation d'un prof d'Arras** qui a fait politique économique, bon j'ai eu 17 quelque chose comme ça, et il a dit dans la lettre ça montre qu'elle peut s'adapter à n'importe quoi même si elle a pas de connaissance et **je suis sûre que ça a joué beaucoup**. Donc quand même, **Erasmus m'a ouvert des portes** (Katarina)*

Et même si ce ne sont pas des contacts qui ont été créés, une certaine habitude du milieu international a été prise. Nous avons remarqué que de nombreux étudiants sont ainsi beaucoup plus actifs dans le milieu francophone zagrebois à leur retour<sup>33</sup>, ou alors postulent pour des projets internationaux. En ce sens, il y a une sorte d'appropriation du milieu « international » et une accessibilité plus grande.

Un séjour Erasmus apporte donc indéniablement une augmentation de la motilité<sup>34</sup> : les étudiants ont à la fois une appropriation plus grande (leur « territoire » s'est élargi), une plus grande accessibilité (en particulier par la constitution d'un réseau

<sup>32</sup> I'm really bad at keeping contact. I know that if I want to talk to them I always can and I can always go whenever they are but it's not like we talk every day [...] If I just say "I met a lot of people from a lot of countries", they don't understand why it's really important. Now I can go to many place in different countries and I will have a place to stay and have someone to show me around so... (notre traduction).

<sup>33</sup> Ils deviennent bénévoles pour des événements organisés par l'ambassade de France par exemple.

<sup>34</sup> Et donc une augmentation du capital de mobilité.

de connaissances à l'échelle internationale) et surtout, des compétences (une peur de l'inconnu bien moindre, une plus grande autonomie<sup>35</sup>) qui leur permettent de profiter des mobilités offerte.

### **7.3.2 Reconnaissance des acquis**

Nous avons vu précédemment que les étudiants pouvaient ressentir une forme de frustration à leur retour car les changements qu'ils ont opérés pendant leur séjour à l'étranger sont difficilement verbalisables et partageables avec leur entourage. En revanche, est-ce que les nouvelles compétences acquises en mobilité sont reconnues soit par l'institution, soit par de futurs employeurs ? Le portfolio européen des langues permet de valoriser les acquis linguistiques bien qu'il reste encore peu employé. Mais il est encore plus compliqué de quantifier, ou de valoriser les compétences d'observation, de réflexion, de compréhension de l'environnement ou de remises en question par rapport à ses propres valeurs et pratiques. L'Europass Mobilité<sup>36</sup> a été créé pour tenter de valoriser ces compétences. Cependant, il est pour le moment peu délivré<sup>37</sup> et utilisé, et les étudiants eux-mêmes ne semblent pas vraiment valoriser, au niveau du monde du travail, les compétences relevant de ce qu'ils considèrent comme un « développement personnel ».

### **Une meilleure employabilité ?**

Une majorité des études portant sur l'impact<sup>38</sup> d'une mobilité étudiante s'intéresse à l'augmentation de l'employabilité<sup>39</sup> et sont d'une approche quantitative. Ces études se heurtent en premier à des difficultés méthodologiques car les données sont fragmentaires pour ce qui concerne l'insertion sur le marché du travail : il n'est pas souvent précisé si les jeunes travailleurs ont eu une expérience à l'étranger ou pas. Ainsi, les études se basent souvent sur les opinions à la fin du séjour.

<sup>35</sup> Voir 5.3 Des apports au niveau personnel, p. 264.

<sup>36</sup> Un document délivré par un établissement qui consigne les savoirs et compétences acquis lors d'une mobilité.

<sup>37</sup> À notre connaissance, pas une seule personne de notre corpus n'en a reçu un.

<sup>38</sup> « L'impact est l'effet qu'ont l'activité réalisée et ses résultats sur les personnes, les pratiques, les organisations et les systèmes » (2018, « Évaluation de l'impact de la mobilité Erasmus+ », Les notes de l'observatoire Erasmus+, 7, Agence Erasmus+ France).

<sup>39</sup> Selon l'Agence Erasmus+ France, l'impact d'une mobilité peut être classé en :

- potentiel individuel : évolution des aptitudes individuelles des participants à la mobilité
- acquis professionnel : évolution des compétences et des savoirs professionnels des bénéficiaires
- évolution professionnelle : évolution des carrières des bénéficiaires et internationalisation des établissements.

On peut donc remarquer que c'est surtout en termes d'employabilité que sont considérés les impacts de la mobilité

Il est d'autant plus compliqué de mesurer objectivement l'augmentation de l'employabilité, car partir en mobilité est corrélé avec la possession de capitaux<sup>40</sup> et on peut se demander si c'est le séjour à l'étranger ou la morphologie sociale et scolaire de la population Erasmus qui rend son insertion sur le marché du travail plus aisée. Ainsi, le fait d'être parti implique d'avoir déjà un niveau d'étude élevé, donc plus de chance de trouver un emploi.

L'étude conduite par Harald Schomburg et Ulrich Teichler<sup>41</sup> (2008) semble démontrer que la mobilité internationale pendant ou après les études ne semble pas vraiment améliorer les carrières et a un faible impact sur les salaires (si on enlève les autres facteurs sociaux). En revanche, elle aurait une assez forte influence sur le type d'activité professionnelle, les étudiants ayant effectué un séjour à l'étranger travaillant plus souvent que les autres dans de grandes entreprises et dans des organismes à dimension internationale. Les auteurs mettent aussi en évidence que moins les expériences internationales sont sélectives, moins elles créent de différences. Erasmus, qui est l'un des programmes les plus utilisés ne crée donc pas une très grande distinction.

Les étudiants nous parlent peu des nouvelles compétences qu'ils ont acquises en relation avec une augmentation de leur employabilité : « les effets positifs des études à l'étranger mis en avant par les étudiants sont, là-encore, les compétences sociales, la maturité, qui n'agissent que de manière indirecte sur leur parcours professionnel » (Ballatore, 2007, p. 320).

Certains sont tout de même conscients que cela peut les aider et/ou être « monnayable » sur le marché de l'emploi :

*J'ai rencontré là-bas des amis de ma mère qui travaillent chez elle, la même entreprise [une grande entreprise de télécommunication], mais c'est des directeurs, donc une position plus haut et ils m'ont proposé "oui, oui tu peux venir travailler chez nous, c'est super..." donc il a besoin de quelqu'un pour les relations étrangères. Comme **je suis un petit peu vive [rires] ouverte, et je parle allemand aussi et anglais, donc peut-être, qui sait (Ema)***

*Avant **j'avais honte** d'écouter quelqu'un **par téléphone, de demander quelque chose aux personnes que je ne connais pas** et je l'ai vraiment surpassé en Erasmus et j'ai compris pour mon travail comment ça m'a aidé beaucoup parce je rencontre beaucoup de clients, je rencontre beaucoup de monde qui travaille dans l'administration ou n'importe où et j'ai pas ce type de... je suis pas si timide, et j'ai pas trop d'obstacles à demander quelque chose. [...] Et je pense que c'était une **expérience très très très utile pour mon travail (Lara)***

<sup>40</sup> Voir 4.3.1 Le capital de mobilité, p. 220.

<sup>41</sup> Qui porte sur les débuts de vie active des étudiants européens (mais la Croatie n'est pas prise en compte) ayant effectué une mobilité internationale.

En dehors de ces compétences, les étudiants mentionnent tout de même :

- l'acquisition d'un certain capital symbolique, mais uniquement s'ils ont étudié dans une université jugée prestigieuse (donc parisienne) :

*Globalement, je pense que c'est bien pour mon éducation premièrement, **c'est bien pour ça parce que c'est la Sorbonne...** c'est l'institution plus renommé en droit en Europe continentale, parce que j'ai vu comment c'est une autre système d'éducation... (Marko)*

- et surtout, ils valorisent le fait de maintenant maîtriser le français

*- **Je peux mieux présenter que les autres personnes.** Par exemple j'ai cherché le travail maintenant et j'ai dit "oh, **je parle français aussi, j'étais en France, en Erasmus**" **C'est peut-être la première chose que je dis** quand je me présente [...] Je ne sais pas [si les employeurs le valorisent]... je ne peux pas dire ce que mes employeurs pensent de ça. Mais de mon côté je valorise ça. Quand quelqu'un dit peut-être j'étais en France, ou je sais pas en Slovaquie, je "Ah vraiment !" oui, je le valorise.*

*- Et pour toi-même, c'est valorisant ?*

*- Oui (Sara)*

Mais comme le fait remarquer Sara, même si elle valorise le fait de parler français, elle n'est pas sûre que ce soit réellement valorisé par les employeurs. En effet, il semblerait que ce ne soit pas obligatoirement une plus-value réellement recherchée, et de toutes les personnes de notre corpus qui sont restées en Croatie et qui y travaillent, pas une ne parle français dans le cadre de son emploi, ce qu'ils ont tendance à regretter :

*C'est un cabinet d'avocat qui est en coopération avec E. [une compagnie d'audit]. **C'est très intéressant [...] malheureusement il n'y a pas d'occasion de français,** peut-être dans le futur, je sais pas. **On utilise que l'anglais.** Peut-être il y des opportunités pour notre compagnie, après deux ans tu peux aller, ou faire un transfert ailleurs, en France, ou en Allemagne, je sais pas où. Peut-être je peux... j'espère de... (Petar)*

Cela rejoint l'analyse faite par Aline Gohard-Radenkovic :

Dans cet immense brassage mobilitaire, le bagage plurilingue et les compétences linguistiques [font] partie des capitaux en creux, oubliés ou ignorés, peu ou pas du tout reconnus par le monde de l'entreprise ni même de la recherche, même si les discours circulant sur la diversité, ici linguistique, ne cessent de clamer leur prise en compte (Gohard-Radenkovic, 2017a, p. 164).

C'est en effet de plus en plus le tout-anglais qui est pratiqué, dans tous les secteurs professionnels, et finalement, les compétences plurilingues acquises pendant Erasmus sont peu valorisées.

## Des regrets de ne pas avoir saisi les opportunités

Certains étudiants expriment des regrets par rapport à certaines opportunités – liées à une rentabilisation après la mobilité – qu'ils n'ont pas saisies pendant leur séjour Erasmus.

- Je me souviens que tu m'avais dit que c'était important de savoir ce qu'on allait faire avant<sup>42</sup>... donc ça c'était un regret pour toi de...

- Oui, un peu. Mais je sais pas si... si c'est vraiment possible de faire un projet réel avant. Ok, mais peut-être si tu parles avec beaucoup de gens et si tu vraiment fais tes recherches, ce que j'ai pas vraiment pas... mais c'est difficile de... savoir ce qui va se passer. Moi, oui, oui, **j'aimerais peut-être maintenant** si je devais repartir quelque part, **je ferais quelque chose qui pourrait me bénéficier dans le futur professionnellement**. Parce que moi j'ai fait un peu trop de la fête [rires] Non, mais ça c'est génial mais peut-être j'ai... **peut-être c'était possible pour moi de travailler quelque part, dans un cabinet d'avocat là-bas, prendre un boulot, prendre des contacts professionnels...** peut-être un peu de ça [...] Si tu penses un an, je pense que c'est facile parce qu'il y a du temps, mais si tu passes seulement un semestre, alors il faut faire un projet parce que ça passe vite (Jelena)

De même, Sara a l'impression d'avoir laissé passer sa chance en ne saisissant pas l'opportunité d'un contact avec un enseignant dans une filière d'étude qui l'intéresse particulièrement.

*Une des choses très bien qui s'est passé dans ma vie ! Il [un enseignant français] a demandé seulement "qu'est-ce que tu veux faire dans ta vie ?", **personne a parlé avec moi dans la faculté à Zagreb comme "qu'est-ce que tu veux faire ?"**. Il a fait un plan pour moi professionnel, comme qu'est-ce que je peux faire. Et il m'a dit que je peux faire un autre master de droit de l'environnement, ou quelque chose comme ça en France ou il m'a donné quelques noms de personnes qui s'occupent du droit de l'environnement en France.... c'était vraiment bien [...] vraiment je ne connais pas de personne qui était si gentil, si... qui a, qui s'est vraiment intéressé des étudiants. Il m'a envoyé un e-mail il y a deux ans, **mais j'ai pas répondu** parce que j'étais vraiment très déprimée de finir cette faculté (Sara)*

Stéphanie Garneau (2011) montre que la représentation du séjour d'étude évolue au fur et à mesure de la carrière des étudiants : plus ils approchent de l'entrée sur le marché du travail, plus ils font des choix planifiés et rationnels. Or Erasmus n'est presque jamais un choix vraiment planifié et rationnel. L'auteure montre également que « ce sont ces parcours, ceux qui montrent une cohérence d'ensemble entre les lieux investis à l'étranger, le programme de formation et les aspirations professionnelles, qui obtiennent la plus grande reconnaissance sur les marchés du travail » (Garneau, 2011, p. 111). Nous pensons donc qu'il est particulièrement important d'avoir un « projet » avant de partir pour son séjour de mobilité pour qu'il puisse y avoir une répercussion sur son insertion sur le travail, d'autant plus pour les étudiants croates qui partent vers la fin de leurs études et pour un court séjour.

<sup>42</sup> Trois ans avant de commencer cette thèse, nous avons créé des cours de français sur objectif universitaire à l'Université de Zagreb. Afin de construire ces modules de formation, nous avons réalisé une petite enquête auprès de certains étudiants qui étaient déjà partis en mobilité. Jelena nous avait alors répondu à l'époque que le plus important selon elle à transmettre avant le départ était l'importance de construire un projet pour sa mobilité car autrement, le temps passait trop vite, et l'on ne pouvait pas saisir toutes les opportunités offertes par un séjour Erasmus.



### 7.3.3 Une certaine frustration

Nous l'avons vu, les étudiants sont souvent en grande incertitude à leur retour, mais choisissent de terminer leurs études avant de prendre une décision. Mais conjuguer stabilité et instabilité n'est pas chose aisée. Et une fois réhabitué à son ancien environnement, il est parfois difficile de rester dans la vitalité impulsée par le séjour de mobilité.

*Comme je l'ai dit, le premier jour de mon retour, j'ai décidé que je devais revenir ici [en France]. Maintenant, je suis de nouveau habituée, mais **maintenant je vois que je redeviens comme avant**, alors je deviens aussi **un peu paresseuse** (Paula)<sup>43</sup>*

Jelena exprime aussi l'inquiétude de revenir à son premier dessin qui la représente avant sa mobilité : ce dessin est composé d'une flèche toute droite – une vie où rien ne se passe – alors que le dessin la représentant pendant sa mobilité est une ligne allant dans tous les sens, et rempli plein d'étoiles. Son troisième dessin (son après mobilité) semble être une combinaison des deux.

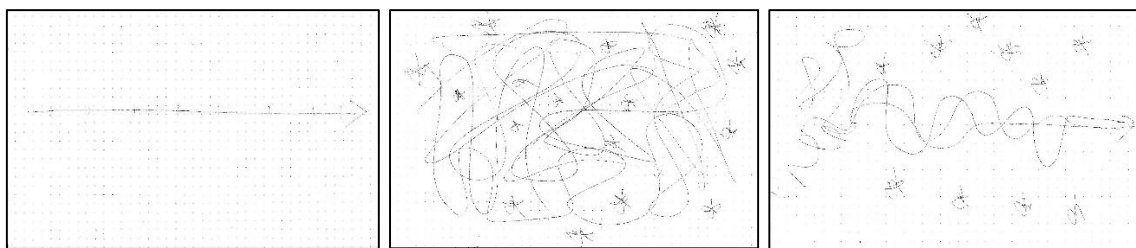


Figure 36 : Le parcours de mobilité de Jelena

Elle explique son troisième dessin :

- Les étoiles ça représente quelque chose ?
- Non... seulement des petits moments de folie... (Jelena)

Un séjour de mobilité lui a donc permis d'apporter des « petits moments de folie » dans une vie qu'elle considère calme et peu excitante. Mais elle a peur qu'au fur et à mesure – cela fait cinq ans qu'elle est rentrée – les étoiles disparaissent :

- Mais tu avais envie de revenir dans cette première image ?
- Non... mais c'était ma vie avant, ma réalité avant... et bon, je pense que j'y **suis pas revenue mais... je suis proche** [rires] ... euh... oui, je pense qu'**il faut changer quelque chose tout de suite !** pour ne pas revenir !
- Tu ne veux pas revenir à la première image ?
- Non ! Non... (Jelena)

On retrouve dans le reste de son entretien, une sorte de regret de ne jamais être repartie après son séjour en Erasmus. Elle a postulé un mois avant l'entretien pour un poste à Bruxelles, et on voit dans l'extrait suivant le tiraillement qu'elle ressent entre la

<sup>43</sup> As I said, the first day that I came back I decided that I have to go here again. Now I'm used to it, but now I see that I'm getting the same as I was before, so I'm also becoming a little bit lazy (notre traduction).

volonté d'avoir une vie calme en Croatie, et en même temps de ne pas perdre des moments plus excitants en habitant de temps en temps à l'étranger :

- Bon maintenant, pour cet entretien à Bruxelles, quand je suis **la première journée**, j'me suis dit "**mais non, qu'est-ce que tu fais ici, ta vie à Zagreb et à Split...** bon, en Croatie... il faut pas déménager maintenant..." j'étais vraiment un peu fatiguée. Mais **après quelques jours**, quand je suis... **j'étais de nouveau dans cet... je sais pas... quelque chose**, je me suis dit "maintenant je veux bien" et ça fait un mois [rire] et ça fait un mois que j'ai fait l'entretien donc je pense que c'est pas un sentiment qui va passer juste comme ça...

- Encore aujourd'hui tu te dis que tu aimerais bien faire ça... mais tu penses sur le long terme aussi ?

- Non. Bon... maintenant je dirais non. Mais si ça devient mon quotidien... si ça devient ma réalité [rire] [...] mais **pour toute ma vie non...** non, non, **seulement pour des nouvelles expériences** [rires] (Jelena)

Cette envie de repartir – et cette frustration si on ne réussit pas à le faire – correspond également à une injonction de notre société. En effet, la mobilité est hyper valorisée. Ainsi, « refuser d'être mobile spatialement - ou en être empêché - s'apparente, dans cette conception, à un refus d'assurer sa promotion individuelle ou à un renoncement dans la course au statut. L'immobile est un loser » (Kaufmann et Montulet, 2004, p. 292). Alors que l'idéologie contemporaine de la mobilité met en avant que mobilité spatiale et mobilité sociale se conjuguent obligatoirement, les individus doivent être mobiles pour prouver leur individualité et leur capacité à s'élever dans la société.

On retrouve donc souvent une sorte de sentiment d'échec si l'on a été mobile et que l'on fait le choix de ne plus l'être (ou qu'il est moins facile qu'on le croyait de l'être)<sup>44</sup>. Ainsi, la vie dans son pays d'origine est souvent décrite comme une vie sans grande ambition, « *old school* », comme le dit Ema :

- en tous cas, tu te vois pas rester à Zagreb pour le reste de ta vie ?

- Je peux pas dire ça, mais... pour le moment, je crois que non. J'espère que non ! Tu sais, **je veux pas vivre toute ma vie dans la même ville et faire le même travail**, donc oui, on peut changer l'école, mais... tu sais... *old school*, **c'est old school**. C'est les règles, comment dire, c'est les règles qui ne sont pas écrites : se marier, avoir des enfants, peut-être être au chômage, donc des problèmes normaux en Croatie. Ce qui m'énerve pour Croatie, c'est même si tu as deux universités et je sais pas, doctorat, tu ne vas pas trouver de travail, il n'y a pas de choix, il n'y a pas de perspectives. **T'es dépressif, tu peux pas montrer ce que tu sais, c'est triste !** Mais si tu connais des gens... [rires] (Ema)

La mobilité est donc vu comme un moyen de fuir ce marché de l'emploi difficile et dominé par le clientélisme... mais également une vie plus « rangée » et traditionnelle.

---

<sup>44</sup> D'ailleurs, Jelena est une des étudiantes qui a le plus évité l'entretien. Alors qu'elle avait accepté de le faire, elle a ensuite repoussé plusieurs fois le moment de le réaliser. Nous y voyons – contrairement à l'enthousiasme des étudiants fraîchement rentrés qui souhaitent pouvoir partager leur expérience – une certaine gêne à regarder le fait que les espoirs qui ont suivis son séjour de mobilité n'ont pas vraiment été réalisés.

En effet, elle fait tout de suite le lien, entre rentrer à Zagreb et assumer le rôle d'une mère de famille, alors qu'elle commente le dessin qui représente son futur :



Figure 37 : Dessin d'Ema représentant la façon dont elle imagine son "après" mobilité

*Et la fin... oui : travailler, voyager, et vivre... qui sait ! un jour tu peux rencontrer quelqu'un qui peut te changer ta vie. C'est un petit peu... idyllique. **Ce que j'ai appris à travers les livres, la tv, et tout ça : mariage, les enfants, et voilà, la retraite ! [...]** et il [son petit copain] est pas très stable. Quand tu es avec quelqu'un, tu peux pas être très forte, chaque jour... **je veux pas** être une mère, une sœur, une psychologue, je voudrais bien être tout d'abord... une fille, ensuite une amie et le reste.... Quand tu es comme ça, c'est difficile, c'est une habitude que tu ne peux pas quitter comme ça, tu dois voir tous les aspects (Ema)*

Ainsi, chez Ema, on peut voir qu'elle considère que seule la mobilité lui permettra de s'émanciper des déterminismes sociaux, qu'ils concernent la vie professionnelle ou la vie familiale.

Même si globalement il y a une certaine idéologie de la mobilité répandue dans l'ensemble du monde mondialisé, le contexte de chaque pays influe aussi profondément sur les choix qui s'offrent aux étudiants. Par exemple, Magali Ballatore, qui compare la situation en France, en Italie et en Grande-Bretagne, fait la « distinction entre les situations où le séjour d'études à l'étranger représente une étape presque obligée de la réussite sociale (pour certains étudiants italiens), des voies refuges dans une université massifiée (pour une grande partie des étudiants français), ou encore des choix qui peuvent compromettre les positions nationales si l'éloignement se pérennise (pour certains étudiants britanniques) » (Ballatore, 2007, p. 325). En Croatie, les étudiants ont peu de choix et partir à l'étranger leur apparaît comme une opportunité de s'élever socialement et de « réussir leur vie » au regard de la situation sociale et économique du pays.

\*\*\*\*\*

Concernant l'impact d'un séjour, Erasmus semble bien apporter une augmentation de la motilité : un parcours de vie « mobile » entre dans le champ des possibles des étudiants. Une option qui leur paraît accessible, en particulier parce qu'en général leur séjour s'est bien passé et qu'ils ont développé à la fois de nouvelles

compétences (autonomie, peur de l'inconnu moindre) et un début de réseau international. Cependant, lorsqu'ils font le choix de rester en Croatie, ces compétences acquises sont peu reconnues et ne permettent pas de façon évidente d'être plus concurrentiel sur le marché du travail croate. Surtout, au regard des comparaisons qu'ils ont effectué avec d'autres pays européens, la situation sociale et économique de leur pays leur apparaît comme particulièrement mauvaise, en particulier pour ce qui concerne le clientélisme. La mobilité apparaît alors comme le meilleur moyen de s'émanciper de contraintes sociales trop pesantes.

## **7.4 Faire le choix de s'expatrier**

---

Face à ces nombreuses hésitations, certains font le choix de repartir à l'étranger, souvent pour compléter leurs études, parfois pour un stage ou un premier emploi. Contrairement aux motivations qui sous-tendaient une mobilité Erasmus (apprentissage de la langue et découverte de soi), celles qui poussent à repartir relèvent plus de calculs liés aux opportunités proposées par l'un ou l'autre des pays. Ainsi, c'est souvent parce que les conditions de vie sont jugées meilleures en France que les jeunes font le choix de poursuivre leur carrière de vie – sur un temps qui n'est pas, comme pour Erasmus, déterminé d'avance – en dehors de la Croatie.

Ainsi, ce sont surtout les inégalités de conditions offertes (que ce soit en termes de formation ou d'emploi) entre les différents pays d'Europe qui motivent les jeunes à s'expatrier, plutôt que l'attrait de la nouveauté ou le goût de vivre à l'étranger. Magali Ballatore (2007) montre que l'après-mobilité n'est pas du tout la même pour les étudiants italiens, français ou anglais et ce qu'elle décrit de la population italienne est très proche de ce que nous pouvons constater chez les étudiants croates. En effet, pour les étudiants italiens, Erasmus est un tremplin pour poursuivre leurs études ou commencer à travailler ailleurs.

Lorsque la mobilité devient émigration, les facteurs attractifs sont en général toujours plus ou moins liés aux conditions de travail et aux opportunités de carrières qu'offre le pays d'accueil. Quant aux raisons qui ont motivé à l'origine leur départ de leur pays, elles peuvent se résumer par les difficultés d'insertion qu'ils rencontrent face à un marché du travail national et académique qu'ils estiment peu concurrentiel, peu motivant et tourné vers des pratiques de clientélisme (le *raccomandazioni*) (Ballatore, 2007, p. 341).

Il se trouve que dans notre corpus, Lara est en couple avec un Italien, rencontré lors de son séjour Erasmus. Alors qu'ils cherchent comment concilier vie de couple, carrières personnelles et établissement d'un lieu de vie commun, ils souhaitent l'un comme l'autre éviter leur pays natal en raison d'une trop forte corruption et des conditions de vie difficiles.

*J'habite encore avec mes parents, oui, pour des milliards de raison, je pense que les finances sont une raison plus grande, parce que je suis en couple à distance avec mon copain donc maintenant quand je finis avec le barreau, donc on va voir pour déménager [rires] ou... mais je crois que **nous allons quelque part ensemble**. [...] **Je voudrais retourner en France**. Et lui aussi, et lui il a cette opportunité avec son travail, donc ça pourrait être plus facile pour lui que pour moi, mais on verra [...] Pas forcément en France, mais pour tous les deux, vu qu'en Erasmus il était 10 mois, après il est retourné pour encore 10 mois et il... lui plait aussi beaucoup la France. Donc c'est comme un point... **mais ça va quelque part d'autre Angleterre, Suisse, peut-être aussi Allemagne... mais ni lui, ni moi ne voulons habiter en Croatie, ni en Italie**. En Croatie parce qu'il n'y a **pas si beaucoup d'opportunité**, ni pour mon travail, ni pour son travail et aussi... d'être honnête, **les standards sont beaucoup plus bas** que dans les autres pays et en Italie, c'est presque pareil qu'en Croatie, sinon... au niveau travail, mais aussi au niveau de vie qui, la vie est beaucoup plus différente, leur manière de vie est différent. Mais d'une autre côté il y a **des choses que je trouve... pire qu'en Croatie, du point de vue légal** etc. Donc ça me plait pas (Lara)*

### 7.4.1 Des désillusions par rapport à Erasmus

Mais si les conditions vie semblent meilleures en France, il n'est tout de même pas simple pour un étudiant étranger arrivant sans le soutien d'un programme institutionnel de s'intégrer et de trouver sa place. Les étudiants ont ainsi tendance à déchanter quand ils arrivent en n'ayant plus le statut Erasmus. En effet, nous avons vu dans les cinquième et sixième chapitres que des expériences de mobilité encadrée ou en autonomie ne présentent pas du tout les mêmes caractéristiques et les mêmes difficultés. Les principales différences portent sur :

- le rapport au temps ;
- le mode de sociabilité ;
- l'organisation de la vie quotidienne ;
- et le statut.

Erasmus peut donc apparaître comme une image « trompeuse » de la mobilité :

*- [Quand tu fais des études à l'étranger en autonomie] **tu dois faire beaucoup de sacrifices** et pas juste niveau financier, je trouve... toutes les démarches administratives, pour essayer de t'intégrer et tout, c'est pas vraiment... **tu dois être motivée !** C'est vraiment une culture quand même différente... façon de penser les choses différente... c'est vraiment, si tu veux y rester pour plus longtemps et réussir tes études... c'est vrai que...*

*- et Erasmus peut te donner l'envie de le faire*

*- Oui ! **Il peut te donner l'envie de continuer à explorer l'étranger**, tu vois... c'est vrai que... parce **que ça te donne un peu l'image de "Ah mais c'est trop bien !"**, nous on était un peu choqué quand on est venu et en fait pour l'administration on était juste un étudiant, il y avait pas grand-chose qui était préparé pour les internationaux, tu avais pas vraiment un soutien, rien ! [...] le système n'a pas vraiment fait l'effort de nous intégrer, je trouve. **Tu te débrouilles, c'est complètement différent par rapport à Erasmus** (Katarina)*

## Un rapport différent au temps et à l'espace

Les intentions des migrants jouent un rôle important dans la relation qu'ils ont avec le pays d'accueil selon qu'ils désirent y rester ("*solid strangers*"), se considèrent de passage ("*liquid strangers*") ou hésitent entre les deux ("*effervescent strangers*") (Dervin, 2009, p. 123) (Machart et Neo Lim, 2014, p. 156).

Alors que pour un séjour Erasmus la durée est définie, ce n'est généralement pas le cas pour les étudiants en autonomie qui partent pour une année minimum, et envisagent de rester par la suite. Ainsi, la période de vie à l'étranger n'est plus du tout considérée comme une « pause » dans sa vie, mais la vie même :

*Erasmus c'était cool [...] Et aujourd'hui... aujourd'hui je me sens épuisée [...] parce que là maintenant, franchement, je suis dedans ! J'ai l'image complète de la culture et tout, et c'est différent, c'est pas la bulle... ça c'est ma vie ici maintenant, et **c'est pas une pause de ma vie, c'est ma vie ici !** Et du coup, c'est juste une autre vie. Donc **c'est complètement différent, beaucoup plus fort.** C'est juste que j'ai changé ma vie maintenant, c'est pas que je fais une pause de la vie en Croatie, **il n'y a plus de vie en Croatie**, tu vois, ma vie est maintenant ici, c'est complètement différent, tu peux pas faire des pauses, tu vis avec tous les problèmes en fait (Katarina)*

Vicenzo Cicchelli (2008) prend l'exemple d'œuvres littéraires ou cinématographiques pour montrer la distinction entre un voyage avec ou sans retour : les voyages de Gilgamesh, Ulysse ou Simbad le marin impliquent un retour au domicile et donc la possibilité de narrer ses aventures, tandis que dans la version dantesque d'Ulysse, ou les voyages du capitaine Achab ou des héroïnes du film *Thelma et Louise*, « la fuite en avant prend les traits de la perte de soi, voire du suicide » (Cicchelli, 2008, p. 145). Ces termes sont un peu forts concernant les étudiants qui font le choix de partir sur le long terme mais nous verrons par la suite qu'ils peuvent parfois avoir la sensation d'être transfuges ou exilés, ce qui n'est jamais le cas d'étudiants Erasmus qui savent qu'ils vont de toutes manières revenir dans leur pays d'origine.

## Un statut différent et une perte d'appui

Nous avons vu au cinquième chapitre que les étudiants Erasmus ont un statut à part, qui n'est pas tout à fait le statut d'un étranger<sup>45</sup>. Ils ont plutôt un statut privilégié, qui les fait appartenir à une élite en tant que génération jeune, ayant un bon niveau d'éducation, ouverte sur l'international, etc. Comme nous venons de le voir, cette perte de statut est l'une des raisons qui donne envie aux ex-étudiants Erasmus de repartir dès leur retour. Mais s'ils font ce choix, retrouver ce statut privilégié n'a rien d'automatique et ils sont alors tout à fait dans la situation d'un étranger. Tandis que lors de leur séjour Erasmus ils appartenaient à une certaine élite européenne et qu'ils

<sup>45</sup> Voir 5.2.5 Quel « degré » d'insertion ?, p. 259.

évoluait dans un milieu international où la diversité culturelle européenne était célébrée et valorisée, ils se retrouvent maintenant dans le statut de travailleurs ou étudiants des « pays de l'Est ». Or, avec l'ouverture des frontières de l'Union européenne, les travailleurs venant de pays au niveau de vie plus bas ont tendance à être perçus plus comme des concurrents que comme des partenaires ou concitoyens. Ils ont ainsi tendance à ressentir de la méfiance, des jugements hostiles et une certaine discrimination<sup>46</sup>. Des comportements qui vont à l'encontre de la création d'un espace européen commun, « minant les fondements d'une citoyenneté commune comme élément clé de l'identité politique européenne » (Chopin, 2008, p. 123), et qui font plutôt ressentir aux migrants croates le sentiment d'être un immigré fuyant les mauvaises conditions de vie de son pays, plutôt qu'un citoyen européen faisant le choix de la mobilité.

De plus, les étudiants ne bénéficient plus des aides (financières, pratiques ou de bienveillance) que leur conférait leur statut d'étudiants Erasmus. Les difficultés peuvent donc être beaucoup plus grandes :

*Tu peux pas faire des pauses, tu vis avec tous les problèmes en fait, tu les vis et beaucoup plus intense, parce que **tu es seule. Tu as pas le support, tu as pas l'organisation...** donc moi avant de venir ici j'avais des doutes, que les gens vont pas m'accepter parce que **je savais qu'il y aurait pas des gens d'Erasmus, qu'il y aura plein de Français.** Après je savais un peu à quoi ça ressemble la France, mais il y avait des doutes, il y avait des questionnements, surtout **comment je vais me financer** parce que j'ai fait un prêt bancaire pour la première année, mais pour la deuxième année j'ai dû trouver un financement, l'année dernière, j'ai passé toute l'année à me demander comment je vais me financer et quand même c'est... [...] aujourd'hui je me sens épuisée parce que l'année dernière c'était horrible et même le premier semestre de cette année, **c'était trop dur psychologiquement** et je suis malade aussi maintenant donc... (Katarina)*

Que ce soit pour les aides, le statut ou la sociabilité induite, Erasmus est comme un cocon dont il est parfois douloureux de se séparer. On voit dans l'extrait suivant que Vedrana a tenté de le conserver lors de son premier séjour à l'étranger après Erasmus<sup>47</sup> :

- *Donc tu as passé le Nouvel An à Zagreb, puis en Amérique pendant 4 mois où tu as travaillé dans un restaurant sur un parcours de golf près de Chicago.*
- *C'était vraiment cool parce que **c'était aussi des étudiants internationaux**, nous étions une dizaine, principalement **européens** et nous vivions **comme dans la résidence universitaire**, nous étions colocataires. C'était également intéressant, nous avons appris à très bien nous connaître, **nous avons mangé, travaillé, vécu ensemble...***
- *C'était un peu comme Erasmus, mais tu travaillais.*
- *Oui. Et on travaillait en équipe, tu travaillais avec tes amis. Après on passait du temps ensemble au dîner, et après on allait boire des verres dans la chambre de quelqu'un*

<sup>46</sup> Comme nous l'avons démontré en 6.4.1 Articuler identité balkanique et identité européenne, p. 340.

<sup>47</sup> Elle n'était peut-être pas consciente de cela lorsqu'elle a fait le choix de partir aux États-Unis dans le cadre d'un visa « travail/vacances ». Mais en tous cas, a posteriori, et en regard de ce qu'elle a vécu ensuite, elle a apprécié pouvoir être toujours dans ce statut particulier que confère le fait d'être dans un programme d'échange, encadré, et au sein d'une communauté jeune internationale.

*ou dans l'escalier donnant sur le parcours de golf et les lumières de Chicago, c'était vraiment bien (Vedrana)<sup>48</sup>.*

Enfin, alors que le séjour Erasmus a été pour beaucoup un moment de liberté – et d'individuation au sens que lui donne le sociologue Danilo Martuccelli<sup>49</sup> – où ils ont pu se défaire de certaines pressions liées à leur famille ou leur société, un séjour sur le long terme met souvent fin à cette sensation de liberté. Pour l'expliquer, Magali Ballatore fait appel aux théories de Georg Simmel (1986) qui parle de la fascination pour le changement. Pour cet auteur, ce que nous éprouvons comme de la liberté n'est souvent en réalité qu'un changement d'obligation : lorsque nous changeons de place, ce que nous ressentons en premier est la disparition de la pression antérieure.

Et parce que l'étudiant Erasmus s'émancipe, il se sent en premier lieu absolument libre, mais la nouvelle obligation commence à faire sentir son poids à mesure que vient la fatigue, et désormais, le processus de libération s'applique à elle, comme il avait précédemment débouché sur elle (Ballatore, 2007, p. 268).

C'est pourquoi, alors qu'en Erasmus les étudiants ont la sensation de « faire une pause », quand le séjour se prolonge, « *tu peux pas faire des pauses, tu vis avec tous les problèmes en fait (Katarina)* » et le sentiment de liberté d'abord éprouvé se transforme en tensions.

## Une forme de déqualification

Les discours autour de la mobilité tendent à corréler mobilité et fluidité sociale : « les traversées de l'espace sont toujours des traversées des hiérarchies sociales », écrit par exemple le sociologue Alain Tarrius (2000). Cependant, cela n'a rien d'automatique.

La particularité de l'idéologie contemporaine de la mobilité spatiale est de confondre mobilité spatiale et fluidité sociale. Autrement dit, de supposer, par glissement de sens, que la mobilité dans l'espace favorise nécessairement la juste répartition des individus dans l'échelle sociale. Il suffirait dès lors de favoriser l'accessibilité pour favoriser un jeu social égalitaire. Par cette confusion entre espace physique et espace social, la dynamique industrielle libérale engrange un double gain (Kaufmann et Montulet, 2004, p. 292).

---

<sup>48</sup> - Nova godina u Zagrebu onda Amerika 4 mjeseca i radila si u restoranu i nekad na golf terenu, blizu Chicaga.

- Bilo je stvarno super jer su isto bili internacionalni studenti, bilo nas je desetak, većinom iz Europe i živjeli smo isto kao u domu, imali smo cimera. Bilo je isto zanimljivo, upoznali smo se svi super, zajedno jeli, radili, živjeli...

- To je malo kao Erasasmus, ali radiš.

- Da. I kad zajedno radiš u smjeni, radiš sa svojim prijateljima. Poslije smjene skupa na večeru i poslije zajedno na cugu kod nekog u sobu ili na stepenice s pogledom na golf teren i na svjetla Chicaga, bilo je stvarno dobro (notre traduction)

<sup>49</sup> L'individuation est le processus qui produit un type d'individu qui est structurellement fabriqué dans une société à une période historique donnée (Martuccelli, 2005). Voir 5.1.4 Des épreuves recherchées, p. 241.



En effet, les étudiants croates qui font le choix de l'expatriation font plutôt l'expérience inverse de celle promise par l'idéologie libérale : se retrouver à l'étranger est alors pour eux, synonyme de déqualification. Certes, pour certains cela est le moyen d'étudier ou de travailler dans un domaine où ils ne pourraient pas travailler en Croatie (comme par exemple Anita dans la recherche biomédicale, un domaine quasi inexistant d'après elle en Croatie), mais pour la plupart, ils ont plutôt du mal à faire valoir leurs qualifications.

La personne de notre corpus qui subit le plus cette déqualification est Vida. Polyglotte (elle est traductrice diplômée en turc et en français vers le croate), elle a fait un Master en France dans le domaine de la culture car elle pensait que cela pourrait lui permettre de trouver un travail en France et de rejoindre son compagnon français. Mais elle ne trouve pas de travail en relation avec ses études :

*- En fait, je fais... je travaille [dans la traduction] plus avec le turc qu'avec le français, parce que j'ai déjà commencé ça pendant mes études en Croatie [...] j'ai travaillé mais j'ai quitté ce travail quand je suis venue ici pour mes études parce que ce n'était pas possible. Eux ils demandent que tu sois disponible tout le temps, et avec mes études ce n'était pas possible. Donc j'ai démissionné, mais j'ai quand même, parce que je traduis aussi les BD et parce que c'est quelque chose qui m'intéresse, pour garder quelques contacts en Croatie et parce que ça me plait, ça me... c'est occasionnel*

*- et c'est possible de vivre comme traductrice ?*

*- Je travaille pour les Croates et autant dire que dernier livre que j'ai traduit... ça fait maintenant deux ans et demi qu'ils m'ont pas payée et j'ai porté plainte, j'ai payé un avocat et tout ça, voilà... C'est peut-être plus facile de trouver du travail en Croatie, mais avoir l'argent ! [rires]. Je ne peux pas vivre en tant que traductrice pour les Croates à Paris. Donc je travaille en fait à mi-temps, 6h par jour comme hôtesse d'accueil pour gagner un peu d'argent, pour sortir, rencontrer des gens et voilà et le reste, je traduis les BD. J'aimerais bien être traductrice ici, mais le plus souvent tu traduis vers ta langue maternelle et mon niveau de français il est toujours pas assez bon, pour... J'ai pas eu l'occasion et puis, même si je trouve par exemple de temps en temps je trouve des offres de traducteurs par exemple anglais, français, croate mais c'est jamais à Paris, c'est toujours délocalisé... j'ai vu là à Lille, ils cherchent, booking.com, ils cherchent un traducteur mais sur place (Vida)*

On voit dans cet extrait de l'entretien de Vida, que toujours plus de flexibilité est demandée. « Les analystes distinguent diverses formes de flexibilité : par les salaires, la mobilité géographique, le statut professionnel, la sécurité contractuelle, le travail à la tâche, etc. Toutes ces formes se conjuguent souvent en une stratégie unique » (Ballatore, 2007, p. 324). Une stratégie que ne peut ou ne veut pas suivre Vida qui a pourtant quitté son pays, parle de nombreuses langues et a incontestablement des compétences en termes d'adaptation.

Abdelmalek Sayad affirme qu'« être immigré et chômeur est un paradoxe » (1999, p. 51) car c'est le contrat de travail qui est censé renfermer la raison d'être de l'immigré, et lui donne un statut provisoire tout comme son contrat de travail et qui fait de lui un être social neutre politiquement parce que neutralisé sur ce plan (Pasquali, 2006).

Après en avoir beaucoup souffert, Vida semble accepter sa situation, et se résoudre à ce que ce soit son compagnon qui puisse assurer leur vie commune.

*Je me vois ici, oui. Même sans travail... j'ai accepté maintenant, que ok, c'est comme ça, mais quand même ça m'a permis d'avoir ma demi-journée de libre pour traduire, pour faire la couture, pour... faire autre chose et... je... peut-être pour moi **c'est peut-être difficile d'accepter** que je n'arrive pas à avoir suffisamment de... parce que **sans Mathieu, je ne pourrais pas**. Ça c'était très difficile pour moi, mais... c'est comme ça. Je l'accepte tel que c'est. Je ne vauds pas moins parce que je n'ai pas un travail que je m'attends à avoir, je peux quand même avancer pour autre chose (Vida)*

Une situation qu'elle accepte peut-être plus facilement parce qu'elle est une femme et que cela correspond à certains schémas sociétaux sexistes, mais qui représente tout de même une grande perte, puisque ne pas avoir de travail lui fait perdre de la valeur, au moins à ses yeux.

Alors que certains sont partis car ils souhaitaient fuir les déterminismes sociaux<sup>50</sup>, ils se voient rattrapés par l'injonction de trouver un travail, peu importe lequel.

*...**faire une carrière** blablabla, mais quand tu vois ce que tu dois sacrifier parfois pour ça, et ton temps libre et parfois même ton intégrité parfois aussi... ça vaut pas la peine pour moi ! Mais **pour tous les gens c'est le chemin normal**, c'est la seule chose logique. Tu vois ce que ma famille me demande maintenant et tout le monde, et même ma proprio qui m'a demandé aujourd'hui : "oui, tu as commencé à regarder les candidatures pour après ?". Tu vois, tout le monde s'attend, **en septembre, Katarina elle travaille parce que ça c'est la logique des choses**, tu finis, tout de suite tu travailles, et **tu prends n'importe quoi**, c'est pas important si ça te plaît, c'est pas important le niveau de vie, ça c'est pas important ! L'important c'est de travailler, d'être rémunérée comme ça tu peux manger, dormir, manger, dormir... tu vois, consommer. [...] Pour l'instant je n'ai pas beaucoup postulé parce qu'il y avait des choses qui me plaisaient pas. Franchement non, je vais pas, j'ai certains critères, je ne vais prendre n'importe quoi juste pour avoir un stage, non ! Même chose pour le travail, même si je suis dans une situation difficile, je comprends, j'ai un prêt et tout ça, mais je suis quand même, je reste sélective parce que franchement, **avec tout l'effort que j'ai fait ça n'a pas de sens** (Katarina)*

Katarina pointe une autre contrainte qui peut peser sur ceux qui ont fait le choix de partir, et qui bénéficient d'ores et déjà d'une image valorisée dans leur pays d'origine car le lieu de la migration demeure un espace doté d'un statut, si ce n'est secondaire, tout du moins relatif, qualifiable d'espace-ressource (Rosental, 1990) :

*C'est ma vie, c'est très important. **Je vais pas rester sur Paris** comme tout le monde aurait souhaité parce que Paris c'est Paris, je sais pas quoi, parce que là tu peux trouver le boulot facilement et voilà. Ça désolée mais non ! [...] **Pas prendre n'importe quoi juste pour avoir une image à l'extérieur, d'une vie...** et avoir un salaire chiant, un CDD, un endroit où tu dois faire des trajets de 2-3h chaque jour, la pollution et tout ça... désolée si ça m'attire pas trop. Mais devant beaucoup de monde t'es idiot (Katarina)*

<sup>50</sup> Nous avons vu qu'ils associent parfois la vie en Croatie à une vie traditionnelle qu'ils souhaitent éviter mais surtout, qu'ils partent car alors ils auront plus de choix professionnels.

On voit que pour l'entourage de Katarina, vivre à Paris représente déjà une ascension sociale, et d'une certaine manière, vouloir un travail intéressant, qui respecte ses principes éthiques et lui assure un niveau de vie correct est finalement secondaire, voire trop demander.

Ema déplore également que ses parents soient fiers d'elle, seulement en raison du fait qu'elle vit maintenant à Paris : « *Paris c'est pas maintenant un justificatif pour réussir dans la vie ! (Ema)* ». Elle se rend compte elle aussi, qu'en France, elle n'a pu trouver un travail que dans un restaurant, et que ce n'est pas ce qu'elle souhaite sur le long terme :

*Mais... donc j'ai trouvé du travail maintenant, donc je travaille, voilà, c'est ma vie [rires]. Je travaille, pendant la semaine je travaille et dimanche et lundi je me repose, donc... encore deux semaines et voilà [...] Je veux pas... travailler dans un restaurant pff, c'est... j'ai fait des études pour quelque chose seulement différent, donc... et je voudrais faire mieux chaque jour, préparer pour mon cours parce que je sais que je vais améliorer, réviser quelque chose qui est mon métier, et comme ça tu sais, je suis fatiguée tout le temps... j'ai pas d'envie. Et pour ça je suis triste parce que je, je bien voudrais faire quelque chose encore ces deux semaines, mais... j'ai pas d'énergie (Ema)*

## 7.4.2 Un ancrage difficile

### Une situation d'entre-deux

Nous avons vu que la mobilité étudiante revêt les caractéristiques d'un rite de passage dont le séjour à l'étranger marque la situation de marge avant de réintégrer sa société d'origine. Or, qu'ils restent en Croatie ou qu'ils repartent à l'étranger, les jeunes (principalement en raison de la difficile insertion sur le marché du travail) restent pendant longtemps dans une situation d'entre-deux. Aline Gohard-Radenkovic s'interroge :

Mais y a-t-il vraiment des rites de passage dans nos sociétés modernes à part ceux très codifiés – et souvent peu explicités – du contexte universitaire pour ces étudiants venus d'ailleurs et que l'on incite à bouger, pour devenir compétitifs sur le plan national et international ? Leur donne-t-on, après ces épreuves, les moyens de continuer, de rebondir, de se réinsérer dans leur pays de départ, ou de s'établir, de se sédentariser et donc de se projeter dans le pays d'études ? (Gohard-Radenkovic, 2017a, p. 169).

L'auteure en vient alors à parler de double-injonction contradictoire car les décideurs – politiques et économiques – encouragent fortement la mobilité des jeunes générations, sans pour autant mettre en place des dispositifs qui permettraient à ces personnes qualifiées de trouver un emploi correspondant à leurs compétences (qui seraient pourtant utiles au pays d'accueil). Arriver à faire valoir ces compétences et s'insérer sur le marché du travail – même en dehors de la Croatie – est donc particulièrement difficile. Ce qui amène souvent les jeunes à poursuivre longuement

leurs études, seul choix qui leur semble accessible. Car si pour les étudiants de notre corpus, il n'est pas évident qu'une expérience de mobilité leur apporte un réel plus au niveau professionnel, en revanche, une expérience en Erasmus est généralement d'une grande aide pour pouvoir poursuivre des études à l'étranger et semble être beaucoup plus rentable sur le plan académique. Cette poursuite d'étude

fait l'objet d'une démarche de différenciation dans une optique de rentabilisation, il est une étape réfléchie, une stratégie au sein de l'organisation d'un projet de formation, dans une période d'inflation des qualifications. S'agit-il d'une nouvelle élite universitaire? (Ballatore, 2007, p. 318).

Mais cette poursuite d'études ne relève pas toujours d'un choix :

*J'ai postulé [pour le doctorat]. Et tu sais ce qui est **le plus triste et le plus paradoxal**? Tu sais, moi **je postule pour les doctorats** où je pensais jamais, moi je pensais je vais chercher du travail mais je pense que **j'ai plus de chance** pour ces choses-là **que de trouver un travail ordinaire**. Pour un doctorat, ils vont regarder ton parcours académique, le fait que tu connais des langues... ici, quand tu cherches du travail tu peux avoir du racisme, parfois le parcours académique ils vont pas comprendre tout... (Katarina)*

### Un ancrage nécessaire

Si la sensation de faire une « pause » dans sa vie lorsque l'on est Erasmus a un pouvoir libérateur pour les individus, elle devient très inconfortable si cette situation dure sur le long terme. Vincent Kaufmann montre que les processus migratoire sont d'abord et avant tout des processus de sédentarisation : « Le paradoxe de la mobilité, c'est de vouloir s'établir, s'installer, se sédentariser » (2008).

Fred Dervin, qui montre par ailleurs que « l'individu ne peut que vivre des diverses diversités », reconnaît que l'individu a parfois besoin de se réfugier dans une appartenance ou une communauté qui représente alors « une sorte de contrat d'assurance contre l'incertitude des mondes pluriels dans lesquels nous vivons (Bauman, 2003, p. 110) » (Dervin, 2011a, p. 111). François De Singly dit à ce propos que

même hypermoderne, l'individu ne peut pas vivre sans un certain enracinement, sans des appartenances revendiquées. Il le fait avec modération. Mais il le fait, non seulement pour se distinguer, mais aussi pour être ancré. La consistance dont il a besoin ne peut pas venir d'une identité virevoltante, elle doit prendre appui sur d'autres supports, notamment des appartenances (De Singly, 2008, p. 95).

Vedrana a beaucoup réfléchi à cette question de l'enracinement, qu'elle représente sur son dessin où figurent trois personnages la représentant : avant la mobilité (elle a les mains vers le sol), pendant son séjour Erasmus (les mains en l'air) et aujourd'hui (une main vers le sol et une en l'air).

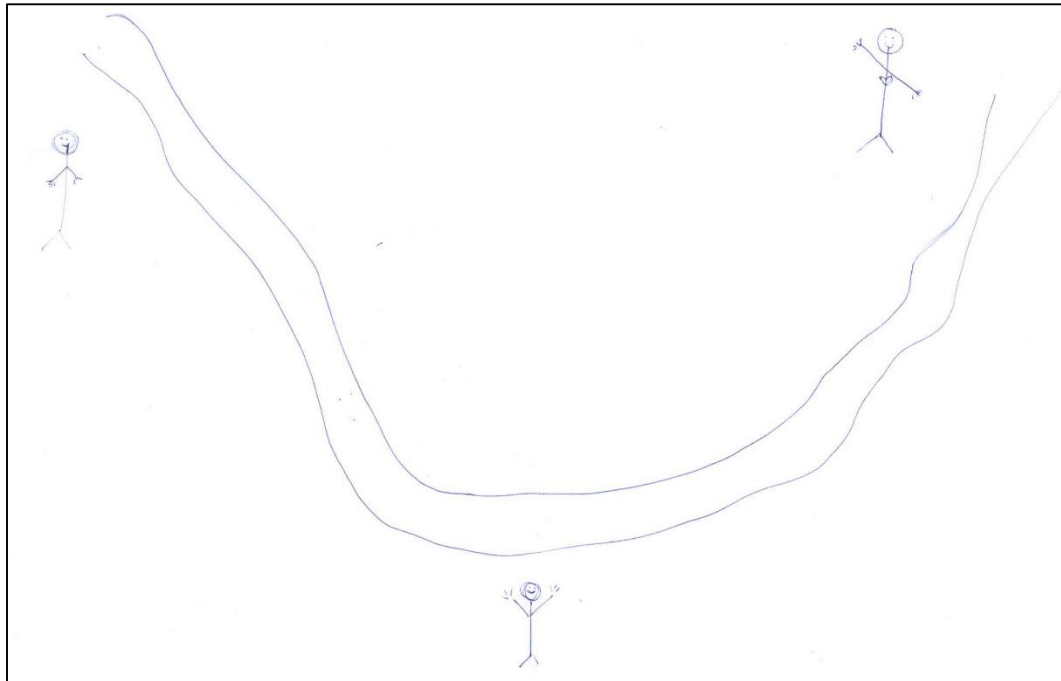


Figure 38 : Dessin de Vedrana

Elle commente :

- Pour commencer [sur le dessin du milieu, quand elle est en mobilité Erasmus], c'est normal, un petit sourire, quand je suis là, **les mains en l'air, la joie, des nouvelles expériences** et de nouvelles personnes, de nouvelles découvertes et des expériences vraiment très positives et après, le retour. Ici [le personnage en haut à droite, la représentant aujourd'hui], en fait **c'est la balance. En essayant d'équilibrer vraiment, une main est en l'air comme là-bas et l'autre est baissée...** et en fait, comme un équilibre [une balance]. Et maintenant, tout ce que j'ai apporté avec moi, toutes les personnes que j'ai rencontrées, les amitiés et tous les supers souvenirs, **comme si tu as un grand cœur et qu'ensuite tu l'emportes avec toi. C'était l'idée.**

- C'est comme si tu as besoin de trouver un équilibre?

- Oui, **tu dois chercher un équilibre** car, avec toutes ces expériences, quand tu te retrouves dans l'ancien environnement, par exemple dans l'ancienne expérience, à nouveau en Croatie, et tout ce que tu as vécu, c'est un peu bizarre, tu dois accumuler, tu dois t'adapter à nouveau. **Tu dois apprendre que tu as expérimenté, ce qui fait maintenant partie de toi et que tu ne peux pas transmettre si facilement à quelqu'un qui ne l'a pas expérimenté** (Vedrana)<sup>51</sup>

Plus tard lors de l'entretien, après avoir expliqué tout son parcours – qui comprend de nombreuses mobilités, à la fois en Europe (France, Roumanie) et aux États-Unis, avec des retours en Croatie pour quelques temps – Vedrana nous explique

<sup>51</sup> - Za početak, to je kao normalno, malo smiješak, kad sam tamo, ruke u zraku, veselje, ta nova iskustva i novi ljudi, nova otkrića i baš stvarno pozitivna iskustva i onda poslije povratak. Ovo je sad zapravo tu ravnoteža. Pokušavanje zapravo balansiranja, jedna je ruka u zraku kao tamo, a jedna ruka je dolje...i zapravo kao balansiranje. A sad sve što sam ponijela sa sobom, sve ljude kojeseam upoznala, prijateljstva i sve super sjećanja, kao imaš puno srce i onda nosiš to sa sobom. To je bila ideja.

- Ali kao trebaš tražiti balans?

- Da, trebaš tražiti ravnotežu jer ipak sa svim tim doživljajima kad se nađeš u starom okolišu, na primjer staro iskustvo, opet u hrvatskoj a sve si to doživio, malo je čudno, moraš da se akumuliraš, prilagoditi se opet na to. Treba se naučiti da si to doživio i da je to sad dio tebe i da ne možeš sad to tako lako prenijet nekom drugom tko nije to doživio (notre traduction).

comment elle s'est rendue compte qu'elle avait besoin de cet équilibre et de l'importance pour elle d'avoir des racines :

*C'est important dans ta façon de vivre de trouver ton équilibre entre d'où tu viens, tes racines, le passé et le présent, qui est, lorsque tu es à l'étranger, un peu comme dans un rêve. **Tu peux te perdre un peu.** Si tu perds ton ancienne identité ce n'est pas très bon. Je pense que **tu dois garder ton identité et savoir d'où tu viens** [...] Et puis quand je suis allée en Roumanie, une réalité complètement différente, une pauvreté extrême et une réalité pire encore que ce qui est normal en Croatie et ça m'a un peu choqué. Et je n'avais plus envie de sortir comme je le faisais en Erasmus, après toutes ces fêtes un peu partout et là, j'ai dû trouver un sens, un certain équilibre. Et alors j'ai commencé le yoga. [...] Et **quand je suis retournée en Croatie** et y suis resté un an et demi, ce qui est long, **c'est là que j'ai vraiment retrouvé mes racines** et me suis connecté d'une certaine manière à moi-même et que j'ai commencé à me sentir vraiment bien, j'ai trouvé un centre et maintenant j'essaie de le garder, et si je vais quelque part, à travers cette pratique j'essaie de ne pas l'oublier. Avant, j'ai toujours imaginé que c'était positif : être européen et mélanger un peu ces identités, mais maintenant, je n'en suis plus sûr. Après cela, je me suis vraiment senti déséquilibrée, quand j'étais [je me sentais] comme européenne, quand j'avais un peu oublié d'où je venais et quelles sont mes racines, littéralement, ma famille, mon village et tout ça. Je pense que cela te déséquilibre un peu. **Tu peux vivre normalement, mais je pense que je suis bien mieux quand je sais d'où je viens** (Vedrana)<sup>52</sup>*

Ainsi, pour elle, c'est parce qu'elle a pu revenir en Croatie pendant un moment, qu'elle a pu savoir d'où elle venait et repartir plus sereinement par la suite. Dans cette recherche de racine, la langue joue un rôle capital :

*Ce n'est pas nécessaire pour moi, mais j'aime bien [parler en croate]. De temps en temps **je suis vraiment contente de pouvoir parler en croate maintenant** [pendant l'entretien]<sup>53</sup>. **Comme si ça te ramenait d'une certaine manière à la réalité.** Parce que c'est un peu comme un film, tout est étranger. Tu as toujours cette base. Je pense que c'est bien de revenir de temps en temps. Je pense même que nous en avons vraiment besoin et c'est pourquoi je vais en Croatie en été (Vedrana)<sup>54</sup>*

Après avoir eu la sensation d'être perdue dans son identité (y compris physiquement puisqu'elle associe perte de poids et perte d'identité), elle a réussi à

<sup>52</sup> Važno je kak živiš, naći svoj balans između toga odakle jesi, svojih korijena i svoje te neke prošlosti i sadašnjosti, koja, kad si vani je malo dreamy. Možeš se malo izgubiti. Ako izgubiš svoj stari identitet nije baš dobro. Mislim da trebaš zadržati svoj identitet i znati odakle dolaziš [...] I onda poslije kad sam otišla u Rumunjsku, totalno drugačija stvarnost, još veći ekstrem siromaštva i gora stvarnost nego što je normalno u Hrvatskoj i to me malo bilo šokiralo i više mi se nije dalo izlaziti, nakon tog Érasmusa, sveg tog partijanja svugdje i onda sam tu morala naći neki smisao, neki balans. I onda sam krenula na jogu. I to me jako zainteresiralo jer sam onda vidjela taj neki drukčiji svijet. I kad sam se vratila u Hrvatsku i ostala godinu i pol dana, što je dugo, tu sam se zapravo stvarno vratila korijenima i povezala se sama sa sobom nekak i počela se stvarno dobro osjećati, našla taj neki centar i sad to pokušavam zadržati i ako idem nekamo, kroz tu praksu pokušam to ne zaboraviti. Prije, ja bih uvijek mislila da je to pozitivno – bit eurpoljanin i malo pomiješat taj svoj identitet, ali sad više nisam sigurna, nakon toga stvarno sam se osjećala izvan balansa, kad sam bila kao euroljanin, kad sam malo zaboravila odakle ja dolazim i koji su moji korijeni, doslovno, moja obitelj, mali grad i to sve. Mislim da te to sve malo izbaci iz ravnoteže. Možeš ti i normalno živjeti, ali mislim da mi je puno bolje kad znam odakle dolazim (notre traduction).

<sup>53</sup> C'est la seule personne que nous avons interviewée qui a souhaité faire l'entretien en croate.

<sup>54</sup> Za mene to nije potrebno, ali mi dobro dođe. S vremena na vrijeme. Baš mi je sad drago da mogu pričati na hrvatski. Ko da te vrati nekak u realnost. Jer je sve nekak kao neki film, sve strano i to. Uvijek imaš tu neku svoju pozadinu. Mislim da je dobro s vremena na vrijeme se vratiti. Mislim da nam čak to treba i zato ću na ljeto ići u Hrvatsku (notre traduction).

trouver son « équilibre » à la fois en revenant régulièrement en Croatie, et surtout dans une pratique spirituelle et sportive (le yoga et le pole-dance) qui lui permet de trouver un équilibre interne, finalement détaché de toute appartenance territoriale. Une « identité » interne, qu'elle peut « emmener » avec elle, peu importe l'endroit :

*Et je ne sais pas pendant longtemps [sur le fait qu'elle continuera à se sentir croate], je n'ai pas assez d'expérience pour évaluer... mais je pense que oui, cela restera toujours en moi. Et je veux réellement qu'elle reste [...] Je peux t'expliquer un peu comment je suis arrivée à cette conclusion : à travers le chakra racine, on est réellement physiquement présent dans le corps, et si on a un manque d'énergie dans le chakra racine, l'une des manifestations est que tu es très mince. **J'étais très maigre à l'époque, je pesais 51 kilos. Et au lycée, j'en avais 58. C'est là que j'ai vraiment compris que c'était essentiel. Je n'étais vraiment pas physiquement présente, je ne méditais plus, dans ma tête je rêvassais... [...] j'ai vu que c'était l'un des résultats lorsque tu deviens un déraciné [...] Je n'ai plus besoin de me lier à un endroit précisément parce que j'essaie de maintenir cette stabilité chez moi [...] Même si je ne vais pas physiquement [en Croatie], grâce au yoga, je peux rester connecté à ma racine intérieure, à mon arbre. Si tu as cette stabilité intérieure, tu peux aller n'importe où et y rester (Vedrana)<sup>55</sup>***

Ce long détour par l'expérience de Vedrana nous permet de pointer que cette question de l'enracinement, ou du moins de la définition de ses racines est capital pour de nombreux individus. Son témoignage reflète bien

l'expérience ambivalente d'individus qui cherchent à éviter l'inconfort de l'étrangeté de leur propre reflet tout en luttant pour trouver le confort insaisissable de leur foyer lorsqu'ils se promènent et cherchent au-delà de leurs horizons pour ce qui est à l'intérieur<sup>56</sup> (Coffey, 2013, p. 279).

Après un long chemin, Vedrana a réussi à trouver son « équilibre » en dehors d'un territoire. Mais souvent, on voit chez les étudiants une volonté de reterritorialisation, qui pourrait leur permettre de s'ancrer et de trouver un équilibre. Vida décide finalement que Paris lui convient, et que ce n'est pas une bonne idée pour elle d'être à moitié entre la Croatie et la France :

*À vrai dire, avant cette proposition de travail en Croatie il y a 10 jours<sup>57</sup>, je me voyais vraiment pas à Paris, je me disais ok, Paris pour un certain moment, mais après [...] et après quand j'ai eu cette proposition, j'ai vraiment commencé à réfléchir parce que si je rentre en Croatie pour un an et demi, ce n'est pas vraiment pour un an et demi c'est pour construire quelque chose en Croatie, pour rester, pour ne **pas tout le temps faire des allers retours***

<sup>55</sup> A ne znam u dugom periodu, nemam dovoljno iskustva da procjenim...ali mislim da da, da će to uvijek ostati u meni. I zapravo htjela bih da ostane. Prije možda ne bih htjela, ali sad kad sam svašta prošla... [...] Da ti malo pojasnim kako sam to zaključila uopće: kroz tu korjensku čakru stvarno si fizički prisutan u tijelu, i ako imaš manjak energije u korjenskoj čakri jedna od manifestacija je da si jako mršav. Ja sam u to vrijeme bila jako smršavila, bila sam na 51 kili. A u srednjoj školi sam bila 58. Tu sam stvarno shvatila da je kritično. Stvarno nisam bila prisutna fizički, više ono meditacija, u glavi, sanjarenje i to... [...] skužila i vidjela da je to jedan od rezultata kad postaneš déraciné [...] Nemam više neku potrebu da se vežem za lokaciju upravo zato što pokušavam da tu stabilnost od doma zadržim [...] Čak i ako ne odem fizički, mogu kroz jogu zapravo ostati povezana sa svojom unutrašnjim korjenom, sa svojim stablom. Ako imaš tu neku unutarnju stabilnost onda možeš bilo gdje otići i ostati (notre traduction).

<sup>56</sup> "the ambivalent experience of individuals who seek to avoid the discomfort of the uncanny (strangeness) of their own reflection yet struggle to find the elusive comfort of home as they wander and look beyond their horizons for that which is within" (notre traduction).

<sup>57</sup> Il y a 10 jours, on lui a proposé un travail en Croatie, pour un an et demi.

*[...] je pense que c'est un peu...tu n'as pas de repère, tu perds tout le temps quelque chose (Vida).*

De la même manière, Katarina est peu motivée pour aller faire un doctorat à Vienne car elle ne veut pas être obligée de repartir dans trois ans :

*Je me dis, là, si j'ai ce doctorat-là, franchement au niveau financement c'est super bien... niveau projet **c'est très intéressant**, j'ai pas besoin d'allemand, ils m'ont dit seulement pour me débrouiller dans la vie, je vais voyager pas mal, rencontrer plein de gens et donc le projet en lui-même, donc, je pense que je peux être dans une bulle. **Mais je me pose la question : "après, est-ce que je..."** parce ce que moi j'ai besoin de m'installer un petit peu quelque part, j'ai juste besoin d'une période un peu plus stable et peut-être, peut-être même commencer une vie quelque part et je sais pas si je peux me projeter là après, tu vois ? [...] Moi je me dis, **aller vivre quelque part et après trois ans de nouveau déménager... ça m'attire pas**, avant peut-être oui, mais maintenant... je sais pas si je peux le faire (Katarina)*

Cependant, si Katarina parle elle aussi de racines, c'est surtout le fait d'être seule qui lui pèse, et elle peut envisager une vie avec beaucoup de mobilité, mais uniquement si elle n'est pas seule pour la vivre. Elle exprime ainsi une grande solitude dans la mobilité, renforcée par le fait que son cercle d'amis est lui aussi mobile, donc mouvant :

*Si j'ai eu un partenaire, peut-être je pourrais imaginer... mais en tant que seule, non franchement. Parce que pour moi une vie c'est pas seulement avoir un boulot... **c'est aussi la personne, c'est très important**. Pour avoir une vie dans laquelle tu te sens bien. **J'ai des amis mais...** j'ai eu une très bonne amie italienne qui fait maintenant son stage à Zagreb, incroyable ! On était très proches à Lille, mais « **Pouf** », **elle est partie !** Et ça, ça te rend triste chaque fois. [...] Moi je pense que pour commencer une vie **tu as besoin d'une racine, ça peut être mobilité si t'as, je sais pas, un partenaire ou quelqu'un** qui te, avec lequel tu sens, même si tu changes de pays, tu as un point de repère, psychiquement. Tout est dans la psychie (Katarina)*

On voit donc chez tous ces jeunes adultes en mobilité depuis plusieurs années un réel besoin d'ancrage. Chacun essaye alors de trouver ce qui lui permettra de s'ancrer : une forme de spiritualité chez Vedrana, un lieu de résidence fixe chez Vida et Katarina, ou un compagnon pour cette dernière. Mais souvent cet ancrage n'est pas facile à atteindre en raison des situations économiques et sociales – en particulier de cette déqualification que nous mettions en avant précédemment :

*Je pense que depuis 2 semaines que... ça me pose moins de problème de rester à Paris. Après je sais que par exemple **si je veux avoir une famille, des enfants un jour, ce sera pas possible à Paris** parce que déjà **moi, je gagne pratiquement rien** et même si mon copain il a un bon salaire, **ce sera pas suffisant** (Vida)*

Même Anita, qui a une situation plutôt confortable, se rend compte qu'il ne sera pas aussi simple de s'établir en France qu'elle ne le pensait. Là encore, de nombreuses comparaisons entre les différents niveaux de vie dans les différents pays d'Europe interviennent :



*Si je reste en France, je trouve que Paris... **rester ici, pour former une famille, j'imagine même pas**, pour acheter un appart pour la famille c'est impossible, soit je gagne au loto, soit je commence de me prostituer... franchement **c'est impossible** [...] [son copain voudrait rentrer en Pologne] c'est difficile d'acheter un appart et il voit ses amis, qui ont un salaire peut-être un peu plus bas mais pas... trop, **plus bas qu'un salaire ici, mais qui peuvent s'acheter un appartement, ça coute moins cher** déjà d'aller au supermarché, ça coute trois fois moins cher. Quand il voit ça il se dit peut-être ok, que un jour, quand j'aurais plus d'expérience il voudrait... avoir une famille, ce serait plus simple... Et moi je suis d'accord finalement avec ça [...] Ça lui prend 1 heure, déjà reste tard au travail, à 19h30 pour rentrer à la maison à 20h30, si on a des enfants, moi aussi je travaille, qui va s'occuper d'eux ? De payer un babysitteur... on va avoir des enfants pour ne pas les voir... (Anita)*

Nous pouvons constater dans le discours d'Anita que ses choix de vie sont principalement faits en fonction des conditions socioéconomiques des pays qui lui semblent accessibles : son pays d'origine (la Croatie), celui de son compagnon (la Pologne) ou celui où elle vit actuellement (la France).

« En raison de nouvelles technologies de l'information et de la communication, le temps et l'espace s'amenuisent » (Ballatore, 2013, p. 71). Conjugué à des moyens de transport de plus en plus rapides et bons marché, cela peut donner la sensation que la mobilité est réversible. Cela est particulièrement vrai lors d'une mobilité Erasmus et ces nouvelles technologies permettent de garder un lien très facilement avec le pays d'origine. Cependant, arrive un moment où les individus ont besoin de s'ancrer, ce qui implique qu'il faille effectuer certains renoncements.

Chez les diplômés s'installant en Suisse, le récit du non-retour inclut une réflexion sur la place acquise – ou perdue – dans les différentes sphères sociales investies ; nous avons appelé ces séquences ballotages d'identité(s) (Keller-Gerber, 2017, p. 105).

Ces ballotages identitaires sont importants car alors la question de se sentir « chez soi » et reconnu se fait beaucoup plus sentir que lorsque l'on est en Erasmus ou dans une mobilité temporaire. Ainsi, alors que les étudiants en mobilité Erasmus se posent peu la question d'être intégrés, la question se fait plus prégnante quand il s'agit de rester sur le long terme avec une recherche d'à la fois conserver son identité, tout en faisant pleinement partie de la société d'accueil.

On ressent également une certaine « fatigue culturelle » chez ceux qui ont fait de la France leur lieu de vie. Ainsi, s'ils sont toujours plus ou moins mobiles et prêts à aller dans un autre pays, ils ne sont pas prêts à devoir faire beaucoup d'efforts pour se réadapter à une culture éloignée. Et si jamais ils faisaient le choix de repartir dans un autre pays étranger, ce serait alors plutôt pour se rapprocher de leur « culture » d'origine :

*Ça me va bien aussi [d'aller en Pologne], je pense **qu'on a beaucoup plus de similarité, au niveau mentalité, Pologne-Croatie**, bon tu choisis pas qui tu vas tomber amoureux [rires] (Anita)*

- **Je me vois pas vraiment dans d'autres pays**, mais je me vois en France ou en Croatie. Par exemple, pendant un moment, Mathieu a eu des propositions pour aller aux États-Unis, à côté de Boston et voilà, c'était quelque chose... là on pourrait avoir une belle vie et tout ça, avec une belle maison, tu vois "american dream" mais finalement non

- Pourquoi ?

- Je sais pas. Moi tu vois, rien que de me dire que je suis à 2h de vol de Zagreb, si jamais quelque chose arrive à ma famille... c'est vraiment ma famille. **De me dire que je peux prendre un billet maintenant et être dans trois heures dans mon petit village, ça me rassure** [...] éventuellement [dans un autre pays d'Europe], mais ça dépend... on ne partirait pas vraiment pour avoir une expérience de vie, par exemple au Danemark, ce serait si les conditions... si on a un travail. Et pour moi ce serait, parce qu'on en a discuté, ce serait d'aller dans un pays **où au moins je parle un peu la langue** [...] ou par exemple, si on propose quelque chose en Autriche à Mathieu, ça irait. **Parce que c'est très proche de la Croatie, même culturellement** (Vida)

On voit que Vida n'est pas prête à rechanger de pays de résidence, sauf si ce n'est pas trop compliqué pour elle (grâce à la langue) ou si c'est pour se rapprocher de la Croatie, que ce soit géographiquement ou culturellement. Même si elle a fait le choix – récemment – de vraiment s'installer en France, elle n'exclue pas complètement de revenir un jour vivre en Croatie et surtout, il est important pour elle de rester proche physiquement – d'avoir le pouvoir, si elle le souhaite, de revenir rapidement auprès de sa famille – et il est important pour elle que la mobilité garde une part de réversibilité.

### Un sentiment de trahison

Abdelmalek Sayad montre que la condition de l'immigré est, par définition, une condition ambivalente, venant avant tout du fait que l'immigré est aussi un émigré : « l'immigré, ce double de l'émigré », écrit-il (Sayad, 1999, p. 15). En Croatie, la forte émigration devient un problème central : il manque de personnel pour certains emplois (on fait donc appel à des personnes étrangères), et de plus en plus de personnes s'inquiètent de la fuite des cerveaux<sup>58</sup>. On retrouve fréquemment dans les entretiens de ceux qui n'envisagent pas de retour, une forme de culpabilité sous-jacente :

*C'est dommage, parce que j'aime mon pays... c'est naturel d'aimer ton pays, et **des fois je me sens mal d'avoir quitté le pays** pour ici, bien éduqué et avoir... je suis qu'une personne parmi les milliers, tu peux pas changer le système, **je peux pas être comme Jeanne d'Arc et changer le système** (Anita)*

En effet, on a vu dans de nombreux entretiens que si les jeunes font le choix de partir de Croatie c'est en particulier pour la difficulté de s'insérer sur le marché du travail, verrouillé par le clientélisme. Magali Ballatore constate la même chose chez les étudiants italiens :

<sup>58</sup> Voir 2.3.2 Situation sociale, p. 111.

Les émigrés italiens de cette nouvelle vague sont en général très critiques, mais font rarement suivre leurs paroles par des pratiques collectives qui pourraient contribuer aux changements qu'ils appellent de leurs vœux. Il n'y a pas chez eux de militantisme actif, pas plus que chez la plupart des étudiants Erasmus ou sédentaires interrogés. La mobilité devient alors, un moyen d'échapper à un futur professionnel maussade dans leur pays d'origine, sans se sacrifier pour les générations futures (Ballatore, 2007, p. 347).

On voit dans le discours d'Anita que d'un côté elle souhaiterait changer les choses en Croatie mais qu'elle ne se sent pas la force de le faire. Elle n'est pas la seule :

*Donc ici [en Croatie], je ne vais aller nulle part, tu sais. Ils se plaignent beaucoup, dans tout le pays, mais ils ne feront rien. Et, si je reste en Croatie, **tu ne peux rien changer ici car c'est toujours pareil, alors... je pense partir** (Paula)<sup>59</sup>*

On voit une forme d'impuissance à changer sa propre société, la sensation que qu'au moins en France on va échapper à ce clientélisme... en même temps qu'une sensation de trahison de ne pas aider son pays.

### **7.4.3 Une mobilité subie ou choisie ?**

#### **Des choix contraints**

Nous l'avons vu, effectuer une mobilité Erasmus ouvre le « champ des possibles » : cela permet d'avoir plus de perspectives, de se rendre compte que d'autres choix sont possibles et augmente le capital de mobilité des individus qui sont alors plus à même de saisir ces nouvelles opportunités liées à la mobilité. Cependant, si le choix est fait de s'expatrier, ce n'est pas toujours pas réel choix, mais bien plus parce que la situation socioéconomique de la Croatie est considérée comme trop faible pour pouvoir y rester.

Aujourd'hui il apparaît difficile de faire la part entre ce qu'il y a de positif en terme d'émancipation, d'autonomie, de choix et de ce qu'il y a de plus négatif en terme de fuite, de contrainte dans ces nouveaux mouvements migratoires, peut-être moins définitifs, mais qui laissent plus longtemps des individus dans un « entre-multiples lieux », et dont les bénéficiaires et les bénéficiaires restent à définir (Ballatore, 2007, p. 344).

L'idéologie libérale de la mobilité considère l'individu comme maître de son destin, capable de se déplacer où et quand il a envie et capable de choisir son lieu de travail et de vie. De plus, avec l'ouverture des frontières en Union européenne, les citoyens européens sont de plus en plus représentés comme libres de changer de pays comme ils le souhaitent. Une vision qui ne correspond pas toujours à la réalité, car pour

---

<sup>59</sup> So here, I'm not gonna go anywhere, you know. They complain a lot but, the whole country and everything, but they don't gonna do anything about it. And, if I stay in Croatia, you can't change anything here because it's always the same, so... I think to go away (notre traduction).

les jeunes des pays européens les moins favorisés, la décision de s'installer à l'étranger répond plus souvent à ce qui est présenté comme une nécessité.

En règle générale, il ressort de nos entretiens une impression de non-choix. Chez tous, la situation du marché du travail conditionne leurs choix à venir, même lorsqu'ils choisissent de rester en Croatie :

*Et après, je sais pas, ça dépend du travail ici. Parce que je voudrais avoir une autre expérience de travailler à l'étranger, mais je voudrais habiter ici et avoir la famille ici, pas à l'étranger. Mais... **j'ai peur que peut-être je devrais rester ici, parce que si je trouve le boulot ici après le diplôme... je sais pas. Parce que je ne peux pas le refuser, parce que tu sais la situation en Croatie est trop difficile pour trouver du boulot. Donc je sais pas** (Francesca)*

Une large majorité d'étudiants disent vouloir repartir pour quelques années avant de revenir s'installer définitivement en Croatie... notre corpus d'étude ne nous permet pas de constater si ce souhait pourra être réalisé ou pas<sup>60</sup>. Cependant, au regard du parcours des étudiants qui ont déjà fait le choix de repartir à l'étranger, il semble difficile de revenir de nouveau en Croatie, en particulier parce que le retour serait alors un véritable retour en arrière et entraînerait une baisse à la fois du niveau de vie et de l'intérêt du travail.

*Je pense pas... puisque... surtout pour le travail. J'adore mon travail et ça finalement **je trouverais triste de s'arrêter**, d'arriver à un certain niveau et après "ok, qu'est-ce que je fais ?", Bon je dis pas jamais mais... (Anita)*

## **Inégalité des chances en Europe et fuite des cerveaux**

Magali Ballatore affirme :

Il n'existe donc pas un marché du travail européen, même si la Commission l'appelle de ses vœux. De trop nombreux problèmes entravent la libre circulation des travailleurs, dus notamment à la diversité des législations sur le travail et sur la famille en Europe, mais aussi du fait d'un certain « localisme », quelquefois « clientélisme » des recruteurs. Il n'existe donc qu'un marché global pour une fraction infime de la population active : certains spécialistes qualifiés de la recherche et du développement, l'ingénierie de pointe, la gestion financière, les services avancés d'affaires et du spectacle (Ballatore, 2007, p. 323).

Il semblerait que les choses n'aient pas beaucoup changées depuis 2007 et, en tous cas pour les étudiants que nous avons suivis, il n'est pas si facile de trouver un emploi, surtout qui corresponde à leurs qualifications.

Cependant, les institutions européennes continuent de promouvoir la toute-mobilité pour ses citoyens alors mêmes que plusieurs études ont pu montrer ses effets négatifs ou mitigés sur les parcours et avenir des individus, « sans doute parce que le sujet est tabou et que ces résultats vont à l'encontre des discours en vigueur mais aussi

---

<sup>60</sup> Il nous faudrait avoir plus de recul temporel pour cela.

des intérêts des décideurs tant économiques que politiques » (Gohard-Radenkovic, 2017a, p. 157). En effet, les étudiants Erasmus semblent constituer une réserve de main d'œuvre flexible et qualifiée en Europe.

Mais ces transferts ont un coût pour les individus comme pour les régions de départ, moins visible peut-être au niveau macroéconomique. Il s'agit de bouleversements sociaux, démographiques, d'écart de développement qui se creusent en Europe, du fait de la carence d'actions collectives là où elles seraient grandement nécessaires (Ballatore, 2007, p. 356).

Cette situation amène à s'interroger en termes de fuite des cerveaux (*brain drain*) ou de circulation des cerveaux (*brain movement*) au sein de l'espace européen. Ce n'est pas le sujet de cette thèse et nous ne nous attarderons pas sur ce sujet<sup>61</sup>, mais il nous semble cependant important de souligner les inégalités présentes en Europe qui impliquent des mobilités aux enjeux totalement différents en fonction du pays d'origine des jeunes qui les effectuent. De même, ce déséquilibre entre les pays européens, outre un phénomène de *brain drain*, semble aussi produire un « brain waste » (*gaspillage de cerveaux*) comme le désigne Aline Gohard-Radenkovic (2017a) puisque des étudiants qualifiés peinent à trouver des emplois qui correspondent à leurs qualifications.

### Importance des capitaux personnels

Mais les inégalités entre les jeunes européens n'existent pas seulement par rapport à leur origine géographique. En effet, si effectuer une mobilité Erasmus augmente effectivement le capital de mobilité des étudiants, le transfert de ces apports sur les autres capitaux n'est pas automatique et ce sont toujours ceux qui sont les plus fortement dotés en capitaux au départ qui s'en sortent le mieux.

Vincent Kaufmann ajoute que « ceux qui se déplacent le plus vite et le plus loin ne sont pas nécessairement les plus libres » (2008, p. 100). En effet,

les plus « libres » sont ceux qui peuvent choisir la mobilité ou l'immobilité tout en gardant leur pouvoir ; il s'agit notamment de l'élite économique de vieille date (héritiers de grandes fortunes) à laquelle le capitalisme financier donne la possibilité de s'affranchir davantage des contraintes spatiales et temporelles liées à la production (Gherardi et Pierre, 2010, p. 181).

On voit dans nos entretiens, que « bien » vivre ou pas sa mobilité dépend beaucoup des capitaux possédés, en particulier du capital économique qui permet de garder un contact plus étroit avec sa société d'origine.

*[Si elle va à Vienne] je peux être chez ma sœur en quelques heures, chez ma sœur le weekend, si je me sens pas bien parce que c'est ça aussi, quand tu habites comme ça, tu te sens un peu seule, toujours tu te sens seule [...] Et là au moins, si j'ai un moment de triste, je*

<sup>61</sup> Sur ce sujet, voir en particulier Ennaffa R., Paivandi S., 2008, « Le non-retour des étudiants étrangers : au-delà de la "fuite des cerveaux" », Formation emploi, 103 et Ballatore M., 2007, L'expérience de mobilité des étudiants Erasmus : les usages inégalitaires d'un programme d'"échange ". Une comparaison Angleterre/ France/ Italie, Thèse de doctorat, Aix-Marseille 1 (chapitre 6).

*peux aller chez ma sœur, je peux descendre chez mes parents... Ici [à Paris], j'ai pas l'argent pour aller quelque part ! Et c'est un peu triste quand même (Katarina)*

*Je ne serais jamais chez moi ni en Pologne ni ici, que en Croatie mais c'est mon choix, et je pense que je le vis bien. Dès que je peux aller, trois quatre fois par an voir ma famille, mes parents et mes amis donc ça me va, ils viennent me visiter, me rendre visite ici (Anita)*

Le géographe Tim Cresswell (2004) montre qu'il existe de fortes inégalités entre les individus mobiles – notamment en fonction de leur revenu – et que la mobilité n'est pas vécue par tous, ni de la même manière. Ainsi, être mobile ne garantit pas obligatoirement une position sociale supérieure : « les « élites cinétiques » se déplacent avec un sous-prolétariat cosmopolite, mobile, mais qui ne jouit pas pour autant pleinement de sa liberté ni de ses droits de citoyens » (Gallez et Kaufmann, 2009, p. 9). Ce qui fait conclure à Laura Gherardi et Philippe Pierre – qui travaillent sur le pouvoir au sein de trois entreprises mondialisées – que « la mobilité géographique n'est pas un facteur d'homogénéisation d'une élite mais participe, en réalité, d'une distribution inégale de l'autorité légitime derrière une célébration unanime du mouvement et du changement » (2010, p. 165).

\*\*\*\*\*

Lorsque les étudiants font le choix de repartir, ils subissent souvent une déception par rapport à ce qu'ils avaient vécu pendant leur séjour Erasmus. En effet, la situation entre une mobilité courte et encadrée et une mobilité plus longue et autonome est très différente que ce soit par rapport à l'intégration dans le pays d'accueil ou le statut accordé qui va souvent avec une forme de déqualification. C'est une situation qui n'est pas toujours bien vécue et qui demande des ajustements. En particulier, les jeunes cherchent un ancrage, dans une situation d'entre-deux qui dure parfois longtemps et qui n'est pas toujours vécue comme un choix, mais plutôt comme imposée par une situation socioéconomique qui rend difficile une (ré)installation dans son pays d'origine. Des situations, donc, qui vont à l'encontre du discours majoritaire sur la mobilité qui vante les mérites d'une plus grande liberté des individus, au sein de l'espace européen, qui seraient alors en mesure de choisir librement leur travail et l'endroit où ils choisissent de s'établir.

---

## Conclusion du chapitre 7

---

Une mobilité Erasmus reste dans les souvenirs des étudiants comme un moment en dehors de leur « réalité », une sorte de parenthèse dorée et dont le retour est plus ou moins violent, mais jamais anodin. Ce séjour à l'étranger apparaît donc comme un moment marquant dans un parcours de vie. Un point de bifurcation mais qui suscite surtout beaucoup de questionnements qui tournent principalement autour de

l'alternative : « partir ou rester ». Ce choix, même s'il est effectué librement est fortement influencé par la situation politique et économique de la Croatie et les déséquilibres existants entre les pays de l'Union européenne. Les jeunes sont donc amenés à faire le choix de s'expatrier pour échapper à une entrée dans le monde adulte compliqué, d'autant plus qu'ils peinent à tirer parti des compétences qu'ils ont acquises en mobilité quand ils font le choix de rester en Croatie, ce qui peut provoquer de grandes frustrations (par exemple par rapport au plurilinguisme qui est peu utilisé).

Ils sont donc assez nombreux à faire le choix de repartir, avec dans l'idée d'acquérir de l'expérience à l'étranger pendant quelques années, avant de revenir s'établir en Croatie. Mais la situation à l'étranger n'est pas pour autant dénuée de difficultés, et un certain désenchantement se produit souvent à leur arrivée en autonomie.

L'injonction à la toute-mobilité peut donc sécréter à la fois de l'hypermobilité avec ses rares gagnants et sa cohorte de nouveaux errants au niveau planétaire, se traduisant par de nouvelles formes d'immobilisations [...]. Un grand nombre de jeunes, diplômés chez eux puis à l'étranger, se retrouvent ainsi sans destination, dans un entre-deux sans perspectives ou bien tentant une destination-tierce dans le meilleur des cas (Gohard-Radenkovic, 2017a, p. 172).

Il est donc important de ne pas confondre mobilité de passage et projet d'immigration durable et de ce point de vue, Erasmus ne prépare pas vraiment à ce changement de paradigme. Ainsi, pour reprendre les termes de l'analyse d'Eugène Enriquez (2003), une mobilité Erasmus mobiliserait plutôt un imaginaire (de la mobilité) leurrant qu'un imaginaire moteur. En effet, pour le psychosociologue, alors qu'un imaginaire moteur permet aux individus de laisser aller leur imagination sans se laisser brider par des règles impératives, l'organisation implique un imaginaire leurrant lorsqu'elle « tente de prendre les sujets aux pièges de leurs propres désirs » et les assure « de ses capacités à les protéger du risque de la brisure de leur identité ». Nous pouvons voir dans l'injonction actuelle du monde néolibéral l'imposition d'un certain imaginaire leurrant dans le sens où cette idéologie fait espérer aux individus une « vie meilleure » grâce à toujours plus de flexibilité, sans pour autant leur donner les moyens de réaliser leurs aspirations propres.

Magali Ballatore pose alors la question :

À qui profite alors le développement des migrations étudiantes et professionnelles en Europe ? N'existerait-t-il pas un réel déséquilibre des bénéfices ? Dans ce contexte, il convient de s'interroger sur les conséquences de l'ensemble des politiques migratoires en Europe, dont le programme Erasmus constitue peu ou prou un révélateur, a fortiori quand les disparités de développement économique, social et politique au sein de l'Union Européenne augmentent par l'addition de nouveaux états membres d'Europe Centrale et Orientale (2007, p. 350).

La didactique des langues et des cultures peut-elle jouer un rôle dans cet « après-mobilité » qui est souvent compliquée pour les ex-Erasmus ?

Nous pensons qu'elle pourrait en premier lieu permettre de conscientiser les compétences acquises pendant une mobilité. En effet, si les étudiants affirment souvent avoir « changés », il ne leur est pas toujours facile de mettre des mots sur ces changements et ils ne sont pas toujours conscients du fait qu'ils ont véritablement augmenté leur capital de mobilité. Conscientiser ces apprentissages pourrait permettre aux étudiants de réinvestir ce nouveau capital de mobilité à leur retour et de développer « une « pratique sociale de la mobilité » où le futur acteur serait capable de réinvestir ce qui pourra lui être utile dans son parcours personnel, même s'il ne se déplace pas obligatoirement » (Gohard-Radenkovic, 2014).

En effet, on retrouve chez les étudiants très peu de discours sur leur employabilité. Or, cette conscientisation est absolument nécessaire pour pouvoir mettre en avant ses compétences et « rentabiliser » professionnellement les apports d'un séjour de mobilité car l'employabilité d'un individu dépend de « ses atouts personnels et de la manière dont il présente ces atouts sur le marché de l'emploi » (CEDEFOP (European Centre for the development of vocational training), 2014, p. 77)

Nous avons également vu qu'une expatriation peut être mal vécue par les étudiants car ils subissent une déqualification, un changement de statut et restent dans un entre-deux où ils peinent à trouver un ancrage. Un accompagnement et une formation pourrait les aider à développer leur empowerment<sup>62</sup> par rapport à cette situation où ils sont soumis à de nouvelles contraintes sociales, auxquelles Erasmus ne les a pas préparés. Il leur faut en particulier comprendre leur position de travailleurs étranger :

L'étudiant mobile, ne prétendant pas à une place fixe dans le système qu'il intègre, pourra maintenir une image attractive de soi – il est dans une position d'invité temporaire. Le futur travailleur étranger hautement qualifié, au contraire, est vu comme une concurrence par une partie des citoyens – surtout en Suisse où le peuple a tant de pouvoir. Pour qu'il puisse fonctionner dans son nouveau monde, sans se restreindre à des niches où il ne rencontrerait que ses semblables, une prise en compte de ces tensions – de sa part, en tant qu'acteur, et de la part des co-acteurs de sa mobilité – semble donc nécessaire (Keller-Gerber, 2017, p. 111).

Un travail de compréhension des enjeux et tensions sociales en jeu lors d'une mobilité pourrait ainsi leur être bénéfique<sup>63</sup>. Un travail de compréhension, mais aussi

---

<sup>62</sup> C'est-à-dire « un processus par lequel un individu ou un groupe acquiert les moyens de renforcer sa capacité d'action, de s'émanciper » (Bacqué, 2006, p. 108). Voir 5.3.2 Une plus grande autonomie par rapport à l'environnement, p. 267.

<sup>63</sup> En effet, on ne peut que relier mobilité aux nouvelles contraintes mondialisées : « La mobilité institutionnalisée participe, certes, à l'intensification de la culture migratoire dans une société qui s'internationalise. Elle engendre, par ailleurs, des stratégies d'apprentissage, aussi bien individuelles que



de réflexivité qui pourrait leur permettre de se positionner, en tant qu'acteur dans la vie qu'ils ont choisis.

De plus, les parcours sont maintenant dé-standardisés et nécessitent encore plus de pouvoir se positionner :

La multiplication des déplacements géographiques dans des phases de transition entre la formation et l'emploi, ne créerait-elle pas des parcours de plus en plus différenciés ? La « mobilité » est-elle un outil distinctif en soit ou doit-elle être accompagnée d'autres « stratégies » scolaires ? Ne participerait-elle pas à une nouvelle injonction, une nouvelle norme sociale, qui consiste, face aux incertitudes, à différer un certain nombre de choix, à circuler, à bifurquer, à rechercher des équilibres plus ou moins aléatoires, dans un monde du travail « dé-standardisé » ? (Ballatore, 2013, p. 61-61).

Face à cette dé-standardisation, une formation à la réflexivité nous semble d'autant plus nécessaire pour aider les individus à trouver leur voie.

Enfin, plus de réflexivité pourrait aider les étudiants à trouver l'ancrage qui leur est souvent difficile de trouver, comme l'exprime Vedrana :

*Tu dois chercher un équilibre car, **avec toutes ces expériences**, quand tu te retrouves dans l'ancien environnement, par exemple [...] à nouveau en Croatie, et tout ce que tu as vécu, **c'est un peu bizarre**, tu dois accumuler, **tu dois t'adapter** à nouveau. **Tu dois apprendre que tu as expérimenté**, ce qui fait maintenant partie de toi et que tu ne peux pas transmettre si facilement à quelqu'un qui ne l'a pas expérimenté (Vedrana)<sup>64</sup>*

---

collectives, toujours plus précoces et variées d'acquisitions linguistiques et cognitives, imposées par des rapports de force renouvelés. Nous ne pouvons donc lire le développement des programmes communautaires de mobilité, indépendamment des nouvelles compositions sociales des flux migratoires et d'une certaine « mondialisation » de l'économie » (Ballatore, 2007, p. 335).

<sup>64</sup> Trebaš tražiti ravnotežu jer ipak sa svim tim doživljajima kad se nađeš u starom okolišu, na primjer staro iskustvo, opet u hrvatskoj a sve si to doživio, malo je čudno, moraš da se akumuliraš, prilagoditi se opet na to. Treba se naučiti da si to doživio i da je to sad dio tebe i da ne možeš sad to tako lako prenijet nekom drugom tko nije to doživio (notre traduction).

## SYNTHÈSE DE LA DEUXIÈME PARTIE

---

À partir d'entretiens multimodaux réalisés avec des étudiants croates ayant effectué un séjour de mobilité en France, nous avons cherché à comprendre la manière dont se déroulait leur expérience de mobilité. 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 mobilités.

Premièrement, nous avons constaté 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 (Murphy-Lejeune, 2003)) est déterminant. Par ailleurs, le programme Erasmus apparait 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 dont ils attendent une prise d'autonomie, des changements... et espèrent ainsi « découvrir leur voie » et s'émanciper de 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 quête d'eux-mêmes (Cicchelli, 2008). 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.

A 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, une 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 avons pu mettre en évidence que les étudiants Erasmus restent généralement extérieurs à la société d'accueil. Ils ne développent pas souvent de relations avec des étudiants locaux par exemple, 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 il ne rencontrent pas l'altérité sur le mode de l'intériorité (Papatsiba, 2003) mais restent en retrait.

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. C'est un moment pour eux 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 plus 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, nous pouvons dire qu'une expérience Erasmus est très rarement mal vécue et qu'elle 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 a du mal à être rentabilisée et à s'inscrire dans une trajectoire de vie. Elle apparaît plutôt comme une parenthèse (dorée), une pause dans sa vie plutôt que la vie même. C'est un point de bifurcation mais qui entraîne surtout 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 ne les a pas préparés le programme Erasmus, ainsi qu'une déqualification au regard de leurs compétences. Se pose ainsi la question du « choix », car si les étudiants qui partent en Erasmus le font par choix, cette question du choix se pose à nouveau pour ceux qui repartent, un choix en grande partie dicté cette fois, par les conditions socio-économiques de leur pays.



## **PARTIE 3 - ACCOMPAGNER LES MOBILITÉS : UN DÉFI POUR LA DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES**



## PRÉSENTATION DE LA TROISIÈME PARTIE

---

Nous venons, dans la partie précédente, d'ethnographier à partir d'entretiens compréhensifs, les expériences de mobilité d'étudiants croates. L'analyse des entretiens, couplée à une compréhension des contextes dans lesquels se déroulent ces mobilités, nous a permis de mettre au jour les « réussites » de ces mobilités, mais également les difficultés que pouvaient rencontrer les étudiants pendant leur mobilité, et surtout à leur retour lorsqu'il s'agit d'intégrer cette expérience dans leur parcours de vie.

Avec cette dernière partie nous allons, sur la base de nos analyses précédentes, questionner la manière dont les étudiants pourraient être accompagnés afin de faire d'un séjour à l'étranger une expérience formative, pouvant être « réinvestie » dans leur vie future.

Notre réflexion suivra trois étapes :

- Au chapitre huit, nous repartirons de notre travail de terrain pour effectuer une synthèse des différents besoins des étudiants (relevés dans la deuxième partie). Nous questionnerons alors la pertinence d'une « didactique des mobilités », en poserons les grands principes – une didactique prenant en compte la diversité et la complexité des situations de mobilité – et interrogerons ses finalités éthiques.
- Le neuvième chapitre s'inscrira plus spécifiquement dans la pratique et s'attachera à décrire les outils et les méthodes pédagogiques pouvant être mis en œuvre pour répondre aux besoins relevés précédemment. Les orientations didactiques retenues vont dans deux directions : l'une qui vise à préparer les étudiants à la vie universitaire proprement dite – le français sur objectif universitaire – et l'autre qui ambitionne de prendre en compte la diversité des situations et de préparer les étudiants à leur rencontre avec l'altérité - la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

Nous présenterons alors notre démarche de recherche-action-formation qui avait pour but d'expérimenter ces différents outils pédagogiques dans un module de formation à destination d'étudiants de l'Université de Zagreb se préparant à effectuer un séjour de mobilité.

- Enfin, le dernier chapitre sera fondé sur des analyses effectuées à partir de notre recherche-action-formation. Cette dernière, outre le fait d'expérimenter des outils pédagogiques nous a servi d'analyseur et a révélé certains obstacles pour sa légitimation et sa mise en place stable dans le système pédagogique universitaire. L'analyse de ces obstacles nous amènera à questionner le rôle de



l'institution et des enseignants (au niveau mésosocial), le rôle du champ de la recherche en didactique des langues et des cultures et le rôle des politiques linguistiques et éducatives européennes (au niveau macrosocial).

## Chapitre 8 : VERS UNE DIDACTIQUE DES MOBILITÉS

---

Jusqu'à présent, nous avons tenté de comprendre les expériences de mobilité des étudiants croates, à travers l'analyse du récit de leurs expériences, mises en relief par les contextes dans lesquels ces mobilités interviennent : construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et mondialisation/globalisation du marché du travail. Nous nous sommes appuyée sur ce travail ethnographique pour questionner la nécessité de former les étudiants et d'accompagner les parcours de mobilité – la didactique des langues et des cultures a-t-elle un rôle à jouer ? Et si oui, de quelle manière ? – et pour construire une recherche-action-formation allant dans ce sens.

Avant de nous pencher dans le chapitre suivant sur les dispositifs pédagogiques qui sont (ou pourraient être) mis en place et sur notre propre expérimentation pédagogique, nous allons maintenant nous arrêter sur les principes et directions que pourrait prendre une « didactique des mobilités ». Pour cela, nous commencerons par observer les différentes situations que recouvrent les « expériences de mobilité » avant de mettre au jour, à partir de nos analyses précédentes, les besoins des étudiants avec lesquels nous avons travaillé. Des « besoins » qui peuvent alors tracer les grandes lignes des orientations que pourrait prendre une didactique des mobilités. Ce chapitre constitue donc une sorte de synthèse qui nous permet de faire le lien entre notre travail ethnographique – qui nous a permis de comprendre les expériences des étudiants – et les pratiques pédagogiques que nous recommandons et expérimentons pour accompagner ces expériences.

### 8.1 Un champ complexe

---

Que l'on se place au niveau international et global ou au sein même de notre population d'étude pourtant relativement circonscrite, nous ne pouvons que rejoindre Aline Gohard-Radenkovic et Josiane Veillette qui affirment que « nous avons [...] affaire à un paysage migratoire pour le moins complexe, confus, dispersé, éclaté et surtout inédit » (2015, p. 21). Ainsi, « on ne peut que parler de "mobilités" au pluriel, si l'on veut rendre compte de la différenciation des mouvements à l'échelle locale et globale » (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008, p. 130). Nous allons maintenant voir un peu plus en détails ces différenciations afin de mieux cerner ce champ complexe et envisager des actions didactiques qui répondent aux besoins de ces acteurs.

### **8.1.1 La mobilité comme une des caractéristiques de la modernité**

La société moderne est aujourd'hui caractérisée par la mondialisation qui entraîne une circulation des biens et des personnes. En ce sens, la mobilité en est une part constitutive non négligeable.

La mobilité est une des caractéristiques essentielles de l'existence actuelle. Quel qu'en soit le motif, par choix ou par nécessité, éphémère ou durable, le fait de se déplacer d'un espace socioculturel à un autre traverse en effet de part en part la vie de nos contemporains, avec des effets variables selon qu'il est métissage (source d'enrichissement de soi), passerelle (source de médiation entre ici et là) ou détour (source de démultiplication de l'être là) (Soulet, 2008, p. 163).

Nous avons vu dans le troisième chapitre, lorsque nous avons défini la mobilité<sup>1</sup>, que cette dernière est associée à la notion de changement et au « fait de changer de position dans un espace réel ou virtuel, qui peut être physique, social, axiologique, culturel, affectif ou cognitif » (Bourdin, 2004, p. 92). Ce changement de position a été rendu d'autant plus possible avec le développement technique : les flux de déplacements augmentent grâce aux moyens de transport de plus en plus efficaces et le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication a bouleversé notre rapport au temps, à l'espace et étendu de façon remarquable les réseaux auxquels nous avons accès.

Ainsi, « la mobilité comme caractéristique culturelle de la modernité affecte globalement le public étudiant de l'université contemporaine avant même toute expérience de séjour d'études à l'étranger » (Anquetil, 2006, p. 40). Cette mobilité est en particulier :

- une mobilité sociale due à la démocratisation de l'accès à l'université ces cinquante dernières années : les étudiants sont aujourd'hui d'origines sociales bien plus variées qu'ils ne l'étaient autrefois et l'accès aux études supérieures est une forme de mobilité sociale ;
- une mobilité physique : le développement du tourisme et des moyens de transport *low-cost* ont rendu le déplacement physique beaucoup plus fréquent et accessible, et il est très rare qu'un étudiant n'ait pas déjà voyagé avant de partir pour un semestre Erasmus<sup>2</sup>.
- une mobilité virtuelle qui est aujourd'hui omniprésente : avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, nous avons accès à une multitude d'informations plus

---

<sup>1</sup> Voir 3.1.2 Cadrage et définition du terrain, p. 131.

<sup>2</sup> Tous les étudiants avec lesquels nous avons travaillé étaient déjà partis à l'étranger, même pour une courte période. Ceci est le cas d'une très large majorité des jeunes Croates ne serait-ce que parce que tous partent pour une semaine dans un autre pays européen pendant leur dernière année de lycée lors du *maturalno putovanje* (voyage de baccalauréat).

facilement et directement. Ces développements technologiques ont contribué à modifier les perceptions de distance et de temps.

Mobilité physique, sociale, virtuelle<sup>3</sup> ... les étudiants – et l'ensemble de la population en général – y sont aujourd'hui fortement confrontés et un séjour académique à l'étranger n'est pas la seule mobilité dont ils font l'expérience.

Or les catégories utilisées pour l'analyse restent souvent binaires (personnes « mobiles » ou « non-mobiles ») ou enferment les individus dans des mondes cloisonnés en distinguant mobilité professionnelle, familiale ou éducative par exemple. Des « conceptions homogénéisantes [qui] ne traduisent pas la diversité des statuts, des motifs et enjeux, des parcours » (Gohard-Radenkovic, 2009) car nous avons plutôt affaire à des combinaisons de différents types de mobilité.

### **8.1.2 Des mobilités étudiantes disparates**

Les mobilités sont donc multiples, et de nombreux groupes humains ont différentes manières de « bouger ». Mais même si nous nous concentrons uniquement sur la population étudiante, nous retenons de nos analyses que les expériences d'un séjour d'étude à l'étranger varient en fonction de plusieurs critères :

- La temporalité

Le type de mobilité change en fonction du temps que l'on passe loin de chez soi : effectuer un séjour d'un mois ne représente pas la même expérience que deux ans passés à l'étranger. Mais au-delà de cette différence évidente, l'expérience du séjour varie selon que la durée du séjour est déterminée ou non. Par ailleurs, une mobilité peut aussi être intermittente ou cyclique, impliquer des allers-retours entre société d'origine et d'accueil, autant de facteurs influant sur la perception que l'on en a.

- Les lieux

Un étudiant se déplace généralement dans une université (ou un établissement d'enseignement supérieur). Cependant, les caractéristiques de cette université peuvent être variées : réputation, taille, organisation, localisation géographique... autant de critères qui d'une université à l'autre n'impliquent pas la même expérience chez les étudiants. Au-delà du cadre universitaire, cette expérience est fortement marquée par les lieux de vie qu'investira l'étudiant<sup>4</sup>.

- Les motifs

La mobilité étudiante européenne s'inscrit dans un double contexte : d'un côté la construction de l'Union européenne, et de l'autre des mouvements migratoires à

<sup>3</sup> Mais aussi intellectuelle ou cognitive, par exemple.

<sup>4</sup> Voir 5.2 Insertion et affiliation des étudiants en mobilité, p. 243.

l'échelle mondiale. Ces deux phénomènes entraînent des motivations variées<sup>5</sup>, qui peuvent se recouper, mais répondent souvent à des logiques différentes, que ce soit chez les individus ou pour les institutions qui vont alors avoir des stratégies ou des priorités différentes en fonction de leurs objectifs. Les motivations pour partir étudier à l'étranger sont donc diverses et ont une influence considérable sur l'état d'esprit de l'étudiant lors de son séjour et des apprentissages qu'il y réalisera. S'y rajoutent les motifs institutionnels qui ont également leur importance car ils influencent la manière dont vont être organisées les mobilités et dont les étudiants les perçoivent et s'en emparent.

- Les statuts

Notre ethnographie a principalement mis en évidence que le « statut » des étudiants influe grandement sur leur expérience d'une mobilité. Ainsi, une grande différence apparaît entre les étudiants qui partent dans le cadre d'un séjour Erasmus, où ils bénéficient d'un statut, d'aide et plus ou moins d'accompagnement, et ceux qui partent en autonomie et ne peuvent compter que sur peu de soutien de la part des institutions, et surtout ont à se construire eux-mêmes un statut, alors que les étudiants Erasmus sont tout de suite clairement identifiés en tant que groupe légitime par la société d'accueil.

- L'origine sociale et géographique

Ce « statut » dépend donc du fait que l'on part en mobilité académique encadrée ou non, mais est également influencé par le niveau social et surtout économique des étudiants. Selon leur possession ou non de capitaux, les étudiants ne vivront pas une expérience de mobilité de la même manière. « Choisir ses références, sa ou ses langues, ses identifications, comme son emploi, sont des possibilités inégalement réparties au sein des populations étudiantes et mobiles, et plus généralement au sein de l'ensemble de la société » (Ballatore, 2011, p. 162). Nous voyons bien au sein de notre corpus que selon leurs ressources<sup>6</sup>, les étudiants rencontrent plus ou moins de difficultés pendant leur séjour à l'étranger. Si les choix sont inégalement répartis au sein d'un pays, ils le sont également entre les différents pays européens. De même, son pays d'origine a une influence sur la manière dont on est perçu par la société d'accueil<sup>7</sup>, et sur la manière dont les étudiants se perçoivent et se positionnent eux-mêmes.

- La situation linguistique

---

<sup>5</sup> Par exemple, certains étudiants souhaitent profiter de l'opportunité offerte par le programme Erasmus de vivre une expérience enrichissante mais sans avoir de projet d'expatriation, tandis que d'autres vont avoir comme objectif de partir pour s'installer à long terme à l'étranger.

<sup>6</sup> Ressources économiques bien sûr, mais également ressources sociales ou habitus.

<sup>7</sup> Nous faisons particulièrement référence ici aux préjugés existants sur les « Balkans » ou les « pays de l'Est ». Voir 6.3.2 Identification à l'espace balkanique, p. 329.

Un des aspects d'une mondialisation toujours glocalisée et d'une fragmentation des sociétés européennes tient aux rapports entre langues et territoires et à l'incidence des mobilités (mais aussi des formes d'immobilité) dans ces rapports langues/territoires. Qu'il s'agisse des migrations, des langues dont elles sont porteuses et de leurs effets différenciés selon les territoires, qu'il s'agisse des situations plurilingues dans des espaces de superdiversité (eux-mêmes traversés par des usages de réseaux déterritorialisés ou inter-territorialisés) ou, à l'inverse (?), de certaines étendues géographiques (même connectées) où la pluralité linguistique n'est pas de mise, les usages et les rôles des langues se différencient fortement (Coste, 2019).

Comme l'indique Daniel Coste, le rôle des langues et leur usage sont également particulièrement variés et impliquent des mobilités diversifiées de ce point de vue en fonction de la langue employée (pour l'enseignement ou dans la vie quotidienne), des pratiques bi-/plurilingues adoptées, du capital linguistique possédé, etc.

- Les acteurs en présence

Les acteurs de la mobilité sont bien sûr toutes les personnes qui se déplacent (étudiants, enseignants, expatriés, immigrés...) mais également tous

« ceux qui sont sollicités par les individus et groupes en situation de mobilité : de par leur profession dans le domaine des langues [...] ou du fait qu'ils interviennent avec d'autres fonctions [...] dans l'éducation, la formation professionnelle, l'accueil, l'administration, l'international » (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008, p. 131).

Ces personnes peuvent être elle-même « en mobilité » ou l'avoir été. De plus, si nous partons du postulat qu'il n'existe pas une culture mais bien des cultures, et que chaque individu a plusieurs appartenances (sociale, éducative, sexuelle, confessionnelle, ethnique...), alors chaque individu est pluriel, mais interagi aussi avec des individus pluriels, qu'ils soient ou non en « mobilité ».

### ***8.1.3 Mobilité vs migration : une distinction heuristique ?***

Au troisième chapitre, dans la définition de notre sujet d'étude, nous avons indiqué préférer employer le terme de « mobilité », plus neutre par rapport à celui de « migration », qui renvoie, du moins dans la doxa, à une mobilité répondant à des impératifs économiques ou politiques<sup>8</sup>. Si le terme de mobilité nous semble plus à même de rendre compte des différentes situations – complexes, comme nous venons de le voir – il nous semble tout de même qu'une distinction entre ces deux termes a une portée heuristique. Jacques Lévy et Michel Lussault définissent la migration comme le « déplacement d'un individu ou d'un groupe d'individus, suffisamment durable pour nécessiter un changement de résidence principale et d'habitat, et impliquant une modification significative de l'existence sociale quotidienne du (des) migrant(s) » (2003, p. 615). Au regard de nos analyses, et pour notre public en particulier – les

<sup>8</sup> Voir 3.1.2 Cadrage et définition du terrain, p. 131.

étudiants croates – le fait qu’il y ait « une modification significative de l’existence sociale » nous semble particulièrement important et nous permet de distinguer deux « types » d’étudiants : ceux qui partent en mobilité sans que cela change significativement leur existence sur le long terme, et ceux pour lesquels au contraire de profonds bouleversements surgissent. Même si ces deux catégories sont nécessairement binaires et ne rendent pas compte de la réalité, plus complexe, de la mobilité étudiante, elles permettent tout de même à distinguer des situations contrastées, surtout en termes d’enjeux, et au final de formation.

Nous pouvons ainsi distinguer d’un côté les étudiants qui partent dans le cadre du programme Erasmus, qui bénéficient d’aides et d’un statut, des étudiants qui partent en autonomie. Pour ces derniers, même si l’objectif final n’est pas nécessairement l’installation dans le pays d’accueil, ils investissent – en termes de temps, d’argent et d’énergie pour s’intégrer – beaucoup plus que leurs collègues et leur mobilité présente à la fois plus d’enjeux et plus de risques, en particulier car leur statut est plus proche de celui d’un « migrant » que d’un « étudiant mobile ».

Altan Gokalp établi une distinction entre le migrant et le nomade : alors que ce dernier a un territoire dans lequel il voyage entre plusieurs points, le migrant va d’un point à un autre. « Le migrant n'est donc pas un nomade ; son projet n'est pas le mouvement mais tout le contraire : s'installer là où on est arrivé » (Gokalp, 2010). Les étudiants Erasmus effectuent une sorte de voyage initiatique – où la destination importe peu et où l’essentiel est de (se) découvrir – et peuvent donc être décrits comme « nomades ». Au contraire, les étudiants en autonomie ont souvent un projet plus précis – qui même s’il est circonscrit dans le temps, tend à s’ancrer dans un territoire et une société – et présentent des caractéristiques qui les affilient aux « migrants ».

Nuançons tout de même cette opposition nomade / migrant ; Erasmus / autonomes : si ces idéaux-types – tel que les défini Max Weber – sont heuristiques pour distinguer des catégories d’étudiants, les trajectoires des acteurs sont souvent plus complexes et répondent – synchroniquement ou diachroniquement – à des logiques variées. Par exemple, les mouvements sont bien plus pluripolaires que simplement entre « pays d’origine » et « pays d’accueil » (Gohard-Radenkovic et Veillette, 2015) : les mobilité étudiantes ont tendance à s’inscrire dans le territoire européen dans son ensemble, plutôt qu’être dirigées vers un pays en particulier.

Cette distinction mobilité (du côté du nomadisme) / migration (du côté de la sédentarisation) nous semble cependant heuristique car elle met en valeur des expériences et des besoins distincts. On peut par exemple se poser la question de savoir si un « nomade » a besoin de s’adapter et de s’intégrer dans les sociétés qu’il traverse et n’investit pas obligatoirement.

### **8.1.4 Des enjeux importants qui provoquent des tensions**

Nous l'avons vu à plusieurs reprises auparavant : il y a actuellement une injonction à la mobilité qui engendre une « disqualification de la sédentarité » (Soulet, 2008). Les enjeux liés au fait d'être mobile ou non sont donc importants, en particulier chez les étudiants croates qui sont issus d'un pays européen au faible niveau de vie. En effet, avoir l'opportunité de vivre une ou plusieurs expériences de mobilité peut avoir des effets importants sur le parcours de vie des individus et leur capacité à être mobile, que ce soit géographiquement ou socialement. Cela dépendra non seulement du fait qu'ils aient eu une expérience ou non, mais surtout de la manière dont ils rentabiliseront le capital symbolique obtenu ainsi que les compétences acquises. Des compétences qui se retrouvent au niveau de la capacité à s'adapter, à comprendre d'autres systèmes, à la maîtrise de plusieurs langues, et surtout de la capacité à en user dans différents domaines d'activité.

Nous avons également pointé le fait que, selon certains chercheurs, il y aurait aujourd'hui une plus grande fluidité des déplacements physiques, et partant, des mobilités sociales, identitaires, etc. En effet, la complexification des parcours actuels est souvent décrite par la fluidité et la non-linéarité. Cette métaphore des flux et de la fluidité indiquerait « que les frontières des sociétés seraient devenues perméables, ouvertes, créant de nouveaux espaces-temps » (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008, p. 133). Cependant, l'analyse de nos entretiens nuance cette « fluidité » : même si effectivement il y a plus de mobilité et que cette dernière s'effectue de manière relativement fluide, cela est loin de gommer les tensions qui lui sont liées. On repère ainsi plusieurs rapports de force :

- entre les individus et les institutions, chacun ayant des logiques différentes ;
- entre les individus eux-mêmes car l'accès à la mobilité est inégalement réparti, tout comme les avantages qui y sont liés : en fonction des capitaux possédés, des langues maîtrisées, tout le monde n'aura pas accès à la mobilité et ses privilèges. Selon Mathilde Anquetil,

se joue dans cette nouvelle binarité du monde, entre « mobiles anglicisés » et « immobiles peu anglicisés », une recomposition des inégalités sociales de tous ordres exacerbés par la dimension de la mondialisation dont les écarts socioéconomiques réels et symboliques sont vertigineux (Anquetil, 2019).

Des écarts qui conditionnent donc l'accès à la mobilité, mais également à sa rentabilisation. Daniel Coste, lui, soulève le risque de « fractures langagières » :

Le risque existe que se creusent plus profondément des « fractures langagières » (comme on parle de « fracture sociale » ou de « fracture numérique », mais non sans rapport avec celles-ci) entre l'Europe et d'autres espaces géopolitiques, entre pays européens et à l'intérieur de chacun, entre territoires, entre groupes sociaux (Coste, 2019).



De plus, les populations mobiles, considérées au départ comme plutôt favorisées, car ayant la capacité d'être mobiles, peuvent aussi être les plus exposées.

Nous retrouvons ces contradictions dans les discours de libre circulation des individus, d'accueil et « d'intégration », alors que le nombre de frontières, de nouveaux murs érigés entre États mais aussi au sein même des villes, murs tant invisibles que visibles, pour contenir ces populations en migration, ne se compte plus (Gohard-Radenkovic et Veillette, 2015, p. 20-21).

C'est bien ce que nous retrouvons chez les étudiants croates qui font le choix de construire leur vie en France et qui ressentent ou subissent des discriminations en fonction de leur appartenance aux « pays de l'Est » et sont alors perçus comme des concurrents plutôt que comme des concitoyens par les populations des pays européens les plus « riches »<sup>9</sup>.

\*\*\*\*\*

Il est complexe de parler du « champ de la mobilité » car ces dernières sont extrêmement diverses, même si l'on ne considère que les mobilités étudiantes. Les parcours de ces jeunes adultes s'apparentent donc plus à des « cartographies » individuelles qui, de plus, ne cessent de se (re)dessiner (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004) et les nouvelles logiques mobilitaires ou migratoires brouillent les anciennes catégories et frontières liées à une conception sédentaire, et donc binaire du monde.

## **8.2 Aller vers une didactique de la mobilité ?**

---

Les modèles didactiques dominants mènent parfois à une impasse, entre deux extrêmes : d'une part, l'éducation et la formation à l'interculturel hors langue et, d'autre part, le tout linguistique qui évacue les dimensions sociales et interculturelles. Une didactique de la mobilité reste à construire (Gohard-Radenkovic, 2009).

Nous verrons dans le prochain chapitre que depuis qu'Aline Gohard-Radenkovic appelait à construire une didactique de la mobilité, en 2009, certaines réponses ont été apportées. Cependant, elles restent souvent cantonnées dans l'un de ces deux extrêmes. Nous souhaiterions ici poser la question, en regard de la complexité dont nous venons de parler, de la faisabilité de construire une « didactique de la mobilité » et surtout, sur quelles bases.

### **Légitimité de la didactique des langues et des cultures**

Mais tout d'abord, on peut se demander si c'est à la didactique des langues et des cultures (DLC) que revient la tâche de « former » à la mobilité ? Étant donné qu'une expérience de mobilité engage généralement des langues et des cultures, la DLC a

---

<sup>9</sup> Voir 7.4.1 Des désillusions par rapport à Erasmus, p. 388.

effectivement un rôle à jouer dans ces parcours. De plus, bien qu'ayant commencé en s'intéressant uniquement à l'espace scolaire, « la discipline [de la didactique] est sortie de la classe et envisage les enseignements des langues en relation avec la société dans laquelle ils sont organisés » (Beacco, 2007, p. 16). Nous verrons dans le dernier chapitre les implications sociétales qu'entraînent les politiques linguistiques et éducatives et que la didactique des langues et des cultures n'est pas une discipline neutre qui ne ferait qu'accompagner les changements sociaux, mais qu'elle a aussi une incidence sur ces changements. En ce sens, elle peut – doit – s'emparer des questions de formation à la mobilité.

### **Prendre en compte la complexité et les changements de paradigmes**

Nous venons de voir que les « mobilités » sont complexes, extrêmement variées et que certaines catégories (telles que « nomades », « migrants », etc.), bien qu'heuristiques ponctuellement, ne pouvaient rendre compte des trajectoires actuelles des acteurs. Aller vers une didactique de la mobilité implique de prendre en compte ces changements de paradigme et il serait donc plus opportun de parler d'une didactique des mobilités.

Au regard de ces différentes situations, des différents types de mobilités, et des subjectivités qui sont mises en jeu, une didactique des mobilités doit relever d'un paradigme de la complexité – qui marque les savoirs de toute nature<sup>10</sup> à l'œuvre en DLC (Chiss, 2016a). Emmanuelle Huver (2015) qualifie cette approche de « diversitaire » - dans le sens où elle prend la diversité au sérieux (diversité linguistique et culturelle mais aussi diversité didactique et des ancrages méthodologiques et théoriques) – et qu'elle ne peut faire l'économie de trouver de nouvelles intersections, pluridisciplinaires. En effet, une didactique des mobilités doit accompagner les étudiants en prenant en compte tous les enjeux, et tous les aspects d'une mobilité : linguistiques, culturels, identitaires, etc. Pour comprendre ces enjeux et pour répondre aux besoins qu'ils impliquent, il est donc nécessaire de convoquer des disciplines complémentaires : c'est ce que nous faisons dans ce travail doctoral en utilisant différentes disciplines<sup>11</sup> à la fois dans une démarche de compréhension<sup>12</sup> et dans une démarche de formation<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> « Des savoirs dits « savants » aux savoirs d'expérience, y compris ceux issus des institutions éducatives, en passant par les représentations spontanées ou configurées en idéologies linguistiques complexes et contradictoires influençant les politiques linguistiques et les choix sur le marché des langues » (Chiss, 2016a).

<sup>11</sup> Voir Tableau 7 : Concepts et champs disciplinaires utilisés dans la recherche, p. 156.

<sup>12</sup> Qui correspond à la deuxième partie de cette thèse.

<sup>13</sup> Nous verrons au chapitre suivant que notre recherche-action-formation utilise des outils issus de différentes disciplines pour former et accompagner les étudiants dans leurs mobilités.

## Une question éminemment éthique

Mais peut-être plus que tout, une didactique des mobilités doit réfléchir à ses finalités car la façon dont est préparée et enseignée la mobilité relève d'un choix politique et éthique qui peut « soit développer les ressources des individus en vue de la réalisation de leurs aspirations culturelles ; soit accélérer leur profilage et leur adaptabilité maximum aux contextes externes » (Molinié, 2011, p. 56). Lorsque « la logique économique parle de mobilité, elle, c'est pour définir un idéal technique de productivité » (Augé, 2012, p. 106) et certains des objectifs du programme d'Erasmus+ vont dans ce sens<sup>14</sup>. Mais il est également possible de considérer les formations à la mobilité « au service du développement des personnes en mobilité (et non en circulation) pour qu'elles réalisent leurs propres aspirations sociales » (Blanchet, 2011, p. 11). Ainsi, former et accompagner les mobilités relève d'une question éminemment éthique et pas uniquement didactique ou sociologique et nous reviendrons en détail sur cette nécessité d'une réflexion éthique au sein du champ de la didactique des langues et des cultures au dernier chapitre<sup>15</sup>.

### 8.3 Mise au jour des « besoins »

---

Nous avons vu sur notre terrain qu'une expérience Erasmus est rarement mal vécue et que les étudiants dans leur grande majorité en reviennent enthousiastes. Il serait donc légitime de se demander s'il est nécessaire de les accompagner et de les former à cette expérience. Pourtant, plusieurs chercheurs et praticiens pointent la nécessité d'une formation à la mobilité.

Martine Abdallah-Pretceille (2008) reprend le dicton « les voyages forment la jeunesse » pour montrer qu'il confond action et formation, outil et objectif. En effet, les discours entourant la mobilité ont tendance à considérer que toute mobilité physique engendrera automatiquement une mobilité cognitive et sera source d'apprentissage et de développement de nouvelles compétences – ici d'adaptation et de compréhension de l'Autre en premier lieu. Aline Gohard-Radenkovic insiste sur le fait que l'apprentissage ne peut pas seulement se faire sur le mode empirique :

La compréhension de leur nouvel environnement et de ses dimensions cachées ne peut s'acquérir uniquement à travers une démarche empirique ou une attitude de « bonne volonté », quoique la motivation personnelle ne soit pas indifférente à la réussite d'un projet : elle se construit avec l'étudiant, avec ses connaissances de départ, son expérience préalable de l'étranger, ses habitudes d'apprentissage et ses représentations (Gohard-Radenkovic, 2000a).

---

<sup>14</sup> Voir 1.2.2 Pourquoi développer et encourager la mobilité ?, p. 52.

<sup>15</sup> 10.3.4 Dépolitisation vs positionnement éthique, p. 513.

De plus, « l'expérience et le vécu n'ont de valeur que dans l'apprentissage de la distanciation et de la critique » (Abdallah-Pretceille, 2008, p. 224). Martine Abdallah-Pretceille poursuit en montrant que « savoir et interpréter ont des centres de gravité différents ; il existe des choses qui sont visibles, et d'autres qui sont cachées. Aussi la relation entre elles n'est-elle pas "ou bien, ou bien", elle est "non seulement, mais encore" » (2008, p. 224).

Les analyses que nous avons effectuées du discours des étudiants sur leur expérience de mobilité nous ont permis de mieux comprendre ce qu'ils vivaient, comment ils le vivaient et de mettre au jour des points de tensions dans la mobilité. Ce qui nous fait affirmer à notre tour qu'un accompagnement par des actions de formation est nécessaire pour que cette expérience de mobilité s'effectue sans choc majeur mais surtout soit source de connaissance. Cette formation nous apparaît particulièrement nécessaire au regard de deux points :

- une mobilité Erasmus est courte – un semestre – et demande donc de s'adapter rapidement et d'avoir des clés préalables pour comprendre son environnement ;
- si l'objectif n'est pas seulement de vivre une expérience de mobilité sans heurt mais également de préparer à la suite du parcours de vie de l'étudiant, alors il est important de doter les étudiants d'outils qui leur permettront de « rentabiliser » leur expérience, c'est-à-dire de pouvoir en tirer une connaissance sur le monde et sur eux-mêmes qui leur permettra de construire leur parcours de vie en toute connaissance.

À travers notre analyse des « besoins » des étudiants avec lesquels nous avons travaillé, nous souhaiterions donc maintenant venir à certaines grandes orientations qui pourraient soutenir une « didactique des mobilités ».

### ***8.3.1 S'insérer dans un nouvel environnement***

#### **Adaptation au milieu physique**

L'une des premières tâches – ou « épreuve » – à laquelle est confronté un étudiant en mobilité est de s'adapter et de s'insérer dans son nouvel environnement, et tout d'abord d'un point de vue pratique : trouver un logement, remplir les formalités administratives, savoir où effectuer ses activités quotidiennes. Nous avons vu que pour les étudiants Erasmus, ces aspects – que l'on peut qualifier de « pratiques » – sont généralement pris en charge ou facilités par l'institution ou les associations

étudiantes<sup>16</sup>. Au contraire, les étudiants autonomes rencontrent de nombreuses difficultés qui freinent leur insertion car il leur faut d'abord gérer ces aspects pratiques et s'aménager un territoire familier avant de pouvoir s'insérer dans l'espace social<sup>17</sup>. Nous sommes ici face à un besoin d'information, plus que de formation.

Cependant, avoir accès à l'information – qui est souvent disponible sur internet en particulier – ne signifie pas avoir accès au savoir, c'est-à-dire avoir la capacité de les utiliser à bon escient. Cet accès à l'information

doit s'accompagner d'une capacité interprétative critique et de moments d'appropriation cognitive : sans médiation l'étudiant n'a pas toujours les moyens de créer son propre parcours, ni de s'inscrire, avec ses particularités culturelles, dans un système qui s'expose sous le mode de l'évidence culturelle partagée (Anquetil, 2006, p. 41).

Savoir s'adapter demande de développer des compétences d'observation, de réflexion, de compréhension de l'environnement et de remise en question par rapport à ses propres valeurs et pratiques. Même si « cette situation de liminarité sociale et d'étranglement cognitif et émotionnel » a tendance à développer chez les étudiants un regard « ethnologique » sur la société d'accueil (Cicchelli, 2008, p. 146), sans préparation, ces compétences ne se développent pas automatiquement et peuvent rester à l'état latent, comme potentialités chez un individu. Aline Gohard-Radenkovic affirme alors qu'il est nécessaire de travailler :

- sur les représentations et stéréotypes que l'on véhicule sur cet « autre » que l'on va rencontrer mais ce n'est pas suffisant ;
- sur des comportements linguistiques et extra-linguistiques dans des situations-types qui peuvent préparer les divers candidats à la mobilité aux différences de représentations, de pratiques et de valeurs (Gohard-Radenkovic, 2014).

Pouvoir traiter les informations disponibles demande donc des « compétences interculturelles de mobilité », c'est-à-dire « l'ensemble des dispositions, capacités et aptitudes spécifiques qui permettent à un individu de gérer ses expériences interculturelles en situation de mobilité effective » (Murphy-Lejeune et Zarate, 2003, p. 43).

## **Participation sociale et relations interpersonnelles**

Nous avons vu au sixième chapitre que les étudiants avec lesquels nous avons travaillé ont tendance à recourir à une essentialisation des cultures ou au contraire à un certain universalisme<sup>18</sup>. Ces attitudes ethnocentriques sont souvent dues, chez les

---

<sup>16</sup> Même si cela dépend tout de même de l'université dans laquelle on arrive et l'attention portée à l'accueil des étudiants étrangers.

<sup>17</sup> Voir 5.2.2 L'adaptation au milieu physique, p. 244.

<sup>18</sup> Voir 6.2.3 Des difficultés d'interprétation, p. 323.

étudiants voyageurs, à un manque d'explication et de « stratégies » pour aborder les différentes cultures en présence. Comme pour leur permettre de s'adapter plus facilement dans le pays d'accueil, il serait alors utile de les doter de certains outils de l'anthropologie qui les aideraient à poser un autre regard, plus distancié et plus réflexif sur les nouvelles cultures auxquelles ils sont confrontés. Plusieurs chercheurs ont également démontré que les compétences en communication interculturelle chez les étudiants Erasmus n'étaient pas aussi élevées que ce que les discours dominants laissent penser. Par exemple, Vassiliki Papatsiba déclare :

L'étudiant Erasmus, si tant est qu'on puisse en dresser un portrait global, ne semble pas suffisamment sensibilisé aux méandres de la communication interculturelle, pas suffisamment doté d'outils intellectuels et psychiques pour sortir systématiquement grandi de la déstabilisation cognitive et affective que le séjour peut susciter (Papatsiba, 2003, p. 261).

Pourtant, l'augmentation des compétences interculturelles par un séjour de mobilité est l'un des deux objectifs principaux des institutions qui soutiennent et développent la mobilité étudiante : encourager et renforcer la compréhension mutuelle entre tous les européens, permettrait de créer une Europe des citoyens et de promouvoir des valeurs telles que la tolérance, le respect et l'ouverture à la diversité. L'objectif serait alors de former des « acteurs sociaux » possédant des compétences plurilingues et pluriculturelles.

Nous avons également démontré, à la suite de Vassiliki Papatsiba que les attitudes ethnocentriques découlaient d'une position de retrait des individus. Ceux qui, au contraire, rencontrent l'altérité sur le mode de l'intériorité, c'est-à-dire à travers des relations de qualité, développent des attitudes bien plus « ethnorelativistes »<sup>19</sup>. Or les étudiants Erasmus ont tendance à développer des relations suivies et « de qualité » dans le cercle des étudiants étrangers, mais très peu avec les étudiants français. Ils expriment parfois des regrets de ne pas s'être plus insérés dans la société d'accueil, mais étant donné qu'ils bénéficient d'une socialisation au sein du cercle international, cela ne les pousse pas à faire les efforts nécessaires pour s'intégrer aux groupes d'étudiants locaux. Cependant, lorsque les étudiants n'ont pas, ou peu, accès au cercle international – généralement lorsqu'ils sont en autonomie et donc « isolés » comme étudiant étranger – cette insertion dans le monde étudiant français peut se révéler problématique et douloureux. Enfin, même pour les étudiants qui bénéficient d'une bonne insertion dans le cercle international, cette mise à l'écart du cercle étudiant local présente quelques limites : l'analyse montre une certaine frustration de ne pas avoir eu plus de relations de qualité avec des étudiants « locaux » et cela ne prépare pas à une future insertion dans le cas où ils souhaiteraient repartir par la suite en France ou à l'étranger.

<sup>19</sup> Voir 6.2.2 Mode d'élaboration de la perception de l'altérité, p. 316.

Rencontrer et nouer des relations de qualité avec des étudiants français se révèle généralement compliqué pour la plupart des étudiants en mobilité<sup>20</sup> : « le défi pour les voyageurs consiste d'abord à établir des contacts, puis à transformer ces contacts fugitifs en relations personnelles plus durables » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 163). Il apparaît donc nécessaire de former les étudiants à :

- se mettre en situation de nouer des contacts avec les étudiants autochtones, ce qui exige « tantôt planification à l'avance, tantôt détermination sur place » (Murphy-Lejeune, 2003, p. 171) ;
- et entretenir les contacts établis.

La langue, mais aussi les aspects culturels jouent un rôle prépondérant dans ces échanges et dans ces rencontres. En ce sens, une didactique des mobilités est obligatoirement une didactique de la compétence interculturelle. Cependant, il est important de s'entendre sur ce que l'on nomme « interculturel ». Martine Abdallah-Pretceille pose la question : « Faut-il apprendre à connaître d'autres langues ou d'autres cultures ou apprendre à comprendre l'Autre, à travers notamment sa langue et sa culture (ses langues et ses cultures) ? » (2017, p. 94). En effet, la connaissance culturelle pose le risque de rencontrer l'Autre seulement à travers le filtre de la connaissance de sa « culture » – voire des stéréotypes qui y sont associés. Ainsi, les langues et les cultures sont des outils nécessaires, mais non suffisants pour accéder à une meilleure compréhension de l'Autre et une meilleure reconnaissance mutuelle.

Martine Abdallah-Pretceille distingue deux types de réponses concernant la question de la liaison entre langues et cultures (et entre individus n'ayant pas les mêmes langues et/ou les mêmes cultures) :

- une réponse sur le mode additif : la culture est enseignée « en plus » des langues. Le risque de cette approche est de développer « une pédagogie des différences » où la « diversité culturelle est comprise selon une logique mosaïque : les groupes cohabitent, coexistent et s'appuient chacun sur des cohérences partielles et localisées » (2017, p. 94-95) ;
- une réponse sur le registre ontologique : « Il s'agit de sortir d'une approche techniciste pour intégrer la dimension relationnelle et humaniste du langage » (2017, p. 95).

Toujours selon l'auteure, on assiste aujourd'hui à une instrumentalisation des langues (avec une survalorisation des acquisitions linguistiques au détriment de la

---

<sup>20</sup> Voir 5.2.4 Les groupes d'affiliation, p. 249.

valeur communicative et relationnelle) et à une survalorisation de la variable culturelle, qui expliquerait tout comportement. Ces deux mouvements tendent à effacer la question de l'altérité et à insister surtout sur la compréhension (de la culture) de l'Autre. Or « autrui n'est pas un objet de compréhension d'abord et un interlocuteur ensuite. Les deux relations se confondent » (Lévinas, 1991, p. 18).

Cette vision objectiviste de l'Autre (je peux le rencontrer sans problème si je connais « sa culture ») ne prend pas en compte les rôles, le contexte, les positionnements hiérarchiques, les discours (souvent manipulateurs car imaginaires) sur le soi, le Même et l'Autre... (Dervin, 2011a, p. 61).

Cette approche fréquente implique une absence totale de la responsabilité de l'autre dans la relation. Or, il y joue bien un rôle. « *Les Français sont fermés* », combien de fois retrouvons nous cette déclaration dans nos entretiens ! En discuter avant leur départ avec les étudiants permettrait à la fois d'expliquer pourquoi les Français apparaissent « fermés » aux étudiants étrangers (en partie d'un point de vue culturel), de nuancer cette affirmation et certainement de faciliter le contact entre les étudiants Erasmus et français. Pour cela, Fred Dervin propose de plutôt travailler sur les processus des rencontres interculturelles, c'est-à-dire de

s'orienter vers l'étude de la négociation et de co-construction des diverses diversités des individus en présence plutôt que chercher des marques de la diversité « culturelle », « ethnique », « linguistique » à travers des artefacts ou des discours de vérité (Dervin, 2011a, p. 112).

Il nous semble important de préparer aux rencontres interculturelles, mais également dans leur dimension conflictuelle. Dans les différentes productions du Conseil de l'Europe traitant la question de l'interculturalité – dans les consignes du Portfolio, par exemple – la communication interculturelle apparaît généralement comme dialogique et harmonieuse. Or ce n'est pas toujours le cas, « à cause du caractère normal des représentations négatives de l'autre (stéréotypes et préjugés) [...] et en vertu de constance ordinaire des disparités structurelles (inégalités socioéconomiques, exclusions civiques et politiques, etc.) » qui font que les rapports entre les cultures « sont en soi tendues, agonistiques, conflictuelles » (Giordano, 2008, p. 169). Il est donc capital de traiter aussi de ces aspects des rencontres interculturelles avec les étudiants qui s'y trouveront confrontés.

Nous retiendrons donc, pour le choix des méthodes pédagogiques, les objectifs principaux des rencontres interculturelles « renouvelées » proposés par Fred Dervin :

- Prendre conscience des diversités de chacun,
- Apprendre à pouvoir vivre ces diversités,
- Apprendre à analyser les situations qui empêchent de les vivre,
- Mieux vivre avec l'autre, et cela moins dans l'illusion et la façade (2011a, p. 125).



## Acquérir une flexibilité socio-langagière

Même si nous nous gardons d'une vision trop « instrumentale » de la langue, cette dernière reste une des clés principales pour l'insertion des étudiants dans leur nouvel environnement. Nous avons pu mettre en évidence au sixième chapitre que si les étudiants avec lesquels nous avons travaillé avaient peu de contact avec les étudiants français, cela était principalement dû à leur faible maîtrise de la langue informelle orale. Ce déficit les invite à rester à l'extérieur et à se replier sur le groupe international au sein duquel ils peuvent utiliser une « langue véhiculaire », que celle-ci soit l'anglais ou le français. Encore une fois, ce choix fonctionnel d'utiliser une *lingua franca* ne se pose pas aux étudiants en autonomie qui, eux, sont obligés de maîtriser les différents registres du français pour pouvoir s'insérer dans leurs nouvelles communautés.

Patricia Kohler-Bally montre qu'un séjour à l'étranger, à travers l'apprentissage de la langue orale en situation informelle d'apprentissage, « libère l'étudiant de sa représentation figée d'une langue qu'on ne parlerait que lorsqu'on la maîtrise parfaitement » (2002, p. 87). Si effectivement nous retrouvons une dédramatisation de l'erreur chez les étudiants, elle intervient principalement au sein du cercle international car alors, si le français est utilisé, c'est en tant que *lingua franca*. Ses locuteurs ne sont pas « natifs », et les éventuelles incompréhensions ne sont pas dramatisées. Au sein de ce cercle, les étudiants ont une conception intégrative de la langue – c'est-à-dire qu'ils la considèrent comme un moyen de partager valeurs, points de vue, etc. – plutôt qu'instrumentale. Une conception certainement facilitée puisqu'elle est également attribuée à l'anglais en tant que *lingua franca*.

Cependant, si une vision « libérée » de la langue est de mise dans le cercle international, ce n'est pas le cas lorsqu'il s'agit d'avoir un échange dans le milieu francophone natif. Selon Déborah Meunier,

on touche ici à l'une des difficultés majeures qui se pose pour l'enseignement du français à cette nouvelle génération de locuteurs mobiles et plurilingues européens : sa tradition puriste. Car en plus d'être une langue à la tradition normative lourde, il semblerait que l'imaginaire de pureté et de correction qui accompagne la langue française depuis des siècles se soit fait une place de choix dans l'imaginaire linguistique des apprenants du français (2015, p. 194).

Cet imaginaire linguistique puriste se retrouve effectivement chez les étudiants avec lesquels nous avons travaillé, et de façon très marquée pour ceux qui font des études de français. Cette représentation de la « pureté » de la langue est en effet fortement transmise au sein du département de langue et littérature française de l'Université de Zagreb et dans les cours de langue en général en Croatie. Ainsi, les étudiants arrivent en France avec un bon niveau de français formel, mais une connaissance presque nulle du français informel, en particulier oral. Cette méconnaissance, conjuguée à un imaginaire puriste et des préjugés selon lesquels les

Français sont fermés et peu flexibles<sup>21</sup>, contribue à rendre les étudiants réticents à essayer de pratiquer cette langue informelle orale et de s'intégrer dans un groupe natif. Il serait donc important de former les étudiants, avant leur départ, à la langue informelle<sup>22</sup> et, comme le préconise Déborah Meunier, de « conscientiser [via le discours métalinguistique ordinaire] les bonnes et moins bonnes pratiques en contexte, en dehors de la classe, et mettre en rapport leurs représentations socialement construites avec le discours normatif scolaire » (2015, p. 196).

Au-delà de l'acquisition d'un savoir en langue orale informelle et d'une attitude moins puriste concernant la langue française, il faudrait également que les étudiants aient les compétences pour développer des pratiques discursives et comportementales adéquates lors des diverses situations de communication. Ces pratiques discursives concernent tout autant les différentes langues qu'ils ont à leur disposition que les registres de ces langues. En situation de mobilité les étudiants sont en effet amenés à utiliser différentes stratégies et « bricolages » en fonction de leur interlocuteur et des outils langagiers qu'ils ont à leur disposition.

Il ne s'agit pas pour nos candidats à la mobilité de maîtriser une seule ou même plusieurs langues parfaitement mais de développer, en prévision et à l'occasion de ces échanges qui peuvent se dérouler dans un pays dont ils ne parlent pas la langue, une certaine flexibilité linguistique (Gohard-Radenkovic, 2014).

La flexibilité linguistique inter-langue pose peu de problème aux étudiants avec lesquels nous avons travaillé, qui sont généralement fiers de leur plurilinguisme qu'ils utilisent « naturellement »<sup>23</sup>. Il apparaît que c'est plutôt entre les différents registres de langue qu'ils ont besoin d'acquérir une flexibilité.

Cette flexibilité langagière n'est pas dénuée d'une dimension « culturelle » car l'étudiant doit également découvrir « l'importance des stratégies d'apprentissage et de collaboration linguistique propres aux situations plurilingues, mais aussi la diversité culturelle qui résiste au fantasme initial d'une heureuse assimilation au groupe d'accueil » (Anquetil et Molinié, 2008, p. 83) et que « rencontrer autrui, ce n'est pas seulement utiliser "ses mots" » (Abdallah-Pretceille, 2008, p. 223) : au-delà du linguistique, il est nécessaire de développer d'autres compétences : aptitude à l'empathie, à la communication, à la négociation inter-groupale, à la relation... Il est donc important de construire avec les étudiants un nouveau rapport à leurs langues car « pour tirer bénéfice de son séjour à l'étranger, il doit transformer des savoirs linguistiques scolaires en agir communicationnel lui permettant d'accéder à de

<sup>21</sup> Voir 6.1.2 Les étudiants Erasmus et la langue française, p. 294.

<sup>22</sup> En enseignant du vocabulaire et certains principes régissant le parler populaire.

<sup>23</sup> Voir 6.1.1 Mobilité et plurilinguisme, p. 288.

nouveaux savoirs : sociaux, linguistiques, existentiels, interculturels » (Anquetil et Molinié, 2008, p. 83).

### **8.3.2 Rentabiliser son séjour de mobilité**

Un des objectifs affichés par les décideurs politiques pour encourager et soutenir la mobilité des étudiants est d'améliorer leur employabilité. En effet, 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 avons d'ailleurs montré dans le premier chapitre que c'était cet objectif qui était le plus mis en avant de nos jours. Si les étudiants qui partent en Erasmus ne mettent pas l'augmentation de leur employabilité au premier plan de leurs motivations, ils ont aussi cet objectif en espérant devenir plus compétitifs sur le marché du travail s'ils maîtrisent une langue supplémentaire. Mais lorsqu'ils partent en autonomie (souvent après une première expérience en Erasmus), c'est alors principalement pour acquérir de meilleures chances sur le marché du travail<sup>24</sup>. Or, nous avons pu mettre en évidence au septième chapitre qu'avoir vécu une expérience de mobilité n'engendrait pas spécialement une meilleure place sur le marché du travail, et que les étudiants avaient même tendance à subir une disqualification s'ils faisaient le choix de s'expatrier.

Pourtant, nous avons aussi montré qu'un séjour à l'étranger permettait d'augmenter sa motilité<sup>25</sup> (à travers un élargissement des cartes mentales et la création d'un réseau international) et de développer de nouvelles compétences telles que l'autonomie, la confiance en soi, etc.<sup>26</sup>. Des compétences qui sont jugées comme bénéfiques dans le cadre de la théorie du capital humain<sup>27</sup> et fortement recherchées par les entreprises<sup>28</sup>. Par ailleurs, une expérience de mobilité peut permettre de développer une culture de l'international<sup>29</sup> utile principalement en cas d'expatriation, voire même si l'on fait le choix de rester dans son pays d'origine.

<sup>24</sup> Voir 4.1.2 Les motivations exprimées par les étudiants, p. 192.

<sup>25</sup> Vincent Kaufmann définit la motilité « comme la manière dont un individu ou un groupe fait sien le champ du possible en matière de mobilité et en fait usage pour développer des projets. L'usage de ce potentiel peut soit conduire à la réalisation d'une mobilité sociale ou spatiale, soit au renoncement actif, à la décision de ne pas être mobile en vue du maintien du champ du possible, soit à la construction d'un nouveau champ de motilité » (Kaufmann, 2004b, p. 32-33). Pour plus de détail voir 7.3.1 Une augmentation de la motilité, p. 377.

<sup>26</sup> Voir 7.3 Une expérience rentabilisée ?, p. 376.

<sup>27</sup> Théorie selon laquelle l'investissement dans l'éducation et l'acquisition de compétences est aussi important pour le développement de l'économie, que l'investissement dans les installations et les équipements matériels (Schuller et Field, 1998). Voir 1.1.2 Les transformations de l'enseignement supérieur, p. 42.

<sup>28</sup> Voir 1.2.2 Pourquoi développer et encourager la mobilité ?, p. 52.

<sup>29</sup> Qui n'est pas à confondre avec l'interculturel : ce dernier en fait partie, mais la culture internationale inclut également des savoirs, savoir-faire et savoir-être spécifiques à un mode de vie tourné vers l'international.

Mais voyager ne suffit pas pour développer et réemployer ces compétences par la suite. Car « avoir vécu une expérience de suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la renégocier et la re-médier » nous dit Edgar Morin (1959, p. 10).

Il devient alors nécessaire de « penser » nos étudiants, quels que soient leur discipline ou leur domaine de spécialisation, comme de futurs médiateurs, devant acquérir des pratiques de mobilité ou un habitus mobilitaire ainsi qu'une culture non seulement internationale mais aussi une « culture de l'international » qui n'est pas un donné à travers l'expérience mais un construit sur le long terme. Car [...] le fait de vivre des expériences de mobilité, même si elles sont diversifiées, ne signifie en aucun cas acquérir automatiquement une conscience de l'international tant qu'un travail rétroactif sur ces expériences n'a pas été fait. Nous devons donc nous intéresser de près à cette expérience de mobilité (Gohard-Radenkovic, 2014).

En effet, nous repérons dans nos entretiens que si les étudiants affirment tous avoir « changé », peu d'entre eux sont capables de dire « en quoi ». Ils sont également peu conscients d'avoir augmenté leur capital de mobilité et donc, peu à même de pouvoir réinvestir les acquis de la mobilité qui pourraient leur être utiles dans leur parcours de vie, que celui-ci soit mobile ou non. Il est donc nécessaire de doter les étudiants d'outils leur permettant de conscientiser les compétences qu'ils ont développées ce qui implique « capitalisation d'expérience et expérience de capitalisation » (Villeval et Lavigne Delville, 2004). Nous retenons cependant le terme de « décapitalisation de l'expérience » (Gohard-Radenkovic, 2014) qui permet d'exprimer le travail de réexamen et de réflexivité nécessaire pour arriver à la conscientisation de ces acquis.

En effet, une conscientisation des acquis d'une expérience de mobilité ne peut se faire que par une démarche réflexive, et un dispositif (car les compétences de réflexivité ne sont pas innées mais nécessitent d'être développées) qui articulerait les enjeux de formation professionnelle avec ceux de la mobilité géographique, linguistique, professionnelle et interculturelle afin de « recentrer les expériences et les potentiels réinvestissements de formation professionnelle » (Robin, 2014b).

Les institutions donnant la priorité à l'orientation vers le marché du travail, des outils ont été développés afin de conscientiser les acquis de la mobilité et de pouvoir les valoriser auprès de futurs employeurs. En accord avec la théorie du capital humain<sup>30</sup>, ces documents de valorisation des expériences de mobilité insistent principalement sur les compétences transversales acquises. Ce qui fait se demander à Mathilde Anquetil si la mobilité académique ne serait pas « en passe de devenir un passage obligé pour accoutumer la jeunesse à la mobilité professionnelle selon les lois du marché du travail » (2019).

<sup>30</sup> Voir 1.2.2 Pourquoi développer et encourager la mobilité ?, p. 52.

Parmi ces outils, l'Europass Mobilité est un document officiel de l'Union européenne qui permet la reconnaissance d'une expérience de mobilité réalisée à des fins d'apprentissage, d'éducation ou de formation et est rempli par l'organisme d'envoi et d'accueil (université, entreprise...). Il se veut « un gage de qualité qui apporte les "preuves" des activités réalisées et des compétences acquises à l'étranger »<sup>31</sup>. Il détaille, outre la description du parcours de mobilité (objectif, durée, etc.), les compétences acquises qui sont déclinées dans les rubriques suivantes :

- Activités/tâches effectuées
- Compétences liées à l'emploi
- Compétences linguistiques
- Compétences numériques
- Compétences organisationnelles/managériales
- Compétences en communication<sup>32</sup>

Ces documents permettant l'identification et la reconnaissance des compétences de l'étudiant sont très utiles. Cependant, ils ne sont orientés que vers une adéquation des comportements du stagiaire aux attentes et besoins de l'organisme ou de l'entreprise d'accueil. Or « la découverte du monde du travail est aussi l'occasion d'une prise de conscience critique du fonctionnement des organismes/entreprises » (Anquetil, 2019), mais celle-ci n'est pas comprise dans les compétences développées. Mathilde Anquetil montre qu'il devient alors de la responsabilité de l'individu d'acquérir les compétences de résilience et de flexibilité nécessaires pour s'adapter aux nouvelles conditions de travail. Et nous rejoignons les conclusions de l'auteure qui y voit « un mécanisme de reproduction soumis à un système de violence symbolique, selon les analyses de Bourdieu, ainsi qu'une adaptation aux inégalités sociales du nouvel espace européen selon l'ordre néolibéral » (Anquetil, 2019).

Ainsi, nous pensons que s'il est nécessaire d'aider les étudiants à faire émerger les compétences qu'ils développent pendant une expérience de mobilité, il est important que cette conscientisation ne soit pas uniquement dirigée vers des compétences utiles pour le marché du travail, mais également pour la construction de leur parcours de vie et leur épanouissement personnel.

---

<sup>31</sup> Selon le site officiel : <http://europassmobilitate.fr/page/3/EuropassMobilite>.

<sup>32</sup> Pour un exemple d'Europass Mobilité, voir :

[https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/europass\\_mobility\\_example\\_fr.pdf](https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/europass_mobility_example_fr.pdf).

### 8.3.3 Développer son pouvoir d'agir

Le développement du pouvoir d'agir, traduction en français de la notion d'empowerment, indique « le processus par lequel un individu ou un groupe acquiert les moyens de renforcer sa capacité d'action, de s'émanciper. [Cette notion] articule ainsi deux dimensions, celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder » (Bacqué, 2006, p.108) <sup>33</sup>. Ce développement du pouvoir d'agir peut être décliné selon quatre axes : l'atteinte de l'estime de soi et de la confiance en soi ; la capacité de vivre en société dans le respect de soi et des autres ; l'acquisition d'une capacité d'intégration scolaire et professionnelle et, enfin, la capacité de déployer un projet personnel mobilisant l'ensemble de ses compétences et des ressources présentes dans son environnement (Bédard et al., 2013). Nous avons pu mettre en évidence dans la deuxième partie qu'une expérience de mobilité avait une influence sur chacun de ces aspects, sans que cela soit présent ni chez tous les individus, ni avec la même force et nous pensons qu'il est nécessaire d'accompagner les étudiants afin que leur expérience de mobilité puisse être vraiment un moment émancipateur.

Précisons qu'il serait utile de développer ce pouvoir d'agir avant même le départ en mobilité. En effet, même si Erasmus s'est démocratisé et est maintenant accessible à un plus grand nombre, le départ reste réservé à un petit pourcentage d'étudiant, surtout en Croatie <sup>34</sup>. Si pour encourager à la mobilité il est nécessaire de jouer sur les freins au départ qui sont principalement linguistiques et économiques, il serait également intéressant de « donner confiance » aux étudiants dans leur capacité à suivre un semestre d'étude à l'étranger. Réduire les peurs passerait entre autres par le fait de conscientiser les expériences antérieures (d'adaptation ou de mobilité) pour les transformer en capital de mobilité (qui peut être présent à l'état latent, mais non conscient) afin que ce dernier soit utilisé comme ressource pour oser faire le pas de partir si c'est le souhait de l'étudiant.

Mais surtout, une expérience de mobilité est un moment de vie riche en potentiel de développement de ce pouvoir d'agir. D'ailleurs, les étudiants reconnaissent tous le caractère existentiel d'un séjour Erasmus qu'ils ont vécu beaucoup plus intensément que leur vie quotidienne habituelle.

L'expérience de dénuement et de désarroi initial, le vide créé par le manque de repères sociaux, permet de créer ce détachement vis-à-vis des attitudes routinières d'accommodement au tel qu'il est, qui nous semble propice à une réflexion existentielle sur les façons d'être au monde. La mobilité s'introduit dans l'université comme élément critique face au savoir compartimenté en modules

<sup>33</sup> Voir 5.3 Des apports au niveau personnel, p. 264.

<sup>34</sup> Voir 4.2 Des obstacles au départ, p. 205.

disciplinaires en introduisant un moment critique face au savoir compartimenté en modules disciplinaires en introduisant un moment de réflexion globale sur la vie sociale (Anquetil, 2006, p. 45).

Cette position de retour réflexif sur sa vie en général, de remise en question de certaines croyances et le fait que des « épreuves » soient surpassées renforcent souvent estime et confiance en soi (en sa capacité de faire face, seul, aux difficultés) et capacité d'adaptation<sup>35</sup>. Cependant, nous avons également pu mettre en évidence, que malgré ces « transformations », ressenties par tous les étudiants, l'« après » était souvent difficile à gérer<sup>36</sup>. Les étudiants se retrouvent fréquemment soit :

- dans une situation d'entre-deux où ils vont pendant un long moment de stages en compléments d'études, sans réussir à se « fixer » dans un endroit ;
- dans une position sociale disqualifiée en fonction de leur expérience et niveau d'études s'ils font le choix de s'expatrier ;
- avec un sentiment de frustration car ils ne parviennent pas à véritablement utiliser les compétences acquises lors de leur séjour à l'étranger (maîtrise des langues et motilité).

Si l'on reprend les quatre axes du développement du pouvoir d'agir proposés avant<sup>37</sup>, il semblerait que ce soit le dernier axe - la capacité de déployer un projet personnel mobilisant l'ensemble de ses compétences et des ressources présentes dans son environnement – qui fasse le plus souvent défaut aux étudiants. Comment pourrait-on influencer sur ce dernier point et donner aux étudiants le potentiel d'inscrire une période de mobilité dans un parcours de vie qui leur conviendrait ? Nous postulons qu'il est nécessaire de former les étudiants à comprendre et interpréter :

- la société à laquelle ils appartiennent et celle où ils arrivent,
- leur place dans ces sociétés,
- et ce qu'ils veulent faire de la mobilité.

Sur différents aspects, Erasmus apparaît comme un moment de vie hors de la « réalité ». Si c'est une expérience agréable et formatrice, elle reste tout de même déconnectée des conditions habituelles de vie et donne donc sur certains points, une vision trompeuse d'une vie inscrite dans la mobilité. Surtout, alors qu'un séjour

---

<sup>35</sup> Voir 5.3 Des apports au niveau personnel, p. 264.

<sup>36</sup> Voir Chapitre 7, Une expérience inscrite dans un parcours de vie ?, p. 355.

<sup>37</sup> Pour rappel : l'atteinte de l'estime de soi et de la confiance en soi ; la capacité de vivre en société dans le respect de soi et des autres ; l'acquisition d'une capacité d'intégration scolaire et professionnelle et, enfin, la capacité de déployer un projet personnel mobilisant l'ensemble de ses compétences et des ressources présentes dans son environnement.

Erasmus est un séjour ponctuel, pour lequel il est possible de faire « *une pause de sa vie* », il n'en est pas de même pour le reste de son parcours.

Nous l'avons dit : « Le paradoxe de la mobilité, c'est de vouloir s'établir, s'installer, se sédentariser » (Kaufmann, 2008). Il est donc nécessaire de former les étudiants tout autant à la mobilité qu'à l'immobilité.

Or la promotion de la mobilité universitaire se limite souvent au premier segment : apprendre à changer (aboutissant parfois à des accumulations de séjours, stages et qualifications en itinérances prolongée), sans accompagnement de la seconde phase d'enracinement dans un projet de vie nécessairement localisé (Anquetil, 2019).

Ce besoin d'ancrage est rarement pointé par les étudiants à leur départ ou à leur retour immédiat : au contraire, enthousiasmés par leur séjour, et voyant des aspects positifs et négatifs qu'ils restent dans leurs pays d'origine ou qu'ils repartent, ils souhaiteraient pouvoir combiner plusieurs vies, entre mobilité et immobilité. C'est souvent après plusieurs années qu'ils se rendent compte que cette alternance est difficile et qu'ils n'ont pas réussi soit à se sédentariser, soit à conserver une part de mobilité dans leur vie.

### **Comprendre et analyser les conditions sociales**

Mathilde Anquetil montre que le statut d'étranger est peu exploré ou conscientisé durant un séjour Erasmus (2006, p. 144). Les étudiants étant principalement socialisés dans le cercle des étudiants internationaux, ils n'ont pas spécialement à faire face aux implications de ce statut pour leur intégration dans la société d'accueil. Les tensions se font plutôt sentir lorsqu'ils se retrouvent sans le soutien du groupe international : ce sont ces étudiants là qui ressentent alors préjugés ou discrimination liées à leur origine des « Balkans ». En effet, lorsqu'ils partent pour un temps plus long et en autonomie, ils sont soumis à de nouvelles contraintes sociales auxquelles Erasmus ne les a pas préparés. Il leur faut en particulier comprendre leur statut de travailleur étranger, dans une Europe aux frontières ouvertes, mais où les niveaux de vie très différents impliquent que les personnes venant des pays avec les niveaux de vie les plus bas peuvent être considérés comme des « migrants économiques ». Alors que les étudiants en Erasmus ont un statut de par leur participation à ce programme. De plus, ils font partie d'un groupe de personnes qui leur sont proches socialement – jeunes, éduqués, mobiles... appartenant donc à une certaine élite – et au sein duquel existe peu de hiérarchie fondée sur l'appartenance géographique<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> Voir 6.4.3 Identification européenne ou de classe ?, p. 349.



Abdelmalek Sayad déclare :

L'analyse de l'intégration remet en cause le processus migratoire en son entier, c'est-à-dire toute la trajectoire de l'immigré et non pas seulement l'état d'aboutissement de cette trajectoire. Et de ce point de vue on peut dire que l'intégration a commencé dès l'émigration, voire bien avant cet acte qui n'est que la manifestation de cette intégration : intégration au marché du travail monétaire, au marché du travail salarié à l'échelle mondiale, d'individus qui jusque-là vivaient, bon gré mal gré, en marge et dans l'ignorance de ce marché et de tout le système économique dont il faisait partie. Cette première intégration qu'on ne voit pas (parce qu'on n'a aucun intérêt à la voir) commande toutes les autres formes d'intégration dont on n'arrête pas de parler ; elle est à leur genèse et on ne saurait parler de celles-ci sans avoir à l'esprit celle-là (1994, p. 13).

Il apparaît donc qu'il est important que les étudiants puissent comprendre et avoir conscience des conditions sociales de leur existence (et en particulier des conditions socio-économico-politiques en Europe). Les étudiants croates ont tendance, lors de leur séjour à l'étranger, à prendre conscience<sup>39</sup> de la situation du marché du travail en Croatie, fortement dominée par le clientélisme. Vouloir y échapper est l'une de leurs principales motivations s'ils veulent repartir. Cependant, ils sont beaucoup moins conscients des conditions de travail, liées à l'idéologie néolibérale, qui sont en cours en France par exemple, et qui demandent flexibilité et adaptation. De plus, l'injonction à la mobilité qui caractérise notre société ne questionne pas les effets négatifs qui peuvent être liés à la mobilité et les tensions qui peuvent en découler (perte de lien social, inégalités, etc. (Kaufmann et Montulet, 2004)). Or les discours entourant la mobilité (tout comme l'interculturel d'ailleurs) sont souvent exempts, ou du moins limitent, les tensions et ne préparent donc pas les individus à y faire face. Nous pensons qu'il est au contraire important de préparer à ces possibles tensions, de les nommer afin que les étudiants puissent y répondre lorsqu'ils les rencontrent.

### **Savoir prendre position**

Comprendre les conditions sociales dans lesquelles s'insère l'étudiant est nécessaire pour que ce dernier puisse ensuite se positionner et faire ses choix car connaître est dans un certain sens « pouvoir ». Il peut alors développer ce que Marcel Lebrun nomme le « savoir-devenir », qui ajoute au savoir-être « une perspective dynamique et temporelle : la manière dont la personne se met en projet en tentant d'infléchir le cours des choses » (Lebrun, 2007, p. 27). Nous voyons dans le schéma suivant que le « savoir-devenir » est associé à la compétence d'évaluation (selon la taxonomie de Bloom).

---

<sup>39</sup> Même si cette prise de conscience n'est pas une découverte mais plutôt une confirmation.

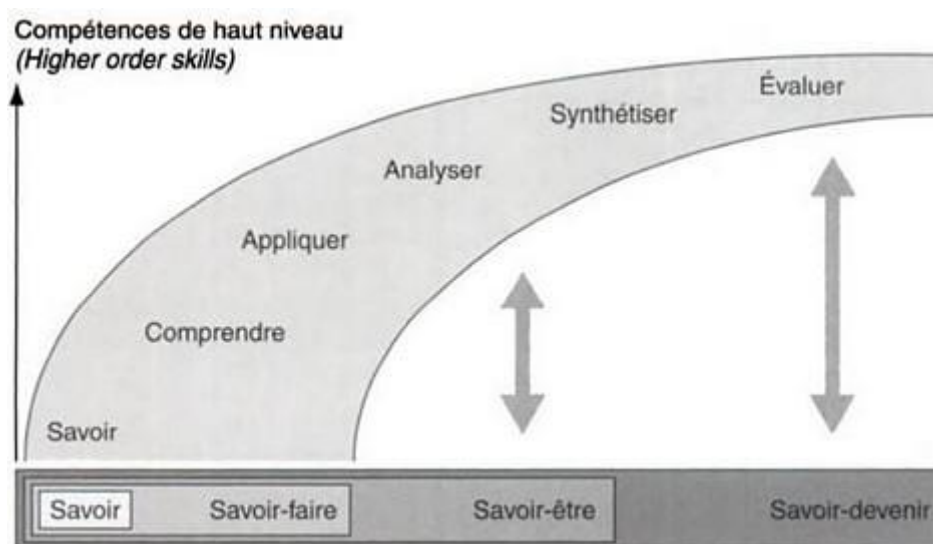


Figure 39 : Savoir-devenir et compétences (Lebrun, 2007, p. 27)

Dans cette idée de « savoir-devenir », la mise en projet (pour la mobilité elle-même et pour le parcours de vie) revêt une grande importance et ce pour plusieurs raisons :

- cela permet en premier lieu de donner à sa mobilité le sens qu'on voudrait qu'elle prenne. Alors que la première phase d'un séjour de mobilité est plutôt subie par les étudiants (Lepez, 2004) – qui suivent ce qui est prévu par l'institution et se reposent sur le groupe Erasmus qui peut être normatif – avoir un projet leur permettrait de faire des choix plus autonomes, ce qui est particulièrement important lors d'une mobilité courte qui laisse peu de temps pour développer un projet personnel ;
- de plus, avoir un projet permet d'ajuster une expérience de mobilité avec son projet de vie. Stéphanie Garneau a démontré que les parcours qui obtenaient la plus grande reconnaissance sur les marchés du travail étaient ceux qui montraient une cohérence entre les lieux investis à l'étranger, le programme de formation et les aspirations professionnelles (Garneau, 2011, p. 111). Si les jeunes veulent donc rentabiliser professionnellement une expérience à l'étranger, ils doivent être capables de se projeter dans l'avenir et de coordonner expérience de mobilité, formation et projet pour le futur. Cependant la plupart des études s'intéressent à la manière dont une expérience de mobilité influe sur la carrière professionnelle. Si cette dernière est bien importante dans un parcours de vie, une expérience à l'étranger a également des bienfaits pour la vie plus personnelle de l'étudiant, et nous pensons qu'il est aussi important de prendre cet aspect-là en compte. Nous rejoignons donc Mathilde Anquetil sur ce point :

On assiste en réaction à la restriction du projet de nombreux étudiants sur des objectifs individuels de capitalisation fonctionnelle de bribes de savoir. Tout

projet éducatif devrait au contraire constituer une mise en dynamique du sujet en vue d'une participation active à la société cognitive à plusieurs niveaux de compétence, d'où selon nous l'importance des modalités didactiques de l'accès à la connaissance et une nécessaire prise en compte des dimensions existentielles pour la formation de la personne (2006, p. 44).

Enfin, comme nous le voyions au début de ce chapitre, nous assistons à une déstandardisation des mobilités, ce qui implique qu'il n'y a pas de « modèle type » de mobilité auquel les étudiants peuvent se référer, ce qui les oblige à tracer leur propre voie. Une conscientisation des enjeux, des contraintes, mais également des possibilités se révèlent donc capitale.

Cependant, le savoir comme source créative, travail basé sur un effort de synthèse et d'imagination, semble réservé, comme voie de salut existentiel, à une élite restreinte, capable de traiter la masse d'information et de savoir à laquelle elle est confrontée dans l'enseignement supérieur, et de la dépasser en un projet de recherche original qui pourra donner un sens à sa vie (Anquetil, 2006, p. 43).

Pour plus de « justice sociale », nous pensons donc qu'il est du rôle de l'Université d'accompagner les étudiants sur ce cheminement personnel de construction de son projet de vie.

### **Le rôle central de la réflexivité**

Jean-Pierre Boutinet (2012) montre que le sens d'un projet se trouve dans trois registres différents :

- celui de l'expérience personnelle invoquée,
- celui des rationalisations explicitées,
- et celui du mimétisme social affirmé ou contesté.

Par rapport à toutes ces opérations mentales et celles que nous avons mis en évidence auparavant (conscientisation des acquis, positionnement dans l'espace social, etc.) la compétence centrale nécessaire est la réflexivité.

#### **Notion : réflexivité**

Marie-Madeleine Bertucci définit la réflexivité comme « l'aptitude du sujet à envisager sa propre activité pour en analyser la genèse, les procédés ou les conséquences, autrement dit la pratique de la réflexivité constitue la possibilité qu'a tout autrement acteur social d'examiner sa situation et son action » (2009, p. 44).

Pour Danilo Martucelli, la réflexivité est un phénomène propre à la modernité, et cela dans un double sens : « D'une part, elle est un produit culturel, induit par l'expansion de la modernité elle-même. D'autre part, elle est une pratique à visée extérieure, et non pas tournée vers l'intériorité, une attitude qui accompagne notre action, la commente

et devient parfois, à terme, une forme d'action en tant que telle, à distance de toute action » (2002, p. 510).

Une démarche de pratique réflexive comporte deux volets : analyser sa pratique et adapter ou créer son propre modèle (Lafortune, 2006, p. 195). Analyser sa propre activité nécessite de pouvoir en analyser les différentes composantes et de faire des liens entre elles. C'est par l'analyse de ces actions que l'individu est ensuite capable de construire son propre modèle, ou de faire des choix qui lui sont propres. Catherine Guillaumin insiste sur le caractère éminemment personnel de la réflexivité, qui peut être accompagnée mais nécessite un travail avant tout personnel de l'individu :

« La conscientisation de la connaissance peut se transmettre et s'enseigner comme toute autre connaissance. Mais il est des problèmes ou situations qui nécessitent une prise de conscience personnelle. On peut certes aider quelqu'un à prendre conscience, mais une prise de conscience est plus qu'une prise de connaissance : c'est un acte réflexif mobilisant la conscience de soi et engageant le sujet à une réorganisation critique de sa connaissance, voire à une remise en question de ses points de vue fondamentaux » (2009, p. 91).

### **8.3.4 *Savoir se dire et s'inventer***

La modernité a vu l'émergence du sujet, et ce que Danilo Martucelli désigne par la singularisation<sup>40</sup>. « L'identité personnelle devient une opération réflexive. [...] Confrontés à la pluralité des mondes vécus et des styles de vie, les individus doivent choisir, produire, bricoler, façonner et mettre en scène leurs propres biographies » (Vandenberghe, 2001, p. 32). Ulrich Beck et Elisabeth Beck-Gernsheim parlent de « biographie élective » :

La biographie normale devient alors la « biographie élective », la « biographie réflexive », la « biographie faite soi-même ». Cela ne se produit pas nécessairement par choix, ni ne réussit nécessairement. La biographie faite soi-même est toujours une « biographie risquée », voire une « biographie de la corde raide », un état de danger permanent (en partie terminé, en partie dissimulé) (1999, p. 157)<sup>41</sup>.

L'émergence du sujet va donc avec celui de sa subjectivité<sup>42</sup> qui est un espace réflexif dans le sens où elle est le lieu de la représentation de soi, mais aussi celui de la

<sup>40</sup> Voir 5.1.4 Des épreuves recherchées, p. 241.

<sup>41</sup> The normal biography thus becomes the “elective biography”, the “reflexive biography”, the “do-it-yourself biography”. This does not necessarily happen by choice, nor does it necessarily succeed. The do it yourself biography is always a “risk biography”, indeed a “tightrope biography”, a state of permanent (partly over, partly concealed) endangerment (notre traduction)

<sup>42</sup> Plusieurs concepts renvoient à la subjectivité : intériorité, intimité, conscience, introspection, autoconscience... « Le terme de subjectivité plus englobant permet d'insister sur le fait qu'elle est d'abord une expérience particulière de soi, mais aussi une question collective » (Bertucci, 2009, p. 45).

prise de conscience par l'individu de ses représentations et de sa relation au monde (Bertucci, 2009, p. 45).

Cette mise en valeur de l'individu et de sa subjectivité - un individu émancipé vis-à-vis de ses propres déterminations, capable de s'inventer et de se réinventer face à toute situation nouvelle<sup>43</sup> - rend la responsabilité de l'individu sur sa propre réussite croissante.

Ainsi, l'individu contemporain se donne pour objectif de se promouvoir lui-même, d'inventer à tout instant sa propre vie et ses rapports aux autres. Être mobile devient alors pour lui notamment une capacité d'orientation active qui doit lui permettre d'affronter des environnements changeants, au lieu de les subir passivement et surtout une manière de prendre en main et de guider sa trajectoire à des fins formatives et d'épanouissement personnel (Papatsiba, 2003, p. 2).

La mobilité est alors une situation par excellence pour « entraîner » l'individu à la maîtrise des situations inconnues et pour découvrir sa propre subjectivité<sup>44</sup>. Cependant,

cette « capacité d'invention ou d'adaptation », cette « flexibilité et fluidité identitaires », cette « bonne volonté » sont surtout attendues de la part du candidat à la migration, mais plus vital encore, candidat à l'installation dans le lieu qui lui est le plus souvent échu ou imposé, afin de « trouver sa place [...] Or les tensions observées dans un grand nombre de pays remettent en question ces conceptions euphoriques de la toute-mobilité et de la toute-liberté de l'individu en situation de migrance (Gohard-Radenkovic et Veillette, 2015, p. 28).

Nous avons vu tout au long de la deuxième partie de cette thèse que même si les mobilités sont de plus en plus « fluides », on relève plusieurs tensions, notamment entre cohésion et fragmentation de soi. Au chapitre 7 en particulier, nous avons vu que les jeunes qui font un choix de vie « mobile » avaient la nécessité de trouver un « ancrage ». Si la mobilité nécessite de se « décentrer » afin de comprendre l'altérité, on peut voir un mouvement inverse et complémentaire qui demande d'avoir aussi la capacité de se centrer. « La pluralité et l'hétérogénéité des mondes contemporains imposent et exigent d'apprendre à vivre la multiplicité des appartenances et des références sur le mode de la complémentarité et de la continuité » (Abdallah-Preteille, 2008, p. 218). Il est donc à la fois nécessaire de pouvoir se centrer sur soi, mais dans un mouvement par rapport à l'autre.

Cette « centration » nécessite encore une fois le développement d'un point de vue réflexif, et tous les étudiants ne sont pas équitablement outillés par rapport à cette réflexivité. C'est pourquoi ils mériteraient d'être accompagnés pour

promouvoir le lien entre la réflexion sur soi et la projection vers l'autre pour investir un espace identitaire entre-deux : sortir de soi-même, non pas pour devenir l'autre, mais pour se découvrir médiateur, pour élaborer l'altérité, s'ouvrir aux influences, tisser des allers et retours à partir d'une position de marginalité

---

<sup>43</sup> Mais nous pourrions aussi parler d'une injonction à se réaliser, à être libre, en projet...

<sup>44</sup> Ce qui est plus facile car il est alors détaché des contraintes sociales habituelles.

constructive. Il s'agit en somme de transformer un passage fugitif en une occasion de rencontre en profondeur de soi et de l'autre, une rencontre qui transforme, en proposant des instruments d'élaboration du changement qui ancrent le sujet dans les processus de mutation sociale nécessaires à la construction d'une citoyenneté européenne (Anquetil et Molinié, 2008, p. 86).

## **Conclusion du chapitre 8**

---

La mobilité (physiques, intellectuelle, sociale, virtuelle, etc.) est une des caractéristiques de la modernité. Ainsi, les mobilités sont-elles diverses, y compris dans un même groupe (ici les étudiants croates), voire chez un même individu. C'est pourquoi nous ne pouvons parler que d'une didactique « des mobilités ». Ces mobilités mettant généralement en jeu des langues et des cultures, la didactique a un rôle à jouer dans leur accompagnement, mais se doit d'être « diversitaire », d'intégrer grâce à des analyses pluridisciplinaires les situations multiples auxquelles font face les individus en mouvement et de se questionner sur son éthique.

Une formation et un accompagnement des mobilités se révèlent particulièrement nécessaires pour aider les étudiants à s'insérer dans leur nouvel environnement et surtout à nouer des relations « de qualité ». Mais un accompagnement est aussi nécessaire pour préparer à l'« après » mobilité afin que cette dernière permette aux individus de développer un pouvoir d'agir et qu'ils soient en mesure de réaliser leurs propres aspirations sociales. C'est à cette fin qu'il nous semble important de doter les étudiants d'outils leur permettant de conscientiser les compétences acquises (pour leur développement professionnel et personnel), mais aussi leur permettant de se décentrer à la fois pour interroger leurs représentations et valeurs, de construire de nouveaux repères socioculturels et de comprendre les conditions sociales dans lesquels ils vivent. Grâce à cette conscientisation, et à travers un travail réflexif, ils pourront alors construire leur propre subjectivité et décider de leur projet de vie. Ces besoins mis au jour, et ces grandes orientations posées, nous allons maintenant examiner les dispositifs pédagogiques qui sont, ou pourraient être mis en place pour y répondre.



## Chapitre 9 : PASSER À L'ACTION

---

Nous avons vu dans le chapitre précédent les orientations que pourrait prendre une didactique des mobilités et nous avons relevé grâce à l'analyse des entretiens que nous avons menés, les « besoins » des étudiants qui partent en mobilité, et surtout ceux qu'ils manifestent à leur retour de mobilité. Ces grandes orientations posées, nous allons maintenant examiner quels dispositifs pédagogiques peuvent répondre à ces besoins. En 2003, Vassiliki Papatsiba déclarait que la mobilité était « pédagogiquement inhabitée ». Aujourd'hui, des dispositifs ont été mis en place, même si l'accompagnement des mobilités reste une nébuleuse de pratiques qui peinent à se fédérer en « champ pédagogique ». Après avoir exposé ces différentes pratiques pédagogiques, nous présenterons le dispositif que nous avons nous-même mis en place à l'Université de Zagreb - une démarche de recherche-action-formation qui visait à préparer les étudiants croates avant leur départ pour la France – avant d'en effectuer son bilan.

### 9.1 Le français sur objectif universitaire

---

Face à l'augmentation des étudiants étrangers dans le système universitaire, les institutions ont progressivement mis en place des dispositifs d'aide en français pour leur public non ou peu francophone. Des enseignants et didacticiens ont tenté d'identifier les besoins de ce public et d'adapter les pratiques didactiques aux objectifs qui en découlent : ceci a abouti à une théorisation et un développement du français sur objectif universitaire (FOU).

#### 9.1.1 Développement et caractéristiques

L'« acte de naissance » du FOU semble être le colloque international des centres universitaires de langues du Forum Mondial HERACLES qui s'est tenu en juin 2010 à l'Université de Perpignan Via Domitia et a donné lieu à deux numéros de *Synergies Monde*<sup>1</sup>. Même si des formations existaient avant<sup>2</sup>, c'est à partir de cette date qu'émerge, se structure et s'organise une réflexion centrée sur ces « nouveaux publics » et leurs besoins spécifiques (Boucllet, 2011). De plus, Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2011) sortent peu de temps après un ouvrage de référence dont l'objectif est de cadrer et de clarifier les différentes orientations du FOU. Selon Florence Mourlhon-

---

<sup>1</sup> Ces numéros sont disponibles en ligne : <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/monde8t1.html>.

<sup>2</sup> Comme le prouvent les différentes contributions à ce colloque qui présentent de nombreuses démarches pédagogiques allant dans la prise en compte des besoins des publics universitaires non francophones.



Dallies (2011), le FOU constitue un « moment historique » pour le FLE, dont il souligne un tournant épistémologique. D'après la chercheuse, ce tournant tiendrait au fait que les programmes de formation ne sont plus centrés sur l'apprenant, mais sur la situation<sup>3</sup> : « être étudiant dans un système universitaire en français ». De son point de vue, « ce déplacement est au moins aussi important que celui qui a fait passer dans les années 1980 d'une centration sur la connaissance de la langue à une centration sur les besoins de l'apprenant, avec la montée en puissance de l'approche communicative » (Mourlhon-Dallies, 2011, p. 138).

Le français sur objectif universitaire s'inscrit dans une filiation directe avec le français sur objectif spécifique (FOS). La démarche FOS répond souvent à une demande précise<sup>4</sup> et suit les étapes suivantes (Mangiante et Parpette, 2004) :

- analyse des besoins (recensement des situations de communication, des besoins en termes culturels, relevé des situations, élaboration d'un répertoire de compétences...)
- collecte des données sur le terrain (discours existants enregistrés, documents authentiques, discours « sollicités » : interview, questionnaires...)
- analyse des données et élaboration didactique.

Le français sur objectif universitaire est un type de FOS destiné à des publics d'étudiants devant suivre des études dans un système universitaire francophone. C'est d'ailleurs pour cela que Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette le proposent au singulier qui « renvoie à la typicité d'un public et d'un projet » (Mourlhon-Dallies, 2011, p. 135)<sup>5</sup>. Cependant, alors que le FOS vise des situations très spécifiques, le FOU – même s'il peut contenir des contenus très ciblés, liés à une discipline en particulier – vise également l'acquisition de contenus transversaux et donc un haut niveau de généralité<sup>6</sup>. Il est en ce sens plus orienté vers les opérations cognitives qui se reflètent dans les activités académiques que vers un contenu lexical lié à une discipline (Cuq, 2011). Florence Mourlhon-Dallies aboutit à l'équation suivante : FOU = FA + FLS + FIU + x % de FS (2011). Une équation que nous pourrions « traduire » de la manière

<sup>3</sup> On a d'ailleurs tendance à plutôt parler d'étudiants que d'apprenants, ce qui montre que l'entrée se fait par le statut social.

<sup>4</sup> Et si ce n'est pas le cas, elle est dirigée vers un public spécifique.

<sup>5</sup> Cependant ce choix n'est pas fait par tous et certains auteurs choisissent au contraire de l'énoncer au pluriel.

<sup>6</sup> Ce choix entre transversalité et spécialité est aussi déterminé par des contraintes politiques et économiques : « Il est à noter que le fort enjeu politique que constitue la gestion des flux d'étudiants étrangers amène les institutions à privilégier les approches transversales qui permettent de rassembler dans un même groupe des étudiants de spécialités diverses et souvent même de niveau d'études différents » (Mourlhon-Dallies, 2011, p. 141).

suiivante : le français sur objectif universitaire est composé du français académique (un ensemble de techniques à acquérir), du français langue seconde (dont il partage les mêmes préoccupations liées aux formalités administratives, la recherche de logement, etc.), du français pour l'intégration universitaire (le français de la culture universitaire) et d'une partie de français de spécialité (qui dépend de la discipline des étudiants).

Notons enfin que le développement du FOU va de pair avec le développement de la pédagogie universitaire. On retrouve en effet dans ces deux disciplines la volonté de faire acquérir aux étudiants des compétences de compréhension ou de production qui ne sont pas obligatoirement formalisées par les enseignants du supérieur. Il y a donc une possibilité de collaboration entre le FOU et la pédagogie universitaire<sup>7</sup>.

### 9.1.2 *Contenus*

Le français sur objectif universitaire est donc centré sur le « métier d'étudiant ».

La principale mission de l'enseignement du français sur objectifs universitaires nous semble être l'appropriation de pratiques pédagogiques différentes qui passe par le développement chez ces apprenants de savoir-faire dans la réalisation d'activités d'apprentissage en situation universitaire française, intimement liés au développement de savoir-être qui leur permettront de définir une posture d'apprenant (Bazile, 2011, p. 33).

« Réussir » des études supérieures en français repose principalement sur la relation entre la compréhension orale des cours et la production d'écrits – objet essentiel de l'évaluation des étudiants. Emilia Hilgert (2011) dégage alors deux composantes majeures :

- une somme de procédures de compréhension, de rédaction, d'organisation du travail universitaire, correspondant au « comment » des disciplines ;
- un lexique transversal universitaire en marge des disciplines, nécessaire principalement en expression écrite, en fonction des tâches exigées par la discipline.

L'un des apports du FOU est d'analyser finement les discours universitaires oraux ou écrits afin d'aboutir à des propositions méthodologiques pour élaborer de nouvelles pratiques pédagogiques à destination des étudiants allophones. Par exemple, Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette détaillent les caractéristiques d'un cours magistral et les différents contextes dans lequel il est pris.

---

<sup>7</sup> Par exemple, Jean-Marc Mangiante rapportait lors d'une conférence (le 18 janvier 2017 à la Sorbonne Nouvelle Paris 3) que lorsqu'il avait travaillé avec un enseignant de biologie dans le cadre de la construction d'un cours de FOU, ce dernier avait ensuite transformé ses pratiques pédagogiques : il distribue maintenant une copie de ses diaporamas afin que les étudiants (étrangers et français confondus) puissent prendre des notes directement dessus et ne pas avoir trop de notes à prendre.

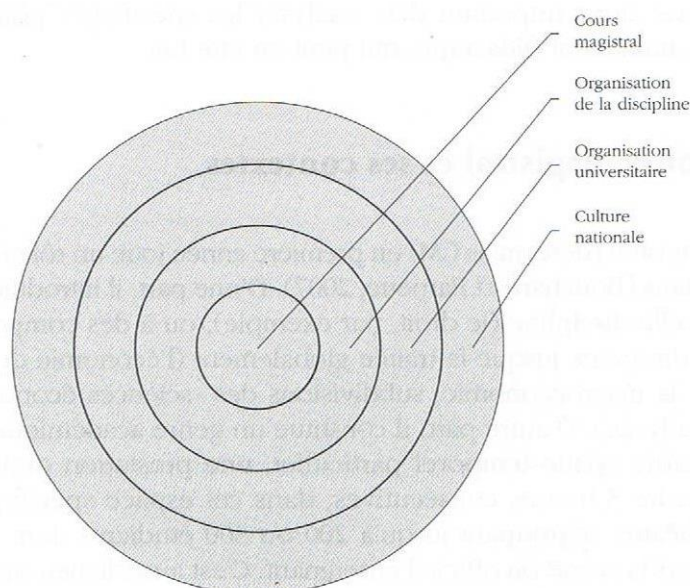


Figure 40 : Les différents contextes dans lesquels s'inscrit la parole de l'enseignant  
(Mangiante et Parpette, 2011, p. 58)

Cette analyse permet alors aux auteurs de relever les différents discours présents lors d'un cours magistral (rappels, annonces, consignes de travail, discours pédagogiques autour des notions disciplinaires, polyphonie (des théories circulant dans la discipline), répétitions, reformulations), leurs formes (combinaison verbal/écrit par exemple) et de proposer des activités didactiques prenant en compte ces caractéristiques. Trois catégories de compétences émergent de ces analyses :

- langagières ;
- pragmatiques (liées à la méthodologie et aux « procédures » universitaires) ;
- et culturelles (elles concernent « les aspects qui, de manière plus moins diffuse, permettent aux étudiants de se sentir à l'aise dans l'espace universitaire, par l'insertion dans les activités du campus, dans les relations avec les autres étudiants, les enseignants, le personnel administratif. [Elles concernent] aussi les faits d'actualité ou d'histoire sur lesquelles prennent souvent appui les enseignements de sciences humaines » (Parpette, 2014, p. 18)).

Les contenus du FOU qui concernent le travail universitaire lui-même concernent donc :

- la compréhension orale des cours
- la prise de notes
- la compréhension des discours oraux périphériques (organisation d'un cursus, contenu global d'un cours, méthodes de travail, corrigé d'examen)
- la compréhension des écrits universitaires

- la production écrite (restitutions de cours, commentaires et synthèse, études de cas et simulations).

Mais si les contenus des programmes relevant de l'ingénierie de formation de type FOU concernent principalement les compétences nécessaires dans la « salle de classe », ils n'oublient pas pour autant certains aspects de la vie des étudiants « en dehors » de la classe. Ainsi, Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette listent les besoins suivants (2011, p. 184-185) :

- Objectifs communicatifs et compétences transversales aux disciplines
- S'intégrer à l'université (exprimer ses problèmes et ses attentes auprès du personnel de l'université ; réaliser des opérations langagières à caractère administratif ; échanger avec les étudiants natifs ou de nationalités différentes ; se repérer dans l'espace et le temps universitaire ; identifier les personnes-ressources et se positionner par rapport à elles)
- S'intégrer dans la société française et le contexte régional.

### **9.1.3 Un « champ » divers**

Il s'agit bien en effet d'un champ, au sens que donne Louis Porcher (après Pierre Bourdieu) à ce concept, « puisqu'on voit se mettre en place et s'organiser peu à peu autour d'enjeux symboliques et pratiques, des acteurs individuels et institutionnels » (Cuq, 2011, p. 422). En effet, depuis le colloque de Montpellier et la parution des actes dans *Synergies Monde*, l'approche FOU bénéficie d'une institutionnalisation, d'une visibilité et d'une légitimité dans le domaine de la didactique des langues et des cultures. Ce « champ » est structuré autour des principes théoriques et méthodologiques que nous venons de présenter et bénéficie du soutien d'institutions telles que l'AUF, le CNOUS, Campus-France ou des universités qui lui reconnaissent une légitimité. Cependant, les programmes de formation en eux-mêmes sont divers.

Premièrement, les programmes de FOU sont prévus pour avoir lieu avant ou pendant la mobilité des étudiants. L'articulation des moments de formation peut être représentée comme suit :

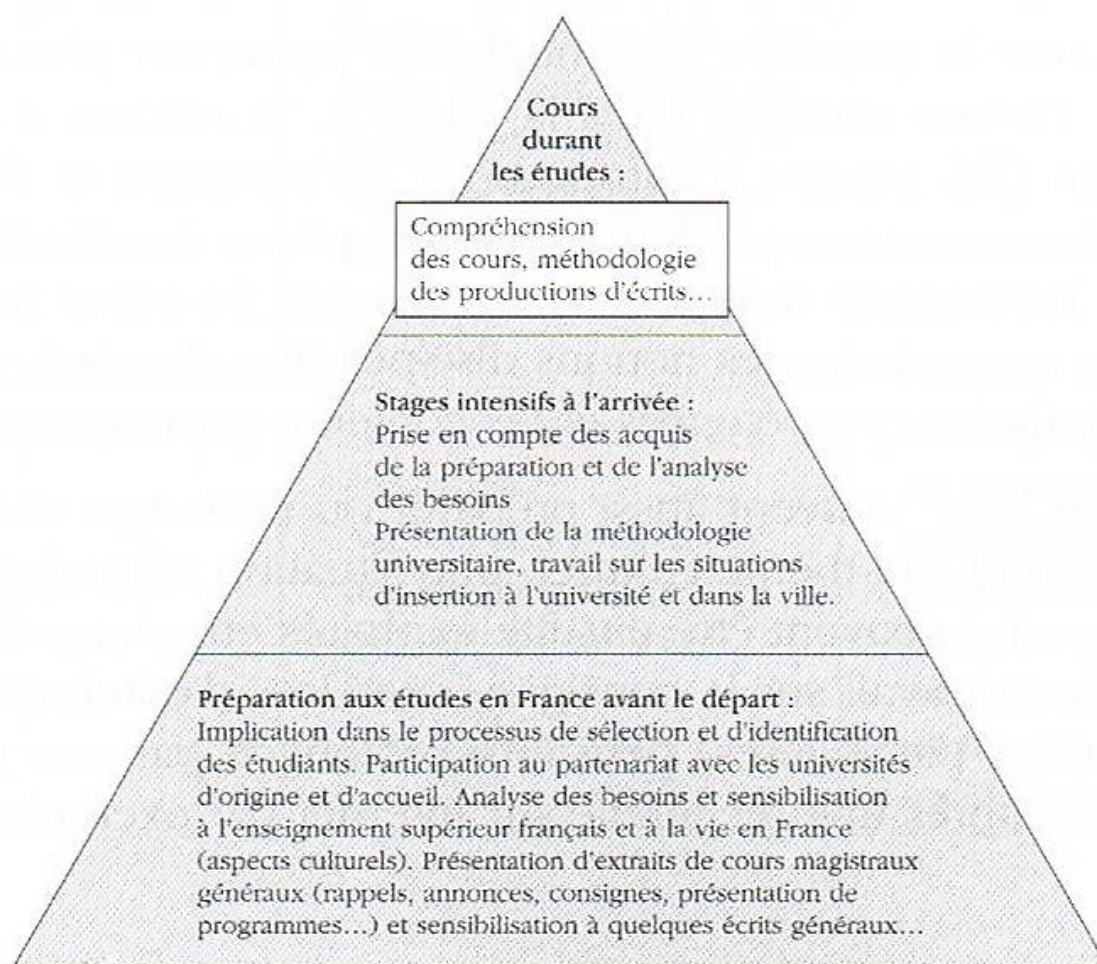


Figure 41 : Articulation des moments de formation (Mangiante et Parpette, 2011, p. 200)

Cependant, la plupart des programmes de formation pour les étudiants en mobilité que nous avons relevés concernent la mobilité entrante et non sortante.

Le soutien à la mobilité est pris en charge beaucoup plus par l'institution d'accueil que par l'institution d'origine, ce qui nous permet de saisir que le modèle du devoir d'hospitalité est largement plus opérant que celui de la mobilité comme modalité formative intégrée au cursus (Anquetil, 2006, p. 154).

Par ailleurs, Mathilde Anquetil met en évidence que les universités anglo-américaines – qui ont un fort taux d'attractivité – proposent moins de formation pour les étudiants étrangers que les autres universités. Le fait de proposer un accompagnement aux étudiants étrangers ne résulte donc pas uniquement d'un devoir d'hospitalité mais également de stratégies pour améliorer son image et son attractivité. « Les positions sur le marché des langues influencent donc notablement la forme que prend l'accompagnement de la mobilité » (Anquetil, 2006, p. 209).

De plus, les contextes sont eux-mêmes très différents et nécessitent de ce fait des réponses variées. Chantal Parpette (2014) relève les différents facteurs qui font varier les contextes :

- les cadres institutionnels dans lesquels se déroulent les études : cursus en France vs cursus francophone dans pays d'origine ; diplôme français vs études intégrées
- les cadres institutionnels de l'enseignement du FOU : pays d'origine vs France ; lieu de formation au sein de l'université vs à l'extérieur
- le statut des enseignants de français
- les groupes d'apprenants : groupe spécifique vs groupe diversifié
- les dispositifs de cours : présentiel vs distance<sup>8</sup>.

### **9.1.4 Limites**

Les limites que nous pouvons relever concernant le français sur objectif universitaire – qui apporte incontestablement des réponses aux besoins des étudiants en mobilité – est qu'il ne prend que peu en compte les aspects multidimensionnels des mobilités.

Premièrement, il se concentre principalement sur les compétences linguistiques (en français) des étudiants et peu sur les autres compétences qui sont pourtant mises en œuvre lorsqu'on se déplace hors de sa société d'origine (adaptation, intégration, compréhension, etc.).

Mais surtout, la principale limite selon nous est qu'il se cantonne au monde universitaire. Certes c'est l'un des univers auxquels est confronté l'étudiant, mais il n'est ni le seul, ni le principal. Le FOU tente de prendre en compte les différents environnements des étudiants, mais propose des réponses pédagogiques principalement pour le monde universitaire. Si nous reprenons les besoins relevés par Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette précédemment (2011, p. 185), les « Objectifs communicatifs et compétences transversales aux disciplines » comportent neuf descripteurs ; « S'intégrer à l'université », cinq descripteurs et « S'intégrer dans la société française et le contexte régional », un seul descripteur. Cela reflète bien ce sur quoi se concentrent les programmes de FOU : avant tout le monde universitaire et très peu l'insertion dans la société en générale. Or nous rejoignons sur ce point la position d'Aude Bretegnier qui indique que « l'insertion universitaire doit être conçue comme s'inscrivant dans un processus plus global de socialisation » et que la formation doit être un « parcours de construction et de légitimation de leur nouveau statut d'étudiant français » (2010).

---

<sup>8</sup> Si une majorité de formation ont lieu en présentiel, de plus en plus s'orientent vers une des modalités de formation ouverte à distance (FOAD) – que ce soit intégralement ou seulement en partie – ce qui peut permettre de répondre à certaines contraintes (matérielles, financières, pédagogiques).

Enfin, au regard des besoins que nous avons mis en évidence au chapitre précédent, une formation de type français sur objectif universitaire ne se préoccupe pas de l' « après » mobilité. Or cette dimension revêt une importance capitale pour le parcours de vie des étudiants.

## **9.2 Didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme**

D'autres approches nous semblent nécessaires, en complément à ces formations de type FOU, orientées vers les compétences linguistiques nécessaires pour réussir des études en français. Des approches qui s'inscrivent dans le champ de la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme (Zarate, Lévy et Kramersch, 2008)<sup>9</sup> et pour lesquelles l'enseignement et la pratique des langues apparaissent comme « une des clés qui ouvrent la porte d'un réseau d'échanges sociaux marqués par la diversité des codes, des usages et des visions du monde, non seulement à l'école, mais dans toute la société » (Zarate, Lévy et Kramersch, 2008, p. 174). Il s'agit donc dès lors de viser les notions de compétences plurilingues et pluri ou interculturelles. Pour autant, il ne s'agit pas seulement d'interroger la pluralité des langues, des cultures et des identités et d'en mettre en évidence les dynamiques, « mais aussi et surtout d'imaginer et de réinventer une didactique de la diversité et de l'hétérogénéité, du mouvant et du composite, du paradoxe et de la diversité » (Castellotti et Moore, 2009, p. 212). Ces approches s'inscrivent dans le paradigme interculturel en esquisant des liens plus concrets que d'autres approches entre théorie de l'interculturel et apprentissage des langues :

Les didacticiens sont appelés à jeter un regard renouvelé sur l'objet même de la didactique, celui-ci n'étant plus la langue et la culture à enseigner/ apprendre, comme des entités fixes et « pures ». Il s'agit désormais d'étudier les usages et représentations en lien avec des langues et des cultures vues comme des dynamiques, mises en scène et/ou actualisées de manière hétérogène, à la fois de manière individuelle et collective. Langues et cultures sont affirmées comme plurielles et métissées (Lemaire, 2012, p. 208).

Ces approches considèrent alors moins l'apprenant (appréhendé dans ses dimensions cognitives) que l'individu, sujet plurilingue porteur de plusieurs cultures qu'il synthétise de manière à la fois personnelle, complémentaires et possiblement contradictoires.

La finalité de la didactique n'est plus instrumentale, en ce sens qu'elle ne vise plus uniquement la maîtrise de compétences en langue cible et la maîtrise de savoirs et de savoir-faire culturels ou sociopragmatiques pour communiquer de manière optimale [mais semble] se parer d'une teinte humaniste et engagée (Lemaire, 2012, p. 209).

Les chercheurs engagés dans cette voie invitent à « repenser la didactique comme un espace d'action et de responsabilité politique et éthique pour nos sociétés

<sup>9</sup> Que l'on peut également désigner par « didactique de la diversité » (Castellotti et Moore, 2009, p. 212).

contemporaines construites dans la diversité et la complexité » (Castellotti et Moore, 2009) et à s'interroger sur le rôle des enseignants de langues :

La question est de savoir si le professeur de langues n'a pas d'autres choix que de se conformer à ces attentes de types économiques, politiques, sociales, ou s'il a toujours la possibilité de penser son métier, non seulement sur le plan des méthodes mais aussi de ses principes et de ses finalités, et de proposer, en tant qu'expert comme en tant que citoyen, des alternatives aux tendances dominantes et parfois exclusives auxquelles on lui demande généralement de souscrire (Defays, 2011).

Ces approches de la diversité, qui partent d'une conception moins instrumentale et plus humaniste de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des cultures nous semblent les mieux à même de répondre aux besoins vus précédemment qui concernent le développement d'un pouvoir d'agir et la capacité à écrire sa « biographie élective » (Beck et Beck-Gernsheim, 1999). Les dispositifs didactiques que nous allons maintenant présenter ne sont pas obligatoirement destinés aux étudiants en mobilité mais peuvent permettre de répondre aux besoins d'*empowerment*, de décentrement et de recentrement nécessaires aux étudiants qui choisissent de s'engager dans un parcours de vie qui implique des mobilités car ils proposent des outils pédagogiques pour travailler la diversité et permettre aux étudiants de se penser dans un monde en mouvement. La présentation qui vient ne se veut pas exhaustive, mais représentative des pratiques pédagogiques relevant du champ du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

### 9.2.1 Des médiations avec l'altérité

L'une des idées transversales de ces approches relevant de la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme est qu'il est nécessaire d'effectuer des médiations.

#### **Notion : médiation<sup>10</sup>**

Le Larousse donne de la médiation la définition suivante : « Entremise, intervention destinée à amener un accord » ou encore « Fait de servir d'intermédiaire, en particulier dans la communication ». Notion extrêmement large, la médiation a connu un développement et acquis une importance sociale particulière depuis une trentaine d'années et est déclinée dans de nombreux domaines (en particulier ceux visant à résoudre des conflits) : médiation judiciaire, culturelle, institutionnelle, consumériste, d'entreprise, environnementale... en somme, toute situation dans laquelle un tiers

<sup>10</sup> La définition de cette « notion » a été travaillée en collaboration avec Shuman Jiao dans le cadre du projet « Didawiki » porté par le laboratoire du Diltec (Sorbonne-Nouvelle Paris 3).



(humain ou non) intervient pour faciliter une relation ou la compréhension d'une situation.

La notion de médiation a été investie depuis longtemps par des « pédagogues, psychologues et didacticiens [...] pour expliciter les caractéristiques sociales et sémiotiques de processus interactionnels spécifiques de l'acte de médiation dans le champ de l'éducation et de la formation » (Vinatier et Laurent, 2008, p. 5). Dans ce domaine, on retrouve à l'origine de la notion les travaux de Lev Vygotsky qui « portent sur les rapports dialectiques entre l'apprentissage dans le cadre des interactions sociales et le développement des fonctions psychiques individuelles » (Vinatier et Laurent, 2008, p. 7) et développent le concept de médiation didactique. Par la suite, les recherches de Reuven Feuerstein, psychologue et éducateur, contribuent à diffuser en France le concept de médiation cognitive, ou l'idée d' « apprendre à apprendre ».

En didactique des langues, la notion de médiation a connu un essor particulier depuis la publication du CECRL en 2001 qui révisé les quatre compétences (production/compréhension orale/écrite) en indiquant que capacités et compétences s'actualisent en contexte par quatre « activités langagières » : de production, de réception, d'interaction et de médiation. Cette introduction de la médiation dans le CECRL reflète la volonté de ne pas cantonner cette pratique dans une activité précise (la traduction, par exemple), ni dans une relation fortement hiérarchisée (expert vs non-expert). Cependant, sa définition reste tout de même restreinte car le CECRL indique que « les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18). Ainsi, on reste dans une vision d'une médiation linguistique.

À partir de 2003, la notion de médiation est retravaillée et développée par plusieurs chercheurs du champ de la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme qui diversifient son acception et sortent de la seule médiation linguistique.

#### *La médiation comme gestion de tensions*

Geneviève Zarate (2003), déplore que la notion de médiation ne soit conçue par le CECRL que sous l'angle de compétences langagières et hors de tout contexte de tension et de conflit. Elle montre que la médiation, dans la *Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne*<sup>11</sup>, désigne une fonction « sociale ». Quand la justice des États n'a pas entendu le plaignant, il est possible de recourir à un médiateur : « Tout citoyen (...) ou

<sup>11</sup> Proclamée en 2000 et disponible à l'adresse suivante : [http://europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_fr.pdf](http://europarl.europa.eu/charter/pdf/text_fr.pdf)

toute personne physique ou morale a le droit de saisir le médiateur de l'Union de cas de mauvaise administration » (article 43). Geneviève Zarate commente : « la notion de médiation propose une mise en relation des États, des langues et des cultures qui présuppose le recours à un lieu tiers, en réponse à une dualité plus ou moins conflictuelle » (2003, p. 8). Trois conceptions de la médiation sont alors proposées à partir de celle d'un espace de tiers :

- « La médiation comme espace de mise en relation de partenaires, en situation de découverte » ;
- « La médiation en situation de conflit ou de tension, quand langues et repères culturels produisent de l'exclusion et de la violence sociale » ;
- « La médiation insufflant des dynamiques propres aux espaces tiers, alternatives aux confortements linguistiques et culturels. Dans cet espace pluriel, la différence y est nommée, négociée, réaménagée » (Zarate, 2003, p. 8-9).

Le numéro du *Français dans le monde. Recherches et applications* consacré à la médiation et la didactique des langues et des cultures (2003), pose les bases d'une nouvelle manière de considérer la médiation en didactique des langues et des cultures, Danielle Levy y donne la définition suivante : « mise en relation de deux individus ou de deux entités par un sujet ou un objet tiers, en vue de la prévention ou d'une solution à un problème ou à un différend » (2003a, p. 11).

*Repositionnement inclusif et intégratif autour des notions d'altérité, de mobilité et de communauté*

Face à un environnement en mutation, un projet a vu le jour en 2013 qui avait pour « volonté de développer et actualiser l'ensemble des descripteurs du CECR et, d'autre part, [de] repositionner le modèle premier à l'intérieur d'une conception plus englobante des parcours d'apprentissage, de formation et de développement personnel des acteurs sociaux » (Coste et Cavalli, 2015, p. 6). En effet, les notions et concepts que le CECRL a introduits en 2001, demandent à être revisités et restitués dans une vision plus large dont les trois composantes majeures sont :

- la prise en considération de la langue de scolarisation (et non plus seulement des langues étrangères) ;
- un projet éducatif reposant largement sur la pluralité linguistique et culturelle, à la fois fin et moyen ;
- l'attention accordée aux groupes sociaux et pas uniquement aux acteurs sociaux individuels.

Ainsi, il est nécessaire de rattacher la notion de médiation à un ensemble conceptuel plus large et de se focaliser particulièrement sur les rapports entre médiation et

mobilité en contextes éducatifs. Daniel Coste et Marisa Cavalli (2014, 2015) proposent d'ordonner la notion de médiation autour des notions d'altérité, de mobilité, de communauté et de réseaux.

Par ailleurs, il est possible de dégager trois types de médiations :

- La médiation langagière ou linguistique : elle concerne la traduction ou l'interprétariat, mais également tous types de reformulations linguistiques et sémantiques. Elle est souvent indispensable aux autres types de médiation mais est elle-même une « compétence complexe qui, au cours de son processus, en présuppose et en réunit d'autres telles que les compétences et habiletés linguistico-communicatives, interactionnelles, stratégico-méthodiques et interculturelles » (Biedermann, 2014, p. 85).
- La médiation relationnelle : qui gère les conflits (réduction des distances interpersonnelles). Elle concerne plus spécifiquement que les autres types de médiation la dimension culturelle et interculturelle (plurilinguisme, compétences non verbales et émotionnelles).
- La médiation cognitive : qui concerne le travail de transmission/construction des connaissances, et donc la didactique et la pédagogie.

Par rapport à notre sujet d'étude, le cadre conceptuel proposé par Daniel Coste et Marisa Cavalli nous semble particulièrement opératoire car les concepts d'altérité, de mobilité et de communauté (ou de groupes) et de réseaux sont centraux dans une expérience de mobilité académique et que « la mobilité est la situation par excellence où les capacités de médiation de différents types sont directement sollicitées, que cette mobilité s'oriente vers les diverses formes de perception de l'altérité ou vers des communautés » (Coste et Cavalli, 2014, p. 111). Nous avons vu dans la deuxième partie de cette thèse que l'adaptation culturelle et linguistique ne va pas de soi, que les mobilités ne sont pas toujours fluides et qu'il est donc utile de réduire les écarts entre des pôles distants ou en tensions. Ici, la médiation tend soit à viser l'accès à des informations ou la construction de compétences (médiation cognitive), soit à favoriser des interactions et relations de qualité (médiation relationnelle). Ainsi,

les actions de médiation, à la charge de différentes instances et passant principalement par des activités langagières, visent à faciliter la réalisation des différents aspects de ce parcours : accompagner et fluidifier la mobilité, aborder et réduire ou s'appropriier l'altérité, accéder, s'intégrer et participer aux communautés, avec recours éventuel aux réseaux sociaux. Les instances en cause, de l'acteur social lui-même jusqu'aux institutions, ont, dans ces processus, des responsabilités à assumer, dont l'exercice est caractérisé, entre autres, par un travail médiationnel (Coste et Cavalli, 2015, p. 9).

Il s'agit alors de faire acquérir aux étudiants des compétences de médiation par des méthodes ou des dispositifs agissant comme médiateurs dans

l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. Nous relevons parmi ces dispositifs deux grandes orientations :

- la première est tournée vers l'altérité et convoque les outils de l'anthropologie. Par rapport à l'altérité, l'objectif de dispositifs de médiation viserait à aider les futurs étudiants mobiles à la repérer et l'interpréter car

cette pénétration dans une nouvelle communauté par un processus de mobilité a d'autant plus de chance de réussir à terme que les composantes de cette nouvelle communauté qui présentent pour les « entrants » un caractère d'altérité seront identifiées comme telles par ces derniers (Coste et Cavalli, 2014, p. 108),

mais aussi de les amener à trouver des stratégies pour faire face et trouver des repères par rapport à cette altérité. Cette identification est d'autant plus nécessaire que les étudiants avec lesquels nous avons travaillé – qui voyagent dans un pays d'une culture souvent proche de la leur – ne perçoivent pas toujours les différences, qui pourtant amènent certains conflits ou tensions.

- la seconde est l'approche biographique qui intervient comme médiateur pour prendre en compte et valoriser les expériences plurilingues et pluriculturelles. En effet, le fait de dire et d'écrire ses expériences plurilingues et de mobilité permet aux acteurs de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent, mais également de se situer dans ce monde et d'y trouver une place. C'est pourquoi, si l'approche ethnographique permet de se décentrer – en questionnant ses valeurs et ses représentations – l'approche biographique permet en complémentarité un recentrement sur le vécu de l'individu.

### **9.2.2 Se décentrer grâce aux outils de l'anthropologie<sup>12</sup>**

L'anthropologie est une discipline qui peut être très utile à la didactique des langues et des cultures – à partir du moment où il ne s'agit pas seulement d'acquérir des savoir-faire linguistiques en dehors de tout contexte social, mais bien aussi l'occasion de travailler sur l'altérité – car « la recherche anthropologique traite au présent de la question de l'autre. La question de l'autre n'est pas un thème qu'elle rencontre à l'occasion; il est son unique objet intellectuel, à partir duquel se laissent définir différents champs d'investigation » (Augé, 1992, p. 28). Ainsi, si nous utilisons dans cette présente recherche des outils de l'anthropologie, cette discipline peut aussi se révéler une source pour des pratiques didactiques, en particulier des pratiques qui font appel au travail de terrain (Berger, 2011).

<sup>12</sup> Certains chercheurs préfèrent employer le terme d'ethnologie. Nous choisissons d'employer le terme d'anthropologie car il a l'avantage, selon nous, d'être plus ouvert que celui d'ethnographie ou d'ethnologie, même si nous parlerons parfois d'ethnographie lorsque nous nous ferons spécifiquement référence aux méthodes de recherche. Notons également que dans le monde anglo-saxon, les chercheurs ont plutôt tendance à employer le terme d'*ethnography* (et non *anthropology*).

Fred Dervin (2011b) relève différentes approches anthropologiques qui ont été utilisées en didactique des langues et des cultures, en particulier depuis les années 1980 :

- Anthropologie du proche ;
- Anthropologie des mobilités ;
- Anthropologie de la classe de langues par l'enseignant et/ou le chercheur ;
- Auto-ethnographie avec l'utilisation massive de journaux de bord ;
- Cyberanthropologie (terrains tels que l'internet, les forums de discussion, Second Life...)
- Anthropologie du lointain.

### **Quels apports de l'anthropologie pour une expérience de mobilité ?**

Enseigner aux étudiants des savoirs et des méthodologies propres à l'anthropologie peut se révéler pertinent pour leur séjour de mobilité<sup>13</sup>. La pratique de l'observation participante en particulier est utile pour les étudiants à l'étranger car elle implique une interaction approfondie avec la société afin de comprendre des phénomènes socioculturels. L'étudiant est en position d'observateur externe, tout en étant impliqué sur son « terrain », ce qui se révèle potentiellement formateur que ce soit au niveau de la langue ou de la culture. De même,

l'ethnologue doit être capable, grâce à sa capacité de participation, de saisir les schémas ou scripts qui structurent tout acte de la vie sociale, d'observer les faits sociaux selon une perspective mentale qui s'approche de celle des natifs, puis d'en tirer du sens en utilisant sa position d'observateur externe, pour aboutir à une réflexion comparative et critique qui mettra en relation les deux perspectives culturelles. Mettre l'étudiant dans une position d'ethnologue signifie donc lui assigner une tâche pour laquelle et grâce à laquelle il doit développer ses capacités d'empathie<sup>14</sup>, ses capacités à construire du sens, enfin ses capacités d'analyse comparative et critique » (Anquetil, 2006, p. 192).

Cette formation à l'anthropologie a un rôle à jouer à toutes les phases de la mobilité :

- En amont: des démarches exploratoires peuvent permettre la (re)découverte de l'environnement familial des étudiants, l'idée étant d'inviter à la

---

<sup>13</sup> Le site du SIEP (Service d'Information sur les Études et les Professions) par exemple, recense les savoir-être nécessaires pour exercer le métier d'anthropologue : Capacités d'observation ; Curiosité intellectuelle ; Rigueur ; Patience ; Autonomie ; Capacités d'adaptation à un nouvel environnement ; Ouverture d'esprit ; Capacités d'analyse ; Esprit critique ; Disponibilité ; Être disposé à s'expatrier ; Flexibilité (<http://metiers.siep.be/metier/anthropologue/>). Autant de savoir-être que nous avons vu comme particulièrement importants lors d'un séjour à l'étranger.

<sup>14</sup> « L'empathie, souvent désignée dans les programmes d'entraînement interculturel comme objectif relevant du savoir-être, est appréhendée comme méthodologie d'enquête, indispensable pour parvenir à la compréhension des phénomènes étudiés » (Anquetil, 2006, p. 192).

décentration, à « rendre le familier étrange » à « penser l'impensé » (Laplantine, 1987), voire à « repenser le déjà pensé » (Gohard-Radenkovic, 2009) en vue de la rencontre avec l'altérité (Robin, 2017). Cela correspond plutôt à une « anthropologie chez soi ».

- Pendant : en mobilisant les ressources acquises précédemment, le séjour de mobilité peut être considéré comme une expérience de « terrain » où l'étudiant se fait anthropologue de la société d'accueil.
- En aval : enfin, au retour, il peut être intéressant d'effectuer un retour réflexif sur l'expérience vécue, une « décapitalisation » des nouveaux savoirs et savoir-faire acquis dans la mobilité en revisitant cette expérience au retour, afin d'assurer « la capitalisation, soit le passage de l'expérience à la connaissance partageable » (Gohard-Radenkovic, 2014).

Au final, les apports formatifs d'une initiation et d'une pratique anthropologique sont (Roberts et al., 2001) :

- la constitution d'un bagage culturel social localisé ;
- l'intériorisation d'une méthodologie de l'interrogation et de la relativisation ;
- l'acquisition de compétences d'observation, d'interaction sociale, d'analyse sociale ;
- le développement personnel en termes d'autonomie et d'initiative, de confiance en soi, de flexibilité.

### **Exemple de dispositif**

Les dispositifs didactiques qui font appel à l'anthropologie et ses méthodes pour préparer ou accompagner les séjours de mobilité sont divers mais suivent souvent le même principe (Jackson, 2006 ; Roberts et al., 2001). L'idée est d'abord de former les étudiants aux concepts (et en premier lieu ceux de culture et d'identité, qu'il est important de déconstruire) et aux méthodes propres à l'anthropologie (observation participante et entretiens). Les étudiants sont alors invités à réaliser une étude de terrain dans leur propre société afin d'apprendre à se décentrer, et à rendre le « familier étranger ». Ils sont ensuite encouragés à effectuer le même travail lorsqu'ils sont en séjour de mobilité. L'ensemble des observations et analyse donnent alors lieu à un travail écrit, sous forme de dossier ou de journal de bord. Des écrits qui peuvent alors être évalués.

## Quelques points de vigilance

Si les avantages d'une démarche anthropologique sont reconnus, certains auteurs invitent à la prudence :

Mathilde Anquetil pointe le fait qu'un étudiant Erasmus ne peut pas être seulement un « observateur » :

Une forme d'adaptation comportementale aux conventions locales est [...] requise, non pas comme stratégie d'étude de cette institution, mais comme soumission aux scripts académiques à des fins curriculaires, car les finalités de son intégration sociale ne correspondent pas à celles de l'observateur participant (2006, p. 194).

De plus, assigner à l'étudiant la position d'observateur implique qu'il n'y a apport culturel que dans un sens, et que lui-même ne transmet rien à la société qui l'accueille.

Or donner une dimension européenne à l'enseignement supérieur, c'est aussi intégrer au sein des établissements l'apport représenté par la présence d'acteurs étrangers. Dans son interaction avec la société étrangère l'ethnologue s'efface au profit de son effort de compréhension de l'autre, il n'y a donc pas de médiation de sa propre culture auprès de la société d'accueil (2006, p. 194).

Fred Dervin (2011b) regrette que l'anthropologie soit souvent utilisée sans vraiment la définir, ni prendre en considération ses dernières avancées. Les concepts de culture et d'identité en particulier ont tendance à être utilisés abusivement, sans être vraiment problématisés ou questionnés. Et cela conduit souvent les étudiants à une solidification de leur « propre culture » et à un différentialisme marqué.

Aline Gohard-Radenkovic quant à elle, s'inquiète du fait qu'une telle méthode puisse construire de nouvelles représentations mais aussi que, même en ayant une approche renouvelée des notions de cultures et d'identités, il y a une tendance à pointer les différences plutôt que « les similarités, le partage de valeurs et de pratiques sociales qui pourraient être un facteur de rapprochement et de compréhension au sein d'une même génération, au-delà des frontières géopolitiques et socioculturelles » (2000a).

### ***9.2.3 Se recentrer avec l'approche biographique***

Mais s'il est utile de se décentrer pour comprendre l'Autre et effectuer une médiation avec l'altérité, une expérience de mobilité n'est pas que cela.

Se posent [...] la question des fragmentations de l'individu et celle de ses transformations successives ou simultanées. Des lignes de force se dégagent des recherches : les tensions entre cohésion et fragmentation de soi, les écarts entre discours institutionnels et vécu individuel, la cohérence entre choix de vie imposés ou désirés, que les descriptions courantes isolent (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008, p. 135).

Les approches biographiques, qui peuvent aussi être des outils de l'anthropologie, mais plus centrées sur le narrateur, peuvent alors servir à l'analyse des expériences

individuelles. Car si un décentrement est nécessaire, un « recentrement » l'est également afin de comprendre la place que l'on occupe ou que l'on veut occuper dans son nouvel environnement et tout particulièrement dans la mondialisation<sup>15</sup>. Ce « recentrement » est aussi nécessaire pour développer une compétence interculturelle qui prend en compte l'interdépendance entre les individus.

Un projet de ce type nécessite de remettre en question notre propre sentiment d'appartenance – pas seulement le décentrement qui est exhorté par l'éducation interculturelle, mais une réflexivité qui reconnaît notre propre étrangeté et la manière dont nous nous connectons aux autres par des liens complexes de réciprocité<sup>16</sup> (Coffey, 2013, p. 271).

Muriel Molinié relève les différentes caractéristiques de l'approche biographique et les avantages de cette démarche qualitative, compréhensive, réflexive et interprétative du plurilinguisme et du pluriculturalisme :

- elle s'intéresse autant aux pratiques qu'aux techniques,
- met au travail les sujets à partir de leur expérience située, en mobilisant simultanément leur réflexivité et leur imaginaire dans un cadre à la fois clinique et critique de déconstruction de représentations sociales,
- et met en résonance les expériences individuelles qui deviennent un puissant opérateur de compréhension du social (Molinié, 2014a, p. 9).

### **Développer une identité narrative**

Un des objectifs des productions de type autobiographique est de développer une identité narrative qui selon Paul Ricœur se trouve au centre des processus de construction de l'identité car

raconter, c'est dire qui a fait quoi, pourquoi et comment, en étalant dans le temps la connexion entre ces points de vue [...]. Le personnage tire sa singularité de l'unité de sa vie considérée comme une totalité temporelle elle-même singulière qui le distingue de tout autre. Selon la ligne de discordance, cette totalité temporelle est menacée par l'effet de rupture des événements imprévisibles qui la ponctuent (rencontres, accidents...) (Ricœur, 1990, p. 174).

Sur bien des points, une expérience de mobilité est une rupture dans la vie d'un individu qui doit être accompagnée afin d'être en mesure d' « organiser son existence autour d'un récit qui fait sens et garantit une cohérence identitaire » (Burnay, 2015, p. 76). Se dire – et s'écrire – permet à l'individu de construire le sens de sa vie à travers

<sup>15</sup> Les individus « se considèrent-ils comme agents, acteurs, sujets, auteurs de celle-ci ? Font-ils de leurs déplacements une occasion de relier des espaces, des cultures, des réseaux (sociaux, éducatifs, professionnels, familiaux), ou au contraire la disjonction, la discontinuité prennent-elles le pas sur l'effort de reliance et de projection de soi dans l'avenir ? » (Molinié, 2014a, p. 8).

<sup>16</sup> A project of this type requires questioning our own sense of belonging - not just the decentring which is exhortated in intercultural education but a reflexivity which acknowledges our own strangeness and how we connect to others through complex sites of reciprocity (notre traduction).



son récit. En effet, nous dit Paul Ricœur (1990), c'est par la narration que l'individu peut mettre en cohérence les différents épisodes de sa vie, et que le soi peut se construire, en tension entre le pôle de la *mêmeté* (la permanence dans le temps) et de l'*ipséité* (la conservation d'un noyau de la personnalité).

Le développement d'une identité narrative – qui va avec la compétence de réflexivité – est aujourd'hui de plus en plus demandé aux individus, auxquels on demande d'être autonomes, émancipés et capables de s'inventer<sup>17</sup>. Ainsi, chacun peut – ou doit – devenir son propre narrateur et être capable d'écrire sa « biographie élective » (Beck et Beck-Gernsheim, 1999).

### **Articuler objectivité et subjectivité**

Cependant, le travail biographique n'est pas qu'un « recentrement » sur l'individu, au sens d'un travail d'introspection, mais plutôt un travail d'extrospection au sens que lui donne le sociologue Danilo Martuccelli (2010a). Le travail d'extrospection se différencie de l'introspection – plutôt utilisé dans le domaine de la psychologie – et consiste en une exploration libre des frontières de la réalité. Il s'agit au final pour l'acteur de comprendre « pour chaque épreuve, les manières dont les contraintes sociales opèrent sur lui » (Martuccelli, 2010a, p. 195) et de prendre conscience de ses possibilités réelles d'action. Une situation de mobilité internationale se révèle potentiellement riche pour effectuer ce travail car c'est « une situation renouvelant le regard que porte le sujet sur son inscription dans une culture et une histoire » et qui peut permettre de prendre conscience des représentations qui construisent notre vision du monde et de « découvrir et reconnaître l'étranger en soi-même » (Molinié et Leray, 2002, p. 233).

Ainsi, les dispositifs de formation intégrant les approches biographiques ont pour but

de promouvoir le lien entre la réflexion sur soi et la projection vers l'autre pour investir un espace identitaire entre-deux : sortir de soi-même, non pas pour devenir l'autre, mais pour se découvrir médiateur, pour élaborer l'altérité, s'ouvrir aux influences, tisser des allers et retours à partir d'une position de marginalité constructive. [...] La réflexivité sur l'expérience du plurilinguisme et de la différence culturelle est une base pour se penser sujet participant à l'histoire européenne, la réflexivité sur l'interculturel offre des instruments pour élaborer la cohérence évolutive d'une identité européenne sachant reconnaître et accepter sa propre complexité (Anquetil et Molinié, 2008, p. 86).

Ces approches visent donc à raconter les expériences de mobilité et de diversité à la fois dans leur dimension objective (sociale, contextuelle) et subjective (psycho-affective, imaginaire) (Molinié, 2014a) et « offrent une représentation diachronique de

---

<sup>17</sup> Voir 8.3.4 Savoir se dire et s'inventer, p. 443.

soi à trois niveaux : la réalité historico-empirique du vécu, la réalité psychique et sémantique du narrateur, la réalité discursive du récit » (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008, p. 135).

Revenir sur ses différentes expériences permet également à l'individu de prendre conscience de leur valeur formative et de les valoriser. Ce processus, qui comporte généralement une part de reconstruction a posteriori du vécu, permet de mettre au jour un capital (linguistique, de mobilité, familial, etc.).

Enfin, les approches biographiques présentent l'intérêt, outre de « se dire », de travailler également sur le « comment se dire » et d'améliorer ses compétences linguistiques et langagières. Ce sont donc des démarches « facilitant la compréhension des processus d'appropriation, mais aussi l'appropriation elle-même » (Huver et Molinié, 2011, p. 11).

### **Des dispositifs variés**

L'approche biographique vise donc, à travers des dispositifs à exercer la réflexivité des apprenants et à leur faire établir des liens entre leur vécu objectif et subjectif, et entre les différentes temporalités de leur parcours de vie. Ces dispositifs prennent des formes diverses comme des récits de vie, des lettres, des journaux de bord, des entretiens compréhensifs, des rapports de séjour. Nous allons maintenant nous attarder sur deux formes particulières : les portfolios, et les « journaux de bord » car ces deux dispositifs sont fréquemment utilisés avec le public étudiant.

#### *Les portfolios*

Si l'objectif premier des portfolios a tout d'abord été d'aider les élèves à s'approprier leur travail pour construire eux-mêmes leur apprentissage, s'y ajoute aujourd'hui une dimension projective, particulièrement importante pour les étudiants (Molinié, 2015). Le Conseil de l'Europe a mis au point le Portfolio européen des langues (PEL) qui est composé<sup>18</sup> :

- du passeport de langues : un document servant à s'autoévaluer pour l'ensemble de « ses » langues ;
- d'une biographie langagière ;

<sup>18</sup> Le PEL tel que conçu par le Conseil de l'Europe est un canevas destiné à être adapté par les acteurs.

- d'un dossier composé des matériels qui serviront à documenter et à illustrer les acquis ou les expériences mentionnées dans la biographie langagière ou le passeport de Langues.

Ses objectifs sont de « contribuer au développement de l'autonomie de l'apprenant, du plurilinguisme ainsi que de la sensibilité et de la compétence interculturelle » et de « permettre aux utilisateurs de consigner les résultats de leur apprentissage linguistique ainsi que leur expérience d'apprentissage et d'utilisation de langues »<sup>19</sup>.

De nombreux PEL ont été créés, mais la démarche a aussi été discutée par un ensemble de chercheurs qui regrettent que le PEL ait tendance à découper les compétences par niveaux dans une grille pré-formatée. Elizabeth Murphy-Lejeune et Geneviève Zarate proposent de parler de biographie interculturelle et non seulement linguistique, reprenant les composantes du capital de mobilité<sup>20</sup>. Il est utile d'ouvrir au capital de mobilité car cela peut permettre aux étudiants de conscientiser leur capital de mobilité (et non seulement plurilingue) et donc de pouvoir mieux l'utiliser. Nous adoptons la terminologie de Muriel Molinié nommant « portfolios de seconde génération » (Molinié, 2011) des portfolios à orientation éducative et formative plutôt qu'exclusivement évaluative et certificative. Leurs objectifs sont :

- ethnographiques : il s'agit d'accompagner les processus de découverte et d'appropriation des réalités francophones des étudiants-voyageurs ;

- heuristiques : il s'agit d'inciter les étudiants à construire des liens entre formation, projet (personnel et professionnel) et développement de compétences (notamment inter- et trans-culturelles) ;

- actionnels : il s'agit enfin de les accompagner dans des projets de valorisation de leurs acquis interculturels et francophones, sur le marché du travail (local, national et international) (Molinié, 2015, p. 185).

De plus, afin que les portfolios puissent laisser place à la créativité des apprenants et rendre compte de l'évolution de leur pensée, de leurs apprentissages et de leur retour réflexif, une démarche plurilittératiée et multimodale s'avère particulièrement indiquée.

### *Les « journaux »*

Le journal de bord d'apprentissage, le journal de recherche mais également le journal de formation développent chez le jeune praticien, non seulement la conscientisation des processus cognitifs sollicités par l'apprentissage d'une langue nouvelle mais aussi la compréhension des enjeux personnels, sociaux, professionnels associés au plurilinguisme, à la mobilité culturelle, à l'ouverture à l'altérité (Molinié, 2006, p. 10).

---

<sup>19</sup> Ces objectifs sont ceux mentionnés sur le site internet du Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>.

<sup>20</sup> Pour rappel : histoire familiale et personnelle, expérience de mobilité, compétences linguistiques et culturelles, expériences antérieures d'adaptation.

Cette forme du journal est fréquemment employée dans le cadre de l'approche biographique et se trouve particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit d'accompagner une expérience de mobilité. En effet, la forme d'un journal permet de retracer le trajet parcouru, notamment en termes d'apprentissage.

Il existe différents types de journaux, mais ils partagent généralement le fait qu'ils sont circonscrits dans le temps et à une thématique. Aline Gohard-Radenkovic, Suzanne Pouliot et Pia Stadler (2012) dégagent quelques caractéristiques du « journal de bord »<sup>21</sup> :

- il a pour fonction de consigner régulièrement les événements (petits ou grands) ;
- il est écrit dans et pour l'intimité ;
- il prend racine dans le présent : il ne recompose pas le cours d'une vie, mais recense la vie au jour le jour ;
- il repose principalement sur des « observations ».

Même si le journal peut conserver une part de secret, Muriel Molinié et Mathilde Anquetil insistent sur la nécessité de mutualiser les journaux lors de séquences didactiques afin que le journal exerce aussi

une fonction réflexive de régulation des apprentissages : l'activité dialogique autour des journaux d'apprentissage (lectures réciproques, correction linguistique et sémantique, repérage et analyse de thèmes) permet aux auteurs d'objectiver, de comprendre et d'analyser leur vécu en contexte plurilingue (2008, p. 85).

Ces travaux réflexifs sont donc individuels mais dans une perspective de dynamiques collaboratives.

Parallèlement à ces journaux circonscrits dans le temps, un type d'écrit de style « récit de vie » (qui peut d'ailleurs être intégré au journal) permet d'articuler les temporalités : en revenant sur son parcours de vie, le narrateur peut saisir son action ici et maintenant, en la situant dans un questionnement sur son historicité (Anquetil et Molinié, 2008, p. 85). En revenant sur leur passé, les apprenants mettent en œuvre un projet identitaire. « En d'autres termes, les récits d'apprentissage des langues ne sont pas simplement une révélation d'événements passés, mais sont plutôt dynamiques et

---

<sup>21</sup> Ces auteures identifient trois types de journaux de bord : « des journaux de terrain accompagnant une recherche qualitative, outil nécessaire à la distanciation scientifique ; des journaux de bord accompagnant une expérience individuelle de voyage, de guerre, d'exil, écrits spontanément ; des journaux de bord sollicités dans un cadre contraint (professionnel, académique ou autre) rendant compte de l'expérience de formation ou d'apprentissage » (Gohard-Radenkovic, Stadler et Pouliot, 2012, p. 6).

subordonnés aux identités personnelles et interpersonnelles qui sont négociées au moment de dire » (Coffey et Street, 2018, p. 454)<sup>22</sup>.

### 9.2.4 Convoquer les imaginaires

Si, comme nous avons pu le démontrer avant, la réflexivité est une compétence attendue de nos jours, certains auteurs pointent le risque qu'elle devienne trop normative.

Déjà en 1976, Michel Foucault a développé la critique de la réflexivité

en montrant qu'elle était en fait un moyen pour le pouvoir de normaliser les sujets, par le biais d'une série de discours ou de vulgarisations de discours, produits entre autres par les sciences sociales, qui suscitent une réflexivité savante, laquelle aboutirait à une normalisation des sujets par le pouvoir qu'elle exerce sur eux (Bertucci, 2009, p. 46).

Selon l'auteur, la réflexivité serait une des facettes de l'entreprise de contrôle par le pouvoir.

Sans remettre en cause l'intérêt d'exercer la réflexivité des apprenants, certains didacticiens s'inquiètent de ce que la réflexivité serait aujourd'hui banalisée et surtout dévoyée au bénéfice d'une forme de recherche de conformité (Razafimandimbiana et Goï, 2014). Mathilde Anquetil montre que « la panoplie des guides, des kits et des rapports "efficaces", sont portés par une idéologie profonde de la responsabilité des "acteurs" et du *Panopticon* individuel d'auto-surveillance » (2019) et rejoint ainsi la critique énoncée par Michel Foucault. Les différentes grilles et portfolios, bien que s'inspirant des moments de formation réflexive proposés par les approches biographiques, ont tendance à enfermer les individus et à les contraindre à remplir ces documents.

Or l'individu lambda employable et mobile se passerait fort bien de ces moments administratifs obligés pour « valoriser ses compétences transversales et multiples » de valorisation de soi sur un marché, moments qui ne sont guère éloignés de l'enfermement décrit par Kafka dans *le Procès* (Anquetil, 2019).

Elatiana Razafimandimbiana et Cécile Goï montrent que ces outils encouragent surtout une réflexivité rationalisante dans et sur l'action répondant à une logique performative :

Un projet d'études universitaires serait au service d'un projet d'insertion professionnelle et on comprend mieux, à l'aune de ces enjeux sociétaux, en quoi une conception performative de la réflexivité serait à la fois fédératrice, attractive et compétitive. L'une des conséquences de cette rationalisation de la réflexivité est la mise en périphérie des dimensions projectives, imaginaires et créatives qui, en

---

<sup>22</sup> In other words, the accounts of language learning are not simply revelatory of past events but, rather, are dynamic and contingent upon the personal and interpersonal identities that are negotiated at the moment of telling (notre traduction).

effet, ne sont que rarement convoquées tant au niveau des modèles théoriques qu'au niveau des dispositifs formatifs (2014, p. 32).

Pour contrer cet aspect possiblement normatif de la réflexivité, il est utile de convoquer les imaginaires et la créativité. L'imaginaire est entendu comme « l'aptitude à créer des images, des représentations, des visions, pour exprimer sa façon de concevoir sa relation aux autres et au monde, et à mobiliser son histoire pour mieux se projeter dans l'avenir et dans le changement » (Castellotti et Moore, 2014b, p. 453).

Habituellement, les outils réflexifs sont plutôt fondés sur l'aptitude à mettre en récit. En fonction des dispositifs ces récits peuvent faire appel aux imaginaires, mais cependant les images peuvent se révéler ici plus pertinentes. Leur intérêt réside dans le fait qu'elles sont

un écran à travers lequel peuvent être mises en perspective la construction sociale de soi, de ses savoirs (ou les savoirs en tant que constructions sociales). Aussi est-elle potentiellement une « surface projective » permettant l'expression de soi, l'identification à d'autres, l'observation de soi et/ou la confrontation à sa propre image (Razafimandimbimanana et Goï, 2014, p. 24).

Surtout, recourir aux images permet de faire appel à la créativité. Ainsi, des didacticiens ont intégré à leurs formations une démarche multimodale notamment à travers la réalisation de dessin réflexifs<sup>23</sup>, de blasons ou de dossiers réflexifs visuels<sup>24</sup>.

### **9.2.5 Postures enseignantes**

Jean-Pierre Cuq (2011) rappelle les différents rôles que peut jouer un enseignant de français sur objectif universitaire : expert d'une discipline, pédagogue, chercheur critique, représentant de l'institution universitaire, et citoyen. Les approches en didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, centrées sur la médiation, nous semble appeler également des postures spécifiques, et en premier une posture d'« accompagnant ». Bien que recouvrant une nébuleuse de pratiques, une démarche d'accompagnement semble particulièrement adaptée pour répondre à ce choix dans le sens où elle accorde une grande place au sujet autonome autour de la triade conceptuelle : socialisation, autonomisation, individualisation (Paul, 2004).

Or dans ce contexte de mobilité étudiante, il n'est pas tant question de « former » l'étudiant que de le conseiller, l'aider, le guider ou lui montrer que « c'est possible ». Car l'enjeu est de permettre aux étudiants de réussir à suivre le chemin qu'ils souhaitent. En cela, l'idée de cheminement prévaut à celle d'un but à atteindre car alors la mobilité n'est pas considérée comme une nouvelle compétence à acquérir, mais comme une

<sup>23</sup> Sur les spécificités du dessin réflexif voir 3.6.3 Multimodalité des entretiens, p. 166.

<sup>24</sup> Sur différentes démarches employant les représentations visuelles, voir le numéro 24 (juillet 2014) de la revue Glottopol, dirigé par Muriel Molinié et intitulé : *(Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés*.

expérience permettant de réaliser ses aspirations et de se développer personnellement. C'est pourquoi « la personne ne peut être accompagnée que vers elle-même » (Paul, 2009). Ce choix éthique nécessite que le cheminement soit partagé et donc que la posture et le rôle des co-acteurs de la mobilité soient redéfinis. L'accompagnement nécessaire aux étudiants croates est de deux ordres : l'un que l'on pourrait qualifier de technique et qui correspond aux besoins pratiques de leur parcours de mobilité (gestion des aspects administratifs par exemple) ; et l'autre, plus réflexif, qui leur permettrait de gérer la rupture provoquée par la mobilité. Même s'ils ne sont pas les seuls, les enseignants semblent être particulièrement indiqués pour remplir cette mission. En effet, ils sont en contact direct avec les étudiants et bénéficient d'un statut qui les rend légitimes pour encourager ou non une mobilité académique. De plus, ils peuvent, au sein de leurs cours, engager une démarche réflexive.

### **9.3 Une recherche-action-formation comme analyseur**

---

Nous avons mené une recherche-action-formation afin de mettre en pratique et d'expérimenter les principes didactiques dégagés mais aussi de produire des connaissances à partir de cette action de formation. Cette partie propose de rendre compte de cette expérience. Nous commencerons par présenter pourquoi nous avons choisi d'effectuer cette recherche-action-formation, en accord avec notre épistémologie. Puis nous décrirons la formation que nous avons mise en place : ses acteurs, son déroulement et les principales activités pédagogiques réalisées. Enfin, nous ferons un premier bilan (avec ses réussites et ses limites) de ce que cette recherche-action nous a appris.

#### **9.3.1 Pourquoi une recherche-action-formation ?**

Le développement des premières recherches-actions intervient dès les années 1940 dans le domaine de la sociologie clinique. Lié également à l'essor de l'empowerment, ce type de démarche préconise que l'on ne peut comprendre la réalité qu'en agissant sur elle et assigne également à la production de savoirs le but d'apporter des changements à la société. Ainsi, savoir et action sont l'aboutissement l'un de l'autre. Trois conditions doivent être réunies pour que l'on puisse parler de recherche-action : elle doit être conduite par des praticiens, elle est collaborative et on en attend des changements (Kemmis et McTaggart, 1988). Dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, cette démarche est de plus en plus employée et inclut un volet

de formation<sup>25</sup>. Le volet de recherche est lié à la démarche scientifique et vise l'avancement des connaissances, l'action « est à la fois le terme central et le terme médiateur [...] au sens où l'action/innovation constitue le pivot [d'une] démarche commune » (Paillé, 1994b, p. 219). Enfin, le volet formation « débouche sur un renouvellement des pratiques en créant un lieu de réflexion associant théorie et pratique pour mener à des changements durables au plan de certaines croyances et pratiques éducatives » (Lafortune, 2006, p. 192).

### **Une démarche en accord avec notre épistémologie**

Nous avons fait le choix d'engager une démarche de type recherche-action avant tout parce que cela correspond à notre positionnement épistémologique<sup>26</sup>. En effet, nous adoptons une vision constructiviste – qui postule que le monde est non fermé et pour une part imprévisible – et non une vision positiviste.

Derrière cette vision binaire de la recherche classique d'une part et de la recherche-action de l'autre, se cachent deux conceptions du monde et de la relation au savoir fort différentes. [...] Dans le cas d'une vision du monde ouverte telle que la recherche-action la pense, le savoir est en devenir, il n'est ni donné, ni même seulement intellectuellement construit. Il est processus et il se construit en devenant. Il est en perpétuel mouvement, évolutif (Macaire, 2011, p. 118).

L'action que nous avons réalisée nous permet alors de confronter nos théories et l'analyse de nos entretiens à la réalité du terrain et de laisser émerger des éléments non prévus, qui nous auraient été plus difficilement accessible si nous n'avions pas « agi ». En effet, alors qu'un des reproches adressé parfois aux recherches-actions est qu'elles sont confondues avec la « production d'outils »<sup>27</sup>, elle était pour nous avant tout un moyen de production de connaissance. Mais pas seulement : si notre recherche a une visée de compréhension, elle en a aussi une d'intervention, et un dispositif de recherche-action peut permettre d'articuler le pouvoir (politique), le savoir (scientifique) et le vouloir (pédagogique) (Pourtois, Desmet et Humbeeck, 2013, p. 27). Alors qu'une approche politique recherche plutôt la prévision et est réalisée pour agir, l'approche scientifique vise la prédiction et est réalisée pour connaître.

Les deux logiques sont donc d'orientation différente et ont longtemps été dissociées, opposées. La recherche-action tente de les confronter pour mieux pénétrer la complexité : accroître le savoir par l'action et rendre l'action plus efficace par le savoir (Pourtois, Desmet et Humbeeck, 2013, p. 27).

---

<sup>25</sup> Pierre Paillé (1994b) distingue la recherche-action-formation (approche développée en éducation et pour l'éducation) de la recherche-action de développement (une variante industrielle) et de la variante sociale de la recherche-action : la recherche-action-intervention.

<sup>26</sup> Voir 3.2 Choix épistémologiques, p. 137.

<sup>27</sup> Qui correspondrait à la simple mise en place d'un dispositif d'action pédagogique, l'implantation d'une réforme ou d'une innovation (Berthon, 2000).



De plus, nous accordons dans cette recherche une place importante au positionnement du chercheur, à son implication et sa réflexivité. Or une démarche de recherche-action est « à la fois [...] un processus de distanciation par rapport à soi-même en tant que chercheur et comme un processus de prise de recul critique par rapport aux pratiques, inscrit dans l'action » (Macaire, 2011, p. 113). S'il est parfois reproché l'ambiguïté de l'implication du chercheur dans une recherche-action, nous faisons, de toutes manières, le choix de ne pas nous leurrer sur la neutralité du chercheur, mais bien de prendre en compte notre propre subjectivité et d'en faire une source de connaissance. Au-delà de la réflexivité nécessaire à ce travail de distanciation/implication, « si une ambiguïté demeure entre chercheur impliqué et chercheur distancié, c'est sans doute dans la pluralité des méthodologies qu'il convient de chercher une nouvelle aide » (Macaire, 2011, p. 123). C'est pourquoi notre recherche a suivi plusieurs phases, certaines plus orientées vers la recherche et la prise de distance, et d'autres plus impliquées, dans l'action sur le terrain<sup>28</sup>. Cependant, nous n'effectuons pas de dichotomie claire entre recherche et action, car l'un se nourrit de l'autre et l'action est une source de connaissance qui se réinvestit dans l'action (Macaire, 2011, p. 120).

### **Produire des connaissances contextualisées par un travail collaboratif**

La démarche de recherche-action relève également d'une volonté de produire des connaissances contextualisées et transposables (pour partie) et non uniquement la mise en place d'une formation ou d'outils de formation. Notre recherche a une visée d'action par rapport à une situation particulière, identifiée dans un contexte donné<sup>29</sup>.

Et « sans doute la théorie peut-elle permettre d'"éclairer" la pratique, mais les savoirs de la pratiques sont de façon définitive irréductible à la théorie qui s'essaie à en rendre compte » (Berthon, 2000). Jean-François Berthon prend l'exemple de l'apprentissage du piano : ce n'est pas en connaissant toutes les théories savantes sur la technique du piano que l'on va savoir jouer : il faut aussi faire pour apprendre. Notre recherche (comme toute recherche) se situe dans un terrain particulier qui comporte de nombreuses composantes, à différents niveaux (macro, méso, micro). Jean-Pierre Pourtois, Huguette Desmet et Bruno Humbeeck soulignent que la réalité est depuis les années 2010 plus complexe qu'auparavant. Par exemple, on demande aujourd'hui aux apprenants de « devenir des citoyens actifs, responsables et partenaires. L'heure est donc à la redéfinition des rapports sociétaux et interpersonnels » (2013, p. 26). La

---

<sup>28</sup> Nous avons détaillé les différentes phases de notre recherche et de son fonctionnement « en boucle » dans le Tableau 8 : Étapes de la recherche, p. 159.

<sup>29</sup> Voir 3.2.2 Importance de la contextualisation et de l'historicisation, p. 138.

recherche-action doit donc tenir compte de ces mutations, mais peut également apporter un éclairage particulier sur ces dernières.

Réussir à saisir le contexte dans son ensemble, ses nuances et ses multiples composantes est donc l'une de nos motivations premières. Dans cette démarche, travailler en collaboration avec les acteurs locaux se révèle capital. Et une recherche-action est avant tout un travail collaboratif<sup>30</sup> où les acteurs sont les principaux vecteurs de la conquête du savoir (Macaire, 2011). À travers un travail collaboratif avec les acteurs du terrain nous visions plusieurs objectifs : assurer une certaine pérennité au projet pour que celui-ci ait une chance de perdurer (même sous d'autres formes) après la fin de la recherche, et surtout éviter la position surplombante du chercheur, le modèle de l'expert distant et distinct des acteurs sociaux (Pernet-Liu, 2011).

### **Introduire un dérangement et provoquer un changement**

« Toute recherche-action constitue une intrusion dans la vie des personnes du "terrain". Et parce que sa finalité est le changement, elle implique une rupture dans les façons de penser, d'agir, d'établir des relations, de se percevoir et de percevoir les autres » (Pourtois, Desmet et Humbeeck, 2013, p. 29). En ce sens, elle peut être considérée comme un « dérangement ».

Le dérangement est un déplacement hors des positions assignées et que l'on croyait établies, un trouble gênant le fonctionnement normal, une désorganisation du classement habituel, de la hiérarchie des choses et des gens, de l'ordre généralement admis, des rôles et des clivages coutumiers (Gilon et Ville, 2014, p. 105).

Le dérangement est perçu comme potentiellement dynamique dans la mesure où il peut déclencher l'analyse et devenir un « analyseur » (Molinié, 2014a).

Christiane Gilon et Patrice Ville énoncent divers théorèmes pour montrer les liens entre dérangement et analyseur :

À la source de tout analyseur, il y a un dérangement » ou autrement dit :

« l'analyseur est un effet du dérangement »

et leur corolaire :

« tout dérangement a un effet analyseur » (2001).

---

<sup>30</sup> Brigitte Cord et Christian Ollivier définissent le travail collaboratif comme un travail en commun entre plusieurs personnes et qui génère la création d'une œuvre commune. « Dans le domaine de l'enseignement / apprentissage, le travail collaboratif entre apprenants et / ou enseignants se concrétise le plus souvent par un travail d'équipe, l'équipe étant perçue comme étant un groupe de personnes interagissant afin de se donner ou d'accomplir une cible commune, laquelle implique une répartition de tâches et la convergence des efforts des membres de l'équipe » (Cord et Ollivier, 2001, p. 53). Ils font alors la distinction entre travail collaboratif et coopératif, dans le fait que dans le cadre de la collaboration il y a nécessairement la création d'une œuvre commune.

Une recherche-action possède un potentiel d'analyseur important car engager un travail collaboratif, sur un terrain particulier, sans chercher nécessairement la cohésion, permet de mettre en relief des points d'achoppements et des clivages. Et c'est parce que la recherche obtient ce statut de « dérangement » qu'en plus d'être un analyseur elle peut permettre de provoquer des transformations.

Il s'agit donc d'établir une dialectique entre l'homme-acteur et l'homme-chercheur, dans le but d'acquérir un « pouvoir faire » (Pourtois, Desmet et Humbeeck, 2013, p. 26). Dominique Macaire (2011) parle, elle, « d'action sur... ». Mais il ne s'agit pas seulement de « transformer la réalité » par la mise en place d'un dispositif permettant de produire des connaissances concernant ces transformations. Il s'agit tout autant de la « transformation des représentations des acteurs concernant cette réalité, à laquelle ils ne sont pas extérieurs, mais dont ils font partie » (Berthon, 2000).

C'est donc parce qu'une démarche de recherche-action correspond à notre épistémologie, produit des connaissances contextualisées grâce à un travail collaboratif et qu'elle possède un pouvoir de « dérangement » susceptible d'analyser et d'amener des changements (de pratiques et de représentations) que nous souhaitons nous inscrire dans cette démarche<sup>31</sup>. Nous verrons par la suite que certains points ont plus ou moins fonctionné, et qu'au final, notre recherche ne possède pas toutes les caractéristiques d'une recherche-action-formation, surtout pour ce qui concerne le travail collaboratif. Cependant, elle nous a permis de produire des connaissances et s'est révélée un bon analyseur.

### ***9.3.2 Description de la recherche-action-formation***

Nous avons donc mis en place une recherche-action-formation au sein de l'Université de Zagreb. Un accompagnement des mobilités peut s'effectuer avant, pendant ou après un séjour de mobilité. Nous avons pour notre part choisi de préparer les étudiants à partir – donc de nous situer en amont d'un séjour – car :

- nous avons mis en évidence qu'un encouragement à la mobilité était nécessaire : le fait qu'il existe une préparation à la mobilité pourrait permettre à certains étudiants qui ne partent pas par crainte de ne pas pouvoir se débrouiller de réduire leurs peurs et d'oser partir à l'étranger ;

---

<sup>31</sup> Voir l'Annexe F. Démarche de recherche-action, p. 573, pour un récapitulatif de notre démarche selon les critères mis en évidence par Dominique Macaire (2011).

- il existe plus de formation pour la mobilité entrante que sortante. Il nous semblait donc intéressant de questionner cette formation de la mobilité sortante, moins souvent prise en compte ;
- enfin, cela nous permettait de mettre en place une action sur notre terrain d'étude même et de comprendre certaines choses ayant trait aux fonctionnements au niveau méso (c'est à dire au sein de l'Université croate principalement).

Notre recherche-action s'est déroulée en deux phases : au printemps 2016 et au printemps 2017<sup>32</sup>. La première année, nous sommes intervenue ponctuellement dans le cadre de cours de FOU qui étaient proposés à l'Université de Zagreb. Nous y avons expérimenté quelques activités pédagogiques qui nous ont permis, l'année suivante, de développer et d'ajuster ces activités (en fonction de cette première expérimentation et de l'analyse des données recueillies sur le terrain) et de construire une semaine entière de formation. C'est cette dernière que nous présentons maintenant.

### **Les acteurs et le cadre**

Comme nous venons de le voir, l'une des motivations pour mettre en place une recherche-action-formation était de pouvoir co-construire une formation avec les acteurs locaux, afin de multiplier les expertises et les points de vue mais aussi d'assurer une pérennité à cette initiative. En effet, des formations ayant le même but avaient vu le jour quatre années auparavant, sous l'impulsion de l'Université de Zagreb et suite à une étude<sup>33</sup> ayant montré que les principaux freins à une mobilité étudiante dans un pays francophone venaient d'une insécurité linguistique et d'une peur du manque d'autonomie nécessaire dans un pays étranger. Alors en poste comme lectrice de français à l'Université de Zagreb, nous avons créé des cours de français sur objectif universitaire hebdomadaires en 2013. Suite à notre départ, ces derniers ont peu à peu disparu. Il nous semblait donc nécessaire d'impliquer dans ces formations plusieurs personnes, capables d'assurer la continuité de cette initiative.

Nous avons donc cherché à impliquer des enseignants du département du département de langue française et du département de croate langue étrangère de la faculté de philosophie et de lettres de l'Université de Zagreb.

Au niveau institutionnel, cette action de formation a reçu le soutien – et donc la reconnaissance de sa nécessité – de la part de la faculté de philosophie et de lettres de l'Université de Zagreb, de services des relations internationales (au niveau de

<sup>32</sup> Voir Tableau 8 : Étapes de la recherche, p. 159.

<sup>33</sup> *Le français sur objectif universitaire comme un nouveau module : état des lieux et perspectives*. 2011 – 2013. Projet du Comité de développement de l'Université de Zagreb (Croatie).

l'Université et des différentes facultés) et de l'espace Campus France, géré par l'Ambassade de France. Chercher des appuis auprès de différentes institutions avait comme but d'assurer une pérennité à cette formation ainsi que la volonté de pouvoir faire dialoguer des administrations ou services, tous co-acteurs de la mobilité étudiante et ayant pourtant parfois très peu de liens entre eux<sup>34</sup>.

La formation avait lieu dans les locaux de la faculté de philosophie et lettres mais était ouverte à tout étudiant de l'Université<sup>35</sup> ayant un projet de mobilité<sup>36</sup>, et sa promotion fut faite à travers affiches<sup>37</sup> et liste de diffusion électronique dans toutes les facultés qui ont bien voulu relayer l'information. Elle fut présentée comme un « atelier »<sup>38</sup>, avec pour titre *Intégration au système universitaire français* et destinée à des étudiants de niveau B1 minimum.

Étant donné la diversité des profils des étudiants concernés – et chaque faculté ayant son propre calendrier universitaire – trouver un créneau idéal pour tous était une gageüre. Il fut finalement décidé que la formation aurait lieu sur une semaine intensive (30 heures), fin mai, donc à la fin de l'année universitaire pour la majorité des facultés, et après que le résultat d'obtention des bourses Erasmus fut publié.

## **Son contenu**

Cette formation avait deux types d'objectifs : l'un à long terme, qui est d'encourager la mobilité étudiante, grâce à une formation pérenne, reconduite chaque année, sur laquelle les étudiants savent pouvoir compter avant d'entamer des démarches pour partir ; un autre à court terme, celui de préparer les étudiants ayant déjà engagé ces démarches et s'apprêtant à partir.

Comme nous l'avons vu au début de ce chapitre, les cours de FOU se concentrent sur les compétences langagières et pragmatiques (méthodologie) nécessaires pour

---

<sup>34</sup> La mobilité étudiante est gérée au niveau de l'Université, par le service des relations internationales. C'est ce service qui gère au niveau central tout ce qui concerne la mobilité étudiante institutionnelle, en particulier le programme Erasmus. Son action est ensuite relayée au niveau des services des relations internationales des facultés, action qui est elle-même relayée directement auprès des étudiants par les enseignants référents Erasmus. Ces différents services, plus ou moins en relation les uns avec les autres ont chacun leur organisation, leurs logiques, voire leur vocabulaire propre. Si l'on se place du côté de la mobilité dans les pays francophones, l'Ambassade de France est également partie prenante, proposant un espace campus France et des bourses de mobilité (courtes, pour des séjours linguistiques ou longues, pour une année universitaire).

<sup>35</sup> Donc possiblement de n'importe quelle discipline, l'Université de Zagreb comprenant 34 facultés de sciences dures, humaines ou sociales.

<sup>36</sup> Erasmus est le programme le plus utilisé, et au final tous les étudiants qui ont participé en faisaient partie. Mais la formation était ouverte à tous les étudiants, peu importait leur projet de mobilité.

<sup>37</sup> Voir Annexe G. Affiche pour l'atelier : *Intégration au système universitaire français*, p. 575.

<sup>38</sup> Nous avons fait le choix du terme « atelier » (*radionica*) car il est fréquemment employé en croate et qu'il mettait en évidence l'aspect pratique – et non pas seulement théorique – de la formation.

suivre un cursus universitaire en français ainsi que des certaines connaissances pratiques liées au contexte de la fac. Nous avons conservé ces dimensions, mais y avons ajouté les orientations de la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme à travers deux grands modules que nous avons intitulés : « Construire son projet de mobilité » et « Gérer les situations interculturelles »<sup>39</sup>. L'ensemble des modules formait un portfolio, qu'il était éventuellement possible de compléter avec d'autres documents. Nous allons maintenant décrire ces modules en insistant sur les activités relevant de la didactique de la diversité<sup>40</sup>.

Nous avons donc construit la formation autour de quatre modules, chacun comportant des objectifs spécifiques, explicitement signalés aux étudiants, et bien que ces modules soient numérotés pour les distinguer, nous les traitons simultanément<sup>41</sup>.

### Module 1 : Construire son projet de mobilité<sup>42</sup>

Objectifs annoncés :

- formuler vos objectifs de formation et de mobilité
- développer vos capacités réflexives
- faire le point sur vos compétences

Le but de ce module était d'amener les étudiants à construire leur projet de mobilité et à revenir sur leur parcours et sur leurs apprentissages afin de conscientiser les compétences déjà acquises et mobilisables en contexte de mobilité. Nous souhaitons donc conjuguer un volet réflexif sur les expériences passées et un volet projectif (Molinié, 2015, p. 178).

Pour aider les étudiants à construire leur projet de mobilité, mais aussi l'apprentissage qu'ils allaient réaliser lors de cette formation, nous commençons par leur poser des questions – auxquelles ils devaient répondre à l'écrit – sur leurs attentes (au niveau académique et personnel) de leur futur séjour, les inquiétudes qu'ils pouvaient avoir, et leurs attentes au niveau de la formation.

---

<sup>39</sup> Voir Annexe H. Syllabus de l'atelier : Intégration au système universitaire français, p. 576, pour le programme officiel de la formation.

<sup>40</sup> L'Annexe I. Contenu de l'atelier : Intégration au système universitaire français, p. 578, reprend les contenus principaux de la formation (objectifs et sommaire de chaque module).

<sup>41</sup> Voir l'emploi du temps en Annexe H. Syllabus de l'atelier : Intégration au système universitaire français, p. 576.

<sup>42</sup> Pour construire ce module nous nous sommes inspirée, pour certaines activités, du Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale (PECFMI) réalisé par Muriel Molinié et Marina Lankhorst avec le concours de Marie-Françoise Pungier. Ce portfolio a été conçu pour des étudiants français et japonais qui réalisaient un déplacement physique court en France ou au Japon. Ce portfolio, réalisé en amont, pendant et après la mobilité avait pour but de favoriser la mobilité intellectuelle à travers la biographisation et la réflexivité vis-à-vis de l'expérience interculturelle de mobilité.

Nous utilisons également le dessin réflexif – un dispositif utilisé plusieurs fois au cours de la formation – comme aide à la réflexivité. En effet, le dessin est un acte réflexif car « le sujet-dessinateur s'[y] engage dans un processus de sélection (thème, angle de vue, techniques graphiques, finalités), d'organisation (mise en priorité) et de positionnement (choisir et assumer ses choix) » (Razafimandimbimanana, 2009, p. 144). Ce que nous nommons dessin réflexif est en fait un « dispositif comprenant le moment de la consigne, le moment du dessin et celui des entretiens d'explicitation » (Molinié, 2011, p. 202) qui s'insère plus généralement dans une approche biographique. Cette méthode avait pour but d'amener les étudiants à articuler parcours de vie, parcours d'apprentissage et projet de mobilité. Dans cette partie du module, nous donnions pour consigne :

*Dessinez comment vous vous représentez votre vie en France et commentez votre dessin.*

Les dessins étaient ensuite présentés à l'ensemble de la classe et commentés à l'oral. Ils devenaient ainsi un support pour la parole et le moyen de confronter les différentes représentations et attentes d'un séjour entre les étudiants<sup>43</sup>.

Mais nous invitons également les étudiants à se projeter plus en avant dans l'avenir en leur demandant d'imaginer dans cinq ou dix ans leur vie professionnelle et personnelle, et la place que pourraient y prendre la mobilité et la pratique du français. Ces activités étaient réalisées en premier par écrit, pour permettre aux étudiants de se confronter avec leurs propres idées, mais donnaient ensuite lieu à des discussions collectives. Le but de ces discussions était double : confronter les différents points de vue, mais également s'entraîner à prendre la parole pour exprimer ses idées et ses opinions. Nous étions alors attentive à ne pas brider les étudiants en relevant les éventuelles erreurs linguistiques afin qu'ils s'entraînent à interagir à l'oral sans être bloqués par des représentations puristes de la langue et qu'ils puissent en avoir une conception intégrative, c'est-à-dire qu'ils la considèrent comme un moyen de partager valeurs, points de vue, etc.

Nous préparions également leur insertion dans de nouvelles communautés et à leur rencontre avec l'altérité. Pour cela nous commençons par aborder leur propre altérité en questionnant la place de la Croatie en Europe. Pour cela, nous utilisons comme support un extrait de texte d'un essayiste yougoslave :

*L'Europe de l'Est a été une appellation plus politique que géographique ou culturelle, imposée par la deuxième guerre mondiale et la guerre froide. Ce nom devient désuet, "ci-devant". On lui en substitue un autre, tout aussi imprécis : l'Europe centrale et orientale. À l'Europe dite centrale appartiennent également des pays qui – comme l'Autriche ou la Suisse – n'ont pas été assujettis à l'Est communiste.*

*L'Autre Europe est aussi un terme mal défini, à dessein peut-être. Qu'est-ce qui est autre dans cette partie de l'Europe, qu'est-ce qui est européen dans cette altérité ?"*

<sup>43</sup> Sur l'intérêt des dessins réflexifs comme support à la réflexivité, voir également 3.6.3 Multimodalité des entretiens, p. 166.

Puis nous étudions des extraits du film *L'Auberge espagnole* et des témoignages d'étudiants sur leur expérience Erasmus ce qui permettaient de donner un point de vue extérieur et/ou impliqué et de travailler à partir des représentations d'autres personnes. Ces témoignages portaient principalement sur leur socialisation et relataient aussi bien les succès que les difficultés rencontrées. Ces témoignages étaient autant un support pour la réflexion qu'un exercice de compréhension orale ou écrite, incluant du vocabulaire courant. Ce qui nous amenait enfin à envisager les différentes stratégies de rencontre possible, en fonction du groupe où l'on souhaite s'insérer (étudiants internationaux ou locaux). Une mise en situation sous forme de *speed dating* permettait de se préparer à de nouvelles rencontres, mais surtout à réfléchir au fait qu'il serait nécessaire de mettre en place des stratégies et que l'insertion dans une nouvelle communauté pouvait rencontrer quelques résistances.

Enfin, nous les amenions également à effectuer une auto-évaluation de leurs compétences linguistiques afin de leur faire prendre conscience des compétences linguistiques qu'ils avaient déjà et qu'ils pouvaient utiliser dans le cadre d'une mobilité.

Ce module se clôturait avec un bilan, permettant de continuer le travail entrepris pendant la formation. Il reprenait les « questions » suivantes :

- Ce que je souhaite faire pendant mon séjour : ...
- Mes questions : ...
- Ce que j'ai à faire avant de partir : ...
- Je suis prêt(e) à partir ? oui / non ; Pourquoi ? : ...

### Module 2 : Gérer les situations interculturelles

Objectifs annoncés :

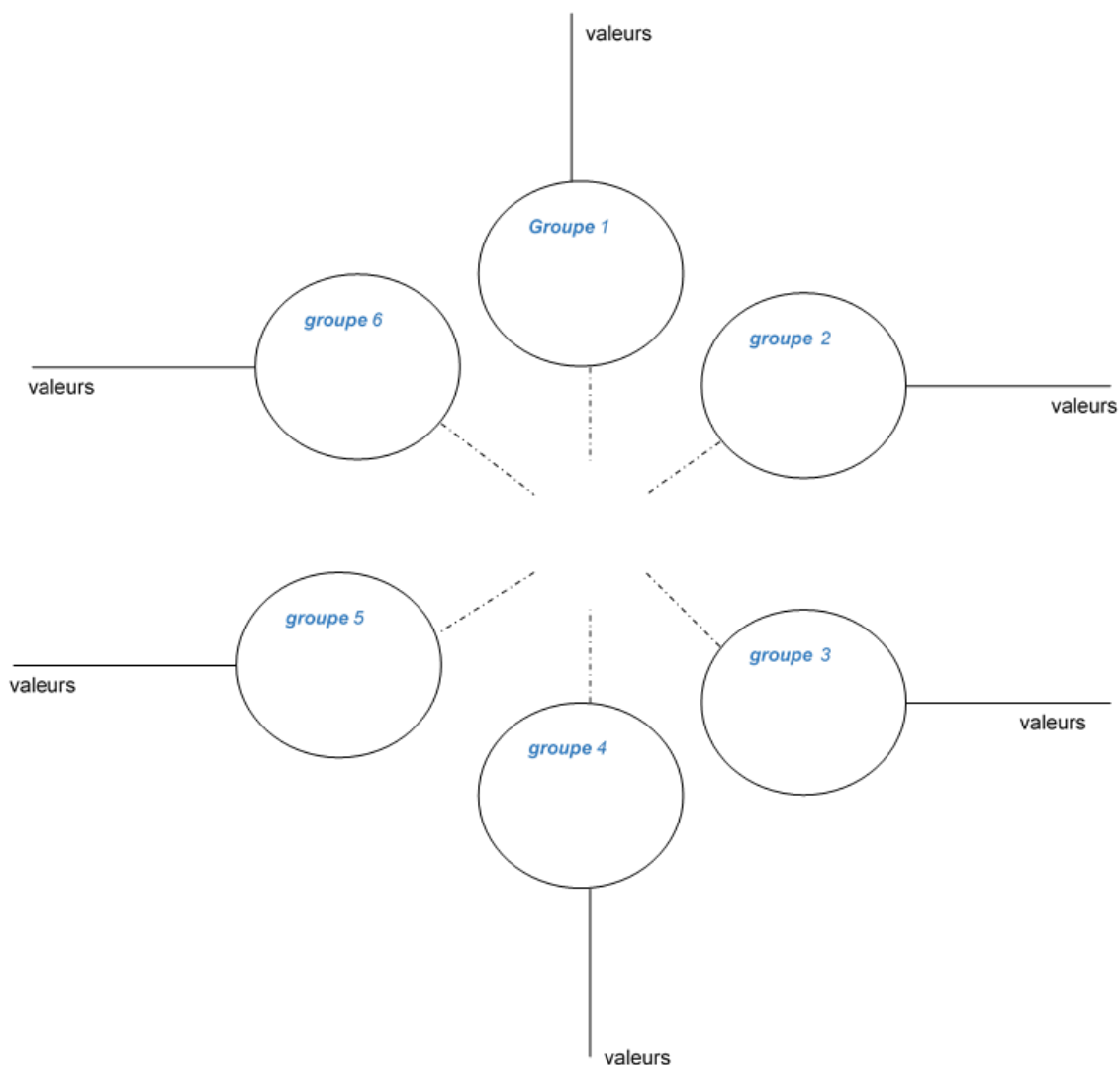
- analyser vos expériences et vos pratiques d'apprentissage au contact d'autres langues et cultures ;
- définir les concepts de culture et d'identité ;
- apprendre à observer de façon neutre une situation nouvelle.

Ce module avait pour objectif de définir et de réfléchir aux notions de cultures et d'identités, ainsi qu'à présenter théoriquement ce qu'était une approche ethnographique et ses méthodes afin de réaliser à la fin une ethnographie du quotidien à Zagreb.



La première partie était consacrée à la définition des notions de culture et d'identité. À partir de matériaux variés (vidéos, dessins humoristiques, textes...) nous abordions différentes théories montrant que la culture peut être définie de différentes manières et qu'elle n'est ni l'attribut d'un groupe social en particulier, ni figée dans le temps. Nous faisons dialoguer ces aspects théoriques avec le vécu des étudiants. Par exemple, nous leur proposons l'activité suivante :

*La carte ci-dessous représente les relations qui vous relient à certains groupes qui composent votre silo culturel. Dans chaque cercle numéroté, identifiez un groupe auquel vous appartenez. Ensuite, à côté de chaque cercle, écrivez les valeurs, les habitudes ou les croyances les plus importantes que vous avez apprises de ce groupe.*



*Ensuite, examinez les groupes que vous avez identifiés dans votre carte. Placez un «X» à côté de la réponse qui décrit le mieux la diversité culturelle de chaque groupe :  
Très divers assez divers très peu divers*

Ils devaient ensuite comparer leur « carte » avec leurs camarades, puis nous les amenions à envisager comment elle pourrait se transformer pendant un séjour à l'étranger :

*Partir en Erasmus implique certainement que vos "groupes d'appartenance" vont changer.*

- À votre avis, avec quels groupes garderez-vous contact ? Comment ? Qu'est-ce que cela changera entre vous ?
- À votre avis, quel nouveaux groupes intégrerez-vous ou voudriez-vous intégrer ? Comment et dans quel but ?

Cette prise de conscience des différentes « cultures » menait alors à leurs différentes identifications. Cette question des identités était enfin traitée du point de vue de la langue à partir d'un extrait du film *L'auberge espagnole* où des étudiants débattent sur la diversité linguistique en Europe et la possible cohabitation de plusieurs identités :

*Étudiant A : Je parle catalan, parce que je suis catalan, je vis en Catalogne.*

*Étudiante B : Cela me paraît contradictoire de défendre le catalan alors qu'on est en train de construire l'Europe.*

*Étudiant C : Je ne suis pas d'accord. D'abord parce qu'il s'agit d'identités. Et il n'y a pas qu'une identité valable. Il y a plusieurs identités tout à fait compatibles. Il s'agit de respect.*

*Moi, par exemple, j'ai au moins deux identités. La gambienne, de par mes origines, et la catalane. Je ne trouve pas contradictoire de combiner les deux.*

*Étudiant A : Tu es français, ou tu es Martien ... Non. Tu es français et tu gardes ton identité française, de français. Ton identité... Asterix, François ???... et les fromages.*

*Je te donne mon « pan tumaca ».*

*Xavier : Ton quoi ?*

*Étudiant A : « Pan », pain. Pain et tomate. La chanson. Je te donne mon ... mon Dali*

*Étudiant D : L'Espagne, c'est plus qu' « Olé ». Il n'y a pas que le flamenco. Il y a le flamenco et bien plus. Et le catalan en fait partie.*

Après cette prise de recul sur la diversité des cultures, les étudiants étaient invités à réfléchir plus précisément à la notion d'interculturel en rédigeant leur autobiographie interculturelle. Elle était guidée, et la première partie de cette autobiographie revenait sur le parcours de vie des étudiants et les « cultures » qu'ils avaient déjà rencontrées. La deuxième partie de l'autobiographie demandait de revenir plus précisément sur une rencontre interculturelle précise, notamment pour mettre en relief l'activité de médiation qu'il avait peut-être été nécessaire d'effectuer.

Nous abordions ensuite les principes et méthodes d'une approche ethnographique : observation, entretien, décentrement... Cette partie plus théorique comprenait également des exercices pratiques, par exemple lorsque nous amenions les étudiants à décrire des images en différenciant ce qui relève de la description (seulement les faits observés), de l'interprétation (à propos de ce que l'on voit) ou de l'évaluation (à propos de ce que l'on pense, en positif comme en négatif).

Ces activités avaient pour but de préparer à un travail plus pratique, co-construit avec une enseignante de croate langue étrangère. Il prévoyait de faire se rencontrer étudiants croates et étudiants étrangers en mobilité en Croatie et comportait deux temps :

- Une première rencontre était consacrée à un entretien de l'étudiant étranger à Zagreb par un étudiant croate sur son expérience de mobilité<sup>44</sup>. Cet entretien permettait à l'étudiant croate d'opérer un premier décentrement (en observant le regard qu'un étranger pouvait porter sur sa société) tout en obtenant des informations sur le quotidien et l'expérience directe d'un étudiant en mobilité.
- Les binômes étrangers-Croates se retrouvaient ensuite pour un travail en commun visant à produire une ethnographie du quotidien à Zagreb et donc à mettre en pratique les méthodes vues précédemment. Pour construire ces activités, nous nous sommes inspirée d'une démarche utilisée par Jane Jackson (2006) qui, demandant à ses étudiants de réaliser un travail ethnographique chez eux, visait à rendre le familier étranger, et en faisait une préparation au terrain que représente une mobilité (Dervin, 2011b)<sup>45</sup>.

### Module 3 : La vie quotidienne d'un étudiant Erasmus

Objectifs annoncés :

- connaître l'environnement d'un étudiant ;
- savoir se débrouiller dans la vie quotidienne en France ;
- connaître le système universitaire français.

Ce module se voulait très pratique et abordait des thèmes liés à la vie quotidienne d'un étudiant, à l'intérieur et à l'extérieur de l'Université : le vocabulaire spécifique au monde universitaire (et ses sigles), les démarches administratives (remplir un formulaire d'inscription par exemple), l'argent, la santé, etc. Nous traitons également la question des registres de langues : comment communiquer avec les secrétaires ou rédiger un mail<sup>46</sup>.

Cela pouvait également être l'occasion de formuler des objectifs ou de réfléchir à des aspects de la mobilité plus transversaux. Par exemple, un des thèmes était « se loger ». Nous y abordions le vocabulaire spécifique lié au logement, la compréhension des petites annonces ou les démarches légales (par exemple l'état des lieux). Mais nous réfléchissions également aux conséquences possibles du choix d'un logement (individuel, en colocation, en résidence universitaire...) en fonction des objectifs prioritaires de l'étudiant (améliorer sa pratique de la langue, étudier, s'intégrer à la

---

<sup>44</sup> Dans le but de montrer une application pratique du plurilinguisme, nous avons décidé qu'il n'était pas nécessaire que les étudiants soient francophones, l'objectif de la rencontre étant la confrontation de points de vue différents et l'échange d'expérience et non la pratique de la langue. Les étudiants avaient donc la consigne d'utiliser la ou les langue(s) leur permettant d'échanger le plus facilement possible. L'anglais fut en majorité employé.

<sup>45</sup> Voir 9.2.2 Se décentrer grâce aux outils de l'anthropologie, p. 459.

<sup>46</sup> Le registre de langue informel, capital pour les étudiants, était traité dans le premier module.

communauté étudiante...). De même, à travers un court –métrage<sup>47</sup> dont la scène principale est la visite d'un appartement, nous abordions les discriminations dont peuvent parfois être victimes les étrangers cherchant une location.

#### Module 4 : Méthodologie du travail universitaire

Objectifs annoncés :

- comprendre et prendre en note un cours magistral ;
- connaître le système d'évaluation ;
- présenter un travail à l'oral ;
- être familiarisé avec l'argumentation.

Correspondant typiquement aux objectifs d'un cours de français sur objectif universitaire, ce module était centré sur les spécificités de la méthodologie universitaire française : la prise de notes (à partir de cours enregistrés), la réception d'un cours magistral (par exemple sélectionner les données à retenir), la notation, la structure d'un mémoire et les méthodes pour préparer un exposé. Pour construire ce module, nous avons repris des fiches pédagogiques existantes dans le domaine du FOU.

### **9.3.3 Retour qualitatif et bilan**

#### **Du côté des étudiants**

Cette formation n'a touché que peu d'étudiants puisque sur la douzaine qui aurait souhaité s'inscrire, deux étudiants étaient débutants complets (et donc d'un niveau de langue insuffisant pour suivre le programme) et cinq ne pouvaient pas combiner la formation avec leur emploi du temps. Au final, cinq se sont inscrits et tous n'ont pas pu suivre l'intégralité de la formation pour des raisons d'emploi du temps, ce qui ne leur a pas permis de réaliser toutes les activités prévues. Trouver un format et des créneaux horaires mieux adaptés serait l'un des premiers points à améliorer pour une formation future. L'une des options retenues pour la suite serait de garder le rythme d'une semaine intensive (les étudiants ayant pointé l'intérêt de se trouver immergés dans un environnement francophone) mais en dehors de l'année universitaire. Une école d'été pourrait alors s'avérer un format intéressant. Une autre option serait de prévoir plusieurs journées étalées sur deux mois, ce qui permettrait aux étudiants de travailler sur les notions vues d'une séance sur l'autre et d'effectuer un retour réflexif plus poussé. Mais ces différentes options se heurtent surtout à l'institutionnalisation de cette

<sup>47</sup> Un excellent dossier ! de Artus de Penguern. En ligne : [www.youtube.com/watch?v=9iyTXHxCvLo](http://www.youtube.com/watch?v=9iyTXHxCvLo).

formation : il serait souhaitable que l'institution prévoit un « temps » pour cette formation, ou des dispenses de présence dans certains cours car arriver à « jongler » avec les différents emplois du temps des étudiants est tâche impossible pour un intervenant extérieur.

Dans leur évaluation de l'action de formation <sup>48</sup>, les étudiants ont particulièrement valorisé le contenu concernant la vie quotidienne. Il apparaît que ce dernier point est celui leur créant le plus d'angoisse et ils se sentaient soulagés d'obtenir des informations pratiques concernant leur installation en France. Le deuxième point ayant retenu leur attention est l'approche réflexive, qu'ils qualifient souvent d'émotionnelle. Une étudiante écrit :

*J'aime beaucoup qu'on a touché la partie émotionnelle de notre séjour. On est les humains surtout et pas juste la personne qui prend des notes, rempli des formulaires, etc.*

De même, ils ont relevé qu'avant ils ne jugeaient pas utile de formuler des objectifs ou de planifier leur séjour, mais qu'aujourd'hui ils étaient satisfaits d'y avoir réfléchi et reconnaissaient l'importance d'avoir un projet clair et plus ou moins structuré. Nous étions surprise que cette approche réflexive soit l'un des points les plus valorisés par les étudiants. En effet, nous avons parfois senti des réticences de leur part lors des activités relevant de cette approche. Les dessins réflexifs en particulier les ont laissé perplexes et ont rencontré peu d'adhésion. Cependant, même si la réalisation des dessins n'a pas été très suivie<sup>49</sup>, ils ont réussi à jouer leur rôle de déclencheurs et permis de libérer la parole sur les sujets qu'ils abordaient.

Le module qui semble avoir le moins rencontré d'intérêt est celui concernant la gestion des situations interculturelles. Principalement par manque de temps, mais également par désintérêt des étudiants, aucune ethnographie du quotidien n'a été réalisée. La rencontre avec les étudiants étrangers a bien eu lieu même si au départ les étudiants croates voyaient peu d'intérêt à rencontrer des non-francophones. Au final, cette rencontre fut appréciée et permis, dans une certaine mesure, de rendre à travers le récit de la vie quotidienne d'un étudiant étranger à Zagreb, le « familier étranger ». L'objectif initial de ce module n'a cependant pas été vraiment atteint, l'entretien réalisé n'ayant pas été beaucoup plus loin que la simple confrontation de cultures ou d'habitudes différentes. Il a été difficile en règle générale de faire adhérer les étudiants à l'aspect « culturel » d'une situation de mobilité<sup>50</sup>. En effet, il apparaît que les étudiants se concentrant sur les différences qui peuvent exister entre la France et la Croatie, et les considérant comme peu importantes, ils ne voient pas d'intérêt à travailler ces questions-là. Mathilde Anquetil relève la même chose chez les étudiants italiens avec

---

<sup>48</sup> À l'aide d'un questionnaire et à l'oral.

<sup>49</sup> Certains étudiants n'en ont pas réalisé certains, tandis que les autres les ont souvent effectués rapidement et sans grand soin.

<sup>50</sup> Nous reviendrons sur ce point plus amplement au chapitre suivant.

lesquels elle travaille : ils ne pensent pas avoir besoin de formation<sup>51</sup> et ne font pas confiance à l'Université pour cela, d'autant plus que « cela romprait le mythe de l'apprentissage linguistique et culturel par simple immersion dans une communauté internationale, amicale et communicante » (Anquetil, 2006, p. 292).

Pour contrer cela, nous pensons qu'il serait judicieux de plus entrecroiser les modules et d'utiliser le détour par les informations pratiques et la vie quotidienne pour aborder les aspects culturels. De plus, il serait intéressant de plus croiser que nous l'avons fait la méthodologie des écrits universitaires avec l'ethnographie du quotidien et de construire un dispositif complet visant à produire un rapport ethnographique qui combinerait observations et analyses ethnographique et méthodologie de la dissertation et du rapport.

### **Reconnaissance de l'institution**

L'un des premiers succès de cette formation, avant même qu'elle ne commence, fut que l'université lui a attribué des points ECTS (European Credits Transfer Scale). Alors que jusqu'à présent les cours de français sur objectif universitaire délivrés à l'université de Zagreb n'en bénéficiaient pas, il nous semblait important que cette formation puisse délivrer des crédits aux étudiants l'ayant suivie et validée. Cela montre une reconnaissance, par l'institution, de la valeur et de l'utilité d'une telle formation, et nous pensions que cela permettrait de toucher un plus grand nombre d'étudiants, qui voyaient leurs efforts récompensés.

Il est cependant intéressant de faire remarquer qu'un décalage existait entre l'institution et les concepteurs du cours. Un décalage qui illustre les incompréhensions et/ou tensions existantes entre les co-acteurs de la mobilité : comme nous l'avons présenté précédemment, notre formation reposait en grande partie sur la réflexivité et était fortement orientée vers la vie quotidienne, y compris dans son aspect « pratique ». Or, ces objectifs n'ont pas été jugés utiles dans le cadre d'une formation universitaire. Sans changer notre programme de fond en comble, nous avons dû l'adapter pour qu'il puisse cadrer avec les attentes de l'institution qui considère que son rôle est de transmettre des savoirs académiques plutôt que des savoirs pratiques ou au service du développement personnel de l'individu. Un collaborateur nous faisait remarquer, dans un mail :

*Avec les activités/atelier de langue, culture et civilisation, on risque toujours la "banalisation" de la part de ceux qui font des disciplines "pures" et "dures".*

Notre formation a donc pu avoir lieu, être soutenue par l'institution mais sans que soit reconnu ce qui en fait sa spécificité par rapport à d'autres formations linguistiques.

<sup>51</sup> Surtout pour les étudiants en langue, les autres étant demandeurs d'une formation linguistique.

Elle n'est donc « pas encore devenu un espace pédagogique institutionnel car il n'a pas suffisamment acquis de légitimité sociale pour s'imposer comme une composante de l'espace pédagogique académique stable » (Anquetil, 2006, p. 293-294).

Concernant l'institution, nous avons également rencontré des difficultés venant de la difficile communication entre les différents services s'occupant de la mobilité étudiante. Cette formation étant à destination des étudiants de l'ensemble des étudiants de l'Université, et ayant des projets de mobilité variés, il nous était indispensable de passer par plusieurs canaux afin de toucher au maximum ce qui constituait notre « public »<sup>52</sup>. Nous nous sommes donc heurtée au fait que les différents services communiquent très peu entre eux. Il apparaît que chaque service à son domaine de compétence propre et n'est pas en relation avec le service voisin : les relations internationales de l'université communiquent leurs décisions aux relations internationales des facultés, qui elles même les répercutent auprès des enseignants référents Erasmus, mais sans qu'il y ait de collaboration entre eux. De même, les personnes relevant de l'Ambassade de France ayant à voir avec la mobilité étudiante (réfèrent Campus France, attaché de coopération universitaire, etc.) sont totalement en dehors de ce système. Il n'existe presque aucune communication entre eux, et une ignorance presque totale des activités des uns et des autres<sup>53</sup>. Nous rejoignons donc ici une des recommandations faites par Yves Bertoncini (2008) : améliorer la gestion du soutien public à la mobilité car il y a souvent trop d'options différentes offertes, qui n'apparaissent pas très clairement pour les jeunes. Un guichet unique, des informations mieux disponibles, permettraient d'encourager la mobilité.

En effet, une meilleure coordination entre les différents services permettrait, par rapport à la formation que nous proposons d'améliorer sa visibilité et son efficacité<sup>54</sup>, de lui assurer une place plus stable dans le système pédagogique universitaire et une certaine pérennité<sup>55</sup>.

### **Co-construction et implication des enseignants**

Par ailleurs, la co-construction fut difficile. Les enseignants croates qui s'étaient montrés partants au départ, ne se sont finalement pas réellement engagés dans la

---

<sup>52</sup> Il ne nous était pas possible en effet de nous adresser seulement aux étudiants inscrits au département de langue française par exemple.

<sup>53</sup> Par exemple, il est difficile à l'Ambassade de savoir par les relations internationales combien d'étudiants partent en France, ou alors les enseignants ne connaissent pas l'existence ou le rôle de l'espace Campus France, ne serait-ce que pour le conseiller à leurs étudiants.

<sup>54</sup> Une coopération entre les différents services permettrait par exemple de trouver un format plus adapté, peut-être.

<sup>55</sup> Par exemple, en couplant réellement programme d'accueil des étudiants Erasmus (qui bénéficie souvent d'appui institutionnel et financier) et préparation à la mobilité sortante des étudiants croates.

formation. Les collègues du département de français n'ont pas souhaité s'impliquer dans la création ou pour donner les cours, et nous ont simplement soutenus pour l'aspect administratif<sup>56</sup>. Au département de croate langue étrangère, une enseignante était particulièrement motivée pour cette formation, qu'elle jugeait intéressante pour ses élèves, des étudiants Erasmus. Nous avons co-construit la rencontre entre étudiants étrangers et croates. Malheureusement, des contraintes d'emploi du temps ont rendu impossible le travail d'ethnographie prévu, seul l'entretien ayant pu être réalisé. Cela relève aussi d'une difficile communication entre départements et un manque d'appui de l'Université qui pourrait pallier à ces déficits.

Au final, cette formation résulte principalement de la collaboration entre la doctorante et une lectrice travaillant pour l'Ambassade de France et intervenant dans plusieurs facultés zagreboises. En poste depuis deux ans, elle connaissait bien les besoins et attentes des étudiants et cette co-construction s'avéra fructueuse au niveau de la mutualisation des expertises de chacune. Cependant, l'autre objectif d'une co-construction, à savoir, assurer une pérennité à cette initiative, n'est pas atteint puisque cette lectrice a quitté son poste le mois suivant.

Selon Mathilde Anquetil, « un atout essentiel pour pouvoir exercer efficacement le rôle de l'agent de mobilité est l'ancrage dans la réalité locale permettant de savoir repérer les compétences à associer au projet tant dans le corps des professeurs que dans le milieu social concerné » (2006, p. 300). Notre recherche et notre travail de terrain ont amené à travailler plus particulièrement ce dernier point. En revanche, nous arrivons à la même conclusion que cette enseignante-chercheuse :

Par contre notre situation de marginalité académique a fait que nous n'avons pas su par exemple, impliquer davantage le collège des professeurs responsables des échanges. Une enquête auprès d'eux s'impose avant tout projet ultérieur. L'opération principale qui relie toutes les activités est celle de la médiation qui s'exerce à de multiples niveaux, médiation pédagogique, médiation interculturelle, médiation institutionnelle. Sur ce dernier aspect, la position en tant qu'agent de mobilité est assez ambiguë et exige qu'une réflexion personnelle soit menée sur ce statut «entre deux» vis-à-vis des étudiants étrangers et par rapport à l'institution (2006, p. 300).

Nous avons donc échoué à co-construire un projet éducatif avec les acteurs locaux. Engagée dans une démarche de recherche-action pour les raisons exposées précédemment, il nous semblait important que cette formation soit le résultat d'un travail collaboratif où « les acteurs sont les principaux vecteurs du savoir » (Macaire, 2011) car pour s'adapter au contexte national, régional, institutionnel, et aux contraintes de chaque contexte il est important que ce soit les acteurs de terrain qui s'emparent de ces questions. Mais au final très peu d'enseignants se sont réellement impliqués. Cela vient-il du fait que le chercheur n'a pas su créer de relations

---

<sup>56</sup> La formation devant relever administrativement de ce département.



horizontales et égalitaires permettant une organisation démocratique où c'est « le travail collectif qui définit la situation » (Macaire, 2011) ? Nous verrons dans le dernier chapitre ce problème de l'implication des enseignants, qui nécessite plusieurs réponses, mais il nous aurait été nécessaire de mieux construire cette recherche-action sur ce point précis. Se pose aussi la question de la temporalité et de la matérialité de la recherche-action : le fait que nous ne soyons plus enseignante à temps plein à l'Université de Zagreb a modifié notre statut, même symbolique, et a eu des implications sur la conduite de notre étude.

## **Conclusion du chapitre 9**

---

En même temps que notre recherche de terrain – plutôt basées sur des entretiens compréhensifs et visant à « comprendre » l'expérience de mobilité des étudiants – nous avons mené une recherche-action-formation dans le but d'expérimenter des dispositifs didactiques de préparation à la mobilité. Nous avons identifié plusieurs actions pédagogiques allant dans ce sens : certaines relevant du français sur objectif universitaire et d'autres de la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme (démarche anthropologique et biographique). Nous avons donc créé un module de préparation intégrant ces différentes propositions didactiques. Par ailleurs, cette recherche-action-formation avait pour but d'introduire un dérangement qui pourrait servir d'analyseur et potentiellement provoquer des changements. Si cette formation s'est révélée utile pour les étudiants, elle a aussi rencontré des difficultés au niveau de son insertion aussi bien au niveau des enseignants que de l'institution. Cela nous a ainsi permis de comprendre et d'analyser l'influence considérable du « milieu » dans lequel intervient une préparation à la mobilité et de mettre le doigt sur les intrications entre niveaux micro-, méso- et macrosociaux.

## Chapitre 10 : LUTTES ET TENSIONS POUR DÉFINIR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

---

Notre recherche-action-formation a montré qu'il n'était pas évident d'insérer une formation à la mobilité adoptant une approche plurilingue et pluriculturelle au sein de l'université croate. Elle nous a donné l'occasion de mettre au jour des tensions et des résistances qui montrent qu'il n'est pas possible d'isoler une action pédagogique du contexte politique, économique et social dans lequel elle s'insère.

Pierre Bourdieu définit un champ comme « un espace où des agents et des institutions sont en lutte, avec des forces différentes, et selon les règles constitutives de cet espace de jeu, pour s'approprier les profits spécifiques qui sont en jeu dans ce jeu » (1980, p. 136). Le champ qui nous intéresse ici comprend les étudiants, les enseignants, les services des relations internationales, les décideurs au niveau de l'Université, le ministère de l'éducation supérieure, l'État et son projet politique, les institutions européennes.

De la lutte entre ces divers acteurs pour définir la politique éducative à adopter face à la mobilité dépend l'orientation des projets éducatifs que l'institution acceptera de soutenir. Penser notre projet éducatif comme action sociale au sein de ce champ nous permet de prendre en compte les différentes forces qui s'affrontent non pas comme éléments d'une toile de fond devant laquelle se déploierait librement notre propre action, mais comme co-acteurs dans un jeu de positions à la recherche des bénéfices symboliques qu'apporte l'action internationale. Le projet ne pourra se définir dans l'illusion d'une autonomie de la recherche par rapport au politique (Anquetil, 2006, p. 211).

Ce dernier chapitre propose de mettre en lumière certaines de ces luttes. Nous partirons pour cela du niveau mésosocial, c'est-à-dire de l'université croate, pour « remonter » au niveau macrosocial qui concerne plus généralement les institutions européennes et le champ scientifique de la didactique des langues et des cultures. Si nos analyses concernent la situation en Croatie, un contexte bien particulier, elles peuvent également s'appliquer, pour partie, à la situation en général en Europe.

### **10.1 Une problématique délaissée par l'Université**

---

Même si notre recherche-action-formation a reçu une certaine légitimation de l'Université qui lui a accordé des crédits ECTS, il apparaît que les divers acteurs institutionnels ont surtout « laissé faire » sans montrer une réelle volonté d'implanter une formation à la mobilité.

### **10.1.1 Le rôle de l'institution**

#### **Institutionnalisation et légitimité : des prérequis indispensables**

Nous avons insisté précédemment sur le rôle joué par le capital de mobilité des étudiants dans leurs « chances » de partir<sup>1</sup>.

Mais cet habitus de la mobilité ne serait rien en lui-même, ne serait que d'ordre velléitaire, si d'autres actants n'intervenaient pas. Les circuits, en tant que passage organisé d'un lieu à un autre, sont vitaux pour la mobilité. Qu'il s'agisse de chemins aménagés (que serait la grande transhumance estivale sans les autoroutes, les rames de train à grande vitesse et les charters) ou de voies tracées par des accords institutionnels (que serait la mobilité estudiantine s'il n'y avait pas de conventions formelles entre institutions), c'est toujours par eux que le déplacement se fait (Soulet, 2008, p. 166).

Il est important donc que l'institution rende possible la mobilité ne serait-ce qu'en aménageant des cadres dans lesquels elle peut s'inscrire. Mais l'institution a aussi un rôle à jouer pour que l'expérience de mobilité soit formative. Pour de nombreuses raisons, une reconnaissance de l'intérêt d'une formation par l'institution est indispensable pour que des cours pérennes soient mis en place et acquièrent une légitimité dans le champ pédagogique.

Car l'institution, au-delà de valider la formation, de la rendre possible (ne serait-ce qu'en l'autorisant) et de la légitimer, a le pouvoir de donner les moyens pour sa réalisation. Si plus de moyens humains et financiers étaient accordés cela pourrait améliorer de nombreux facteurs : la communication auprès des étudiants, la collaboration entre les services, la possibilité d'aménager un espace-temps adapté, mais surtout, l'implication des enseignants.

Cependant, il ne suffit pas de « donner des moyens » mais également de réfléchir à une mise en cohérence des compétences et des responsabilités des différents co-acteurs de la mobilité<sup>2</sup>, ainsi qu'à leur formation.

On ne peut pas « improviser » la mobilité ni décréter « l'intégration de l'autre », quel que soit le contexte d'accueil, si les divers acteurs de l'institution ne sont ni préparés ni formés et si les réponses institutionnelles sont inappropriées parce que décontextualisées des enjeux (Gohard-Radenkovic, 2014).

---

<sup>1</sup> Voir 4.3.1 Le capital de mobilité, p. 220.

<sup>2</sup> Par exemple, Aline Gohard-Radenkovic a constaté lors d'une étude menée au Canada que « le fait de créer de nouvelles structures, supplantant d'autres structures, ne résolvait pas les problèmes de chevauchement ou de juxtaposition des services, tant qu'il n'y avait pas mise en cohérence des compétences et des responsabilités » (2014).

## Résistances au niveau de l'Université

Des directives européennes vont clairement dans le sens de l'encouragement à la mobilité et donnent des moyens financiers et matériels pour aller dans ce sens<sup>3</sup>. Cependant, il apparaît que cette volonté politique au niveau européen n'est pas obligatoirement relayée par les universités, ou en tous cas peu par l'Université de Zagreb. Nous y voyons deux raisons principales : la première est que les politiques européennes ont été en quelques sortes imposées à l'Université, et la seconde que la mobilité n'est pas la priorité de cet établissement, voire en contradiction avec ses propres intérêts.

### *Des orientations politiques peu négociées*

L'adhésion au processus de Bologne<sup>4</sup> n'a pas eu le même sens pour les « anciens » ou les « nouveaux » pays de l'Union européenne car les instruments du processus de Bologne ont été considérés dans le cadre des négociations d'adhésion à l'UE et ainsi très rarement contestés (Côme et Rouet, 2011). Même sans parler de « contestation » les modalités de cette adhésion n'ont été que peu discutées ou négociées. De plus, la mobilité étudiante a été considérée au départ comme n'engendrant pas de coût supplémentaire aux universités car elle est fondée sur la réciprocité. N'ont donc été envisagés que les frais engagés par les étudiants, d'où la mise en place de bourses. « Or bientôt le constat a été fait qu'un certain nombre d'obstacles continuaient à s'opposer à une démocratisation de l'expérience de la mobilité, obstacles qui ne sont pas seulement de l'ordre du budget étudiant mais appellent à une réponse active de la part de l'université » (Anquetil, 2006, p. 46-47). Cette réponse active, en particulier en ce qui concerne la formation pour la mobilité entrante et sortante n'a que peu été prise en compte par l'université. Mathilde Anquetil affirmait en 2006 « que les universités n'ont généralement pas pris la mesure des défis de l'internationalisation, et ne sont pas dotés de moyens pour que la mobilité estudiantine produise les bénéfices escomptés » (2006, p. 47-48). Plus de dix ans après ce constat, il semblerait que l'université croate n'ait toujours pas pris la mesure de ces défis et/ou oppose une sorte de résistance par rapport aux directives européennes en tenant à affirmer son autonomie décisionnelle :

L'action éducative envers les étudiants étrangers est donc largement influencée par des enjeux de politique interne et étrangère, nationale et internationale, qui investissent l'espace académique. Cependant l'université, comme institution, postule la jouissance d'un espace d'autonomie vis-à-vis du

<sup>3</sup> Si l'on s'en tient simplement au budget alloué au programme on voit s'affirmer une volonté politique européenne allant dans le sens d'un encouragement à la mobilité car en juin 2017, le budget pluriannuel de l'UE pour la période 2014-2020 a revu à la hausse les crédits alloués, et concernant la prochaine période 2021-2027, le Parlement européen plaide pour le triplement des fonds réservés à Erasmus (<https://www.touteurope.eu/actualite/le-programme-erasmus-et-la-mobilite-en-europe.html>).

<sup>4</sup> Dont est fortement dépendant l'encouragement à la mobilité (voir 1.2 La mobilité académique en Europe, p. 46).

politique, dont elle tient à se démarquer en tant que laboratoire scientifique et culturel, et en tant qu'institution de formation et non seulement d'instruction au service de l'appareil d'état. On reconnaît ainsi que la mobilité étudiante est au centre d'un champ social traversé par de multiples enjeux: la formulation par l'institution de tel ou tel dispositif de formation, ou en négatif le refus de prendre en compte l'accompagnement de la mobilité étudiante comme faisant partie des tâches institutionnelles, traduit l'état des luttes entre les différents acteurs en jeu selon leur force respective (Anquetil, 2006, p. 210)<sup>5</sup>.

Ainsi, même si l'université de Zagreb suit les directives européennes en matière de mobilité (et a transformé ses programmes pour se conformer au processus de Bologne), elle ne fait pas d'effort particulier pour l'encourager, ou *a minima*. Par exemple, le Conseil européen de Nice en 2000 établit un « plan d'action pour la mobilité »<sup>6</sup> qui liste dans les mesures prioritaires la nécessité de « former les enseignants et le personnel administratif impliqué à devenir de véritables opérateurs de la mobilité, aptes à conseiller, à orienter et à élaborer des projets de mobilité ». Ces « opérateurs de la mobilité » sont envisagés comme de nouvelles figures au sein du système universitaire dont l'action est principalement de médiation entre les étudiants et les situations rencontrées lors d'un parcours de mobilité. Cela a donné lieu par exemple à la nomination de « coordinateurs Erasmus ». L'université de Zagreb a bien mis en place des coordinateurs Erasmus dans chacun des départements de l'Université, mais sans envisager de formation, d'encadrement ou de statut particulier pour ces nouvelles fonctions. Nous verrons plus bas qu'alors toute la responsabilité repose sur les épaules de ces enseignants – pas toujours volontaires – qui n'ont pas les moyens de réellement s'investir dans leur nouvelle mission.

### *Une méfiance vis-à-vis de l'Union européenne*

Dans le climat de guerre froide qui domina pendant un demi-siècle, l'Europe était assimilée à un projet impérialiste, dirigé contre le socialisme, et de surcroît bénéfique au capitalisme. Mais plus tard aussi, la prédominance des dimensions économiques sur les dimensions politiques n'a fait qu'entretenir le doute quant aux fondements du projet politique européen. À cela s'ajoutent le surplus de réalité institutionnel et technocratique et la faiblesse de réalité culturelle et plus largement symbolique qui, à leur tour, ont nourri la méfiance, voire l'antipathie à l'égard de cette Europe naissante (Papatsiba, 2003, p. 9).

<sup>5</sup> Il existe de plus de nombreux « intermédiaires » entre Bruxelles et les facultés : c'est l'Agence pour la mobilité (*Agencija za mobilnost i programme EU*) qui sert de pont entre les décisions prises au niveau de l'Union européenne et les pays. L'Agence pour la mobilité répercute ces décisions à l'Université qui elle-même les répercute dans les différentes facultés. De plus, dans les pays d'ex-Yougoslavie en général les facultés possèdent une assez grande autonomie car les universités sont multidisciplinaires et regroupent un grand nombre de facultés (par exemple, il n'y a qu'une université à Zagreb qui comprend 30 facultés). Autant de « niveaux » différents qui n'encouragent pas spécialement une harmonisation (nous avons de plus mentionné précédemment la faiblesse de la communication entre les différents services) et permettent des prises de position politiques divergentes.

<sup>6</sup> Résolution du Conseil portant sur un plan d'action pour la mobilité (7-10 décembre 2000) : [https://www.europarl.europa.eu/summits/nice2\\_fr.htm#an5](https://www.europarl.europa.eu/summits/nice2_fr.htm#an5).

La Croatie, même si elle a depuis son indépendance, tenté de rejoindre le plus rapidement possible l'économie de marché, est un pays ex-communiste en transition. L'entrée dans l'Union européenne, même si elle a été activement voulue, fait aussi ressortir une peur de perte de souveraineté et on peut ressentir une méfiance envers les attentes de l'Europe<sup>7</sup>. Ceci peut donc expliquer en partie pourquoi l'Université de Zagreb tient à conserver et à affirmer son indépendance par rapport à des institutions européennes parfois considérées comme trop technocratiques et prescriptives.

Enfin, les réalités socio-économiques entre les pays européens sont très contrastées. La Croatie doit faire face aujourd'hui à une migration massive de sa population (en particulier vers les autres pays de l'Union européenne)<sup>8</sup> et donc la « mobilité » de sa population ne correspond pas à une priorité pour l'État. Au contraire, nous assistons plutôt à une peur de la « fuite des cerveaux » et une attitude plutôt méfiante face à l'encouragement à la mobilité. Ainsi, si des actions sont mises en place par rapport à l'accompagnement de la mobilité, ce sont plutôt des programmes qui visent à accueillir la mobilité entrante plutôt qu'à accompagner ou favoriser la mobilité sortante<sup>9</sup>.

### **Importance des relations interpersonnelles**

Mais si la volonté de l'institution est absolument nécessaire pour rendre possible un développement et un accompagnement de la mobilité, les relations interpersonnelles entre les co-acteurs se révèlent elles aussi capitales. Nous avons vu qu'il y avait un manque de cohérence et de coordination entre les différents services s'occupant de la mobilité étudiante et il est donc nécessaire que des personnes puissent jouer le rôle de « marginal sécant <sup>10</sup> » entre ces services. Par exemple, lors du symposium d'ouverture du colloque de Montpellier sur le français sur objectif universitaire <sup>11</sup>, les représentants de la conférence des directeurs des centres universitaires de français langue étrangère ont fait part de leur expérience de terrain et ont défini leur rôle comme celui de « courroie de transmission » qu'ils exercent dans le dispositif d'accueil des étudiants étrangers vers les universités françaises (Borg 2011). Notre travail de terrain nous montre qu'à tous les niveaux de l'organisation de

---

<sup>7</sup> Voir 2.2.4 Entrée dans l'UE et relations aux grandes puissances, p. 103.

<sup>8</sup> Voir 2.3.2 Situation sociale, p. 111.

<sup>9</sup> Ceci dit, les programmes pour accueillir les étudiants ne sont pas non plus très développés, et à notre connaissance, seul des cours de langue croate sont proposés aux étudiants Erasmus arrivant à Zagreb.

<sup>10</sup> Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977) définissent le marginal sécant comme un individu étant partie prenante dans plusieurs systèmes en relation les uns avec les autres. Voir 3.2.2 Importance de la contextualisation et de l'historicisation, p. 132 où nous développons pourquoi nous avons joué ce rôle dans notre carrière professionnelle et pendant notre recherche-action-formation.

<sup>11</sup> Colloque international des centres universitaires de langues du Forum Mondial HERACLES qui s'est tenu en juin 2010 à l'Université de Perpignan Via Domitia et a donné lieu à deux numéros de *Synergies Monde* (<http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/monde8t1.html>).

la mobilité, les relations et les implications personnelles des acteurs interviennent. Par exemple, la signature de contrats Erasmus entre deux départements universitaires européens repose généralement au départ sur un contact personnel avant d'être officialisé par un contrat de réciprocité. De même, l'organisation des échanges doit se faire dans une démarche collaborative pour qu'existe cette réciprocité, et Aline Gohard-Radenkovic rappelle que « la mobilité de nos étudiants dépend du maintien de cette coopération et des liens entretenus par notre propre mobilité (d'enseignant et de chercheur) » (2014).

Les politiques linguistiques et éducatives entourant la mobilité ne reposent pas uniquement sur la mise en place de programmes - tels qu'Erasmus - mais surtout sur l'agentivité des (co-)acteurs de la mobilité. Et ceci est particulièrement vrai lorsqu'il s'agit de faire d'une expérience de la mobilité un moment formatif. Car « s'il est légitime de croire dans les potentialités de la mobilité étudiante et de chercher par conséquent à la promouvoir, il ne faut pas assimiler des actions émanant de politiques volontaristes en matière d'éducation, à des actes éducatifs, proprement dit » (Papatsiba, 2003, p. 7). Pour cela, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, il faut réfléchir à sa spécificité et aux outils pédagogiques pertinents et « cela ne relève pas de la seule volonté politique mais fait nécessairement appel à l'implication des protagonistes de l'acte éducatif » (Papatsiba, 2003, p. 8).

Enfin, un dernier point nous semble particulièrement important par rapport à la nécessaire implication de co-acteurs : l'une des dimensions de la mobilité intra-européenne va dans le sens du projet européen et de l'éducation à la citoyenneté. Or pour que cette direction soit donnée, il est nécessaire qu'il existe des porteurs de sens, qu'un programme seul ne peut impulser.

### ***10.1.2 Implication et engagement des enseignants***

Il est donc nécessaire que le projet de faire de la mobilité une expérience formative soit porté par des individus. Les enseignants semblent les personnes les plus indiquées pour remplir ce rôle car ils sont en contact direct avec les étudiants et disposent d'un espace pédagogique disponible pour travailler cette question de la mobilité<sup>12</sup>.

En Croatie, très peu d'enseignants remplissent actuellement ce rôle, et certains sont même plutôt des freins à la mobilité. Nous avons vu au quatrième chapitre que même si le système des points ECTS a été créé pour permettre la reconnaissance des

---

<sup>12</sup> Si les enseignants sont tout indiqués pour remplir ce rôle, les personnes travaillant aux relations internationales ont aussi un rôle de « marginal sécant » à jouer, notamment car ils se trouvent à l'interface entre les institutions (au sens large) et les étudiants. Cependant, ils ont moins de marge de manœuvre par rapport à l'espace pédagogique car ils n'ont pas de fonction « enseignante ».

savoirs acquis dans une autre université, il est bien souvent difficile pour un étudiant d'accéder à cette reconnaissance. Il leur est fréquemment demandé de suivre exactement le même contenu disciplinaire que celui délivré dans leur université d'origine, ce qui est difficilement réalisable, chaque cursus, voire chaque formateur, ayant son propre programme. Attachés à leur formation et aux contenus académiques qu'ils délivrent, les enseignants sont réticents à reconnaître les points ECTS obtenus ailleurs et n'accordent que très rarement une valeur aux « autres » compétences acquises en mobilité<sup>13</sup>. À cela s'ajoute qu'une vision tenace d'Erasmus comme un moment principalement festif et finalement peu formateur perdure<sup>14</sup> et que nombre d'enseignants sont dubitatifs quant à la valeur des points ECTS reçus dans un tel contexte. Le séjour des étudiants dans une autre université, découvrant une autre culture éducative, peut également être perçu par les enseignants comme une remise en cause de leur légitimité et de leur position dominante. Ainsi, « malgré la célébration des 20 ans du programme Erasmus, les traditions universitaires dans chaque pays plient mais ne rompent pas » (Billaud, 2007).

Mais cette position que l'on pourrait qualifier de défensive de la part des enseignants ne découle pas uniquement de stratégies de conservation des « traditions », mais principalement d'un manque de formation, de sensibilisation et de reconnaissance de leur rôle central auprès des étudiants.

### **Un manque de reconnaissance**

Nous avons vu précédemment que des « coordinateurs Erasmus » ont été nommés dans chaque département universitaire. Ces coordinateurs doivent faire face à tous les aspects de la mobilité et sont en manque chronique de temps. De plus, ces enseignants ont généralement été désignés sans être volontaires et cela peut donc devenir une obligation supplémentaire non voulue, qu'ils assument sans conviction particulière. Cette tâche additionnelle, fortement chronophage, n'entraîne par ailleurs pas de gratification particulière de la part de l'institution et se traduit donc pour ces enseignants désignés comme une charge supplémentaire de travail, sans vraiment d'avantages particuliers.

Ce manque de gratification de la part de l'institution n'encourage pas à s'investir dans ce rôle et ceci, conjugué à la surcharge de travail, ne permet pas de consacrer du

<sup>13</sup> C'est assez flagrant dans les départements de langue française : les étudiants partant en France pour y étudier en lettres modernes, par exemple, ne peuvent prétendre à la reconnaissance de leurs acquis. En effet, l'enseignement d'une langue en tant que langue étrangère ou langue maternelle diffère, même à l'université, et les contenus disciplinaires sont donc sensiblement différents. Pour ces étudiants de français, cela signifie donc paradoxalement qu'un semestre d'étude en France équivaut à un semestre de « perdu » pour leurs études. Voir 4.2.2 Des résistances au sein de l'Université, p. 213.

<sup>14</sup> Et ce, que ce soit chez les enseignants ou les étudiants. Voir 4.1 Pourquoi partir en Erasmus ?, p. 188.



temps pour réfléchir à la question de l'accompagnement nécessaire des mobilités et de développer des actions formatives allant dans ce sens. Pour les enseignants en général – et pas seulement les coordinateurs Erasmus – il ressort des entretiens que nous avons effectués qu'ils sont très peu tenus au courant des possibilités et des modalités des mobilités. Nous avons vu au chapitre 4 que bien souvent, personne ne leur a expliqué le fonctionnement exact des accords de réciprocité entre les universités<sup>15</sup>. Par ailleurs, la question de la docimologie reste particulièrement floue, même pour des responsables de double-diplôme. Certes, il existe des tableaux de correspondance entre les différents systèmes de notation<sup>16</sup> mais peu de réflexion sur la valeur accordée aux notes<sup>17</sup>. Ce manque d'informations empêche la reconnaissance des connaissances académiques acquises à l'étranger mais surtout, les enseignants ne sont pas du tout sensibilisés aux apports et aux enjeux d'une expérience de mobilité, en dehors du seul aspect disciplinaire<sup>18</sup>. Cette non sensibilisation amène les enseignants à ne pas reconnaître et valoriser la mobilité dans leur cours, et encore moins à envisager des formations, autres que linguistiques ou méthodologiques, pour préparer à la mobilité de leurs étudiants.

Se pose également la question de l'enseignant de langue en particulier. Mathilde Anquetil montre qu'

avec la décision des établissements scolaires de se doter d'une politique internationale, l'enseignant de langue s'est trouvé déplacé d'une position marginale à une position centrale au sein des établissements, mais sans que cela se traduise en une reconnaissance effective des nouvelles fonctions institutionnelles (2006, p. 23).

Pire, elle montre que généralement, les dispositifs d'accompagnement à la mobilité, en tant que dispositifs « pilotes » sont menés par des personnels aux attaches précaires. Nous la rejoignons lorsqu'elle affirme qu'il faudrait au contraire

définir un profil professionnel d'agent de mobilité intégrant dans ses fonctions la didactique des langues-cultures, celle des compétences interculturelles, et des capacités de gestion de projets interdisciplinaires en lien avec le territoire social et le milieu académique. Son niveau professionnel devrait refléter une effective intégration de la « dimension européenne » du système d'enseignement supérieur (Anquetil, 2006, p. 308).

<sup>15</sup> Voir 4.2.2 Des résistances au sein de l'Université, p. 213.

<sup>16</sup> Qui peuvent être bien différents : par exemple, alors qu'en France on note de 0 à 20, en Croatie c'est de 1 à 5 (avec une réussite à l'examen à partir de 2).

<sup>17</sup> Par exemple, un 16 pour un étudiant français est une très bonne note et il est rare, du moins dans les matières littéraires, d'obtenir beaucoup plus. En revanche, il est fréquent qu'un étudiant croate obtienne une moyenne de 5.

<sup>18</sup> Elli Suzuki montre par exemple qu'à l'Université Bordeaux Montaigne (et nous retrouvons la même chose sur notre terrain), les enseignants « semblent [...] préoccupés par l'unique aspect disciplinaire. À partir du moment où la question dépasse le cadre de la discipline de chacun ou l'aspect administratif, les coordinateurs semblent démunis » (2014, p. 144).

## Importance de la formation des enseignants

Intégrer des approches propres à la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme à la préparation à la mobilité signifie effectuer un changement des pratiques pédagogiques car ces approches ne sont pas habituelles en Croatie. Dans les vingt-cinq objectifs listés du Master de langue et de littérature française option enseignement proposé par l'Université de Zagreb, un seul concerne un aspect relevant de l'interculturel : « appliquer une approche interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère<sup>19</sup> ». Par ailleurs, aucune matière enseignée ne relève d'une approche plurilingue ou pluriculturelle et la formation des futurs enseignants est principalement tournée vers l'aspect linguistique du français et les théories concernant l'acquisition des langues<sup>20</sup>. Avant de pouvoir introduire des formations prenant en compte la diversité des étudiants et de leurs expériences, il est nécessaire à la fois de former théoriquement les enseignants, mais également de leur faire expérimenter les outils qui seront proposés aux étudiants.

Expérimenter les outils est important mais expérimenter la mobilité aussi. D'autant plus qu'en Croatie – une société peu multiculturelle – les enseignants n'ont que peu (ou peu eu) l'occasion d'avoir une expérience de plus de quelques semaines à l'étranger.

Aucun enseignant ou formateur n'est préparé par sa seule intuition à cette analyse de la communication interculturelle, quelle que soit son origine, quel que soit son parcours social et individuel, du fait que chacun vit d'une manière plus ou moins dramatisée cette déstabilisation de l'individualité, tant sur le plan physiologique et intellectuel, quand il se trouve lui-même confronté à l'« étranger » (Gohard-Radenkovic, 2000a).

Favoriser la mobilité des enseignants s'avère donc capital, or pour le moment les possibilités offertes<sup>21</sup> sont très peu saisies par le corps enseignant croate. Pourtant, partir en mobilité – qui peut aussi être virtuelle, notamment par des outils de télécollaboration – pourrait permettre, outre le fait d'expérimenter cette dernière, d'aider à faire adhérer les intellectuels au projet européen, alors que ces derniers ont tendance à « bouder l'Europe », souvent considérée comme technocratique et centrée sur l'économie (Papatsiba, 2003, p. 9)<sup>22</sup>.

Louise Lafortune insiste sur la nécessité d'accompagner les changements pédagogiques :

<sup>19</sup> Primijeniti interkulturalni pristup u nastavi francuskoga kao stranoga jezika (notre traduction). Sur le site internet du département : <http://theta.ffzg.hr/ECTS/Studij/Index/1163>.

<sup>20</sup> Programme du Master de langue et de littérature française option enseignement : <http://theta.ffzg.hr/ECTS/Studij/Index/1163>

<sup>21</sup> Par exemple les programmes pour la mobilité enseignante dans le cadre d'Erasmus+.

<sup>22</sup> Le gouvernement croate a pris conscience de cette situation et le Ministère de l'éducation a pris la décision, début 2019, d'augmenter de 30 % le salaire des enseignants qui font partie d'un projet européen. Cependant, cette loi ne concerne que les enseignants au niveau du primaire et du secondaire, et nous n'avons pas pu recueillir d'information concernant l'efficacité de cette mesure récente.

Un autre changement consiste à revoir les démarches de formation continue pour qu'elles s'inscrivent dans un accompagnement socio-constructiviste qui suppose des réflexions-interactions qui confrontent les pratiques, les croyances (conceptions et convictions) et suscite des conflits sociocognitifs avec l'objectif d'avoir plus de cohérence ou d'avoir conscience de ses incohérences, de les verbaliser, de les partager, de les discuter (2006, p. 187).

Enfin, cette formation des enseignants à devenir des accompagnants réflexifs et médiateurs, prenant en compte la diversité, nécessite elle-même un accompagnement aussi parce qu'il s'agit d'adopter une posture enseignante différente de celle de d'habitude et qui « suppose un repositionnement du formateur vis-à-vis du savoir, pour qu'il soit lui-même un praticien réflexif, capable d'explicitation et de formalisation de son savoir-agir » (Paul, 2009). Il s'agit en somme d'inviter les enseignants et les formateurs à

réfléchir aux enjeux et finalités de leurs pratiques, à ce qui permet de résister à la démagogie, à la manipulation et parfois, souvent, aux élèves, aux collègues, à la hiérarchie, et surtout à soi-même, pour s'engager dans une démarche éthique qui corresponde à une professionnalité exigeante (Médioni et Narcy-Combes, 2016).

Comme nous l'avons vu, choisir de s'inscrire dans des approches relevant de la didactique de la diversité répond à des considérations éthiques sur le rôle et la responsabilité de la didactique des langues et des cultures. Or cette éthique relève d'un positionnement qui n'est pas toujours partagé entre praticiens ou chercheurs. Ce qui peut aussi mener à une difficile application des approches proposées par manque de consensus entre les acteurs.

## **10.2 Responsabilité du champ scientifique**

---

Intégrer une formation relevant de la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme reste donc difficile à l'Université de Zagreb et rencontre des résistances au niveau de l'institution et au niveau des enseignants. Nous souhaitons maintenant nous pencher sur le rôle que joue le champ scientifique de la didactique des langues et des cultures dans cette difficile prise en compte de la diversité de la part des acteurs locaux.

Aline Gohard-Radenkovic (2014) indique que « passer de la conscience à l'action » reste un problème majeur car « il ne s'agit pas de "(bonne) volonté" individuelle mais bien d'un processus de conscientisation collective ». Pour qu'il puisse y avoir cette conscientisation collective de l'intérêt et de la nécessité d'accompagner les étudiants sur le chemin de la diversité et de la réflexivité, il est nécessaire qu'un champ pédagogique se structure autour de ces questions. Selon Claude Rabant (1976), trois conditions doivent être pour cela réunies : une légitimité sociale, des savoirs explicites et des représentants de ce savoir. De nombreux chercheurs travaillent à l'élaboration

de ce champ pédagogique, comme par exemple Mathilde Anquetil (2006, p. 24) qui propose pour répondre à ces trois conditions de : créer un module diplômant autour de la communication interculturelle (légitimité), proposer un référentiel de compétences interculturelles (savoirs explicites) et la formation d'un nouvel agent : l'agent de mobilité (représentant du savoir auprès de l'institution et des étudiants). Cependant, tous les chercheurs ne proposent pas les mêmes orientations et comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les approches didactiques sont extrêmement diverses, ce qui rend délicat la formalisation et un consensus sur des concepts clairement définis. Sans ce consensus, il est alors plus difficile de structurer, d'organiser et donc de légitimer des actions pédagogiques.

### ***10.2.1 Un difficile renouvellement de certains concepts***

Notre expérience de recherche-action-formation nous a montré que l'approche interculturelle n'était pas considérée par les étudiants et les enseignants comme vraiment nécessaire pour préparer un séjour de mobilité. Nous y voyons deux raisons :

- car les étudiants se déplacent en Europe, dans un pays proche où les habitudes culturelles ne semblent pas très éloignées de celles de leur pays d'origine ;
- et parce que les représentations dominantes considèrent que la globalisation économique a tendance à uniformiser les modèles culturels et créer une sorte de culture partagée transculturelle chez les générations actuelles.

Que ce soit les étudiants ou les enseignants, une grande majorité déclare qu'à part des informations « pratiques », aucune formation dans ce domaine ne s'avère nécessaire. Cependant, au regard de notre analyse des expériences des étudiants nous pensons que ces représentations sont en partie erronées car s'il est vrai que les étudiants ne ressentent pas de « choc culturel », il n'en demeure pas moins que leur adaptation et leurs affiliations sont parfois problématiques – en particulier lorsqu'il ne s'agit pas de faire partie du groupe des étudiants internationaux – et/ou n'aboutissent pas à des rencontres véritables, du fait de certaines incompréhensions<sup>23</sup>. Cette « inutilité » de la formation dans le domaine interculturel relève selon nous d'une conception de la « culture » envisagée dans une acception réductrice. En effet, nous avons pu constater lors de la mise en place de la recherche-action-formation que lorsque nous mentionnions le fait que nous allions centrer la formation sur les aspects interculturels, ce terme semblait « réduit à la notion de "connaissance de « la » culture nationale cible" de l'enseignement d'une langue » (Blanchet et Coste, 2010, p. 9).

---

<sup>23</sup> Comme nous avons pu le démontrer en 5.2 Insertion et affiliation des étudiants en mobilité, p. 243 en particulier.

Pourtant, les notions de « culture », « interculturel », « identité » ont été travaillées par de nombreux chercheurs (principalement en anthropologie et en didactique des langues) depuis les années 1990 qui ont prouvé que « la mondialisation, les échanges, les transgressions, les métissages réduisent à néant les logiques d'enclosure » (Abdallah-Pretceille, 2008, p. 218). Jacques Demorgon par exemple affirme l'importance d'une position critique par rapport à l'interculturel :

L'affichage d'une critique de l'interculturel nous a paru nécessaire pour marquer un point de non-retour. Il fallait absolument quitter cette exclusivité accordée à l'interculturel de « bonne volonté ». Il fallait sortir de cette essentialisation des cultures, bien visible dans l'expression tellement idéalisante de dialogue des cultures [...] Le véritable objet n'est pas tant l'interculturel que l'interculturalisation [...] Tout cela conduit à rétablir clairement « les humains entre eux » comme producteurs de leurs stratégies et de leurs cultures. Seule l'interculturalisation permet cette perspective de synthèse, en englobant ses acteurs, ses objectifs, ses processus, ses résultats (Demorgon, 2005, p. 197).

Dominique Groux invite également à remplacer le concept d'interculturalité, dévoyé et peu opérationnel, par une formation à l'altérité. Une approche qui n'aborderait pas la diversité et terme de différences culturelles mais d' « humanité » et pour laquelle « l'autre n'est pas seulement un produit culturel, [mais] avant tout un être avec son "humanité" » (2002, p. 171). Des positions que défend depuis de nombreuses années Martine Abdallah-Pretceille qui insiste sur l'importance des rencontres et la responsabilité de l'autre, individu complexe et « intersubjectif » :

C'est autrui, qui, dans sa totale diversité et singularité, sous toutes ses formes, s'impose à nous. [...] Ainsi, la connaissance hors contexte, hors relation, hors communication avec autrui, ne facilite pas la rencontre. [...] L'identité de chacun ne peut plus être définie sans lui, en dehors de lui, mais avec lui (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 146).

Et ces exemples n'en sont que quelques-uns parmi les nombreuses critiques ou remise en cause de l'interculturel. Mais notre travail de terrain montre que le « renouvellement » de cette notion n'est souvent pas connu des enseignants – et *a fortiori* les étudiants.

Pourquoi ces différentes théories et critiques ne sont-elles pas plus connues, prises en compte et intégrées par les acteurs, et en particulier les enseignants croates ? Nous y voyons quatre raisons principales :

- Les critiques sont diverses :

même si les chercheurs s'accordent sur le fait qu'il faut sortir d'une vision cloisonnée et réductrice des « cultures », tous ne proposent pas les mêmes solutions de sortie. Nous avons vu que Jacques Demorgon propose de se tourner vers l'interculturalisation, Dominique Groux l'altérité et l' « humanité » de chacun, Martine Abdallah-Pretceille vers la relation... la multitude de ces orientations, bien que riche de nombreuses pistes de recherche ne produit pas de discours scientifique homogène et

qui pourrait être unificateur<sup>24</sup>, ce qui rend plus délicat pour les praticiens de saisir ce que peuvent recouper ces notions, et encore moins de savoir comment les travailler en classe.

- C'est un terme fortement ancré dans la « doxa » :

le mot « culture » et ses dérivés ne sont pas seulement des notions théoriques, mais des termes largement employés par tous et dans de nombreux contextes. Il est ainsi délicat d'opposer une vision construite scientifiquement à des représentations populaires largement véhiculées, dans les médias par exemple. Fred Dervin (2011a) propose alors de simplement changer de mot et d'utiliser *protéophilique*<sup>25</sup> au lieu d'interculturel afin de se « débarrasser du culturel »... avant de reconnaître que ce terme, trop peu transparent, n'a jamais « pris ». L'une des « solutions » est peut-être alors de conserver interculturel, mais de toujours préciser que l'on travaille à partir d'« un interculturel sans culture » (Dervin, 2011a, p. 123).

- Le renouvellement des notions n'est pas toujours pris en compte par les chercheurs eux-mêmes et dans les documents officiels :

Fred Dervin (2011a) analyse par exemple les « impostures »<sup>26</sup> contenues dans les discours et usages « officiels » de l'interculturel dans des domaines tels que l'éducation, le monde des affaires, la littérature et la recherche. Ainsi, des outils pédagogiques, créés par des instances européennes et largement diffusés en viennent à eux-aussi transmettre cette vision quelque peu « figée » de la culture et de l'interculturel. Aline Gohard-Radenkovic (2006) analyse les fiches d'auto-évaluation proposées dans le Portfolio européen des langues<sup>27</sup>. Elle montre que l'on retrouve en filigrane des conceptions culturalistes à travers les expressions repérées dans les consignes : « rencontres et expériences avec d'autres cultures », « qu'avez-vous appris sur l'autre culture et sur vous-même ? », « votre attitude envers la culture et la langue ».

<sup>24</sup> Un constat auquel arrivait Martine Abdallah-Pretceille déjà en 1986 ! : « Le domaine éducatif et pédagogique s'imbibe et se laisse imbiber de cette atmosphère « culturaliste » et « interculturaliste ». Et c'est bien d'atmosphère qu'il s'agit et non pas d'un courant d'idées structurées, cohérentes et organisé. En effet, face à cette prolifération quelque peu désordonnée, force est de constater l'absence quasi-totale d'un discours unificateur (ce qui ne signifie pas homogénéisant) » (Abdallah-Pretceille, 1986, p. 13).

<sup>25</sup> De *protéo* : diversité et *philia* : appréciation.

<sup>26</sup> Qu'il entend comme une vision culturaliste et essentialiste de la culture, dans des contextes qui s'en emparent sans vraiment toujours se soucier de sa définition.

<sup>27</sup> Elle prend l'exemple de la fiche intitulée « Mes expériences interculturelles importantes » que nous reproduisons ici :

- *Décrivez ici les rencontres et expériences avec d'autres cultures, dans votre propre pays ou lors de séjours à l'étranger, qui ont contribué à élargir vos connaissances interculturelles sur une autre région linguistique. Donnez quelques exemples marquants.*

- *Pensez à : des surprises, des malentendus, des différences, des situations intéressantes, difficiles ou enrichissantes lors de rencontres et de contacts avec des personnes parlant la langue étrangère dans la vie quotidienne, lors des études, du travail et pendant les loisirs, dans des films, dans des livres et dans les médias, dans l'histoire et le monde scientifique de l'autre culture*

*Qu'est-ce que vous avez appris sur l'autre culture et sur vous-même ? Comment ces expériences ont-elles influencé votre attitude envers la culture et la langue ?*

Ce sont autant d'expressions qui promeuvent la « culture » comme interlocuteur privilégié dans la communication, sous-entendant toutefois des contacts avec des individus mais ces derniers, « virtuels », n'apparaissent pas dans les questions. Nous observons ici un processus de réification de l'autre, réduit à sa culture, dans l'expérience de la rencontre (Gohard-Radenkovic, 2006, p. 86).

- C'est une notion faisant appel à des idéologies :

la notion d'interculturel est fortement liée à certaines idéologies qui ne sont pas obligatoirement partagées et/ou acceptées. Dans sa conception des années 1970, la notion d'interculturel est associée à la « prise en compte de la diversité », la « valorisation de la culture de l'autre » ou encore du « dialogue des cultures ». Mais nous voyons que dans ces dénominations, le terme de « culture » est employé dans son acception généraliste, culturaliste et a tendance à réifier l' « autre ». Ce que dénonce Christian Giordano (2008) comme « l'insoutenable innocence de l'interculturel » car pour être politiquement et anthropologiquement correct, notre société a tendance à ne pas parler des sujets « qui fâchent » et à cacher le côté parfois négatif ou problématique de l'altérité.

### **10.2.2 Un problème d'appropriation et d'adaptation aux contextes**

Il n'y a presque pas en Croatie de chercheurs travaillant dans le champ de la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme<sup>28</sup>. Ainsi, les recommandations et les directives européennes en faveur de la diversité, émanent de pays européens extérieurs et principalement de pays de l'Europe de l' « Ouest ». Selon Veronica Hagi et Monica Vlad, alors que l'Europe centrale et orientale a été un ancien centre géographique et point d'ancrage de l'Europe, elle est entrée dans une zone d'ombre et de silence depuis qu'elle a rejoint l'Union européenne.

Comme si les traditions historico-politiques de cette partie de l'Europe, marquées très souvent par le poids excessif du contrôle communiste, pouvaient être uniformisées par l'adhésion aux valeurs et aux concepts partagés depuis longtemps déjà par les pays ayant adhéré il y a plus longtemps aux institutions européennes (Hagi et Vlad, 2019, p. 30).

Nous retrouvons dans ce contexte, comme pour l'adoption du processus de Bologne, une acceptation de certaines directives européennes, mais sans que cet accord ait été réellement négocié et réfléchi, en concertation. Une enseignante au département de français de l'Université de Zagreb nous disait :

*Il y a certainement des choses qui sont un peu différentes, mais tu as vu que nous **ce n'est pas un bled perdu** quelque part mais que voilà, on fait les mêmes choses.... **on suit...** bon je veux pas dire qu'on suit là-bas parce que je déteste cette idée, mais on est au courant,*

<sup>28</sup> Nous avons vu précédemment que la formation universitaire était principalement centrée sur les aspects linguistiques et littéraires.

*on sait ce qui se fait, on suit... donc nous on enseigne pas la méthode SGAV et là il y a autre chose qui se passe dans le monde (une enseignante).*

Cette enseignante exprime l'idée qu'elle et ses collègues sont « au courant » (même si elle n'aime pas l'idée de « suivre » ce que font les « autres »), donc dans une position plutôt passive – consistant à utiliser ce qui se fait, ou au moins de connaître les nouvelles orientations didactiques – qu'active. On peut retrouver dans son discours (« ce n'est pas un bled perdu quelque part ») un certain complexe d'infériorité.

Il y a donc une volonté « d'alignement » sur l'Europe<sup>29</sup>. Dans le contexte roumain, Veronica Hagi et Monica Vlad (2019) soulèvent deux principaux problèmes relevant de l'imposition des directives européennes en matière d'éducation : premièrement, les documents officiels manquent d'explicitation (ils passent sous silence les présupposés théoriques qui les ont sous-tendus) et deuxième leur application sur le terrain est difficile. Nous relevons sur notre terrain les mêmes problématiques. En effet, nous avons vu précédemment que l'enseignement en Croatie – du moins au niveau de la formation universitaire des enseignants – restait très centré sur une formation philologique traditionnelle (linguistique et littérature). Il faut donc à la fois du temps et des formations pour que les enseignants puissent s'appropriier les nouvelles prescriptions en matière d'enseignement. Nous insistons sur le terme « s'appropriier », car il faut effectivement que les enseignants aient déjà intégré les fondements théoriques de ces prescriptions avant de pouvoir ensuite les adapter aux contextes de leurs classes. Un certain temps est également nécessaire car « la mise en place trop rapide du processus de Bologne, les modifications constantes des programmes d'enseignement désorientent les étudiants et les enseignants » (Vishkurti et Ben-Nacer, 2009, p. 106). D'autant plus que les orientations européennes peuvent être ressenties comme imposées, sans prise en compte du point de vue des enseignants. Mihaela-Viorica Rușitoru (2018, p. 110) cite un fonctionnaire européen :

*Oui, on parle peu de la motivation. Dans un grand nombre d'États membres, les réformes ont souvent été vécues par les enseignants comme une « imposition ». Ils doivent être impliqués dans les discussions sur ces réformes car, si on ne le fait pas, ces réformes ne leur appartiennent pas. Il faut mettre en place des systèmes de formation peut-être plus intelligibles, plus informels parce que la formation continue qu'on leur demande est très lourde.*

Les organismes internationaux apparaissent comme les principaux acteurs de la diffusion et de l'aide à l'application de ces nouvelles orientations de la didactique des langues et des cultures<sup>30</sup> en Croatie et plus généralement en Europe orientale et centrale.

<sup>29</sup> Ici entendu comme l'Europe de l'Ouest, dans le discours des enseignants.

<sup>30</sup> Ils sont appelés à expliciter les orientations méthodologiques restées implicites lors de leur transfert trop rapide vers les contextes des pays du centre de l'Europe et à légitimer des pratiques didactiques nouvelles (Hagi et Vlad, 2019, p. 31).



Par exemple, le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) est dans la démarche à la fois de faire produire des outils adaptés aux contextes locaux en faisant travailler des chercheurs et des praticiens de plusieurs pays d'Europe et de former les enseignants dans les pays de l'EEES en ayant une politique de diffusion des connaissances produites. Cependant les enseignants croates que nous avons rencontrés – malgré leur proximité géographique avec le CELV de Graz<sup>31</sup> – n'ont que très peu de contact avec lui. De même, l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) a aussi un rôle de diffusion des connaissances et propose de nombreux projets et aides allant dans le sens d'un soutien du français comme langue d'enseignement dans les universités de la région, et comme instrument de la coopération interuniversitaire. Pour autant, les actions engagées par l'AUF ne rencontrent que peu d'écho en Croatie<sup>32</sup>.

Les nouvelles approches pédagogiques ont donc du mal à trouver leur place en Croatie. Or s'il est question de prendre en compte la diversité, la variation et la complexité, il est également nécessaire de contextualiser les outils proposés afin qu'ils s'adaptent à la diversité des situations et des individus. C'est pourquoi il est important de se demander :

Comment former des enseignants à adapter les préconisations et les outils européens à des situations professionnelles européennes mais aussi extra-européennes plutôt que de les guider vers l'appropriation d'un instrument (le PEL) qui apparaît au fil des années comme étant de plus en plus standardisé et peu cohérent avec les discours (autour du plurilinguisme et de l'interculturel) qui en avaient à l'origine porté le projet, dans le contexte européen (et au-delà...) (Molinié, 2013, p. 105-106).

Nous rejoignons les propos d'Aline Gohard-Radenkovic qui dit des enseignants qu'ils sont « dépossédés » :

le statut des pédagogues a profondément changé, car ils ne maîtrisent plus leurs propres contenus ni les objectifs de leur propre enseignement, ni encore moins leurs modalités d'évaluation des savoirs et savoir-faire qu'ils transmettent

---

<sup>31</sup> Zagreb se situe à moins de 200 km.

<sup>32</sup> Par exemple, un centre de ressources universitaires (CRU) fut créé en 2014 à l'Université de Zagreb. Ce centre est installé dans une des salles de cours de l'université et fait partie d'un réseau régional de 36 centres mis en place par le Bureau Europe centrale et orientale de l'AUF. La mission du CRU est de mettre à la disposition des enseignants :

- des outils de développement de cours innovants, motivants et mis à jour (ex : livres de référence récents, consultations de bases didactiques);
- des dispositifs d'animation didactique (visio, liseuses, travail en ligne, travail en réseaux, laboratoires de langues);
- un espace de formation continue;
- un espace d'échange et de partage avec des correspondants au sein du réseau régional des CRU (<https://www.auf.org/nos-actions/toutes-nos-actions/reseau-des-centres-de-reussite-universitaires-de-leurope-centrale-et-orientale/>)

Or, cette salle à l'Université de Zagreb n'est que très peu investie par les enseignants locaux et est surtout utilisée comme une salle de cours traditionnelle sans que cela ne permette d'accéder à de nouvelles ressources potentiellement formatrices pour les enseignants (par exemple, le dernier post sur la page Facebook de la salle date de mars 2015).

puisqu'ils sont tributaires de directives de l'institution, elle-même tributaire d'un système de contrôle venu de plus-haut encore (2017b).

Or à l'université, les enseignants disposent encore d'une marge de manœuvre et sont moins soumis à l'injonction de certaines directives européennes que les enseignants du primaire et du secondaire. Nous relevons trois types de réactions de la part des enseignants face à l'innovation pédagogique : une attitude plutôt positive et enthousiaste (mais qui peut rapidement s'essouffler si les efforts ne sont pas soutenus par l'institution ou les collègues), une attitude de passivité (et donc de non-innovation) ou alors une attitude de défense.

Françoise Ropé remarque qu' « il n'est pas certain que les enseignants veuillent être transformés en "techniciens" que l'on obligerait à appliquer des directives qui viendraient "d'experts" » (1994). Nous pensons que dans notre recherche-action-formation, même si notre volonté de départ était justement de ne pas adopter de positions surplombante du chercheur, nous n'avons pas réussi à nous défaire – du moins complètement – de ce statut d'« expert ». Face à notre recherche-action-formation, nous avons rencontré peu d'enthousiasme, mais également peu d'opposition franche. Cependant l'une d'entre elles nous semble révélatrice d'un type de méfiance ou d'opposition : lors d'un colloque à l'Université de Zagreb<sup>33</sup> nous avons présenté la problématique de notre recherche doctorale, en particulier le fait qu'il nous semblait pertinent d'amener les étudiants à questionner leur identité dans un pays où la question identitaire reste complexe<sup>34</sup>. Une enseignante-chercheuse nous avait alors interpellée de façon virulente, s'opposant au fait que cette question de l'identité présente plus d'intérêt à être questionnée dans le contexte croate que dans un autre contexte. Au-delà de la divergence d'opinion, nous analysons en partie cette opposition comme une réaction aux dimensions parfois moralisantes des approches interculturelles. En effet, ces dernières ont tendance à insister sur des valeurs morales.

Des valeurs qui ont été promues par le monde de l'entreprise dans les années 80, notamment avec le caractère pragmatique de « good ou best practices », puis ont été progressivement importées dans le monde politique et le monde de l'éducation en Europe dans les années 90, juste après la chute du mur annonçant l'éclatement des systèmes dans les pays de l'Est et la période de récession économique qui a déstabilisé toute l'Europe. Ces valeurs se sont trouvées renforcées (indiquant une sorte de resserrement moral) pendant les conflits dans les Balkans, traduisant le désarroi d'une Europe de l'ouest devant l'engrenage infernal de ces guerres (Gohard-Radenkovic, 2006, p. 87).

Mathilde Anquetil (2019) montre également que l'approche interculturelle peut parfois se diluer « dans une sorte d'examen de conscience quant à la capacité de tenir une attitude "politiquement correcte" face à toute différence ».

<sup>33</sup> *Francontrast 2016, 3ème colloque francophone international de l'Université de Zagreb*, en avril 2016.

<sup>34</sup> Principalement dans la situation d'après-guerre et d'entrée récente dans l'Union européenne. Voir 2.3 Situation actuelle en Croatie, p. 107.

Nous avons vu précédemment que les Balkans étaient associés, dans les représentations occidentales, à une région violente<sup>35</sup>. Nous pouvons ainsi percevoir chez certaines personnes le fait qu'elles ressentent un jugement moralisateur lorsqu'on leur propose d'adopter de telles approches réflexives.

### **10.2.3 Des scientifiques divisés et peu écoutés sur le plan politique**

Au cours de la dernière décennie, le lien entre le monde de la recherche et les praticiens de terrain a eu tendance à se renforcer. Nous pouvons par exemple le constater avec le nombre grandissant de recherches-actions. Cependant, s'il y a eu rapprochement entre chercheurs et terrain, le lien avec le champ politique a plutôt eu tendance à se distendre. Les politiques prennent peu en compte la diversité des points de vue issus du monde de la recherche et le débat est souvent difficile. Ainsi, même si de plus en plus de chercheurs montrent les apports des approches biographiques dans l'apprentissage des langues, ces approches peinent à se faire reconnaître et à trouver une légitimité vis-à-vis de l'institution, et partant, des enseignants.

L'élaboration du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) peut fournir un exemple de cette distension entre le domaine de la recherche et les politiques européennes. Au moment de son élaboration, un vaste « chantier » fut en effet engagé pour le construire : sa construction a pris 10 ans<sup>36</sup>, a fait l'objet d'une vaste consultation<sup>37</sup> et a regroupé de nombreux chercheurs, issus de divers pays européens pour lui donner sa forme finale. Même si le CECRL a son origine n'avait pas fait l'unanimité auprès de la communauté des chercheurs en DLC<sup>38</sup>, il en avait réuni un certain nombre et provoqué un débat dans le champ de la didactique des langues. En revanche, pour l'extension<sup>39</sup> du Cadre en 2018, la consultation et l'écoute de la communauté des chercheurs a été très restreinte et n'a pas pris en compte les critiques adressées depuis sa mise en place<sup>40</sup>. Une consultation a bien eu lieu pour recueillir

<sup>35</sup> Voir 2.1.1 L'imaginaire des Balkans, p. 81.

<sup>36</sup> Entre 1991, où son idée de création fut lancée au *Symposium Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe. Objectifs, évaluation, certification* (Rüschlikon, Suisse, 10-16 novembre 1991) et 2001, l'année de son lancement officielle ; Le site internet du Conseil de l'Europe reprend les différentes étapes de son élaboration : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/history>.

<sup>37</sup> Le site internet du Conseil de l'Europe fait état de plus de trois mille exemplaires envoyés à des institutions et des experts dans tous les États membres.

<sup>38</sup> Daniel Coste (2013) rappelle que de fortes réticences avaient été exprimées quant au fait de créer des niveaux et des descripteurs au-delà du niveau seuil par exemple.

<sup>39</sup> L'extension du CECRL, appelé « volume compagnon » consiste en des évolutions (évolution d'échelles et de descripteurs existant déjà et quelques corrections, notamment en ce qui concerne la notion de langue source/ langue cible, ou encore de « locuteur natif ») et surtout des ajouts : création d'échelles pour la médiation, la compétence plurilingue et interculturelle, la multimodalité et la littérature.

<sup>40</sup> Ces critiques, émanant de chercheurs différents, concernent principalement :

- le risque de dérive lié aux usages institutionnels ou commerciaux qui peuvent être fait du CECRL voire son instrumentalisation au service d'une politique diffusionniste et impérialiste masquée ;

l'opinion des différents acteurs de l'enseignement des langues et des cultures, mais la manière dont étaient posées les questions permettait de donner son avis sur la manière dont allaient être organisés les descripteurs et les niveaux, mais pas de remettre en cause le cadre théorique et épistémologique qui sous-tend le CECRL et son extension. Le fait que ce cadre ait été imposé et non discuté, fait dire à Emmanuelle Huver qu'il y a eu « confiscation du débat » car ces choix (épistémologiques et théoriques) sont effectués en toute opacité et « ne sont jamais discutés ni même présentés comme discutables » (Huver, 2017, p. 37). Trois associations – l'Acedle<sup>41</sup>, l'Asdifle<sup>42</sup> et Trans-Lingua<sup>43</sup> – ont proposé ensemble en mai 2017 une tribune<sup>44</sup> à la suite de la sortie du volume compagnon du CECRL pour alerter les politiques contre les dérives et les possibles problèmes posés par l'extension. Cette tribune a été transmise au Conseil de l'Europe qui n'en a pas accusé réception, et n'a, *a fortiori*, pas donné de réponse<sup>45</sup>. Ces éléments viennent confirmer la « confiscation » d'un débat et une imposition d'une norme au niveau éducatif qui ne fait pas l'unanimité dans le champ de la didactique des langues et des cultures. Cette imposition occulte donc un pan de la recherche, notamment en ce qui concerne la didactique de la diversité.

Avec ce détour par le CECRL nous souhaitons illustrer la distance entre recherche scientifique et décisions politiques. Cependant, le Cadre est

à la fois un ouvrage de référence, un ensemble de ressources, et c'est, plus structurellement, un mode de gestion de l'apprentissage des langues à tous les niveaux : micro (la classe), méso (l'établissement) et macro (le pays). Pièce maîtresse d'une ingénierie sociale de formation aux et en langues, c'est un véritable « gouvernement » (Foucault) qui met en œuvre des techniques de savoir et de pouvoir (Lefranc, 2014).

Il détient donc un « pouvoir » et la non prise en compte, dans sa rédaction, d'un pan des recherches en didactique, rend ces dernières peu transmises au niveau des institutions et des enseignants.

---

- une critique de son cadre épistémologique (conception pragmatique ou utilitariste de la langue, et technicisation de l'enseignement)

- une certaine domination de l'idéologie plurilingue (Huver, 2017, p. 30).

<sup>41</sup> Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères

<sup>42</sup> Association de didactique du français langue étrangère

<sup>43</sup> Association Travaux en Réseaux, Approches Nouvelles en Situations Interculturelles et Transnationales

<sup>44</sup> Disponible à l'adresse :

[http://www.asdifle.com/sites/default/files/Tribune\\_expansionCECRL\\_signataires.pdf](http://www.asdifle.com/sites/default/files/Tribune_expansionCECRL_signataires.pdf).

<sup>45</sup> Une lettre ouverte aux participants à la *Conférence de lancement du volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs*, en mai 2018 a ensuite été adressée à Sjur Bergan (Chef de la Division de l'Enseignement supérieur et de la recherche du Conseil de l'Europe) et Villano Qiriazzi (Chef de la Division des Politiques Éducatives). Elle est également restée sans réponse. En ligne :

[http://www.asdifle.com/sites/default/files/Lettre%20ouverte%20CECRL\\_2.pdf](http://www.asdifle.com/sites/default/files/Lettre%20ouverte%20CECRL_2.pdf)

## 10.3 Le rôle décisif des politiques européennes

Les institutions européennes déclarent vouloir aller vers plus de plurilinguisme et de pluriculturalisme. Par exemple, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* intitulé *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (Beacco et Byram, 2007) et édité par le Conseil de l'Europe affirme clairement que le plurilinguisme et le pluriculturalisme sont des « valeurs » reconnues comme « faisant l'Europe »<sup>46</sup>. Cependant,

peu nombreux - pour ne pas dire rares - sont les outils et les pratiques pédagogiques, et plus rares encore les cursus et les systèmes d'enseignement qui illustrent ces principes et ces propositions de philosophie éducative - et cela, même dans l'Europe qui les a engendrés et qui rechigne à les porter (Gautherot, 2013, p. 238).

Cette dernière partie souhaite mettre en évidence le rôle de certaines orientations politiques dans la difficile mise en place des pratiques pédagogiques orientées vers une didactique de la diversité. Car pour que celles-ci puissent exister, il faut qu'existe une politique linguistique et éducative volontariste car les seuls didacticiens ne pourront les imposer (Porcher, 2003). Nous serons amenée dans cette dernière partie à réutiliser l'exemple du CECRL, dans le sens où il est un reflet et un prolongement concret de la politique en langue du Conseil de l'Europe.

### 10.3.1 Une volonté d'harmonisation

Nous l'avons vu précédemment, la construction de l'Union européenne se fait selon une approche néo-fonctionnaliste<sup>47</sup>. Alors que la priorité a été donnée au départ à la coopération économique, elle s'est ensuite étendue au domaine éducatif<sup>48</sup>. Ainsi, au fil des années, une série d'instruments éducatifs communs ont été mis en place. Cette « mallette éducative » de l'UE comprend des critères de référence (*benchmarks*)<sup>49</sup>, les

<sup>46</sup> « L'éducation plurilingue et l'emploi des langues d'Europe sont en mesure de constituer, pour chaque citoyen, une expérience concrète et proximale de son appartenance à un espace politique et culturel commun, dont les institutions peuvent être senties comme lointaines et les idéaux abstraits. Les choix de politique linguistique éducative sont déterminants, de ce point de vue » (Beacco et Byram, 2007, p. 33).

<sup>47</sup> Cette approche postule que l'intégration se produira en raison de la quantité croissante des transactions entre les gens (Janíčko, 2012) et que la coopération dans certains secteurs mènera à une adhésion plus large et une coopération dans d'autres secteurs. Voir 1.1.1 Historique de la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), p. 30.

<sup>48</sup> Voir 1.1.1 Historique de la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), p. 30.

<sup>49</sup> Par exemple, « Éducation et formation 2020 » est un cadre stratégique de coopération européenne en matière d'éducation et de formation. Ce cadre fixe des objectifs stratégiques communs aux États membres de l'UE et des critères de références à atteindre pour 2020. Le critère de référence concernant la mobilité est qu'« une moyenne d'au moins 20 % des diplômés de l'enseignement supérieur dans l'UE devraient avoir effectué à l'étranger une période d'études ou de formation liée à cet enseignement (y compris des stages), représentant un minimum de 15 crédits ECTS ou d'une durée minimale de trois mois » (<https://ec.europa.eu/eurostat/fr/web/education-and-training/eu-benchmarks>).

programmes de mobilité européenne, les compétences clés, le cadre européen des certifications (Rușitoru, 2018) ou encore le CERCL. Ces différentes orientations visent à harmoniser les systèmes nationaux, ce qui ne se fait pas sans tensions puisque qu'il faut pour cela « vaincre les individualismes européens » (Goes, 2010, p. 209). Au final, l'adoption par tous les États membres du CECRL « concourt à l'objectif général du Conseil de l'Europe tel qu'il est défini dans les *Recommandations* R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des Ministres : "parvenir à une plus grande unité parmi ses membres" et atteindre ce but "par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel" » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9) et fédère d'une certaine manière, les acteurs éducatifs autour d'objectifs communs.

Mais ce qui peut être perçu comme une harmonisation – utile pour favoriser la mobilité des européens et surmonter les difficultés de communication – peut aussi être considéré comme une « standardisation » des programmes et des façons de faire nationaux :

Le [Conseil de l'Europe] se retranche derrière les textes ratifiés par les États ou une partie des États pour justifier ses propres choix. Mais l'objectif politique est explicite et maintes fois ressassé : il s'agit de promouvoir une citoyenneté européenne. Or, pour promouvoir cette nouvelle citoyenneté, il faut uniformiser ou, en langue de bois européenne, « harmoniser » les politiques linguistiques européennes. Ce faisant, les préconisations européennes ont besoin d'effacer purement simplement les spécificités nationales. Cet immense patchwork que constituent les nations européennes, avec leurs longues histoires, est réduit à une platitude administrative et bureaucratique : les nations sont des « États membres » (Adami, 2017).

La même politique linguistique et éducative est donc appliquée aux États membres de l'UE sans tenir compte de leur histoire et particularités. Or, les approches que nous préconisons ne vont pas dans le sens d'une standardisation mais bien d'une prise en compte et d'un respect de la diversité. Nous pensons que cet effacement des particularités de chaque nation européenne contribue aux résistances rencontrées au sein de l'institution et chez les enseignants, d'autant plus dans un pays jeune comme la Croatie, qui se construit encore et cherche à affirmer son identité<sup>50</sup>.

### **10.3.2 Une orientation liée au pouvoir économique**

Nous avons vu au premier chapitre, consacré à l'espace européen de l'enseignement supérieur, que la mobilité était envisagée selon deux orientations, non exclusives l'une de l'autre : une orientation visant à augmenter l'employabilité des jeunes européens, et l'autre à construire une « identité » européenne, en favorisant le contact et la compréhension mutuelle au sein de l'UE.

<sup>50</sup> Voir 2.3 Situation actuelle en Croatie, p. 107.

On peut retrouver ces deux orientations dans les logiques qui sous-tendent l'élaboration du CECRL. Emmanuelle Huver (2017) rappelle que plusieurs chercheurs ont signalé l'existence de « deux cadres dans un »<sup>51</sup> et que des logiques profondément contradictoires se retrouvent de manière implicite dans le CECRL :

- une logique plutôt inclusive et non-prescriptive dont l'ambition est l'inclusion des nouveaux pays membres (principalement issus des régimes communistes), la cohésion sociale et prend en compte la diversité et la complexité ;
- une logique plus standardisante et prescriptive qui « vise essentiellement à l'harmonisation des certifications et des systèmes d'enseignement, afin de les rendre comparables, dans une perspective de gestion européenne communautaire » (Huver, 2017, p. 29).

Si les deux logiques sont bien présentes dans le Cadre<sup>52</sup>, après une vingtaine d'années d'usage, c'est surtout la deuxième logique qui s'est imposée : que ce soit en ce qui concerne les méthodologies d'enseignement (perspective actionnelle) ou l'évaluation et l'organisation des programmes (indexés sur les niveaux du CECRL), mais également dans le fait que des notions appartenant plus spécifiquement à la logique inclusive (telle que la médiation ou les compétences plurilingues et pluriculturelles) sont amenées à être également standardisées (notamment dans le volume compagnon). Les façons d'apprendre, d'enseigner et d'évaluer ont été rationalisées-standardisées, et le CECRL est un des outils principaux de cette évolution.

Pour certains, cette rationalisation-standardisation peut être vue comme une adaptation aux besoins du marché. Des principes – tels que la sauvegarde de la diversité linguistique, l'apprentissage des langues comme moyen d'épanouissement personnel et d'unification culturelle de l'Europe - « supposés satisfaire l'épanouissement des citoyens, sont en fait imposés par le marché et par la mobilité qu'il impose, au sein de l'Europe, à un individu sommé de s'y plier pour préserver ses chances d'y trouver un emploi » (Migeot, 2007). Dans cette perspective, la langue est considérée comme un instrument, et le CECRL fourni une base commune, utile aux professionnels, dans une logique d'évaluation et de catégorisation des individus. Et derrière des objectifs humanistes d'interculturalité et de citoyenneté européenne, « l'apprentissage des langues est en fait massivement instrumentalisé par le marché et vise à s'adapter à la flexibilité toujours plus grande demandée aux travailleurs, pour plus de rentabilité et plus d'efficacité » (Migeot, 2007).

<sup>51</sup> Voir notamment Coste, D., 2013, « Petit retour à Rüsclikon », *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 53, pp. 140-148 ; Huver, E., 2014, « CECR et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires », *Cahiers du GEPE* (<http://www.cahiersdugepe.fr/index2652.php>) ; Castellotti, V. & Nishiyama, J. (Dir.), 2011, Contextualisations du CECR, le cas de l'Asie de l'Est, *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 50.

<sup>52</sup> Qui, nous le rappelons, peut être vu comme une émanation plus générale de la politique européenne en matière d'éducation et de langues.

Que ce soit pour l'enseignement des langues, ou pour l'encouragement à la mobilité, l'orientation des politiques européennes apparaissent donc plutôt comme allant dans le sens d'augmenter l'employabilité des jeunes. Et la méfiance envers les discours politiques est grande : chez plusieurs chercheurs nous pouvons lire que les discours allant dans le sens de la construction européenne sur son plan humaniste avec une visée plus sociale qu'économique ne serait qu'une langue de bois servant à « calmer les esprits » (Rușitoru, 2018) et à faire adhérer la communauté universitaire au projet européen. Cette « dérive » vers toujours plus de standardisation et d'orientation vers le marché peut amener des critiques parfois virulentes, comme celles de Yannick Lefranc (2014) pour lequel le CECRL servirait à l'acculturation des « corps parlants au capitalisme moderne par ses techniques de socialisation langagière »<sup>53</sup>.

Mais si ces dérives sont critiquées par certains intellectuels, il apparaît également difficile de sortir de cette emprise de l'économie. Il est difficile de différencier les différents secteurs (sociaux, politiques, économiques) et les politiques linguistiques et éducatives s'inscrivent dans la suite logique des politiques économiques européennes qui visent à l'instauration d'un marché commun. De même, nous avons vu au premier chapitre qu'aujourd'hui les universités sont de plus en plus sommées d'être compétitives et de s'internationaliser, ce qui rend d'autant plus difficile pour elles d'assumer leurs finalités humanistes et leur fonction culturelle.

Dans ce vaste mouvement de construction d'un marché commun (et donc de la nécessité d'avoir une main d'œuvre plurilingue, flexible et adaptable), d'une standardisation européenne (dans différents domaines), et du développement de compétences rationnelles et « mesurables », les approches plurilingues et pluriculturelles, tournées vers une logique plutôt inclusive et non-prescriptive, ont peine à trouver une place légitime.

### ***10.3.3 La question de l'évaluation***

De la même manière, le critère de l'« évaluation » rend les approches prenant en compte la diversité plus difficilement institutionnalisables.

Emmanuelle Huver et Claude Springer (2011) démontrent, reprenant la distinction effectuée par Jean-Jacques Bonniol et Michel Vial (1997), que le champ de l'évaluation s'organise autour du conflit entre deux paradigmes épistémologiques : l'un

---

<sup>53</sup> Yannick Lefranc (2014) montre que l'apprentissage du plurilinguisme en Europe se met au service de la société de marché car les activités d'apprentissage sont mises aux normes de la nouvelle organisation scientifique du travail dans le but de d'améliorer les compétences linguistiques d'employables mobiles et adaptables. Cela passe entre autres par le développement rationalisé des savoirs, savoir-être et savoir-faire des personnes employables.



« mécaniciste » et l'autre « holistique ». Le premier « considère le monde comme un moteur, que l'homme [...] peut démonter, réparer, reconstruire » (Bonniol et Vial, 1997, p. 30) et amène à une évaluation quantitative, objective et technique. Le deuxième « postule un monde complexe, polysémique, hétérogène et évolutif, aux frontières instables et en perpétuelle (re)construction » (Huver et Springer, 2011, p. 19) auquel correspond une évaluation subjective, située, herméneutique. Même si ces deux paradigmes ne s'excluent pas l'un l'autre – mais qu'il est plus pertinent de parler à la fois de continuums et de tensions – les « compétences » de médiation, interculturelles ou liées à la réflexivité relèvent particulièrement du paradigme holistique. Or, notre société actuelle a plutôt tendance à privilégier le paradigme mécaniciste. Par exemple, l'évaluation telle qu'elle est préconisée par le CECRL, même si elle ouvre la porte à des évaluations plutôt subjectives et herméneutiques (à travers le portfolio, par exemple), a une plus grande tendance à « découper » la langue et les différentes « compétences » attendues des apprenants, afin de pouvoir les évaluer de manière objective et technique.

Cette manière de faire correspond à un certain habitus de classement/déclassement, hérité de notre culture capitaliste partagée, selon laquelle tout peut être objectivement mesurée et quantifiée (Lefranc, 2014). Ainsi, même si des critiques peuvent parfois être apportées, globalement, lors d'enquête les formateurs et les apprenants se déclarent satisfaits du Cadre, car cette capacité à mesurer rassure et permet de faire naître un « sentiment de sécurité didactique » (Lefranc, 2014).

Or plusieurs chercheurs montrent qu'il est à la fois délicat et dangereux d'évaluer les compétences plurilingues et pluriculturelles – et qui est le point qui concentre une majorité des critiques émises à l'encontre du « volume compagnon » du CECRL. Par exemple, Mathilde Anquetil (2019) se penche sur les descripteurs permettant d'évaluer « la capacité à traiter "l'altérité" dans un espace pluriculturel » pour conclure que les questions posées<sup>54</sup> sont « des questions auxquelles personne ne peut répondre [et] pourtant des marqueurs d'évaluation ».

La notion de médiation est également fortement contestée par plusieurs chercheurs qui montrent que la notion de médiation est une activité humaine complexe et multiforme qui ne peut être décomposée en niveaux distincts et ne peut être considérée que dans son contexte en tenant compte de la diversité des individus (Liddicoat et Derivry-Plard, 2019). Telle qu'envisagée dans le CECRL, « la médiation est devenue une série de techniques pouvant être déployées dans la communication plutôt qu'un processus de communication complexe, contextualisé, incarné » (Liddicoat et Derivry-Plard, 2019, p. 25).

---

<sup>54</sup> Qu'est-ce que faciliter un échange culturel ? Aider à la création d'une culture de communication partagée ? Échanger sur les valeurs et les comportements propres à une langue et culture ?... (Anquetil, 2019)

Cette difficulté (voire impossibilité) d'évaluation en fonction du paradigme « mécaniciste » - paradigme dominant actuellement - rend d'autant plus difficile l'institutionnalisation des approches prenant en compte la diversité. C'est d'ailleurs l'un des arguments des concepteurs du volume compagnon du CECRL : le fait de donner des échelles et des descripteurs pour la compétence de médiation permettra de faire entrer cette dernière dans les salles de classe<sup>55</sup>. On voit ainsi apparaître

une fracture entre des enseignements en langue plus ou moins générale, qui proposent des certifications nationales ou internationales s'appuyant sur le CECRL, et des enseignements innovants en langue sur objectifs spécifiques qui, pour le moment, fonctionnent souvent sans certification ou avec des certifications locales qui se fondent rarement sur des descripteurs du CECRL » (Gettliffe, 2013).

Mathilde Anquetil (2006), consciente de l'importance de pouvoir évaluer les étudiants afin que cela ouvre à une reconnaissance académique de l'expérience distingue deux niveaux dans son protocole de recherche-action : les dispositifs d'accompagnement qui relèvent de « l'éducation sociale et n'ouvrent pas droit à des crédits », et des cursus de formation universitaire répondant à « des critères qualitatifs et méthodologiques qualifiants ». Pour pouvoir évaluer sans passer par l'établissement de grilles, elle fait produire aux étudiants des enquêtes ethnosociologiques ou des autobiographies. Ainsi, « le passage par un travail d'écriture ouvre la voie à une reconnaissance académique de l'expérience, par réflexion et traduction du vécu en une production écrite qui en construit le sens » (Anquetil, 2006, p. 225).

Mais au final, ces questions relèvent principalement d'un positionnement éthique, et nous retrouvons dans la question suivante d'Emmanuelle Huver un questionnement sur la finalité et la responsabilité de la didactique des langues et des cultures :

À ce point de l'histoire de la DDL et de l'histoire collective de l'Europe, la priorité est-elle vraiment encore d'amplifier le CECR en s'attachant à mettre en grilles et en niveaux toujours plus d'aspects de l'humain qui, fondamentalement, ontologiquement, ne peuvent et doivent pas l'être ? (Huver, 2017, p. 39)

### **10.3.4 Dépolitisation vs positionnement éthique**

La didactique des langues et des cultures, en tant que discipline praxéologique – qui vise l'action sur le terrain – se doit de s'interroger sur les finalités de son action, ses contradictions, et ses conséquences, et ce dans les différents domaines où elle a une influence. Jean-Marie Gautherot rappelle que « les didactiques – et singulièrement celles des langues – ne sont pas que des constructions techniques et ne relèvent pas que de choix instrumentaux mais postulent des finalités qui sont autant de repères balisant la carte de la Cité » (Gautherot, 2013, p. 239). Une réflexion éthique permet de

<sup>55</sup> Argument de Brian North et Enrica Piccardo, lors du colloque *Métissages linguistiques et culturels émergents : vers quelles médiations ?*, Université Paris-Est Créteil, octobre 2017.

repérer les idéologies qui justifient les actions de la didactique des langues et des cultures « et de distinguer celles qui sont nécessaires et positives de celles qui sont invalidantes ou négatives » (Forestal, 2007).

Or l'approche de plus en plus techniciste de l'enseignement des langues telle que nous avons pu le mettre en évidence précédemment conduit les enseignants à se conformer aux injonctions « techniques » et à mettre de côté certaines de leurs valeurs et convictions et contribue à « dépolitiser » les enjeux. D'après Emilie Lebreton, Marc Debono et Eric Mercier (2019) la didactique des langues et des cultures s'est historiquement pensée comme répondant à une demande sociale<sup>56</sup>. C'est pourquoi les auteurs invitent à porter un regard plus « politique » sur les situations sociales – et non seulement de chercher des moyens techniques pour y répondre – « quitte à abandonner l'idéal de scientificité pourtant constitutif de l'histoire récente de la discipline, que l' "engagement" ou l' "implication" des "experts" n'ont finalement jamais mis en cause » (Lebreton, Debono et Mercier, 2019, p. 41).

Ce regard politique porté sur les situations sociales relève directement d'un positionnement éthique et d'une déontologie qu'il nous semble important de questionner. Chantal Forestal (2007) liste les fonctionnements éthiques satisfaisants :

- La prise en compte des besoins des apprenants et de leurs stratégies d'apprentissage, mais aussi le développement de leurs capacités de discernement, de critique et d'autonomisation ;
- Le « respect de l'indépendance de l'enseignant, de ses possibilités d'accès aux responsabilités, à l'innovation, à la recherche, notamment dans le cadre du service public » (2007, p. 113) ;
- La prise en compte de la diversité (culturelle entre autres).

Chantal Forestal qualifie également l'approche systémique du CECRL comme plutôt satisfaisante d'un point de vue éthique, car il y a bien une volonté de prendre en compte les besoins des apprenants et leur diversité, mais en revanche les contraintes imposées par le système économique-politique ont tendance à être minimisées et/ou non questionnées.

« Sous couvert d'une bienveillante neutralité vis-à-vis des différents systèmes éducatifs européens, les experts du Conseil de l'Europe ne souhaitent pas être prescriptifs, mais de fait ils cautionnent le plus souvent l'existant, à savoir une vision le plus souvent conservatrice et traditionnelle de la classe politique des différents pays. Le plurilinguisme, malgré sa bonne réputation, risque de n'être le plus souvent, dans les différents systèmes éducatifs européens, qu'une valeur abstraite » (Forestal, 2007, p. 114).

---

<sup>56</sup> L'histoire des méthodologies par exemple est souvent présentée comme une réponse à de nouveaux besoins ou demandes de la société.

Nous pensons donc que pour que la didactique des langues et des cultures puisse jouer son rôle social selon un fonctionnement éthique, il est absolument nécessaire que tous ses acteurs engagent un travail réflexif sur leurs positionnements, notamment par rapport aux enjeux et finalités de l'apprentissage des langues et des cultures et dans leur rapport avec le système économique et politique dans lequel s'inscrit cet apprentissage.

## **Conclusion du chapitre 10**

---

À partir de l'analyse du dérangement provoqué par notre recherche-action-formation, nous avons voulu mettre en relation la question des politiques européennes, des problèmes éducatifs (dans leurs aspects institutionnels et pédagogiques) et des dimensions didactiques. Nous sommes donc repartie du fait que notre recherche-action-formation avait peiné à trouver une place au sein de l'Université de Zagreb et nous nous sommes servie de cette difficulté comme d'un analyseur.

Il apparaît que la mobilité étudiante, et le fait de faire de celle-ci une expérience formative, n'est pas la priorité de l'institution croate. On peut ressentir une méfiance de cette dernière par rapport aux directives européennes qui ont été peu négociées et ne correspondent pas toujours aux orientations politiques locales. Cette non-reconnaissance de l'institution joue fortement sur l'implication des enseignants – alors qu'ils sont les co-acteurs les plus à même d'accompagner les étudiants dans leur expérience de la mobilité. Leur rôle mériterait d'être reconnu et valorisé, et surtout une formation s'impose pour qu'ils prennent conscience de la portée formative d'un séjour à l'étranger et pour qu'ils puissent expérimenter et s'approprier les outils pédagogiques développés par la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, ce qui leur permettrait aussi de développer leur réflexivité (Vlad, 2014).

En cela, le champ scientifique a un rôle à jouer : à la fois dans la clarification de certains concepts (les termes de culture, interculturel, identité... sont souvent entendus dans leur acception figée – culturaliste et essentialiste – et le renouvellement de ces notions mériterait d'être mieux connu des praticiens) et dans l'accompagnement à l'adaptation de pratiques pédagogiques pensées plutôt pour les sociétés de l'Europe de l'Ouest et qui nécessiteraient d'être plus re-contextualisées. Un accompagnement des pratiques enseignantes s'avère en ce sens capital (Lafortune, 2006).

Mais les marges de manœuvre du champ scientifique de la didactique des langues et des cultures sont fortement dépendantes des politiques linguistiques et éducatives européennes. La construction de l'Union européenne telle qu'elle est envisagée suppose une harmonisation des systèmes nationaux. Une harmonisation qui peut aussi être perçue comme une standardisation laissant peu de place à la diversité (culturelle,

historique, etc.) des États membres. Le CECRL, en tant que reflet et prolongement concret de la politique du Conseil de l'Europe nous fournit un exemple pour faire l'analyse de ces politiques. L'implantation du CECRL ces vingt dernières années a eu tendance à standardiser les manières d'enseigner et d'apprendre les langues. Or les approches didactiques prenant en compte la diversité demandent justement à être plurielles et à s'adapter aux différents contextes. De plus, le monde éducatif étant très fortement lié aux politiques économiques, il apparaît que parmi les différentes orientations contenues dans le CECRL, ce sont surtout les logiques tendant à adapter les apprenants aux besoins du marché (des individus plurilingues et adaptables) qui s'imposent, au détriment de celles visant principalement leur épanouissement et la construction d'une identité européenne. Un détour par l'évaluation nous a également permis de montrer que c'est l'évaluation « mécaniciste » et non « holistique » (Huver et Springer, 2011) qui prédomine actuellement, alors que les approches liées au plurilinguisme et au pluriculturalisme demandent au contraire de ne pas enfermer les compétences des individus dans des grilles.

Au final, une réflexion éthique – à tous les niveaux des acteurs impliqués dans la didactique des langues et des cultures – s'impose, à la fois pour « évaluer » les dispositifs actuels et en créer de nouveaux, mais aussi être conscients des différentes forces en présence qui peuvent influencer sur les finalités de l'apprentissage des langues et de la mobilité. L'une des difficultés majeures est alors de pouvoir adopter une pensée complexe, qui ne se contente pas d'oppositions simplistes, mais impose la tâche délicate et non habituelle qui consiste à sortir de la binarité.

## SYNTHÈSE DE LA TROISIÈME PARTIE

---

À partir de l'analyse de nos entretiens effectuée dans la deuxième partie, nous avons mis au jour qu'il était 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 (Papatsiba, 2003). 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 (Lebrun, 2007) 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 car notre société moderne 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 » (Beck et Beck-Gernsheim, 1999) et de trouver un « ancrage », en particulier si les étudiants souhaitent poursuivre une vie « mobile ».

Au regard de ces besoins, il nous semble donc 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 de 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 (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 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, légitimer la formation et assurer une coordination et cohérence entre les services. Or si elle 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'information 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 pour définir les 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.





## **CONCLUSION**



## Changements de regard

Nous voici arrivée au terme de notre recherche. Ce travail doctoral s'est avéré riche d'enseignement et nous a permis de remettre en question plusieurs de nos idées de départ.

### *Questionner l'injonction à la mobilité*

Nous avons par exemple commencé ce travail avec une vision quelque peu idyllique de la mobilité. En effet, ayant été élevée dans une certaine culture européenne<sup>1</sup>, cette éducation a joué un rôle certain dans notre croyance en la réconciliation et en l'ouverture à l'altérité par la culture, les échanges et l'éducation des jeunes. De plus, nous voyions les étudiants revenir d'un séjour de mobilité enthousiastes et visiblement « grandis ». Le point de départ de ce travail visait donc plutôt à chercher des moyens pour encourager la mobilité en Croatie (car celle-ci restait peu développée) plutôt qu'à questionner les bienfaits de cette mobilité pour les étudiants et pour la société en général. Nous sommes toujours convaincue qu'une mobilité académique est bénéfique car nous avons montré qu'elle permet à ses participants de développer une meilleure connaissance d'eux-mêmes et une plus grande autonomie par rapport à leur environnement. Cependant, il est nécessaire qu'elle soit préparée et accompagnée pour qu'elle puisse remplir toutes ses potentialités formatives. De plus, si une mobilité Erasmus se passe généralement bien, ce n'est pas toujours le cas des mobilités autonomes, qui elles, engendrent difficultés et tensions. De même, si Erasmus reste un excellent souvenir pour une grande majorité de ses participants, ces derniers peinent à « faire quelque chose » de cette mobilité académique qui est finalement peu réinvestie dans leur trajectoire de vie. Enfin, les conditions socio-économiques et l'injonction contemporaine à la toute-mobilité incitent les jeunes à rester pendant un long moment dans un entre-deux – allant d'études complémentaires en stages, d'un endroit à un autre – sans qu'ils trouvent la stabilité qu'ils recherchent et sans que la mobilité tienne ses promesses initiales. Une situation d'autant plus difficile pour des étudiants originaires d'une région européenne à la marge, qui peinent à trouver une place sur le marché du travail européen où soit reconnues et valorisées leurs qualifications et leurs capacités d'adaptation linguistique, sociale, culturelle et professionnelle.

### *Sortir de la salle de classe*

Le deuxième grand enseignement personnel de ce travail doctoral est venu de notre changement de statut : nous sommes en effet passée d'enseignante de français à

<sup>1</sup> Voir 3.3.2 Conditions de production du discours, p. 147.

chercheuse en didactique. Ce changement nous a amené à modifier notre regard – et à adopter une posture réflexive sur cette transformation – sur une réalité qui nous était relativement familière : l’enseignement des langues et des cultures à l’université. Cela nous a par exemple amenée à questionner plus que nous le faisons auparavant notre responsabilité personnelle, en tant qu’enseignante. Analyser les effets et les enjeux des mobilités a montré le rôle que remplissent les enseignants de langue et la nécessité pour eux d’adopter un questionnement éthique sur leurs pratiques. Un questionnement qui ne se pose pas qu’à l’enseignante mais également à la chercheuse, car nous avons aussi pu mettre en évidence la responsabilité éthique du champ de la recherche de la didactique des langues et des cultures, notamment car elle ne fait pas qu’accompagner les changements de société, mais est un des facteurs de ces changements. Changer de statut<sup>2</sup> nous a aussi permis de modifier notre focale et de prendre conscience que ce qui se passe dans la salle de classe est particulièrement dépendant de nombreux facteurs, en premier lieu des politiques, au niveau européen, étatique ou de l’université. Des politiques qui sont elles-mêmes influencées par des dimensions plus englobantes telles que le champ économique ou les idéologies contemporaines (injonction à la mobilité, à se « réaliser soi-même », par exemple). Même si nous n’étions pas complètement naïve au départ de cette recherche et que nous avons toujours envisagé les influences macrosociologiques ayant une influence sur notre pratique pédagogique, cette étude met en relief l’intrication des différents niveaux d’analyse et la nécessité d’aborder le phénomène de la mobilité étudiante de manières diverses et sous l’angle de la complexité.

## **Principales conclusions**

### *Fractures de l’espace européen*

Notre avons fait le choix d’aborder la mobilité étudiante intra-européenne à partir du point de vue spécifique de quelques étudiants croates. Il ne peut être question, dans ce travail, de conclusions à prétention universelle qui permettrait d’expliquer l’ensemble de la complexité de la mobilité académique européenne. Cependant, nous pensons que ce positionnement particulier a permis de renouveler le regard sur ce phénomène. En effet, les études précédentes avaient plutôt pris comme population d’étude des étudiants issus de l’Europe occidentale. Si on peut voir une certaine homogénéité dans les pratiques des étudiants Erasmus – qui le temps de leur séjour partagent des conditions d’existence semblables et appartiennent souvent à une classe

---

<sup>2</sup> Ou du moins en ajouter un, car nous avons toujours continué à être enseignante, y compris au sein de notre recherche, dans le cadre de la recherche-action-formation.

sociale proche<sup>3</sup> – on voit aussi apparaître un sentiment de discrimination chez les étudiants en autonomie qui ressentent comme une hiérarchie entre les étudiants européens (les distinctions opposant Nord/Sud et Est/Ouest<sup>4</sup>) et peuvent ressentir un complexe d'infériorité, notamment lié à leur appartenance *balkanique* qui véhicule un imaginaire – autant chez les étudiants croates que chez les autres – lié à la violence et au manque de développement.

Nous voyons ainsi apparaître plusieurs fractures au sein de l'espace européen. Premièrement, la « chance » de partir n'est pas la même en fonction de son pays d'origine, et de nombreux freins subsistent en Croatie (financement, difficile reconnaissance des enseignements suivis à l'étranger, etc.<sup>5</sup>). Se pose ensuite la question de la fuite des cerveaux et des « choix » qui se présentent aux étudiants : en effet, face aux promesses d'un séjour Erasmus qui fait miroiter des conditions de vie et une insertion sur le marché du travail bien plus facile à l'étranger que dans leur propre pays, les jeunes croates font souvent le choix de repartir plutôt que de rester dans leur pays d'origine. Se pose alors une autre question : si la mobilité étudiante apporte des réponses individuelles (les individus qui partent en Erasmus développent leur motilité ce qui peut leur être utile pour une future carrière à l'étranger), elle n'apporte pas obligatoirement des solutions collectives, au niveau européen, puisque les déséquilibres régionaux ont plutôt tendance à se creuser, avec des régions qui se vident de leurs habitants, et en premier lieu de ceux qui sont le plus éduqués. Ce problème de fuite des cerveaux (*brain drain*), se conjugue avec celui du *brain waste* (gaspillage de cerveaux) puisque les jeunes croates diplômés et qualifiés, même s'ils ont plus de chance de pouvoir s'expatrier que ceux qui ne sont pas partis pendant leurs études, ont tendance à être déqualifiés lorsqu'ils partent en tant que travailleur.

### *Complexité de la didactique des mobilités*

Une formation pour les étudiants Erasmus est-elle vraiment nécessaire ? Nous pourrions en douter puisque généralement une expérience se passe bien et qu'en cas de problème les étudiants sont encadrés et obtiennent de l'aide. De plus, les « épreuves » que les étudiants voyageurs traversent sont recherchées puisqu'elles obtiennent à leurs yeux le statut de rite initiatique et leur permettent de construire et d'affirmer leur singularité (Martuccelli, 2006) et de développer confiance en eux. Cependant, nous avons pu mettre en évidence que les étudiants avaient tendance à rester dans le cercle des étudiants internationaux et à recourir à une certaine essentialisation ou au contraire à un universalisme des cultures. Il est donc possible de

<sup>3</sup> Nous montrons au chapitre 6 (en particulier en 6.4.3 Identification européenne ou de classe ?, p. 349) que partir en mobilité académique suppose un niveau d'éducation minimal et un capital de mobilité relativement élevé.

<sup>4</sup> Voir 6.4.1 Articuler identité balkanique et identité européenne, p. 340.

<sup>5</sup> Voir 4.2 Des obstacles au départ, p. 205.

douter que l'un des objectifs qui est de développer la compréhension mutuelle soit atteint. De plus, nous avons vu que c'est l'« après » mobilité qui se révèle généralement problématique. Nous pensons donc qu'il est nécessaire d'accompagner les mobilités afin qu'elles soient un moment réellement formatif, utile au développement de la compréhension de l'autre et puissent être réemployées par la suite. Ainsi, une telle formation ne devrait pas seulement former les étudiants à suivre un enseignement en français, mais également à développer un pouvoir d'agir et une compréhension des cultures et une rencontre avec l'altérité sur le mode de l'intériorité, qui nécessite de développer des relations de qualités. En ce sens, il est important que la formation ait un rôle de médiation (par rapport à l'altérité, aux nouvelles communautés, etc.) et s'inscrive dans le paradigme de la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme en utilisant des outils pédagogiques permettant à l'individu tour à tour de se décentrer (notamment grâce aux outils de l'anthropologie) et de se recentrer (grâce à l'approche biographique). La réflexivité se retrouve alors au centre de ces différentes approches. Son usage sert principalement à développer sa capacité d'écrire sa propre biographie, en faisant des choix éclairés et potentiellement en se défaisant de certains déterminismes sociaux.

Mais pour qu'une telle didactique puisse se mettre en place, il faudrait un choix politique fort – tant au niveau européen qu'au niveau de l'université – notamment pour légitimer ces approches, former les enseignants (des co-acteurs essentiels et pourtant oubliés pour le moment) et donner aux formations suivant ces principes une réelle place au sein des formations universitaires.

## **Renoncements**

Mais une thèse est aussi un travail de (difficile) renoncement, et nous n'avons pas pu traiter certains aspects qui nous semblent pourtant importants.

### *Poursuivre l'accompagnement au retour des mobilités*

Premièrement, nous avons montré que l'« après » était très important et le point le plus problématique d'une mobilité. Si nous avons montré qu'une formation avant le départ pouvait aider les étudiants à profiter de leur séjour pour développer un pouvoir d'agir bénéfique pour le reste de leur trajectoire de vie, il serait aussi très intéressant et important de pouvoir accompagner la mobilité à son retour. Ce serait alors l'occasion de porter un regard distancié sur les apprentissages réalisés et les expériences vécues et l'opportunité de construire un projet de vie en y intégrant les apports d'une mobilité. Cependant, une telle formation est très difficile à mettre en place à l'Université de Zagreb : nous avons vu qu'il était difficile de faire reconnaître l'intérêt d'une formation pré-mobilitaire et que si notre recherche-action-formation avait pu voir le jour, c'est

surtout que les aspects liés aux compétences académiques et linguistiques ont été reconnus comme nécessaires, mais pas spécialement les aspects culturels et identitaires. Or, une formation à l'après concernerait surtout ces aspects puisqu'il ne serait plus question de former à suivre des cours en français. De plus, alors que les étudiants sont motivés pour se former avant leur départ – entre autres pour réduire leur appréhensions – ils se montrent plus réticents à se former après, ne voyant pas immédiatement l'intérêt de gérer leur retour.

### *Et la citoyenneté européenne ?*

Enfin, il reste une grande question que nous souhaiterions traiter par la suite : celle de la citoyenneté européenne et de l'éducation à la démocratie. Nous avons pu voir que si un séjour à l'étranger est l'occasion de redéfinir ses appartenances et de questionner ses identifications, la question de l'identité européenne n'est jamais abordée spontanément par les étudiants et ne rencontre que peu d'intérêt de leur part. Pourtant on retrouve dans les objectifs d'Erasmus ou du CECRL – donc dans les politiques linguistiques et éducatives européennes – de nombreuses mentions de cette éducation à la citoyenneté. Par ailleurs, le Conseil de l'Europe a produit récemment (en 2018) un référentiel de compétences pour la « culture démocratique »<sup>6</sup>, ce qui témoigne de l'intérêt des institutions pour ces questions. Cependant, à notre connaissance, aucune mesure concrète qui irait dans le sens de former à la citoyenneté et à la démocratie n'est envisagée dans le cadre des mobilités étudiantes. A l'heure où les nationalismes se développent en Europe, il nous semble important de prendre en compte cette question de la citoyenneté européenne. D'autant plus sur notre terrain d'étude. En effet, la politologue bulgare Anna Krasteva (2011) montre que la sortie du communisme a conduit à un désengagement de la vie politique, un manque de culture démocratique et au développement d'un individualisme post-communiste<sup>7</sup> chez les jeunes bulgares. D'après nos observations et entretiens en Croatie, nous constatons – même si cela demanderait des analyses plus poussées – que la situation est semblable en Croatie. Les raisons premières qui poussent un nombre de plus en plus importants de Croates à émigrer ne sont pas économiques, mais bien politiques : corruption, forte présence de la religion, nationalisme<sup>8</sup>. Lors de nos entretiens, plusieurs de nos informateurs ont déclaré vouloir repartir car ils n'ont aucun espoir de pouvoir faire bouger les choses dans leur propre pays. « *Je peux pas être comme Jeanne d'Arc et changer le système* » déclare par exemple Anita. Un séjour de mobilité, comprenant une

<sup>6</sup> Sur le projet et pour consulter le référentiel : <https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture>.

<sup>7</sup> Voir également KRASTEVA A., 2019, « L'individualisme post-communiste », dans Battegay A., Payet J.-P. (dirs.), *La reconnaissance à l'épreuve : Explorations socio-anthropologiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion (Le regard sociologique), p. 295-302.

<sup>8</sup> Voir 2.3.2 Situation sociale, p. 111.



formation à la citoyenneté et à la démocratie, ne serait-il pas une bonne occasion de doter les étudiants d'outils leur permettant de « faire bouger les choses » dans leur pays d'origine ? Il s'agirait certes de, toujours, développer un pouvoir d'agir, qui ne serait pas seulement individuel mais viserait aussi à agir collectivement. De plus, nous avons vu que les notions de citoyenneté et de nationalité ne recouvrent pas les mêmes réalités en Croatie ou en France. Un séjour Erasmus pourrait alors être un endroit privilégié pour faire dialoguer les jeunes européens qui pourraient peut-être, ensemble, construire des bases communes sur ces questions de citoyenneté, ce dont manque vraisemblablement l'Europe d'aujourd'hui.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1986, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne : Institut national de recherche pédagogique.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2008, « Mobilité sans conscience... ! », dans DERVIN F., BYRAM M. (dirs.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?*, Paris, L'Harmattan, p. 215-232.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2017, « De la didactique des langues à l'éthique de l'altérité et de la diversité », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 62, p. 93-104.
- ADAMI H., 2017, « Politiques linguistiques et politiques d'intégration en Europe : analyse des fondements idéologiques », *TDFLE*, 70. [En ligne : [http://revue-tdfle.fr/revue\\_publi.id\\_publi-44.html](http://revue-tdfle.fr/revue_publi.id_publi-44.html)]
- AGHION P., COHEN É., 2004, *Éducation et croissance : rapport*, Paris, la Documentation française.
- AGIER M., 2004, *La sagesse de l'ethnologue*, Paris, l'Œil neuf.
- AGULHON, C., XAVIER DE BRITO, A. (dirs.), 2009, *Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli*, Paris, L'Harmattan.
- ALINSKY S.D., 1971, *Rules for radicals*, New York, Random House.
- ANDERSON B., 1996, *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, Éditions la Découverte.
- ANQUETIL M., 2006, *Mobilité Erasmus et communication interculturelle : une recherche-action pour un parcours de formation*, Berne, Peter Lang.
- ANQUETIL M., 2019, « Reconnaître et valoriser les mobilités : évolution du management de la "dimension européenne" », *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 16.
- ANQUETIL M., MOLINIÉ M., 2008, « L'expérience Érasme au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux », dans ZARATE G., LÉVY D., KRAMSCH C. (dirs.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 83-86.
- AUGÉ M., 1992, *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Éditions du Seuil.
- AUGÉ M., 2012, *Pour une anthropologie de la mobilité*, Paris, Payot & Rivages.

- BACHARACH F., 2016, « La “route des Balkans” ou vers une dérouté des valeurs ? », *La Documentation française*. [En ligne : [www.ladocumentationfrancaise.fr/pages-europe/pe000016-la-route-des-balkans-ou-vers-une-deroute-des-valeurs-par-francois-bacharach](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/pages-europe/pe000016-la-route-des-balkans-ou-vers-une-deroute-des-valeurs-par-francois-bacharach)]
- BACQUÉ M.-H., 2006, « Empowerment et politiques urbaines aux États-Unis », *Géographie, économie, société*, 8, 1, p. 107-124.
- BACQUÉ M.-H., BIEWENER C., 2013, *L'empowerment une pratique émancipatrice*, Paris, La Découverte.
- BALLATORE M., 2007, *L'expérience de mobilité des étudiants Érasmus : les usages inégaux d'un programme d'"échange". Une comparaison Angleterre/ France/ Italie*, Thèse de doctorat, Aix-Marseille 1.
- BALLATORE M., 2011, « Échanges internationaux en Europe et apprentissages. L'exemple de la mobilité étudiante institutionnalisée par le programme Érasmus », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 3, p. 149-166.
- BALLATORE M., 2013, « Partir en Érasmus : et après ? Parcours d'insertion professionnelle comparés de diplômés Érasmus », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 51, 1, p. 59-81.
- BALLATORE M., BLÖSS T., 2008a, « Le sens caché de la mobilité des étudiants Erasmus », dans DERVIN F., BYRAM M. (dirs.), *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?*, Paris, L'Harmattan, p. 17-31.
- BALLATORE M., BLÖSS T., 2008b, « L'autre réalité du programme Érasmus : affinité sélective entre établissements et reproduction sociale des étudiants », *Formation emploi*, 103, p. 57-74.
- BALLINGER P., 1999, « Definitional Dilemmas : Southeastern Europe as “Culture Area” ? », *Balkanologie. Revue d'études pluridisciplinaires*, Vol. III, n°2. [En ligne : <http://balkanologie.revues.org/745>]
- BARDIN L., 1997, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BAUMAN Z., 2003, *Liquid love*, Cambridge, Polity.
- BAZILE S., 2011, « Une expérience d'enseignement du français sur objectifs universitaires ou comment apprendre à devenir apprenant dans une formation scientifique ? », *Synergies Monde*, 1, 8, p. 33-42.
- BEACCO J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- BEACCO J.-C., BYRAM M., 2007, « De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe », Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- 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.

- BÉDARD J., BOULANGER D., LAROSE F., COUTURIER Y., LARIVÉE S., TERRISSE B., 2013, « L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l'intervention », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 161, p. 24-49.
- BELHOUCHE P., 2017, *Stratégies identitaires dans l'appropriation de la langue française en Croatie : éléments de construction d'une approche interculturelle*, Master II, Université de Franche-Comté.
- BEMPORAD C., VORGER C., 2014, « "Dessine-moi ton plurilinguisme". Analyses de dessins entre symbolisation et réflexivité », *Glottopol*, 24, p. 122-140.
- BENNETT M., 1986, « Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity », dans PAIGE R.M. (dir.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications*, New York, University Press of America, p. 27-70.
- BERGER C., 2006, « Démarche anthropologique et entretien compréhensif : approcher la réalité de l'Autre », dans CAIN A., ZARATE G. (dirs.), *L'entretien : ses apports à la didactique des langues*, Paris, Le Manuscrit, p. 17-28.
- BERGER C., 2011, « Prendre le large : anthropologie et didactique des langues étrangères », *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 31, p. 47-60.
- BERGERON J., ROUET G., 2015, *Les mobilités étudiantes européennes dans le contexte international*, Paris, L'Harmattan (Europeana).
- BERLENGI V., DAMIĆ BOHAČ D., 2014, « Ce français que nous enseignons... », dans FRANČIĆ I., RUET M. (dirs.), *Le Français sur Objectif Universitaire. Du concept à la pratique*, Zagreb, FF Press, p. 115-125.
- BERTHON J.-F., 2000, « La Recherche-Action. Mode et méthode spécifique de la recherche en sciences humaines : sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation », *Site des Recherches-Innovations de l'Académie de Lille*. [En ligne : <http://1libertaire.free.fr/Recherche-Action02.html>]
- BERTHOUD A.-C., 2016, « Une communication scientifique plurilingue au service de la qualité des savoirs », dans BORG S., CHEGGOUR M., DESROCHERS N., GAJO L., LARIVIÈRE V., VLAD M. (dirs.), *L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 167-174.
- BERTONCINI Y., 2008, *Encourager la mobilité des jeunes en Europe : orientations stratégiques pour la France et l'Union européenne*, Paris, La Documentation française (Rapports et documents / Centre d'Analyse Stratégique).
- BERTUCCI M.-M., 2009, « Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons », *Cahiers de sociolinguistique*, 14, p. 43-55.
- BIDART C., 1988, « Sociabilités : quelques variables », *Revue Française de Sociologie*, 4, 29, p. 621-648.
- BIEDERMANN A., 2014, « La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères », *Synergies Chili*, 10, p. 83-91.

- BILLAUD S., 2007, « Mises au point sur les mobilités européennes », dans DERVIN F., SUOMELA-SALMI E. (dirs.), *Mobilité Académique. Perspectives croisées.*, Turku, Université de Turku, Publications du Département d'Études Françaises, p. 21-32.
- BLANCHET P., 2007, « Sur le statut épistémologique de la notion de "corpus" dans un cadre ethnolinguistique », dans AUZANNEAU M., VERDOÏA S. (dirs.), *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*, Paris, L'Harmattan, p. 341-352.
- BLANCHET P., 2011, « Un portfolio n'est pas un portefeuille... Réflexions sur l'humanisation des "compétences" plurilingues et interculturelles », dans MOLINIÉ M. (dir.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action*, Cergy-Pontoise, CRTF, p. 9-20.
- BLANCHET P., 2014a, « Nécessité d'une réflexion épistémologique », dans BLANCHET P., CHARDENET P. (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, 2ème édition, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 5-15.
- BLANCHET P., 2014b, « Contextes et contextualisation didactiques : définitions, enjeux théoriques, méthodologiques et interventionnistes », dans BLANCHET P., CHARDENET P. (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, 2ème édition, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 107-110.
- BLANCHET P., ASSELAH RAHAL S., 2009, « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », dans BLANCHET P., MOORE D., ASSELAH RAHAL S. (dirs.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 9-16.
- BLANCHET, P., CHARDENET, P. (dirs.), 2014, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, 2ème édition, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- BLANCHET, P., COSTE, D. (dirs.), 2010, *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, l'Harmattan.
- BONNIOL J.-J., VIAL M., 1997, *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*, Bruxelles, De Boeck université.
- BOUCLET Y., 2011, « Français sur Objectifs Universitaires, Français pour Usages Universitaires ou Français à Visée Universitaire ? », *Synergies Monde*, 1, 8, p. 57-67.
- BOURDIEU P., 1980, *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., 1986, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62, 1, p. 69-72.
- BOURDIEU P., 1993, « Postface "Comprendre" », dans BOURDIEU P. (dir.), *La misère du monde*, Paris, Éditions du Seuil.
- BOURDIEU P., 1997, *Méditations pascaliennes*, Paris, Éditions du Seuil.

- BOURDIN A., 2004, « L'individualisme à l'heure de la mobilité généralisée », dans ALLEMAND S., ASCHER F., LÉVY J. (dirs.), *Les sens du mouvement : modernité et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines*, Paris, Belin, p. 91-98.
- BOUSQUET A., 1999, *Éducation et formation dans l'Union européenne : un espace de coopération*, Paris, La Documentation française.
- BOUTINET J.-P., 2012, *Anthropologie du projet*, Paris, Presses universitaires de France.
- BOUZA GARCIA L., ROUSSELIN M., 2009, « L'Europe, territoire à construire : enquête sur les motivations et les conséquences des migrations intra-européennes », *Émulations*, 6, p. 17-38.
- BOWMAN G., 1997, « Nation, xénophobie et fantasme. La logique de la violence nationale dans l'ancienne Yougoslavie », *Balkanologie. Revue d'études pluridisciplinaires*, 1, 1. [En ligne : <http://balkanologie.revues.org/201>]
- BRETEGNIER A., 2009, « Sociolinguistique alter réflexive », *Cahiers de sociolinguistique*, 14, p. 27-42.
- BRETEGNIER A., 2010, « Français langue d'insertion/d'intégration/d'affiliation socio-universitaire. Parcours, difficultés, formations. », dans GOES J., CADET L., MANGIANTE J.-M. (dirs.), *Langue et intégration : dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Bruxelles, Peter Lang, p. 313-329.
- BRETEGNIER A., LEDEGEN G., 2002, *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, Paris, L'Harmattan.
- BRKLJAČIĆ M., 2001, « Croatian Catholic Church Imagines the Nation. Glas koncila and the Croatian National Question, 1985-1990 », *Balkanologie. Revue d'études pluridisciplinaires*, 5, 1-2. [En ligne : <http://balkanologie.revues.org/index668>]
- BRUBAKER R., 2001, « Au-delà de l'"identité" », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 139, 1, p. 66-85.
- BRUCHET R., 2012, « Le lecteur de français : un acteur essentiel au cœur de la coopération linguistique, culturelle et universitaire », *Synergies Espagne*, 5, p. 227-242.
- BUCHOLTZ M., 2003, « Sociolinguistic nostalgia and the authentication of identity », *Journal of sociolinguistics*, 3, 7, p. 398-416.
- BUDKE A., 2008, « Contacts culturels et identité ethniques des étudiants Érasme en Allemagne », dans DERVIN F., BYRAM M. (dirs.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?*, Paris, L'Harmattan, p. 43-64.
- BUGARSKI R., 1997, *Jezik od mira do rata*, Beograd, Čigoja štampa/XX vek.
- BURNAY N., 2015, « Du dévoilement de l'intime à l'intimité du dévoilement. Réflexions théoriques et méthodologiques », dans DEFREYNE É., HAGDAD MOFRAD G., MESTURINI S., VUILLEMENOT A.-M. (dirs.), *Intimité et réflexivité. Itinérances d'anthropologues*, Louvain-la-Neuve, Academia - L'Harmattan, p. 65-82.

- CALLAHAN C., 2011, « Negotiating adaptation: Perceptions of culture and communication among cultural sojourners », *Communication, Culture and Critique*, 4, 3, p. 314-332.
- CALVÈS A.-E., 2010, « "Empowerment" : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement », *Revue Tiers Monde*, 200, p. 735-749.
- CALVET, L.J., MOREAU, M.-L. (dirs.), 1998, *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, CIRELFA, Agence de la francophonie, Didier érudition.
- CALVET L.-J., 2002, *Le marché aux langues: essai de politologie linguistique sur la mondialisation*, Paris, Plon.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2009, « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXIe siècle ? », dans BLANCHET P., MOORE D., ASSELAH RAHAL S. (dirs.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 197-217.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2014a, « Recherche qualitative », dans BLANCHET P., CHARDENET P. (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, 2ème édition, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 535.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2014b, « Imaginaire », dans BLANCHET P., CHARDENET P. (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, 2ème édition, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 453.
- CEDEFOP (EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING), 2014, *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms*, Publications office of the European Union.
- CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, 2007, *L'enseignement supérieur transnational: un levier pour le développement*, Paris, OCDE.
- CHALINE O., 2011, « Préface », dans GOLUB I., SUPIČIĆ I. (dirs.), *Croatie, le temps du baroque et des Lumières: trésors d'art et de culture (XVIIe-XVIIIe siècle)*, Rennes, Zagreb, Presses universitaires de Rennes, Académie croate des sciences et des arts Školska knjiga.
- CHAMBOREDON H., PAVIS F., SURDEZ M., WILLEMEZ L., 1994, « S'imposer aux imposants. À propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien », *Genèses. Sciences sociales et histoire*, 16, 1, p. 114-132.
- CHARAUDEAU, P. (dir.), 2009, *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan.
- CHARBONNEAU D., 2006, « Réception, représentation et entretien : un cours de littérature française à la française en France », dans CAIN A., ZARATE G. (dirs.), *L'entretien: ses apports à la didactique des langues*, Paris, Le Manuscrit, p. 91-106.

- CHARDENET P., 2014, « Interdisciplinarité », dans BLANCHET P., CHARDENET P. (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, 2ème édition, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 530-531.
- CHASSARD Y., 2008, « La mobilité européenne, cet obscur objet du désir », dans BERTONCINI Y. (dir.), *Encourager la mobilité des jeunes en Europe : orientations stratégiques pour la France et l'Union européenne*, Paris, Documentation Française (Rapports et documents / Centre d'Analyse Stratégique), p. 104-112.
- CHISS J.-L., 2010, « Problématiques idéologiques et linguistiques de l'immigration », dans CUQ J.-P., CHARDENET P. (dirs.), *Faire vivre les identités : un parcours en Francophonie*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 105-110.
- CHISS J.-L., 2016a, « Complexité, contextualisation, historicité : questions pour la didactique du français langue étrangère et des langues », *Carnets*, Deuxième série-8. [En ligne : <http://journals.openedition.org/carnets/1875>]
- CHISS J.-L., 2016b, « Contextualisations et historicités : une réflexion pour la didactique des langues », dans PÉGAZ PAQUET A., CADET L. (dirs.), *Les langues à l'école, la langue de l'école*, Arras, Artois Presses Université, p. 15-24.
- CHOPIN T., 2008, « Les relations complexes entre mobilité et identité européenne », dans BERTONCINI Y. (dir.), *Encourager la mobilité des jeunes en Europe : orientations stratégiques pour la France et l'Union européenne*, Paris, Documentation Française (Rapports et documents / Centre d'Analyse Stratégique), p. 118-127.
- CICHELLI 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.
- COFFEY S., 2013, « Strangerhood and intercultural subjectivity », *Language and Intercultural Communication*, 13, 3, p. 266-282.
- COFFEY S., STREET B., 2018, « Narrative and Identity in the "Language Learning Project" », *The Modern Language Journal*, 92, 3, p. 452-464.
- CÔME, T., ROUET, G. (dirs.), 2011, *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage = Bologna process, european construction, european neighbourhood policy*, Bruxelles, Bruylant.
- COMELIAU C., 2013, « Thèses interdisciplinaires. Amateurisme ou exigence fondamentale ? », dans HUNSMANN M., KAPP S. (dirs.), *Devenir chercheur : écrire une thèse en sciences sociales*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, p. 81-86.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, 1993, *Quel avenir pour l'enseignement supérieur dans la Communauté Européenne? : Réponses au Mémoire*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés Européennes (Études).
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer », Conseil de l'Europe.



- CORD B., OLLIVIER C., 2001, « En quoi le travail collaboratif peut être soutien à la recherche de cohérence dans un processus de construction d'un cadre d'enseignement / apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) sur Internet ? Compte-rendu du concours d'écriture poétique Maurice Carême Projet Babelnet », *II*, p. 51-64.
- COSTE D., 2001, « Triangles », dans PAGANINI G. (dir.), *Différences et proximités culturelles : l'Europe : espaces de recherche*, Paris, L'Harmattan, p. 181-184.
- COSTE D., 2013, « Petit retour à Rüschlikon », *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 53, p. 140-148.
- COSTE D., 2019, *Textes des lanceuses et lanceurs de débat*. Débat participatif "En quoi les langues ont-elles un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ?".  
[En ligne : [https://grammaticasessista.files.wordpress.com/2019/06/0.-fascicule\\_-15-textes\\_decc81bat-participatif.pdf](https://grammaticasessista.files.wordpress.com/2019/06/0.-fascicule_-15-textes_decc81bat-participatif.pdf)
- 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.
- COSTE D., CAVALLI M., 2015, « Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école », Conseil de l'Europe.
- COULON A., 2005, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Économica, Anthropos.
- COURONNÉ J., 2016, « Pour un usage sociologique du dessin. Réflexion méthodologique à partir d'une étude de cas », *Agora débats/jeunesse*, 3, 74, p. 25-38.
- CRESSWELL T., 2004, « Justice sociale et droit à la mobilité », dans ALLEMAND S., ASCHER F., LÉVY J. (dirs.), *Les sens du mouvement*, Paris, Belin, p. 145-153.
- CROZIER M., FRIEDBERG E., 1977, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Éditions du Seuil.
- CUQ J.-P., 2011, « Le Français sur Objectifs Universitaires. Une synthèse », *Actes du colloque le Français sur Objectifs Universitaires*, p. 421-431.
- CYRULNIK B., 2014, « Pourquoi la résilience ? », dans ANAUT M., CYRULNIK B. (dirs.), *Résilience. De la recherche à la pratique*, Paris, Odile Jacob, p. 7-21.
- D'ALANÇON F., 2015, *Croatie : le défi des frontières*, Bruxelles, Éd. Nevicata.
- DABÈNE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DAHLET P., 2008, « Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers », dans MARTINEZ P., MOORE D., SPAËTH V. (dirs.), *Plurilinguismes et enseignement : identités en construction*, Paris, Riveneuve, p. 23-45.
- DARBELLAY F., 2011, « Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 7, 1, p. 65-87.

- DAUNAY B., REUTER Y., 2008, « La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 137-138, p. 57-78.
- DE ROBILLARD D., 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, Paris, L'Harmattan.
- DE ROBILLARD D., 2009, « Ce que "comprendre" pourrait bien vouloir dire ? », *Langage et société*, 4, 130, p. 125-136.
- DE ROBILLARD D., 2011, « Vers des processus qualitatifs d'évaluation de la recherche ? Perspectives sociolinguistiques à travers l'évaluation à fins éditoriales », *Glottopol*, 18, p. 221-227.
- DE SINGLY F., 2008, *L'œil laser 2008 : Les nouveaux imaginaires du quotidien*, Paris, L'Œil laser.
- DEFAYS J.-M., 2011, « La situation et les responsabilités du professeur de langues dans le monde d'aujourd'hui et face à celui de demain », FIPF : Congrès de Prague, 8-10 septembre 2011.
- DEFREYNE, É., MOFRAD, G.H., MESTURINI, S., VUILLEMENOT, A.-M. (dirs.), 2015, *Intimité et réflexivité : itinérances d'anthropologues*, Louvain-la-Neuve, Academia - L'Harmattan.
- DELCROIX A., FORISSIER T., ANCIAUX F., 2013, « Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique », dans ANCIAUX F., FORISSIER T., PRUDENT L.-F. (dirs.), *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*, Paris, L'Harmattan, p. 141-185.
- DELORS J., 1996, « L'éducation ou l'utopie nécessaire », Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle, Paris.
- DEMAZIÈRE D., 2008, « L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens », *Langage et société*, 123, p. 15-35.
- DEMAZIÈRE D., DUBAR C., 1997, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan.
- DEMBINSKA M., 2012, *Vivre ensemble dans la diversité culturelle : Europe centrale et orientale après 1989*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- DEMORGON J., 2005, *Critique de l'interculturel*, Paris, Anthropos.
- DÉRENS J.-A., GESLIN L., 2014, *Comprendre les Balkans : histoire, sociétés, perspectives*, Paris, Non lieu.
- DERIVRY-PLARD M., 2006, « L'entretien de type "sociologique" et la didactique des langues et des cultures », dans CAIN A., ZARATE G. (dirs.), *L'entretien : ses apports à la didactique des langues*, Paris, Le Manuscrit, p. 29-42.
- DERVIN F., 2007, « Erasmus : 20 ans d'hypermobilité/hypomobilité existentielle ? », *Synergies pays riverains de la Baltique*, 4, p. 63-78.

- DERVIN F., 2009, « Transcending the culturalist approach in stays abroad: Helping mobile students to appreciate diverse diversities », *Frontiers, The International Journal of Studies abroad*, 18, p. 119-142.
- DERVIN F., 2011a, *Impostures interculturelles*, Paris, L'Harmattan.
- DERVIN F., 2011b, « Anthropologie et didactique des langues et des "cultures" : une cohabitation fructueuse ? », *Journal des anthropologues. Formations et devenir anthropologiques*, p. 126-127.
- DEUTSCH K.W., 1957, *Political community and the North American area*, Princeton University Press.
- DJORDJEVIC LÉONARD K., 2016a, « La guerre au-delà des langues : ex-Yougoslavie (1991-1999) et Tadjikistan (1992-1997) », *Lengas. Revue de sociolinguistique*, 80. [En ligne : <http://journals.openedition.org/lengas/1176>]
- DJORDJEVIC LÉONARD K., 2016b, « Représentation des langues et des identités : le cas de la diaspora serbe au sud de la France », *Circula*, 3, p. 43-61.
- DORLHIAC R., 2015, « Les Balkans, théâtre d'une nouvelle Guerre froide ? », *La Documentation française*. [En ligne : [www.ladocumentationfrancaise.fr/pages-europe/d000777-les-balkans-theatre-d-une-nouvelle-guerre-froide-par-renaud-dorlhiac](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/pages-europe/d000777-les-balkans-theatre-d-une-nouvelle-guerre-froide-par-renaud-dorlhiac)]
- DUCHÊNE A., 2011, « Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme : l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs », *Langage & société*, 2, 136, p. 81-108.
- DUCLOS V., 2009, « Étudiantes et étudiants étrangers à Paris : entre culture d'origine et culture d'accueil », dans AGULHON C., BRITO DE A.X. (dirs.), *Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli*, Paris, L'Harmattan, p. 249-264.
- ENDRIZZI L., 2010, « La mobilité étudiante, entre mythe et réalité », *Dossier d'actualité de la VST*, 51.
- ENRIQUEZ E., 2003, *L'organisation en analyse*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ÉRASME, 2002, *La langue*, Genève, Labor et Fides.
- ERLICH V., 2012, *Les mobilités étudiantes*, Paris, La Documentation Française.
- ERT (EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALISTS) (dir.), 1995, *Une éducation européenne : vers une société qui apprend*, Bruxelles, La Table Ronde des Industriels Européens.
- EURYDICE, 2012, *L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012 : rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne*, Bruxelles, Eurydice.
- EVANS-PRITCHARD E.E., 1994, *Les Nuer : description des modes de vie et des institutions politiques d'un peuple nilote*, Paris, Gallimard.
- FABRE, M., GOHIER, C. (dirs.), 2015, *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre.

- FELDMAN, J., CANTER KOHN, R. (dirs.), 2000, *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*, Paris, Montréal, L'Harmattan.
- FENOUILLET F., 2012, *Les théories de la motivation*, 2ème ed., Paris, Dunod.
- FERRÉOL, G., JUCQUOIS, G. (dirs.), 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin.
- FORESTAL C., 2007, « La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 145, 1, p. 111-123.
- FRANIĆ I., 2014, « Le français sur objectif universitaire à l'Université de Zagreb. Résultats de l'enquête menée dans le cadre du projet Le français sur objectif universitaire en tant que nouveau module : état des lieux et perspectives », dans FRANIĆ I., RUET M. (dirs.), *Le Français sur Objectif Universitaire. Du concept à la pratique*, Zagreb, FF Press, p. 124-162.
- FRATH P., 2014, « Anthropologie de l'anglicisation de l'université et de la recherche », *Philologica Jassyensia, Anul X, Nr. 1 (19)*, p. 251-264.
- FREIRE P., 1982, *Pédagogie des opprimés*, Paris, La Découverte.
- FRÉMONT A., CHEVALIER J., HÉRIN R., RENARD J., 1984, *Géographie sociale*, Paris, Masson.
- GALISSON R., 1994, « Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 95, p. 119-159.
- GALLEZ C., KAUFMANN V., 2009, « Aux racines de la mobilité en sciences sociales. Contribution au cadre d'analyse socio-historique de la mobilité urbaine », dans FLONNEAU M., GUIGUENNO V. (dirs.), *De l'histoire des transports à l'histoire de la mobilité ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 41-55.
- GARDE P., 2004a, *Le discours balkanique : des mots et des hommes*, Paris, Fayard.
- GARDE P., 2004b, « Les langues dans l'espace ex-yougoslave », *Méditerranée*, 103, p. 21-29.
- GARDE P., 2005, « Langues et nations dans l'espace balkanique », dans *Šta Ima ? : Ex-Yougoslavie, d'un État à d'autres : Histoire, photographie, entretiens, bande dessinée, lieux, poésie, analyses...*, Rennes, Œil électrique éditions, p. 17-21.
- GARDE P., 2010, *Les Balkans : héritages et évolutions*, Paris, Flammarion.
- GARNEAU S., 2006, *Les mobilités internationales à l'ère de la globalisation : une comparaison sociologique des carrières spatiales et des socialisations professionnelles d'étudiants français et québécois*, Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière.
- GARNEAU S., 2007, « Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français : de l'institutionnalisation des mobilités étudiantes à la circulation des élites professionnelles ? », *Revue européenne des migrations internationales*, 23, 1, p. 139-161.

- GARNEAU S., 2011, « La migration pour études au Québec, en France et au Maghreb : diversité de conditions, diversité de parcours professionnels ? », *Diversité canadienne*, 5, 8, p. 109-112.
- GARNEAU S., 2015, « Les défis de la théorisation ancrée. Échelle d'observation et échelle de contextualisation dans l'analyse de récits biographiques », *Recherches qualitatives*, 34, 1, p. 6-28.
- GAUTHEROT J.-M., 2013, « Si la didactique des langues faisait vraiment sien "le politique"... », dans BEACCO J.-C. (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues : autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier, p. 229-239.
- GAUTHIER M., 1997, « La migration et le passage à la vie adulte des jeunes d'aujourd'hui », dans GAUTHIER M. (dir.), *Pourquoi partir ? La migration des jeunes d'hier et d'aujourd'hui*, Laval, Les presses de l'Université de Laval, p. 105-130.
- GAZZOLA M., 2012, « The linguistic implications of academic performance indicators: general trends and case study », *International Journal of the Sociology of Language*, 216, p. 131-156.
- GETTLIFFE N., 2013, « Validation d'acquis en français sur objectif universitaire (FOU) : quelques pratiques actuelles et propositions à considérer au regard du CECRL », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, XXXII, 1, p. 114-129.
- GHERARDI L., PIERRE P., 2010, « Mobilités géographiques et écarts de pouvoir au sein de trois entreprises mondialisées. Mobiles, immobiles et « ubiquistes » », *Revue européenne des migrations internationales*, 26, 1, p. 161-185.
- GILON C., VILLE P., 2001, « Ça vaut le dérangement!!! », *Socioanalyse*. [En ligne : [www.socioanalyse.net/d.html](http://www.socioanalyse.net/d.html)]
- GILON C., VILLE P., 2014, *Les arcanes du métier de socianalyste institutionnel. Manuel pratique*, Sainte-Gemme, Presses universitaires de Sainte-Gemme.
- GIORDANO C., 2008, « L'insoutenable innocence de l'interculturel », dans GOHARD-RADENKOVIC A., AKKARI A. (dirs.), *Coopération internationale : entre accommodements interculturels et utopies du changement*, Paris, L'Harmattan, p. 161-170.
- GIRARD-VIRASOLVIT H., 2015, *Altérités dans l'expatriation lointaine. Dialogisme des imaginaires collectifs et des discours individuels*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Bourgogne.
- GIRAUD F., s. d., « Acteur pluriel », *Socius : ressources sur le littéraire et le social*. [En ligne : <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/42-acteur-pluriel>]
- GIRAUD F., RAYNAUD A., SAUNIER E., 2014, « Principes, enjeux et usages de la méthode biographique en sociologie », *¿ Interrogations ?*, 17. [En ligne : [www.revue-interrogations.org/Principes-enjeux-et-usages-de-la](http://www.revue-interrogations.org/Principes-enjeux-et-usages-de-la)]
- GLASER B., STRAUSS A., 1967, *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.

- GOES J., 2010, « L'université comme lieu d'intégration sociolinguistique des étudiants d'échange. Perspectives institutionnelles et didactiques », dans *Langue et intégration : dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Bruxelles, Peter Lang, p. 207-218.
- GOFFMAN E., 1979, *La Mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit.
- GOHARD-RADENKOVIC A., 2000a, « L'étudiant étranger et ses compétences culturelles : la formation à l'interculturel en question(s) », *Éducation et sociétés plurilingues / Educazione e società plurilingue*, 9, p. 33-43.
- GOHARD-RADENKOVIC A., 2000b, « Comment évaluer l'acquisition de compétences socioculturelles de l'étudiant en situation de mobilité? », *Dialogues et cultures*, 44, p. 52-61.
- GOHARD-RADENKOVIC A., 2006, « Interrogations sur la conception de l'"interculturel" dans le Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe », *Synergies Europe*, 1, p. 82-94.
- GOHARD-RADENKOVIC A., 2009, « Peut-on former à la différence ? Peut-on "penser la différence" dans la mobilité ? », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, XXVIII, 2, p. 10-23.
- GOHARD-RADENKOVIC A., 2014, « Impacts de la mobilité académique sur les divers acteurs de l'institution. Repenser nos évidences ou le désenchantement nécessaire », *Journal of International Mobility*, 2, 14, p. 223-248.
- GOHARD-RADENKOVIC A., 2017a, « Contre-point. Quand la toute-mobilité peut devenir l'immobilisation des acteurs de la mobilité... et quand sociétés d'accueil et de départ produisent du "brain waste" », *Journal of International Mobility*, 1, 5, p. 157-176.
- GOHARD-RADENKOVIC A., 2017b, « L'idéologie de la standardisation des compétences et de leur évaluation dans les politiques éducatives de l'Union européenne : des savoirs dissociés aux acteurs dépossédés dans le domaine des langues », *TDFLE*, 70. [En ligne : [http://revue-tdfle.fr/revue\\_publi.id\\_publi-34.html](http://revue-tdfle.fr/revue_publi.id_publi-34.html)]
- GOHARD-RADENKOVIC A., ACKLIN MUJI, D. (dirs.), 2010, *Entre médias et médiations : les mises en scène du rapport à l'altérité*, Paris, L'Harmattan.
- GOHARD-RADENKOVIC A., KOHLER-BALLY P., 2004, « L'acte alimentaire comme acte d'appartenance culturelle et acte potentiel de renégociation identitaire », dans ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A. (dirs.), *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Paris, Didier, p. 44-55.
- GOHARD-RADENKOVIC A., MURPHY-LEJEUNE E., 2008, « Introduction : mobilités et parcours », dans ZARATE G., LÉVY D., KRAMSCH C. (dirs.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 129-136.
- GOHARD-RADENKOVIC A., RACHÉDI, L. (dirs.), 2009, *Récits de vie, récits de langues et mobilités : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, Paris, L'Harmattan.

- GOHARD-RADENKOVIC, A., STALDER, P., POULIOT, S. (dirs.), 2012, *Journal de bord, journal d'observation : un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif*, Bern, Peter Lang.
- GOHARD-RADENKOVIC A., VEILLETTE J., 2015, « Nouveaux espaces dans de nouvelles logiques migratoires? Entre mobilité et immobilité des acteurs », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 2, 8, p. 19-46.
- GOÏ C., 2012, « Itinéraire(s) avec l'interculturel: rencontre(s) altéritaire(s) et didactique », dans DEBONO M., GOÏ C. (dirs.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers - Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, Fernelmont, Éditions modulaires européennes, p. 107-130.
- GOKALP A., 2010, « Les espaces de l'islam et la patrimonialisation », *Site de l'Institut d'études avancées de Nantes*. [En ligne : [www.iea-nantes.fr/en/news/les-espaces-de-l-islam-et-la-patrimonialisation\\_175](http://www.iea-nantes.fr/en/news/les-espaces-de-l-islam-et-la-patrimonialisation_175)]
- GOURÉVITCH J.-P., 2007, *Les migrations en Europe : les réalités du présent, les défis du futur*, Paris, Acropole.
- GROUX D., 2002, « Éducation interculturelle et éducation à l'altérité », dans GROUX D. (dir.), *Pour une éducation à l'altérité*, Paris, L'Harmattan, p. 165-172.
- GRUZINSKI S., 2012, *La pensée métisse*, Paris, Pluriel.
- GUICHON N., 2015, « Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ? », *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 18. [En ligne : <http://alsic.revues.org/2793>]
- GUILLAUMIN C., 2009, « La réflexivité comme compétence: Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation », *Cahiers de sociolinguistique*, 14, p. 85-101.
- GULLAHORN J.T., GULLAHORN J.E., 1963, « An extension of the U-curve hypothesis », *Social Issues*, 19, 3, p. 33-47.
- GUMPERZ J.J., 1989, *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- HACKL, E.-M. (dir.), 2001, *Towards a European area of higher education: change and convergence in European higher education*, San Domenico di Fiesole, European University Institute, Robert Schuman Centre.
- HAGI V., VLAD M., 2019, « Prescriptions et pratiques dans l'enseignement des langues en Europe centrale et orientale. Focus sur le contexte roumain. », *Textes des lanceuses et lanceurs de débat*, Débat participatif "En quoi les langues ont-elles un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ?", p. 30-32. [En ligne : [https://grammaticasessista.files.wordpress.com/2019/06/0-fascicule\\_-15-textes\\_decc81bat-participatif.pdf](https://grammaticasessista.files.wordpress.com/2019/06/0-fascicule_-15-textes_decc81bat-participatif.pdf)]
- HALL S., 1997, « Old and new identities, old and new ethnicities », dans KING A. (dir.), *Culture, Globalization and the World-System. Contemporary Conditions for the Representation of Identity*, Minneapolis, University of Minnesota Press, p. 41-68.

- HELLER M., 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.
- HENRY P., MOSCOVICI S., 1968, « Problèmes de l'analyse de contenu », *Langages*, 11, p. 36-60.
- HÉLAN F., 2013, « L'anglais hors la loi ? Enquête sur les langues de recherche et d'enseignement en France », *Population & Sociétés*, 501.
- HILGERT E., 2011, « Quelle homologie entre la fin et les moyens en français sur objectifs universitaires ? », *Synergies Monde*, 1, 8, p. 91-98.
- HUVER E., 2015, « Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12, 12-1.
- HUVER E., 2017, « Peut-on (encore) penser à partir du CECR ? Perspectives critiques sur la version amplifiée », *Mélanges CRAPEL*, 1, 38.
- HUVER E., MOLINIÉ M., 2011, *Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Paris, L'Harmattan (Carnets d'Atelier de Sociolinguistique).
- HUVER E., SPRINGER C., 2011, *L'évaluation en langues : nouveaux enjeux et perspectives*, Paris, Didier.
- JACKSON J., 2006, « Ethnographic preparation for short term study and résidence in the target culture », *IJIR*, 1, 30, p. 77-98.
- JANIČKO M., 2012, « La crise de l'intégration européenne au prisme du néo-fonctionnalisme », *Nouvelle Europe*.
- JODELET D., 1989, *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- KATSAROVA I., 2015, « Enseignement supérieur dans l'Union européenne. Approches, problématiques et tendances. », EPRS. Service de recherche du Parlement européen.
- KAUFMANN J.-C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- KAUFMANN J.-C., 2004a, *L'invention de soi : une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.
- KAUFMANN V., 2004b, « La mobilité comme capital ? », dans MONTULET B., KAUFMANN V. (dirs.), *Mobilités, fluidités... libertés ?*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis, p. 25-41.
- KAUFMANN V., 2007, « La mobilité : une notion clé pour revisiter l'urbain ? », dans BASSAND M., KAUFMANN V., JOYE D. (dirs.), *Enjeux de la sociologie urbaine*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, p. 171-188.
- KAUFMANN V., 2008, *Les paradoxes de la mobilité, bouger, s'enraciner*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.



- KAUFMANN V., MONTULET B., 2004, « Mobilités, fluidités... libertés ? », dans MONTULET B., KAUFMANN V. (dirs.), *Mobilités, fluidités... libertés ?*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis, p. 283-293.
- KELLER-GERBER A., 2017, « Poursuivre sa carrière à l'étranger. Histoires de parcours d'étudiants immigrants en Suisse : du récit de mobilité au récit d'établissement », *Journal of international Mobility*, 1, 5, p. 93-114.
- KEMMIS S., MCTAGGART R., 1988, *The action research planner*, Victoria, Deakin University Press.
- KOHLER-BALLY P., 2002, *Mobilité et plurilinguisme : le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*, Fribourg, Éditions universitaires de Fribourg.
- KOSANIĆ Z., 2004, « Aux origines du conflit yougoslave: 1980-1992 », *Balkanologie. Revue d'études pluridisciplinaires*, 8, 2. [En ligne : <http://balkanologie.revues.org/543>]
- KRASTEVA A., 2011, « Du citoyen post-communiste au citoyen connecté », dans ROUET G. (dir.), *Citoyennetés et nationalités en Europe : articulations et pratiques*, Paris, l'Harmattan, p. 237-254.
- KRISTEVA J., 1988, *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Gallimard.
- KRULIĆ J., 1993, *Histoire de la Yougoslavie de 1945 à nos jours*, Paris, Éditions Complexe.
- KRZAKLEWSKA E., 2008, « Why Study Abroad? An Analysis of Erasmus Students' Motivations », dans BYRAM M., DERVIN F. (dirs.), *Students, staff and academic mobility in higher education*, Newcastle, Cambridge Scholars, p. 82-98.
- LABADIE F., CROCHU E., 2018, « Les effets des formations destinées aux travailleurs de jeunesse dans le programme Erasmus+ Jeunesse en action », INJEP Notes & rapports/Rapport d'étude.
- LAFORTUNE L., 2006, « Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation: un processus exigeant une démarche de pratique réflexive », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, p. 187-202.
- LAHIRE B., 1996, « La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques », *Annales*, 51, 2, p. 381-407.
- LAHIRE B., 1998, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAHIRE B., 2007, « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques », *Éducation et didactique*, 1, 1, p. 73-81.
- LAPLANTINE F., 1987, *L'anthropologie*, Paris, Seghers.
- LAVOIE C., JONCAS J.-A., 2015, « Le dessin-entretien : un outil de collecte de données innovateur et approprié auprès des communautés culturelles et linguistiques minoritaires », *Recherches qualitatives*, 34, 1, p. 97-121.

- LE BOSSÉ Y., 2003, « De l'habilitation au "pouvoir d'agir" : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », *Nouvelles pratiques sociales*, 16, 2, p. 30-51.
- LE BRETON E., 2019, *Mobilité, la fin du rêve ?*, Rennes, Apogée.
- LE LIÈVRE F., 2014, « Quelles motivations et quelles conséquences au choix d'enseigner en anglais à l'Université en France ? », *Actes du colloque international PLIDAM*.
- LEBRETON E., DEBONO M., MERCIER E., 2019, « "Enseignant technicien" vs valeurs/convictions : quelle responsabilité de la didactique des langues ? », *Textes des lanceuses et lanceurs de débat*, Débat participatif "En quoi les langues ont-elles un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ?", p. 38-42. [En ligne : [https://grammaticasessista.files.wordpress.com/2019/06/0.-fascicule\\_-15-textes\\_decc81bat-participatif.pdf](https://grammaticasessista.files.wordpress.com/2019/06/0.-fascicule_-15-textes_decc81bat-participatif.pdf)]
- 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.
- LECLERC G., LEFRANÇOIS R., DUBÉ M., HÉBERT R., GAULIN P., 1998, « The Self Actualization Concept: A Content Validation », *Journal of Social Behavior and Personality*, 13, 1, p. 69-84.
- LEFRANC Y., 2014, « Le management enchanteur : gouvernement, technologie et double langage du CECRL », *Les Cahiers du GEPE*, 6. [En ligne : <http://cahiersdugepe.misha.fr/index.php?id=2694>]
- LEMAIRE E., 2012, « Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures », *International Journal of Canadian Studies*, 45-46, p. 205-218.
- LEMAIRE E., 2014, « Sortir de sa zone de confort, s'ouvrir, se replier : mise en scène de l'apprentissage du français dans le milieu universitaire francophone minoritaire ouest-canadien », *Glottopol*, 24, p. 38-63.
- LEPEZ B., 2004, « Mobilité étudiante en contexte français : analyse des stratégies d'adaptation d'étudiants internationaux », *Interculturel Francophonies*, 5, p. 125-141.
- LEPOUTRE D., 2001, *Cœur de banlieue : codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob.
- LÉVINAS E., 1991, *Entre Nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, Grasset.
- LÉVI-STRAUSS C., 1952, *Race et histoire*, Paris, Unesco.
- LÉVI-STRAUSS, C. (dir.), 1977, *L'identité : séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi-Strauss, professeur au Collège France, 1974-1975*, Paris, Bernard Grasset.
- LÉVY D., 2003a, « Médiation, didactique des langues et subjectivité », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, p. 10-25.
- LÉVY J., 2003b, « Capital social », dans LÉVY J., LUSSAULT M. (dirs.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, p. 124-126.

- LÉVY, J., LUSSAULT, M. (dirs.), 2003, *Dictionnaire de la géographie*, Paris, Belin.
- LIDDICOAT A., DERIVRY-PLARD M., 2019, « La médiation interculturelle en didactique des langues et des cultures et le volume complémentaire du CECRL », *Textes des lanceuses et lanceurs de débat*, Débat participatif "En quoi les langues ont-elles un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ?", p. 24-29.  
[En ligne : [https://grammaticasessista.files.wordpress.com/2019/06/0.-fascicule\\_-15-textes\\_decc81bat-participatif.pdf](https://grammaticasessista.files.wordpress.com/2019/06/0.-fascicule_-15-textes_decc81bat-participatif.pdf)]
- LIPIANSKY E.M., 1992, *Identité et communication*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LIPS C., 2015, « La mobilité pour et par l'innovation : enjeux et limites », dans BERGERON J., ROUET G. (dirs.), *Les mobilités étudiantes européennes dans le contexte international*, Paris, L'Harmattan (Europeana), p. 157-172.
- LOSEGO P., 2014, « Rapprocher la sociologie et les didactiques », *Revue française de pédagogie*, 188, p. 5-12.
- LOURAU R., 1988, *Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*, Paris, Méridien-Klincksieck.
- MACAIRE D., 2011, « Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement », dans MOLINIÉ M. (dir.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action*, Cergy-Pontoise, CRTE, p. 113-124.
- MACDONALD D.B., 2001, « La Croatie : un exemple d'"épuration langagière" ? », *Raisons politiques*, 2, p. 127-148.
- MACHART R., NEO LIM S., 2014, « Mobilité académique et ajustement au contexte d'accueil : La fin du choc culturel ? », dans DERVIN F., MACHART R. (dirs.), *Les nouveaux enjeux des mobilités et migrations académiques*, Paris, L'Harmattan, p. 153-185.
- MAIWORM F., TEICHLER U., 2002, « The Students' Experience », dans TEICHLER U. (dir.), *ERASMUS in the SOCRATES programme: findings of an evaluation study*, Bonn, Lemmens (ACA Papers on International Cooperation in Education), p. 83-116.
- MANGIANTE J.-M., PARPETTE C., 2004, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.
- MANGIANTE J.-M., PARPETTE C., 2011, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- MARCIACQ F., 2013, « Balkans occidentaux. L'Union européenne et la coopération régionale », *La Documentation française*. [En ligne : [www.ladocumentationfrancaise.fr/pages-europe/d000695-balkans-occidentaux.-l-union-europeenne-et-la-cooperation-regionale-par-florent](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/pages-europe/d000695-balkans-occidentaux.-l-union-europeenne-et-la-cooperation-regionale-par-florent)]
- MARCIACQ F., 2017, « Balkans occidentaux : quel bilan et quelles perspectives pour le processus d'intégration européenne ? », *La Documentation française*. [En ligne :

[www.ladocumentationfrancaise.fr/pages-europe/pe000076-balkans-occidentaux-quel-bilan-et-queelles-perspectives-pour-le-processus](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/pages-europe/pe000076-balkans-occidentaux-quel-bilan-et-queelles-perspectives-pour-le-processus)]

- MARTUCCELLI D., 2002, *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard.
- MARTUCCELLI D., 2005, « Les trois voies de l'individu sociologique », *EspacesTemps.net*. [En ligne : [www.espacestemp.net/articles/trois-voies-individu-sociologique/](http://www.espacestemp.net/articles/trois-voies-individu-sociologique/)]
- MARTUCCELLI D., 2006, *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- MARTUCCELLI D., 2010a, *La société singulariste*, Paris, Armand Colin.
- MARTUCCELLI D., 2010b, « Grand résumé de La Société singulariste, Paris, Éditions Armand Colin, coll. individu et société, 2010 », *SociologieS*. [En ligne : <http://sociologies.revues.org/3344>]
- MARTUCCELLI D., DE SINGLY F., 2009, *Les sociologies de l'individu*, Paris, Armand Colin.
- MARZLOFF B., 2005, *Mobilités : Trajectoires fluides*, La Tour-d'Aigues, Ed. de l'Aube.
- MASSIT-FOLLÉA F., ÉPINETTE F., 1992, *L'Europe des universités : l'enseignement supérieur en mutation*, Paris, la Documentation française.
- MATIĆ Đ., 2016, « Croatie : que reste-t-il de l'identité yougoslave ? », *Vreme*, 29 février 2016.
- MAUSS M., 1950, *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- MC CRONE D., 1998, *The sociology of Nationalism*, Londres, Routledge.
- MCKENZIE R., 1927, « Spatial Distance and Community Organisation Pattern », *Social Forces*, V, 4, p. 623-627.
- MÉDIONI M.-A., NARCY-COMBES J.-P., 2016, « Ethique et enseignement des langues. Introduction. », *Les langues modernes*, 4, p. 9-14.
- MESNIL M., 2016, « Les Balkans, un espace imaginé par l'Occident ? », *Le courrier des Balkans*, 16 juillet 2016.
- MEUNIER D., 2014, « "Je n'aime pas mon accent américaine" : quelle culture discursive pour quelle conscience normative chez les étudiants Erasmus ? », dans DERVIN F., MACHART R. (dirs.), *Les nouveaux enjeux des mobilités et migrations académiques*, Paris, L'Harmattan, p. 187-216.
- MEUNIER D., 2015, « Apprendre le français urbi et orbi : la didactique du français langue étrangère à l'épreuve de la mobilité étudiante en Europe », dans *Contextualisations. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Etrangère et Seconde de 1995 à 2015*, Fernelmont, Editions modulaires européennes, p. 183-200.
- MIGEOT F., 2007, « Langues pour le marché, marché des langues », *Appel pour une école démocratique*. [En ligne : [www.skolo.org/2007/02/13/langues-pour-le-marche-marche-des-langues/](http://www.skolo.org/2007/02/13/langues-pour-le-marche-marche-des-langues/)]

- MOÏSE C., 2009, « De l'arrière à l'avant-scène ou de l'intérêt de la réflexivité en sociolinguistique », *Cahiers de sociolinguistique*, 14, p. 177-188.
- MOÏSE C., AUGER N., 2005, « Pourquoi une analyse qualitative du discours et des interactions ? », *Analele Universitatii Ovidius, Serie Filologi*, XVI, p. 171-181.
- MOLINA Y., 2015, « Biographical Interviews and Empowerment, From Research to Training in the Field of Social Work », *Social Work: Experience And Methods*, 0, 9(1), p. 113-127.
- MOLINIÉ M., 2006, « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles », *Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, 39, p. 10-13.
- MOLINIÉ M., 2007, « L'étudiant aux deux langues : entre formation et migration, mobilité sociale et quête existentielle », *Actes du colloque : Le biographique, la réflexivité, les temporalités : articuler langues, cultures et formation*.
- MOLINIÉ, M. (dir.), 2009, *Le dessin réflexif: élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy-Pontoise, CRTF.
- MOLINIÉ, M. (dir.), 2011, *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action*, Cergy-Pontoise, CRTF.
- MOLINIÉ M., 2013, « Pour une formation à la contextualisation sociodidactique en situation plurilingue : une recherche qualitative », dans ANCIAUX F., FORISSIER T., PRUDENT L.-F. (dirs.), *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*, Paris, L'Harmattan, p. 103-139.
- MOLINIÉ, M. (dir.), 2014a, « (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés », *Glottopol*, 24.
- MOLINIÉ M., 2014b, « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue », dans BLANCHET P., CHARDENET P. (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, 2ème édition, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 192-204.
- MOLINIÉ M., 2015, *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*, Paris, Riveneuve éditions.
- MOLINIÉ M., LERAY C., 2002, « Le voyage à l'étranger : un déplacement formateur », dans SABATIER C., MALEWSKA H., TANON F. (dirs.), *Identités, acculturation et altérité*, Paris, L'Harmattan, p. 229-238.
- MONDAVIO A., 2001, « La pluralité linguistique et culturelle de l'Europe vue par les étudiants hongrois. Etude conduite à l'Université de Budapest », dans *Différences et proximités culturelles : l'Europe : espaces de recherche*, Paris, L'Harmattan, p. 19-38.
- MORIN E., 1959, *Autocritique*, Paris, R. Julliard.
- MORIN E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Éditions du Seuil.

- MORIN E., 1991, *La méthode*, Paris, Éditions du Seuil.
- MOURLHON-DALLIES F., 2011, « Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel », *Synergies Monde*, 1, 8, p. 135-143.
- MUNDY K.E., GREEN A., LINGARD B., VERGER A., 2016, *The handbook of global education policy*, Chichester, Wiley Blackwell.
- MURPHY-LEJEUNE E., 1998, *L'étudiant européen voyageur, un nouvel « étranger » : aspects de l'adaptation interculturelle des étudiants européens*, Thèse de doctorat, Université de Nancy II.
- MURPHY-LEJEUNE E., 2003, *L'étudiant européen voyageur : un nouvel étranger*, Paris, Didier.
- MURPHY-LEJEUNE E., ZARATE G., 2003, « L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, p. 32-46.
- NARCY-COMBES J.-P., 2013, « De la responsabilité épistémologique à un contrat social », dans BEACCO J.-C. (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues : autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier, p. 113-130.
- NÉE E., 2017, *Méthodes et outils informatiques pour l'analyse des discours*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- NEGRONI C., 2005, « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique », *Cahiers internationaux de sociologie*, 119, p. 311-331.
- NOSSIK S., 2011, « Les récits de vie comme corpus sociolinguistique : une approche discursive et interactionnelle », *Corpus*, 10, p. 119-135.
- OCDE, 2004, « L'internationalisation de l'enseignement supérieur », Synthèse OCDE, *L'Observateur*, OCDE.
- OGAY T., GOHARD-RADENKOVIC A., 2008, « Mobilités/immobilités : ambivalence de futurs éneignants devant la diversité linguistique et culturelle », dans ZARATE G., LÉVY D., KRAMSCH C. (dirs.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, p. 159-162.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., 2000, « Le "je" méthodologique : Implication et explicitation dans l'enquête de terrain », *Revue Française de Sociologie*, 41, 3, p. 417-445.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., 1995, « La politique du terrain », *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1, p. 71-109.
- OSTER A., 2012, « 25 ans d'Erasmus: un programme ciment de la construction européenne », *Le Huffington Post*, 23 mars 2012.
- PAGANINI G., 2001, *Différences et proximités culturelles : l'Europe : espaces de recherche*, Paris, L'Harmattan.

- PAILLÉ P., 1994a, « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, 23, p. 147-181.
- PAILLÉ P., 1994b, « Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation », *Revue canadienne de l'éducation*, 3, 19, p. 215-230.
- PAPATSIBA V., 2001, *Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience : analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus*, Thèse doctorat, Université Paris Nanterre.
- PAPATSIBA V., 2003, *Des étudiants européens : « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, Berne, Peter Lang.
- PARK R.E., 1928, « Human migration and the marginal man », *American Journal of Sociology*, 33, 8, p. 881-893.
- PARPETTE C., 2014, « Contexte local et stratégie de programmation en français sur objectif universitaire », dans FRANIĆ I., RUET M. (dirs.), *Le Français sur Objectif Universitaire. Du concept à la pratique*, Zagreb, FF Press, p. 11-25.
- PARSANOGLU D., 2004, « Multiculturalisme(s). Les avatars d'un discours », *Socio-anthropologie*, 15. [En ligne : <http://journals.openedition.org/socio-anthropologie/416>]
- PASCHALIDIS P., 2012, *La reconstruction des Balkans (1999-2004). Analyse des discours politiques et médiatiques*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III.
- PASQUALI P., 2006, « Penser les tensions et contradictions de la condition d'immigré. », *EspacesTemps.net, Livres*. [En ligne : [www.espacestems.net/articles/penser-les-tensions-et-contradictions-de-la-condition-d-immigre/](http://www.espacestems.net/articles/penser-les-tensions-et-contradictions-de-la-condition-d-immigre/)]
- PAUL M., 2004, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- PAUL M., 2009, « Accompagnement », *Recherche et formation*, 62, p. 91-108.
- PENEFF J., 1994, « Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française », *Politix*, 7, 27, p. 25-31.
- PERNET-LIU A., 2011, « Nécessité didactique d'une orientation éthique de la recherche-action pour l'enseignant étranger de français langue étrangère en Chine », *Synergies Chine*, 6.
- PERREFORT M., 2008, « Changer en échangeant ? », dans DERVIN F., BYRAM M. (dirs.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?*, Paris, L'Harmattan, p. 65-92.
- PILOTE A., GARNEAU S., 2011, « La contribution de l'entretien biographique à l'étude de l'hétérogénéité de l'expérience étudiante et de son évolution dans le temps », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42-2, p. 11-30.
- POINSOT M., 2017, « « Les individus ont une meilleure conscience du monde » », *Hommes & Migrations*, 1317-1318, p. 87-91.

- POISSON-QUINTON S., CARLO C., 2001, « L'université : creuset unificateur pour l'identité européenne ? », dans *Différences et proximités culturelles, l'Europe : espaces de recherche*, Paris, L'Harmattan, p. 53-64.
- PORCHER L., 2003, « Le plurilinguisme : des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Numéro spécial, p. 88-95.
- POURTOIS J.-P., DESMET H., HUMBEECK B., 2013, « La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde », *Recherches qualitatives*, 15, p. 25-35.
- POZARLIK G., 2011, « La citoyenneté européenne, nouvelle construction sociale », dans ROUET G. (dir.), *Citoyennetés et nationalités en Europe : articulations et pratiques*, Paris, l'Harmattan, p. 123-131.
- RABANT C., 1976, « Désir de savoir et champ pédagogique », *Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, 1, p. 432-437.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2009, « Autoportraits d'enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal : une démarche altéro-réflexive », dans MOLINIÉ M. (dir.), *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy-Pontoise, CRTF, p. 141-164.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., GOÏ C., 2013, « Pluralité, postures et démarches de recherche : du choix des médiums au croisement des interprétations » BLANCHET P. (dir.), *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique, Pluralité linguistique et démarche de recherche. Vers une sociolinguistique complexifiée*, 2, p. 47-57.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., GOÏ C., 2014, « Retour sur une expérience formative à et par la réflexivité : lieu de "mobilités réflexives" », *Glottopol*, 24, p. 11-37.
- RENAN E., 1992, *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Paris, Presses Pocket.
- REVEL, J. (dir.), 1996, *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Seuil/Gallimard.
- RICŒUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.
- RICŒUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- RIMMER R., 2001, « Parcours d'étudiants en mobilité », dans PAGANINI G. (dir.), *Différences et proximités culturelles : l'Europe : espaces de recherche*, Paris, L'Harmattan, p. 65-92.
- RIVZI F., 2017, « La mondialisation et l'imaginaire néolibéral de la réforme de l'éducation », *Recherche et Prospective en Éducation*, 20.
- ROBERTS C., BYRAM M., BARRO A., JORDAN S., STREET B.V., 2001, *Language Learners as Ethnographers*, Bristol, Multilingual Matters.



- ROBIN J., 2014a, « Cartes de langue(s) et de mobilité(s) de futurs enseignants du primaire à Berne : quand une dynamique dialogique entre les corpus dévoile des représentations du français », *Glottopol*, 24, p. 64-79.
- ROBIN J., 2014b, « Un semestre Erasmus dans la formation des enseignants du primaire à Berne : étude comparée de deux parcours de (im)mobilités », *Journal of International Mobility*, 2, 1.
- ROBIN J., 2017, « Didactique de la mobilité : le travail des représentations dans la préparation, l'accompagnement et le réinvestissement des expériences », dans LOUIS V., MEUNIER D. (dirs.), *Enseigner le français et en français aux étudiants Erasmus : enjeux et pratiques de la mobilité étudiante en Francophonie*, Louvain-la-Neuve, Éditions modulaires européennes, p. 161-176.
- ROCHER G., 1975, *Introduction à la sociologie générale*, Montréal, HMH.
- ROPÉ F., 1994, « Des savoirs aux compétences ? Le cas du français », dans ROPÉ F., TANGUY L. (dirs.), *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan.
- ROSENTAL P.-A., 1990, « Maintien/rupture : un nouveau couple pour l'analyse des migrations », *Annales*, 45, 6, p. 1403-1431.
- ROSIER L., 2012, « Le purisme peut-il servir la didactique du FLE ? Quand les représentations se mêlent d'apprentissage... », *Le discours et la langue*, 3, 2, p. 167-178.
- ROSS A., PUZIĆ S., DOOLAN K., 2017, « Balkan and European? Place Identifications of Young People in Croatia », *Revija za sociologiju*, 2, p. 125-150.
- ROUET, G. (dir.), 2011, *Citoyennetés et nationalités en Europe : articulations et pratiques*, Paris, l'Harmattan.
- ROY O., 1991, « Des ethnies aux nations en Asie centrale », *Revue du Monde Musulman et de la Méditerranée*, 1, 59, p. 17-36.
- RUBIĆ T., 2013, « “Je me débrouille”. L'économie informelle et le chômage en Croatie », *Ethnologie française*, 2, XLIII, p. 217-227.
- RUȘTORU M.-V., 2018, « L'Union européenne comme acteur international des politiques éducatives et sa “mallette éducative” : méthode ouverte de coordination, benchmarks, compétences clés et cadre européen des certifications », *Phronesis*, 7, 1, p. 105-116.
- SABOTIĆ I., 2004, « Le menu à Zagreb au tournant du XIXe au XXe siècle: dans quelle langue mange-t-on? », *Balkanologie. Revue d'études pluridisciplinaires*, 8, 2. [En ligne : <http://balkanologie.revues.org/538>]
- SAÏD E., 2013, *L'orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*, Paris, Éditions Points.
- SANGUIN A.-L., 2005, « L'Ex-Yougoslavie sans la Slovénie : gommer le “trou blanc” sur la carte politique européenne ? », dans SANGUIN A.-L., CATTARUZZA A., CHAVENEAU-LE BRUN E. (dirs.), *L'ex-Yougoslavie dix ans après Dayton : de nouveaux états entre*

- déchirements communautaires et intégration européenne*, Paris, L'Harmattan, p. 251-263.
- SANGUIN, A.-L., CATTARUZZA, A., CHAVENEAU-LE BRUN, E. (dirs.), 2005, *L'ex-Yougoslavie dix ans après Dayton: de nouveaux états entre déchirements communautaires et intégration européenne*, Paris, L'Harmattan.
- SAYAD A., 1994, « Qu'est-ce que l'intégration ? », *Hommes et Migrations*, 1182, p. 8-14.
- SAYAD A., 1999, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Liber/Seuil.
- SCHOMBURG H., TEICHLER U., 2008, « Mobilité internationale des étudiants et début de vie active », *Formation emploi*, 103.
- SCHULLER T., FIELD J., 1998, « Social capital, human capital and the learning society », *International Journal of Lifelong Education*, 17, 4, p. 226-235.
- SCHÜTZ A., 2003, *L'étranger : un essai de psychologie sociale*, Paris, Allia.
- SCHWARTZ O., 1999, « Symposium sur Analyser les entretiens biographiques, L'exemple des récits d'insertion », *Sociologie du travail*, 4, 41, p. 453-461.
- SEDGWICK R., 2001, « The Bologna Process », *World Education News + Reviews*. [En ligne : <https://wenr.wes.org/2001/03/ewenr-marchapril-2001-the-bologna-process>]
- SIMMEL G., 1984, « Digressions sur l'étranger », dans GRAFMAYER Y., JOSEPH I. (dirs.), *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Paris, Aubier.
- SIMMEL G., 1986, *La sociologie et l'expérience du monde moderne*, Paris, Méridien-Klincksieck.
- SOULAGES F., 2011, « Citoyennetés, nationalités & identités en Europe à l'ère de la mobilité généralisée », dans ROUET G. (dir.), *Citoyennetés et nationalités en Europe : articulations et pratiques*, Paris, L'Harmattan, p. 13-26.
- SOULET M.-H., 2008, « Contrepoint », dans ZARATE G., LÉVY D., KRAMSCH C. (dirs.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, p. 163-165.
- ŠTULHOFER A., 2000, *Nevidljiva ruka tranzicije*, Zagreb, Société sociologique croate.
- SUNIĆ T., 2010, *La Croatie : un pays par défaut ?*, Dublin, Avatar Editions.
- SUZUKI E., 2014, « Mobilité étudiante. Reconnaissance institutionnelle et enjeux didactiques », dans DERIVRY-PLARD M., ALAO G., YUN-ROGER S., SUZUKI E. (dirs.), *Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle*, Berne, Peter Lang, p. 125-148.
- TARRIUS A., 2000, *Les nouveaux cosmopolitismes. Mobilités, identités, territoires*, La Tour-d'Aigues, Editions de l'Aube.
- TERRIER E., 2009, *Mobilités et expériences territoriales des étudiants internationaux en Bretagne : interroger le rapport mobilités spatiales - inégalités sociales à partir des*

- migrations étudiantes*, Thèse de doctorat, Université Rennes 2 ; Université Européenne de Bretagne.
- THOMAS P.-L., 2002, « Le serbo-croate (bosniaque, croate, monténégrin, serbe) : de l'étude d'une langue à l'identité des langues », *Revue des Études Slaves*, 74, 2, p. 311-325.
- TILMAN F., GROOTAERS D., s. d., « L'empowerment ! De quoi s'agit-il ? », *Le grain. Atelier de pédagogie sociale*. [En ligne : [www.legrainasbl.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=461:l-empowerment-de-quoi-s-agit-il&catid=9&Itemid=103](http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=461:l-empowerment-de-quoi-s-agit-il&catid=9&Itemid=103)]
- TODOROVA M.N., 2011, *Imaginaire des Balkans*, Paris, Éd. de l'École des hautes études en sciences sociales.
- TOEGLHOFFER T., WUNSCH N., 2010, « Stabilisation et association dans les Balkans occidentaux: les défis du double objectif européen », *Balkanologie. Revue d'études pluridisciplinaires*, 12, 1. [En ligne : <http://balkanologie.revues.org/2143>]
- TRUCHOT C., 2014, « Le contexte politique et économique du CECR et les politiques linguistiques européennes », *Les Cahiers du GEPE*, 6. [En ligne : <http://cahiersdugepe.misha.fr/index.php?id=2685#texte>]
- UNION EUROPÉENNE, COMMISSION EUROPÉENNE, 1994, *La coopération en éducation dans l'Union européenne, 1976-1994*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes (Études).
- UNION EUROPÉENNE, COMMISSION EUROPÉENNE, 1996, *Éducation - Formation - Recherche: les obstacles à la mobilité transnationale: Livre vert*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- UNRUG D' M.-C., 1974, *Analyse de contenu et acte de parole : de l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Éditions universitaires.
- URRY J., 2005, *Pour une sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière pour la sociologie ?*, Paris, Armand Colin.
- USINIER J.-C., 2010, « Un plurilinguisme pragmatique face au mythe de l'anglais lingua franca de l'enseignement supérieur », dans BIRBAUMER N., CIMELI M., QUADRI D., ZBINDEN M., BERTHOUD A.-C., SCHWEIZERISCHE AKADEMIE DER GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN (dirs.), *Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs = Mehrsprachigkeit in Wissenproduktion und Wissenstransfer*, Bern, Schweizerische Akademie der Geistes - und Sozialwissenschaften.
- VAN GENNEP A., 1981, *Les rites de passage*, Paris, Éditions A. & J. Picard, 29 p.
- VANDEBERGHE F., 2001, « Introduction à la sociologie (cosmo) politique du risque d'Ulrich », *Revue du MAUSS*, 1, 17, p. 25-39.
- VIDAN G., 2014, *La Croatie, son histoire culturelle, ses liens avec l'Europe*, Paris, L'Harmattan.

- VILLEVAL P., LAVIGNE DELVILLE P., 2004, « Capitalisation d'expériences... expérience de capitalisations. Comment passer de la volonté à l'action ? », *Traverses*, 15.
- VINATIER I., LAURENT J.-M., 2008, « Médiation, enseignement-apprentissage », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2, 42, p. 5-14.
- VINCENT-LANCRIN S., 2008, « Student Mobility, Internationalization of Higher Education and Skilled Migration », dans *World Migration report 2008: Managing Labour Mobility in the Evolving Global Economy*, Genève, Organisation internationale pour les migrations (OIM), p. 105-125.
- VISHKURTI S., BEN-NACER B., 2009, « Quelques réflexions sur la didactique des langues en Albanie », *Synergies Roumanie*, 4, p. 103-109.
- VLAD M., 2014, « Travailler la réflexivité enseignante par le biais de la didactisation des "approches plurielles" », dans CAUSA M., GALLIGANI S., VLAD M. (dirs.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris, Riveneuve éditions, p. 377-385.
- WÄCHTER B., MAIWORM F., 2014, *English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014*, Bonn, Lemmens.
- WEBER S., 2008, « Using visual images in research », dans KNOWLES J.G., COLE A.L. (dirs.), *Handbook of the arts in qualitative research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- WEINSTOCK D., 2011, « Faut-il résister à l'anglicisation de la recherche ? Et si oui, comment, et au nom de quel principe ? », *L'Autre forum*, p. 26-29.
- WIDLÖCHER D., 1993, *L'interprétation des dessins d'enfants*, Bruxelles, P. Mardaga.
- WIELEMANS W., 1991, « Erasmus Assessing ERASMUS », *Comparative Education*, 27, 2, p. 165-180.
- WITTE J.K., 2006, *Change of degrees and degrees of change: Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*, Thèse de sociologie, Enschede, University of Twente.
- WOLTON D., 2009, « La diversité culturelle, nouvelle frontière de la mondialisation ? », *Revue internationale et stratégique*, 71, p. 57-64.
- WOOD M.M., 1934, *The Stranger: a study in social relationship*, New York, Columbia University press.
- XAVIER DE BRITO A., 2002, « Les étudiants étrangers : des personnes en déplacement », dans SABATIER C., MALEWSKA H., TANON F. (dirs.), *Identités, acculturation et altérité*, Paris, L'Harmattan, p. 107-121.
- ZARATE G., 1999, « La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche », *Revue française de Pédagogie*, 129, p. 65-72.
- ZARATE G., 2003, « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles », dans *La compétence interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 89-123.

- ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A., 2004, « L'identité cartographiée : de la grille à la carte », dans ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A. (dirs.), *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Paris, Didier, p. 4-8.
- ZARATE, G., LÉVY, D., KRAMSCH, C. (dirs.), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines.

# ANNEXES

<b>ANNEXE A. CORPUS PRINCIPAL (ENTRETIENS AVEC DES ÉTUDIANTS CROATES) .....</b>	<b>559</b>
<b>ANNEXE B. CORPUS DESSINÉ .....</b>	<b>561</b>
<b>ANNEXE C. CORPUS SECONDAIRE .....</b>	<b>566</b>
<b>ANNEXE D. DONNÉES FACTUELLES SUR LA CROATIE.....</b>	<b>567</b>
<b>ANNEXE E. FICHE PÉDAGOGIQUE : <i>LE PROCESSUS DE BOLOGNE ET ERASMUS</i>.....</b>	<b>569</b>
<b>ANNEXE F. DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION.....</b>	<b>573</b>
<b>ANNEXE G. AFFICHE POUR L'ATELIER : INTÉGRATION AU SYSTÈME UNIVERSITAIRE FRANÇAIS .....</b>	<b>575</b>
<b>ANNEXE H. SYLLABUS DE L'ATELIER : INTÉGRATION AU SYSTÈME UNIVERSITAIRE FRANÇAIS.....</b>	<b>576</b>
<b>ANNEXE I. CONTENU DE L'ATELIER : INTÉGRATION AU SYSTÈME UNIVERSITAIRE FRANÇAIS .....</b>	<b>578</b>



## Annexe A. Corpus principal (entretiens avec des étudiants croates)

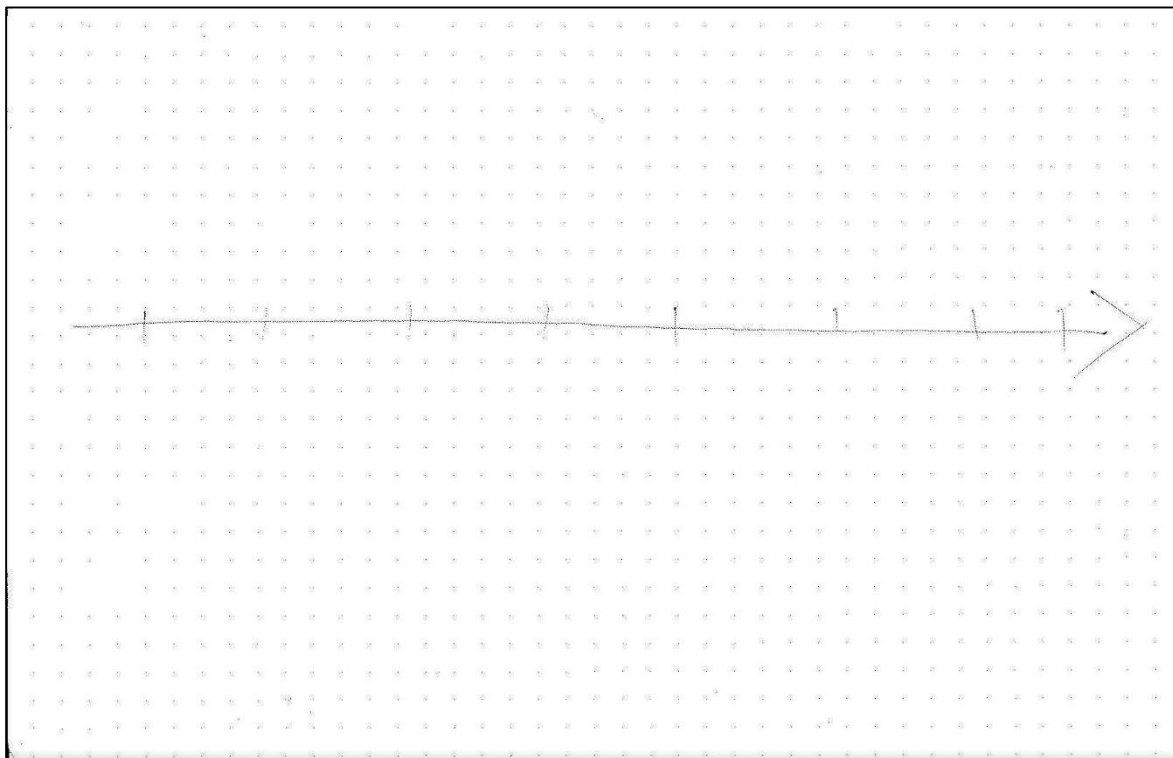
Nom	Informations sur le séjour de mobilité						Informations sur l'entretien		
	Type	Domaine d'étude	Niveau	Lieu	Durée	Temporalité	Durée	Langue	
Jelena	Erasmus	Droit	Master	Boulogne-sur-Mer	Un an	Rentrée depuis plus de 2 ans	01 :47	Français	
Vedrana	Erasmus	Économie	Master	Saint-Etienne	Un semestre	En mobilité	02 :00	Croate	
Klara	Erasmus	Français	Master	Orléans	Un semestre	Rentrée récemment	02 :33	Français	
Monica	-	Sciences politiques	Licence	-	-	Pas partie	01 :29	Français	
Katarina (1)	Erasmus	Français	Master	Arras	Un semestre	Rentrée récemment	02 :05	Français	
Katarina (2)	En autonomie	Sciences politiques	Master	Lille	-	En mobilité	02 :18	Français	
Petar	Erasmus	Droit	Master	Reims	Un semestre	Rentré récemment	01 :00	Français	
Gabriela	Erasmus	Droit	Master	Reims	Un semestre	Rentrée récemment	01 :24	Français	
Anita	Erasmus / bourse amb.	Biologie	Master / doctorat	Paris	-	En mobilité	01 :30	Français	
Ema	Erasmus	Français	Master	Paris	Un semestre	En mobilité	01 :40	Français	
Valentina	Erasmus	Biologie	Master	Paris	Un semestre	Rentrée récemment	01 :40	Anglais	



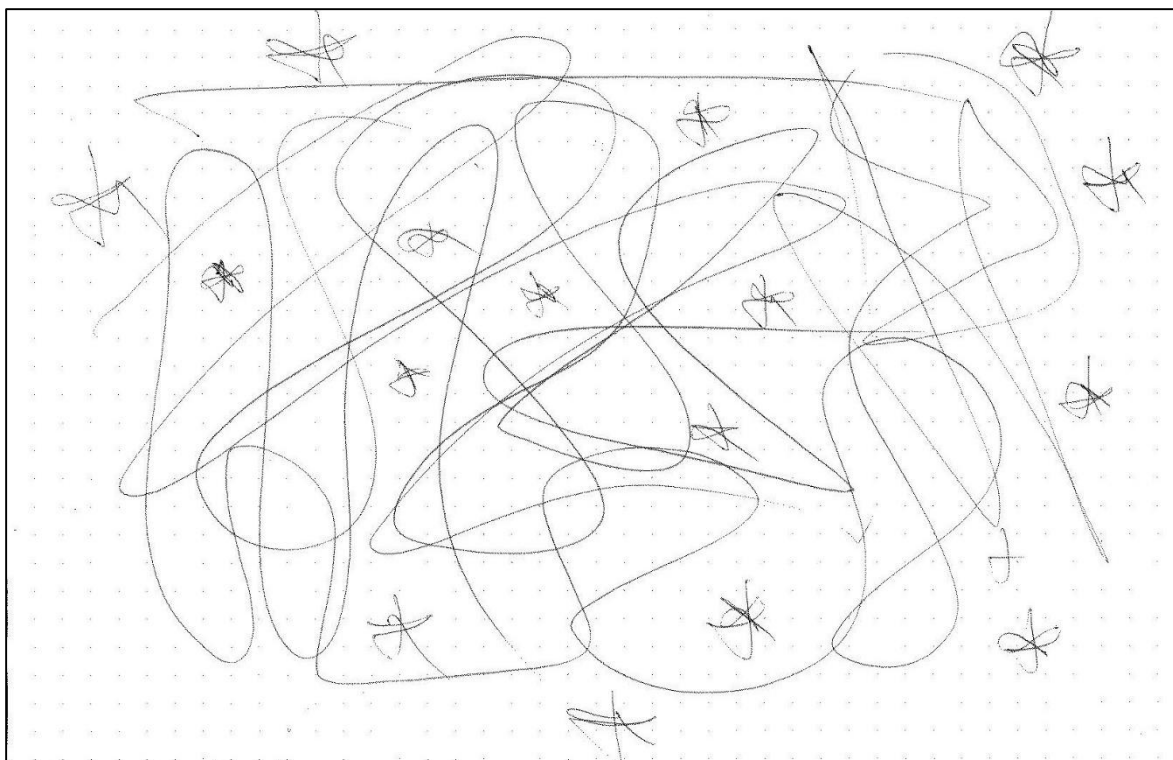
Nom	Informations sur le séjour de mobilité						Informations sur l'entretien		
	Type	Domaine d'étude	Niveau	Lieu	Durée	Durée	Temporalité	Durée	Langue
Paula	Erasmus	Économie	Master	Paris	Un semestre		Rentrée récemment	01 :00	Anglais
Marko	Erasmus	Droit	Master	Paris	Un semestre		Rentré récemment	02 :12	Français
Sara (1)	Erasmus	Droit	Master	Reims	Un semestre		Avant mobilité	47 :50	Français
Sara (2)	Erasmus	Droit	Master	Reims	Un semestre		Rentrée depuis plus de 2 ans	02 :02	Français
Lara (1)	Erasmus	Droit	Master	Reims	Un semestre		Avant mobilité	01 :30	Français
Lara (2)	Erasmus	Droit	Master	Reims	Un semestre		Rentrée depuis plus de 2 ans	01 :49	Français
Vida	En autonomie	Médiation culturelle	Master	Paris	-		En mobilité	01 :42	Français
Martina	Erasmus	Droit	Master	Pays-Bas	Un semestre		Rentrée récemment	01 :07	Anglais
Diana	-	Droit	-	-	-		Pas partie	01 :00	Français
Francesca	Erasmus	Français / ukrainien	Master	Pologne	Un semestre		Rentrée récemment	01 :12	Français

## Annexe B. Corpus dessiné

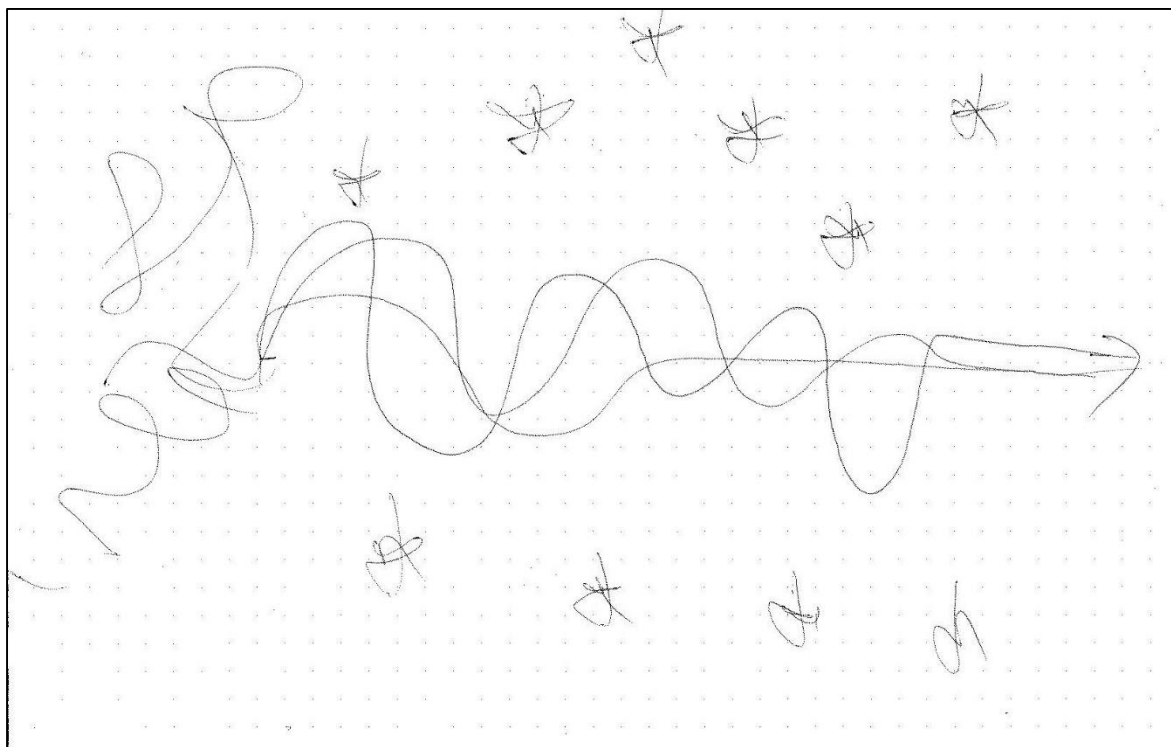
---



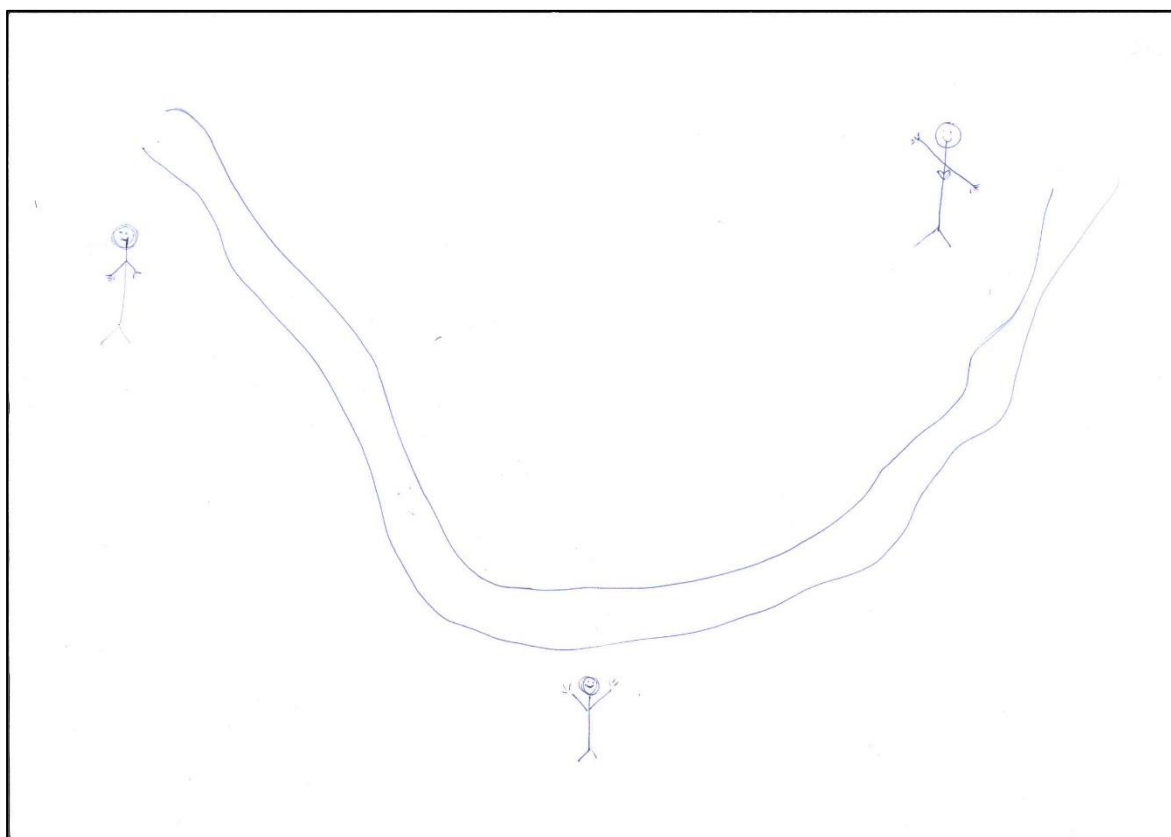
*Dessin 1 : Dessin de Jelena ("moi avant ma mobilité")*



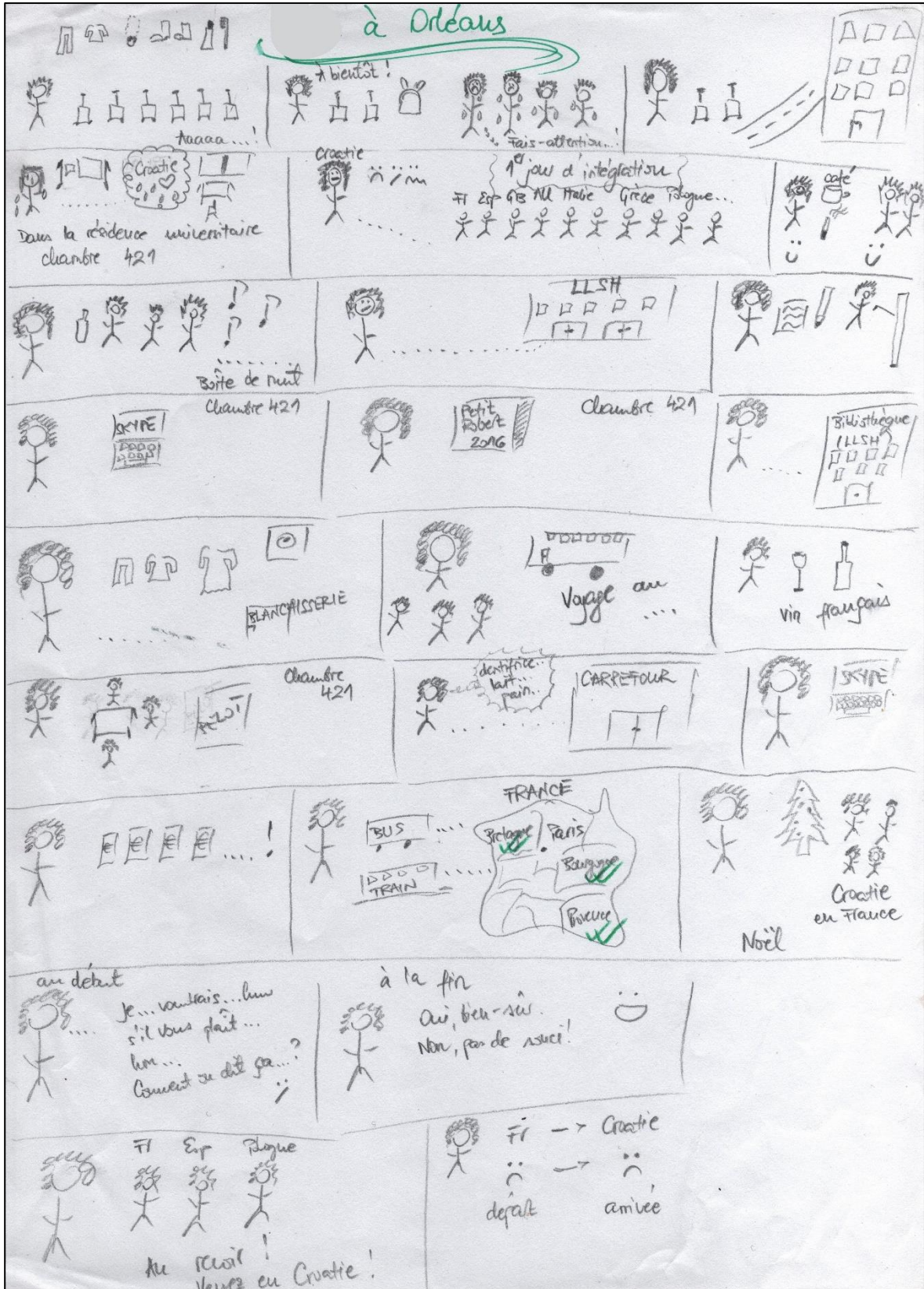
*Dessin 2 : Dessin de Jelena ("moi pendant ma mobilité")*



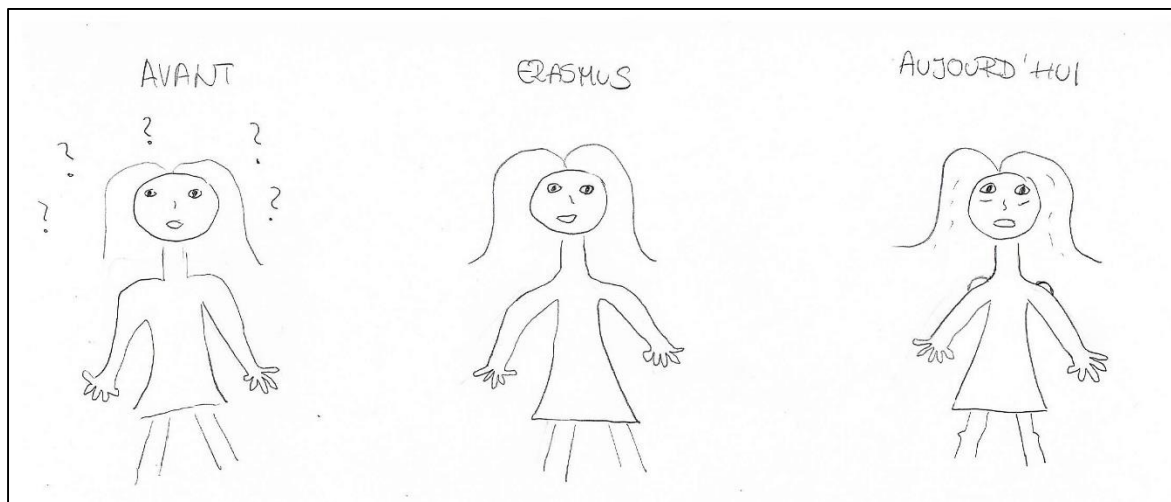
*Dessin 3 : Dessin de Jelena ("moi après ma mobilité")*



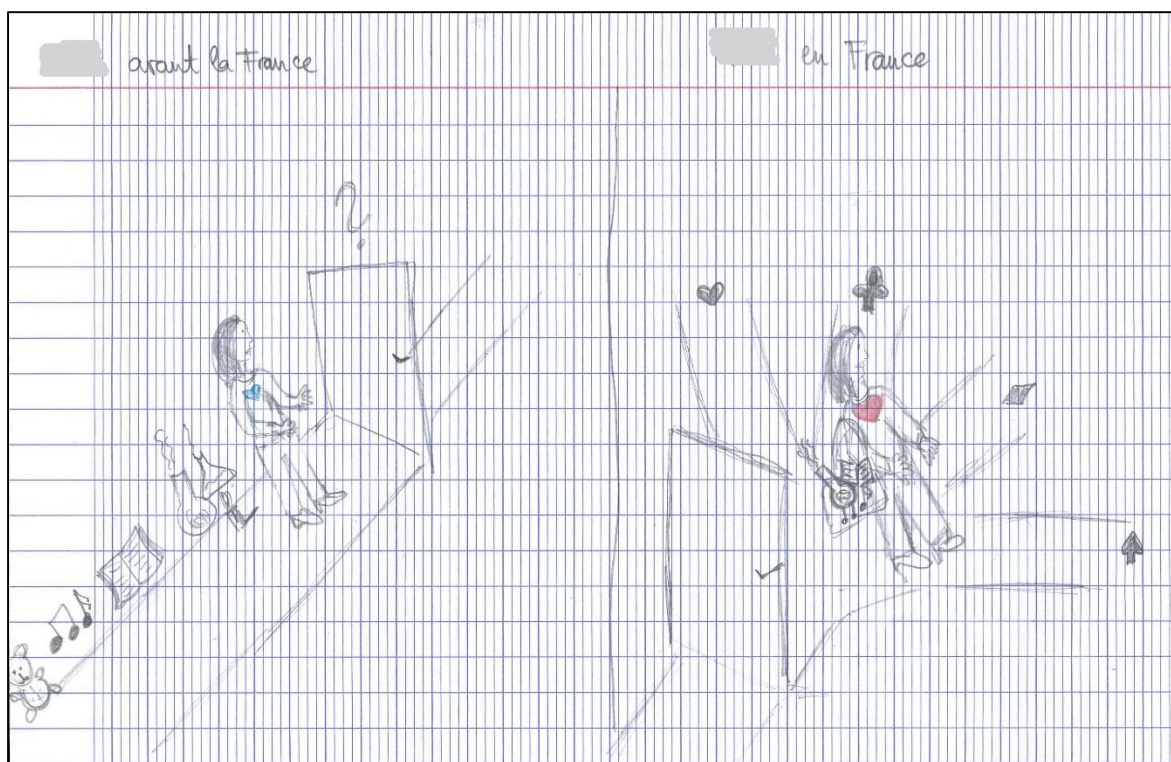
*Dessin 4 : Dessin de Vedrana*



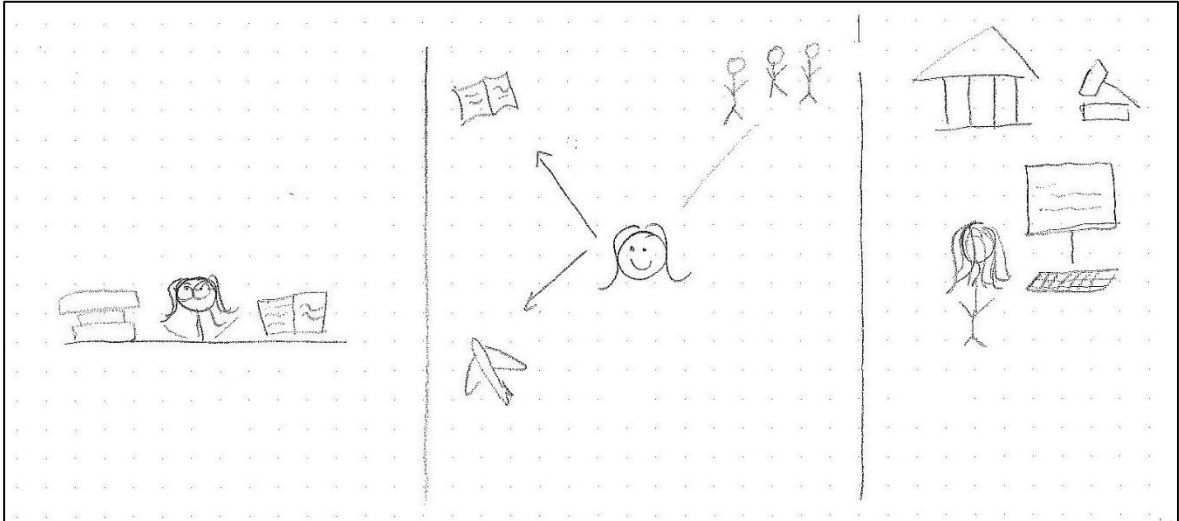
Dessin 5 : Dessin de Klara



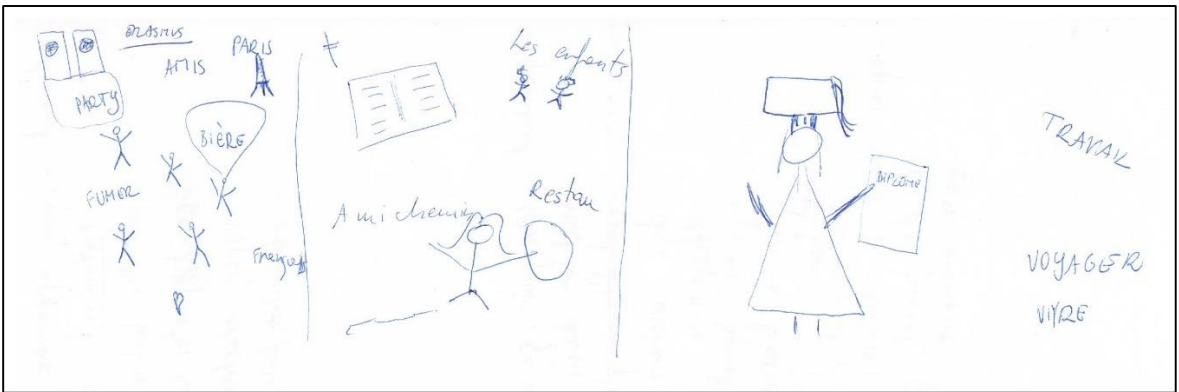
Dessin 6 : Dessin de Katarina



Dessin 7 : Dessin d'Anita



Dessin 8 : Dessin de Lara



Dessin 9 : Dessin d'Em

## Annexe C. Corpus secondaire

---

### Entretiens réalisés avec des co-acteurs de la mobilité

Statut	Etablissement	Pays
Enseignante	Faculté de lettres de Zagreb	Croatie
Enseignante	Faculté de lettres de Zagreb	Croatie
Enseignantes (2)	Faculté de lettres de Zagreb	Croatie
Administratif	Ambassade	Croatie
Administratif	Ambassade	Croatie
Administratif	Relations internationales de l'Université de Zagreb	Croatie
Administratif	Relations internationales de l'Université de Novi-Sad	Serbie
Administratif	Facultés des lettres de Belgrade	Serbie
Administratif	Relation internationales de la faculté d'économie de Belgrade	Serbie
Enseignante	Faculté de lettres de Novi-Sad	Serbie
Enseignante	Faculté de médecine vétérinaire de Belgrade	Serbie
Enseignante	Faculté de lettres de Ljubljana	Slovénie
Enseignante	Faculté de lettres de Ljubljana	Slovénie
Administratif	Relations internationales de la faculté des lettres de Ljubljana	Slovénie
Administratif	Relations internationales de la faculté de droit de Ljubljana	Slovénie

## Annexe D. Données factuelles sur la Croatie

Source : Site internet *France Diplomatie* ([www.diplomatie.gouv.fr](http://www.diplomatie.gouv.fr))



Nom officiel : République de Croatie

Nature du régime : démocratie parlementaire

Chef de l'Etat : Kolinda Grabar-Kitarović (Présidente élue le 11 janvier 2015)

Chef du gouvernement : M. Andrej Plenković (investi le 19 octobre 2016)

### Données géographiques

Superficie : 56 594 km<sup>2</sup>

Capitale : Zagreb - 800 000 habitants (1,1 million avec l'agglomération)

Villes principales : Split (190.000 hab), Rijeka (145.000 hab), Osijek, Zadar

Langue officielle : croate

Langue courante : croate

Monnaie : kuna (HRK) (1 € = environ 7,6 HRK)

Fête nationale : 25 juin (anniversaire de la déclaration d'indépendance de 1991)



### **Données démographiques**

Population (2018) : 4 105 493 habitants

Densité : 72,54 hbts/km<sup>2</sup>

Croissance démographique : -1,19 %

Espérance de vie : 72,5 ans (hommes), 79,3 ans (femmes).

Taux d'alphabétisation : 98,5%.

Religion (s) : catholicisme majoritaire (87,8%), orthodoxes (4,4%), musulmans (1,3%), protestants (0.3%)

Indice de développement humain (2016) : 0,827 (45e IDH mondial)

### **Données économiques**

PIB (2017) : 47,19 milliards d'euros

PIB par habitant (2017) : 11 406 euros

Croissance (2017) : 3,2 %

Chômage (2018) : 9 %

Inflation (2016) : +1,2%

Solde budgétaire (2017) : -0,9% du PIB

Balance commerciale (2016) : -16,2% du PIB

Principaux clients : Italie (14%), Slovénie (13%), Allemagne (12%), Bosnie-Herzégovine (9%), Autriche (6%) (France : 2%)

Principaux fournisseurs : Allemagne (22%), Italie (17%), Slovénie (15%), Autriche (11%), Hongrie (10%) (France : 3%).

Part des principaux secteurs d'activités dans le PIB (2016) :

> agriculture : 3,30%

> industrie : 22,10 %

> services : 74,60 %

## Annexe E. Fiche pédagogique : *Le processus de Bologne et Erasmus*

---

Cours donné en filière de langue et littérature française (étudiants de première année et de quatrième) et à la faculté de droit (niveau de français débutant) à l'Université de Zagreb.

### **Le processus de Bologne et Erasmus**

#### **Activité 1 : Brainstorming introductif**

*Modalités de travail* : collectif

*Consigne* : Lorsque l'on vous dit « Erasmus » quels sont les mots qui vous viennent spontanément à l'esprit ?

#### **Activité 2 : Découverte du processus de Bologne**

*Modalités de travail* : individuel + mise en commun collective

*Document de travail* : texte « Le processus de Bologne en quelques points clés »

*Consignes* : Lisez le texte « Le processus de Bologne en quelques points clés » et répondez aux questions suivantes :

- Quels sont les objectifs du processus de Bologne ?
- Pourquoi parle-t-on d'un processus ?
- Quelles sont les réalisations concrètes ?
- À votre avis, est-ce que ces objectifs sont atteints ?
- Est-ce que cela correspond aux mots trouvés lors du brainstorming ?

#### **Activité 3 : Représentations sur le programme Erasmus**

*Modalités de travail* : en petits groupes

*Documents de travail* : sélection d'affiches promotionnelles pour Erasmus

*Consignes* : Observez les affiches :

- Quelles valeurs sont associées à chacune des affiches ?
- Quelle affiche choisiriez-vous pour promouvoir Erasmus ? Pourquoi ?

#### **Activité 4 : Le séjour Erasmus**

*Modalités de travail* : collectif

*Documents de travail* : bande-annonce du film *L'auberge espagnole*

([www.youtube.com/watch?v=ROjTfSfcvhA](http://www.youtube.com/watch?v=ROjTfSfcvhA))

*Consignes* : A partir de la bande-annonce de *L'auberge espagnole* dites :

1. Pourquoi Xavier part-il ? Quelles sont ses motivations ?
2. Quelles thématiques sont abordées dans le film ?
3. Comment se passe le séjour de Xavier ? Comment comprenez-vous la dernière scène ?

*Corrections* :

1. Pour apprendre l'espagnol et pouvoir trouver un travail plus facilement.
2. Trouver un appartement ; vivre ensemble ; les problèmes de couple ; les incompréhensions linguistiques ; les difficultés rencontrées ("tout partait en couille", "pourquoi ma vie a toujours été un tel bordel ?", "basculer dans le franchement n'importe quoi")
3. Il a des souvenirs inoubliables et de nouvelles identifications ("je suis français, anglais, danois, je suis comme l'Europe, je suis tout ça, je suis un vrai bordel").

### **Activité 5 : Erasmus et la construction de l'Europe**

*Modalités de travail* : en petits groupes

*Documents de travail* : Extrait du film *L'auberge espagnole* de 26'53 à 35'

([www.youtube.com/watch?v=sx3Vx5jk VE](http://www.youtube.com/watch?v=sx3Vx5jk VE) jusqu'à 9'28)

*Consignes* : Dans l'extrait du film de *L'auberge espagnole*, qu'est-ce qui montre :

1. la diversité de l'Europe ;
2. la construction de l'Union européenne ?

*Corrections* :

1.

- maintien des particularismes (le catalan, conflit Wallon/Flamand) qui sont étrangers et incompréhensibles aux autres membres de l'U.E, notamment au Français (référence à l'Etat-Nation, construit à partir d'un pouvoir centralisé très fort)

- incompréhension culturelle : la langue comme obstacle à la communication (jeu de mots sur la fac..., utilisation de 4 langues dans l'extrait : français, catalan, espagnol et anglais)

- différence de caractères entre les personnages (jeu sur les stéréotypes présent pendant tout le film)

2.

- moyens symboliques : le réfrigérateur à la fois métaphore d'une société d'individus et fédération de nations ; un appartement partagé par sept personnes de nationalités différentes (danois, espagnol, italien, français, allemand, britannique, belge) ; le téléphone : la traduction pour le téléphone et le fait que les étudiants se comprennent malgré tout : dans l'extrait, ils se parlent en anglais, français, espagnol... L'anglais semble malgré tout être la langue partagée par tous (scène du frigo) notamment pour les aspects matériels.

- le titre même du film (en fait le roman écrit par le personnage principal) et la définition qu'en donne le personnage : "L'auberge espagnole", suggère la diversité mais également la volonté de partager (on y trouve que ce qu'on y apporte)

- la volonté de créer une identité commune dans le respect des différences (culture, mode de vie, langue) : discussion entre étudiants après le cours de la fac

- le lieu de l'action : Barcelone, ville cosmopolite, « ouverte »

Texte : Le processus de Bologne en quelques points clés

#### **Le processus de Bologne en quelques points clés**

Initié en 1998 lors d'une déclaration conjointe des ministres de l'enseignement supérieur français, allemand, anglais et italien, le processus de Bologne s'est donné pour mission d'harmoniser l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur.

*Principes et objectifs des accords de Bologne*

Partant du constat que la mobilité des étudiants est freinée par des problèmes de reconnaissance de diplôme et par la rigidité des systèmes nationaux, de la dévalorisation du système universitaire européen et du fait qu'elles manquent de reconnaissance au niveau mondial, 3 principes ont été édictés :

- Création d'une architecture des études supérieures fondée sur 3 grades : le Bachelor, le Master et le Doctorat (BMD)

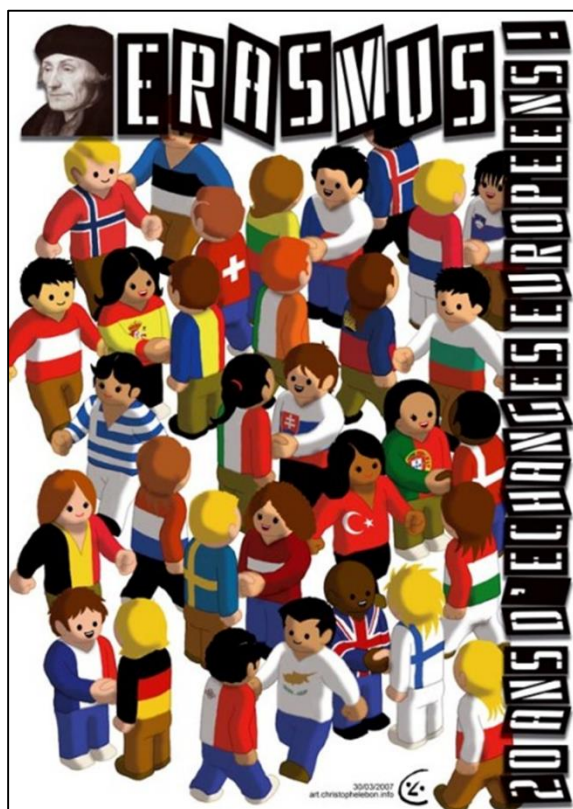
- Mise en place du système européen de crédits ECTS

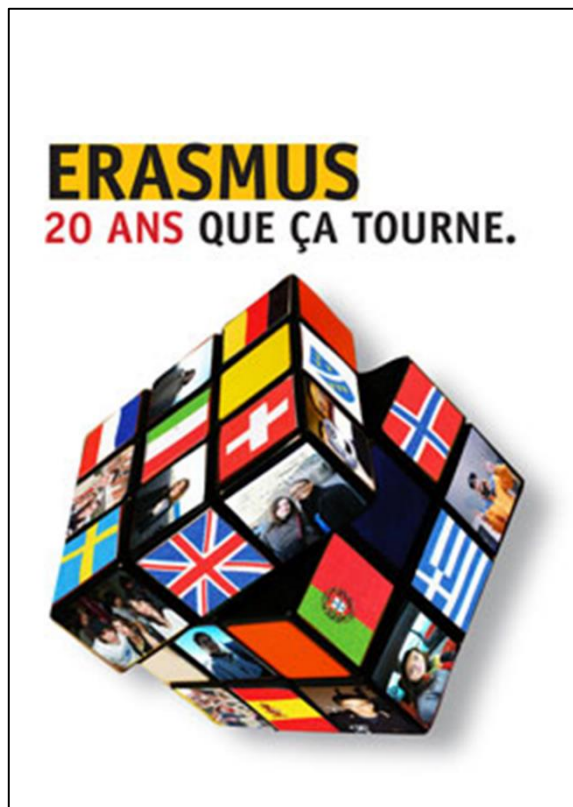
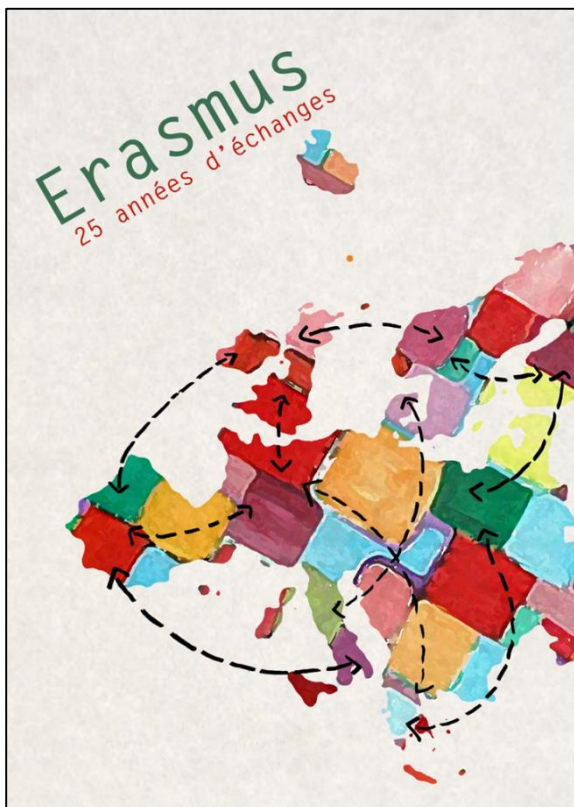
- Organisation des études en semestres et en unités d'enseignements

Ces éléments permettront de réaliser les objectifs suivants :

- Achever la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur
- Faciliter la mobilité internationale des étudiants en créant des ponts entre les universités
- Favoriser la coopération entre les institutions
- Augmenter la compétitivité de l'enseignement supérieur européen et son attractivité à l'échelle mondiale
- Accéder à un marché de l'emploi international

Affiches promotionnelles pour le programme Erasmus :





## Annexe F. Démarche de recherche-action

*Dominique Macaire a relevé les caractéristiques d'une recherche-action par rapport à une recherche « classique ». Nous reprenons le tableau qu'elle propose (2011, p. 115-117) afin de situer où se trouve notre propre recherche (en italique dans le tableau).*

	<b>RECHERCHE-ACTION SITUATIONNELLE</b>	<b>RECHERCHE CLASSIQUE</b>
<b>Commande</b>	Problématisation d'un contexte → <i>origine de la recherche liée à un constat, sur le terrain, d'un besoin</i>	Formulation de problèmes externes aux contextes
<b>Démarrage</b>	Réunion des acteurs autour d'une situation commune dont ils définissent la problématique et les modalités collectives de travail ; la négociation est permanente et fait partie de l'évaluation → <i>négociation avec les acteurs pour décider des modalités de travail. Cependant, la problématique a été apportée par la chercheuse et les acteurs ne se sont pas beaucoup impliqués dans la recherche-action</i>	Rencontre individuelle ou collective des acteurs à partir d'enquêtes ou de groupes de travail méthodologique ; négociation et évaluation sont deux étapes séparées dans l'espace et le temps
<b>Type de position - relations</b>	Position impliquée, relations horizontales et égalitaires → <i>la chercheuse était impliquée et était un membre parmi les autres de la situation de travail</i>	Position neutre, relations verticales et hiérarchiques
<b>Type de production de connaissance</b>	Connaissance par une série de transformations individuelles et sociales, production continue, en temps réel → <i>les connaissances ont été produites au fur et à mesure, dans une démarche d'aller-retour et de théorisation ancrée, la méthodologie, le positionnement et les enjeux ont été clairement explicités</i>	Connaissance par collecte de données, résultat différé sous la forme d'un produit fin
<b>Outils de production</b>	Qualitatif et interactif → <i>entretiens approfondi et expérimentation par la recherche-action</i>	Quantitatif et qualitatif
<b>Efficiences du savoir produit et diffusion de la connaissance</b>	La connaissance est directement agent de transformation, les acteurs intègrent le principe de recherche-action dans leur cadre professionnel sans médiation ou intermédiaire → <i>objectif de la recherche-action. Cependant, la formation mise en place n'a pas réussi à être pérennisée</i>	Les acteurs accèdent difficilement au produit final. Il faut un corps intermédiaire pour décrypter cette connaissance.
<b>Rapport au temps et analyse de la connaissance</b>	S'inscrit dans une logique de processus, c'est un <i>work in progress</i> qui s'auto-évalue et s'auto-forme de manière collective → <i>recherche-action sur plusieurs années, avec différents moments servant à s'auto-évaluer et apporter des modifications au fur et à mesure</i>	S'inscrit dans une période relativement courte ; interprétation souvent solitaire du chercheur, pas de <i>feed-back</i>

	<b>RECHERCHE-ACTION SITUATIONNELLE</b>	<b>RECHERCHE CLASSIQUE</b>
<b>Transformations réelles</b>	Les acteurs maîtrisent le sens d'une transformation de la réalité : rapport au travail et utilisation de sa production → <i>difficultés pour évaluer ce point car les acteurs les plus engagés sont aujourd'hui partis. Il nous faut retourner sur le terrain pour pouvoir répondre à cette question</i>	Les transformations éventuelles sont différées et restent sous l'autorité des commanditaires sans que les acteurs en maîtrisent les tenants et les aboutissants
<b>Approche épistémologique d'une situation sociale</b>	Systémique : complexité, la situation est plus que l'addition des éléments qui la composent, c'est un système d'interactions et d'évènements. Microsociologique : la situation est un analyseur de l'ensemble de la société → <i>notre positionnement épistémologique (voir 3.2 Choix épistémologiques, p. 137)</i>	Analytique : la situation est une somme d'éléments étudiés séparément, relations linéaires de cause à effet. Positiviste : la situation est un fait social, objet d'étude qu'il faut étalonner dans un échantillonnage représentatif
<b>Objectivité et scientificité</b>	Pas d'hypothèses ou de méthodologies préalables, aller-retour entre implication et distanciation, l'influence du chercheur fait partie de la recherche et les situations de crise sont un support d'analyse → <i>démarche centrale de type empirico-inductive</i>	Objectivation par séparation chercheur/objet de recherche, application d'une grille d'analyse pré-établie, d'une méthodologie qualitative ou quantitative vérifiant les hypothèses initiales

# Annexe G. Affiche pour l'atelier : Intégration au système universitaire français



 Sveučilište u  
Zagrebu

 INSTITUT  
FRANÇAIS  
ZAGREB

 UNIVERSITÉ  
SORBONNE  
NOUVELLE  
PARIS 3

## RADIONICA

### ***INTEGRACIJA U FRANCUSKO SVEUČILIŠTE***

29/05 – 02/06  
2017

**Sadržaj programa**

- Upoznavanje sa sustavom studiranja na francuskim sveučilištima
- Praćenje predavanja i vođenje bilježaka (prise de note)
- Pisanje zadaća i seminarskih radova (mémoire, dissertation)
- Usmeno izlaganje (exposé)
- Integracija u studentski život (komunikacija, svakodnevni život, administracija)
- Interkulturalne kompetencije

**Za koga?**

Za studente svih fakulteta koji imaju najmanje razinu B1 poznavanja francuskog jezika i koji žele otići na studijsku razmjenu u Francusku.

**Upis besplatan**  
**2 ECTS bodova**  
Prijava i pitanja na:  
magaliruet@gmail.com





# Annexe H. Syllabus de l'atelier : Intégration au système universitaire français

---

**Langue** : français

**Volume horaire** : 40h

**Points ECTS** : 1

**Validation des connaissances** : contrôle continu (portfolio + exposé oral)

**Conditions d'entrée** : avoir un projet d'études en France et justifier d'un niveau B1.

**Objectifs** : Préparer les étudiants à un séjour d'étude en France à travers une préparation : linguistique, méthodologique, à la vie quotidienne d'un étudiant et à la rencontre avec l'altérité.

Plus précisément, les objectifs seront les suivants :

- Repérer les différentes formes discursives et s'entraîner à une utilisation flexible de ces formes discursives
- Connaître la méthodologie propre à l'Université française
- Développer des stratégies pour apprendre en autonomie le vocabulaire spécifique de sa discipline
- Se familiariser avec les différentes institutions dont l'étudiant aura besoin (banque, caisse de sécurité sociale, CROUS...)
- Développer des stratégies pour repérer les différentes altérités rencontrées et gérer les éventuelles tensions en découlant
- Prendre de la distance par rapport à son point de vue et développer de la curiosité pour le "nouveau"
- Construire son projet de mobilité
- Être immergé pendant une semaine dans un environnement francophone

**Obligations des étudiants** : assiduité et rendu des devoirs demandés (portfolio basé sur les activités faites en classes et exposé oral)

## Emploi du temps :

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREI
<b>9H</b>	Présentation, Construction de son projet personnel	L'administration : connaissances des services et rédaction de courriers officiels	La vie quotidienne (logement, santé, transports...)	Le travail en bibliothèque : les ressources documentaires	Méthodologie de l'argumentation
<b>11H</b>	Familiarisation avec l'espace et l'organisation universitaire français	Soi et les langues : comment s'appuyer sur Ses connaissances précédentes et apprendre en autonomie	Les différents registres discursifs	Méthodologie des rapports universitaires (dossier de présentation, rapport de stage, mémoire)	Débats sur des sujets de société actuels
<b>13H</b>	PAUSE	PAUSE	PAUSE	PAUSE	PAUSE
<b>14H</b>	Méthodologie du cours magistral (comprendre un enseignant à l'oral, prendre des notes)	Méthodologie des écrits universitaires	Travail de recherche de "terrain" sur un phénomène culturel croate	Méthodologie de la prise de parole, phonétique	Exposés
<b>16H</b>	Initiation aux méthodes de l'ethnologie (observation + entretiens)	Rencontre et entretien avec des étudiants Erasmus à Zagreb		Comment s'intégrer à la vie étudiante	Retour sur son projet personnel et planification de son séjour

# Annexe I. Contenu de l'atelier : Intégration au système universitaire français

---

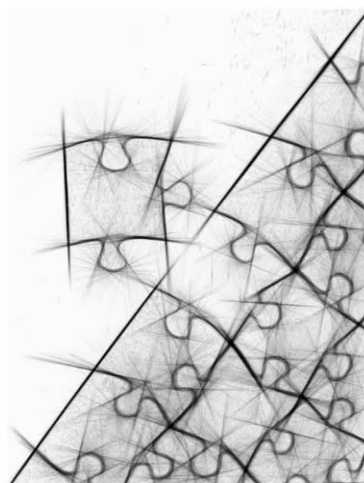
## Module 1 : Construire son projet de mobilité

### Objectifs :

- Formuler vos objectifs de formation, de mobilité
- Développer vos capacités réflexives
- Faire le point sur vos compétences

### Sommaire :

Mon projet de mobilité.....	2
Les valeurs associées à Erasmus .....	4
Pourquoi partir ? .....	6
L'expérience d'un séjour Erasmus .....	7
Quelques problèmes rencontrés .....	12
Mon projet de vie .....	14
Mes motivations .....	15
Moi et les langues .....	16
La socialisation .....	19
Faisons le point... ..	22



## Module 2 :

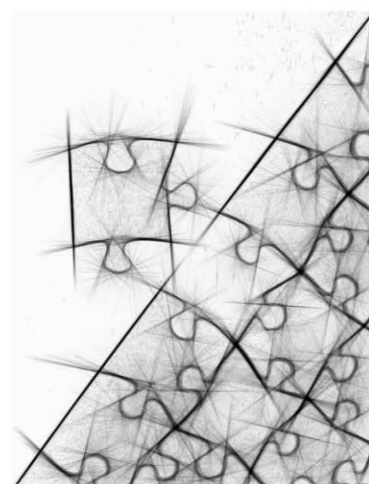
# Gérer les situations interculturelles

### Objectifs :

- Analyser vos expériences et vos pratiques d'apprentissage au contact d'autres langues et cultures
- Définir le concept de culture et d'identité
- Apprendre à observer de façon neutre une situation inhabituelle

### Sommaire :

Les stéréotypes .....	2
Les niveaux de cultures.....	5
Mon silo culturel .....	7
Diversité linguistique et identité.....	10
La culture est acquise .....	11
Description – Interprétation – Évaluation .....	14
Autobiographie interculturelle .....	15



## Module 3 :

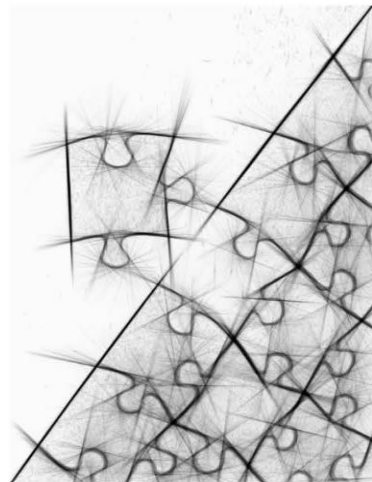
# La vie quotidienne d'un étudiant Erasmus

### Objectifs :

- Connaître l'environnement d'un étudiant
- Savoir se débrouiller dans la vie quotidienne en France
- Connaître le système universitaire français

### Sommaire :

Le vocabulaire de la vie étudiante.....	2
Communiquer avec les secrétaires .....	4
La carte d'étudiant.....	5
La communication écrite officielle .....	6
Se loger .....	12
L'argent .....	16
La santé.....	19



## Module 4 :

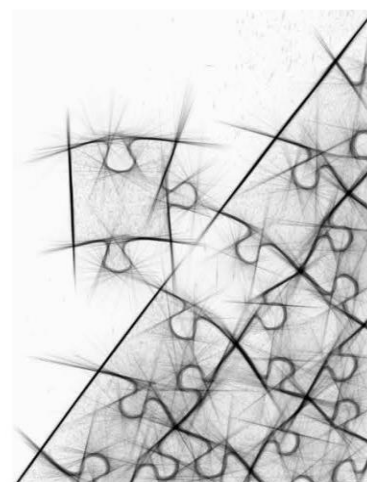
# Méthodologie du travail universitaire

### Objectifs :

- Comprendre et prendre en note un cours magistral
- Connaître le système d'évaluation
- Présenter un travail à l'oral
- Être familiarisé avec l'argumentation

### Sommaire :

La prise de notes .....	2
Comprendre un cours magistral .....	4
Les examens et la notation .....	8
Normes de présentation des travaux universitaires.....	13
Faire un exposé .....	15





# TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	3
ABSTRACT.....	5
SAŽETAK.....	7
REMERCIEMENTS.....	9
SOMMAIRE.....	11
LISTE DES SIGLES.....	17
GUIDE DE PRONONCIATION DU CROATE.....	19
INTRODUCTION.....	21
Motivations et questions de départ.....	24
Positionnement épistémologique.....	25
Angles d’approche.....	25
Vue d’ensemble de l’organisation de la thèse.....	26
<b>PARTIE 1</b>	
<b>POSITIONNEMENT ET ANCRAGE DE LA RECHERCHE</b>	
Présentation de la première partie.....	31
<b>Chapitre 1 : L’espace européen de l’enseignement supérieur : rôle et place de la mobilité et des langues.....</b>	<b>33</b>
1.1 Le monde de l’enseignement supérieur en Europe.....	33
1.1.1 Historique de la création de l’Espace européen de l’enseignement supérieur (EEES)....	34
Principes généraux de la construction européenne.....	34
L’entrée timide de l’éducation dans le domaine d’action communautaire.....	36
Le processus de Bologne et la création de l’EEES.....	38
Réussites et limites du processus de Bologne.....	40
1.1.2 Les transformations de l’enseignement supérieur.....	42
L’éducation et l’imaginaire néolibéral.....	42
Une logique marchande.....	43
Une logique de rayonnement international.....	44
1.2 La mobilité académique en Europe.....	46
1.2.1 Historique des programmes européens encourageant la mobilité.....	46
Les débuts des programmes d’échanges.....	46
Europe des citoyens et dimension européenne.....	47
Les programmes communautaires de première génération.....	49
Les programmes communautaires de deuxième génération.....	50



1.2.2 Pourquoi développer et encourager la mobilité ? .....	52
Une approche utilitariste et économique .....	53
Une approche culturelle et identitaire.....	56
1.2.3 État des lieux de la mobilité européenne aujourd'hui.....	59
Augmentation de la population étudiante au niveau mondial.....	60
Les flux d'étudiants européens .....	61
La mobilité Erasmus+.....	62
Portrait type d'un étudiant Erasmus .....	64
1.3 Rôle et place des langues dans l'EEES.....	65
1.3.1 La situation linguistique des universités européennes .....	65
1.3.2 Avantages comparés d'une lingua franca et du plurilinguisme .....	68
Avantages d'une <i>lingua academica</i> .....	68
Problèmes posés par un monolinguisme universitaire.....	69
Apports du plurilinguisme .....	71
1.3.3 Les politiques linguistiques de l'Union européenne .....	72
Les acteurs des politiques linguistiques européennes.....	73
Grandes orientations des politiques linguistiques européennes.....	74
Le CECRL : un outil au service des politiques linguistiques.....	76
Conclusion du chapitre 1 .....	78

<b>Chapitre 2 : Des étudiants originaires de l' « autre Europe » ? Situation actuelle dans les Balkans occidentaux.....</b>	<b>81</b>
2.1 Qu'est-ce que <i>les Balkans</i> ? .....	81
2.1.1 L'imaginaire des Balkans.....	81
2.1.2 Délimitations géographiques et appellations .....	84
Balkans.....	85
Europe du Sud-Est .....	85
Balkans occidentaux .....	86
Europe centrale et orientale.....	86
2.1.3 Quelques concepts essentiels pour comprendre les Balkans .....	87
Ethnie .....	87
Nation.....	88
Citoyenneté .....	90
2.2 Éléments de compréhension historiques .....	90
2.2.1 Bref historique : de l'Antiquité à la Yougoslavie.....	91
Une histoire mouvementée .....	91
Un territoire morcelé.....	94
2.2.2 Fin de la Yougoslavie .....	95
Les causes du réveil des nationalismes .....	96
Historique des conflits et des indépendances .....	97
2.2.3 Origines de l'identité croate et création du nouvel État .....	98

Une construction identitaire en réaction face à l'ennemi .....	98
Le rôle de la religion catholique .....	99
La langue comme marqueur identitaire.....	100
2.2.4 Entrée dans l'UE et relations aux grandes puissances .....	103
Objectifs de l'UE dans les Balkans occidentaux .....	105
Quels résultats ?.....	105
Luttes géopolitiques.....	106
2.3 Situation actuelle en Croatie.....	107
2.3.1 Situation économique et politique.....	108
Une économie en difficulté.....	108
Une politique héritée du communisme .....	109
2.3.2 Situation sociale .....	111
Changements démographiques .....	111
Une émigration importante .....	112
Importance de la sphère privée et familiale .....	114
Influence de l'Église.....	116
Un difficile travail de mémoire.....	116
Nationalisme et gestion des minorités .....	118
Des identités multiples .....	119
2.3.3 Situation linguistique et éducative.....	120
Le marché aux langues.....	120
L'enseignement des langues étrangères .....	122
Le système universitaire .....	122
Conclusion du chapitre 2 .....	124
<b>Chapitre 3 : Cadres épistémologique, théorique et méthodologique .....</b>	<b>127</b>
3.1 Construction de la problématique et du « terrain » .....	127
3.1.1 Problématique.....	127
Évolution des questions de recherche .....	127
Problématique .....	129
Originalité et finalités de la recherche .....	129
3.1.2 Cadrage et définition du terrain.....	131
Qu'est-ce qu'un <i>terrain</i> ? .....	131
Composantes du terrain .....	131
3.2 Choix épistémologiques.....	137
3.2.1 Une démarche empirico-inductive qualitative .....	137
3.2.2 Importance de la contextualisation et de l'historicisation .....	138
Quel contexte ? À quelle échelle ? .....	140
Pour quel usage ?.....	142
3.2.3 Des finalités de compréhension mais aussi d'intervention.....	143

Dimension éthique et politique .....	143
3.3 Positionnements .....	145
3.3.1 Intérêt d'une démarche réflexive.....	145
Une autre forme de connaissance.....	146
(Re)connaître et exprimer sa subjectivité.....	146
3.3.2 Conditions de production du discours .....	147
Extrait du journal de recherche : mes trajectoires de mobilité .....	148
3.4 Orientations théoriques .....	152
Une approche transdisciplinaire .....	152
Pourquoi la transdisciplinarité ? .....	153
Principales disciplines mobilisées.....	154
Des acteurs ou des agents ? .....	155
Vision d'ensemble des notions convoquées .....	156
3.5 Grandes orientations méthodologiques .....	157
3.5.1 Travail de terrain .....	157
3.5.2 Démarche de recherche-action.....	158
3.5.3 Aller-retour.....	158
3.5.4 Approche biographique .....	160
3.5.5 Diversité des données.....	160
3.6 Entretiens biographiques et récits d'expérience.....	162
3.6.1 Protocole d'enquête.....	162
3.6.2 Relation chercheuse / informateurs .....	163
Extrait du journal de recherche : quelles identités nous ont été données ?.....	164
3.6.3 Multimodalité des entretiens .....	166
Une aide à la réflexivité .....	166
Un support pour la parole .....	167
Une autre forme d'expression .....	168
Dessins et population adulte.....	169
3.6.4 Méthodes d'analyse.....	169
Constitution et choix du corpus.....	171
Analyse des récits.....	173
Analyse des dessins.....	175
Conclusion du chapitre 3 .....	176
Synthèse de la première partie.....	179

## PARTIE 2

### DONNER LA PAROLE AUX ÉTUDIANTS : ETHNOGRAPHIE DES EXPÉRIENCES DE MOBILITÉ

Présentation de la deuxième partie .....	183
--	-----

<b>Chapitre 4 : Faire le choix de partir en mobilité</b> .....	187
4.1 Pourquoi partir en Erasmus ? .....	188
4.1.1 L'imaginaire autour de la mobilité et d'Erasmus.....	189
4.1.2 Les motivations exprimées par les étudiants.....	192
Un enjeu existentiel.....	193
Une perspective pragmatique.....	198
Un choix considéré comme évident et impératif.....	200
4.1.3 Choisir la France pour sa langue .....	201
4.1.4 Erasmus, une opportunité à saisir .....	204
4.2 Des obstacles au départ.....	205
4.2.1 Des freins structurels.....	209
Le financement, obstacle principal .....	209
Le problème de la langue .....	210
La non reconnaissance des cours suivis.....	212
4.2.2 Des résistances au sein de l'Université.....	213
La position des enseignants .....	213
Manque d'information et complexité administrative.....	217
4.3 Des facteurs d'aide à la mobilité .....	219
4.3.1 Le capital de mobilité.....	220
Influence familiale .....	221
Expériences antérieures de mobilité et compétences linguistiques .....	224
Expériences d'adaptation .....	226
Traits de personnalité .....	226
4.3.2 La mobilité comme pratique socialement intégrée .....	229
Importance des « ambassadeurs » .....	229
Une pratique institutionnalisée .....	230
Conclusion du chapitre 4 .....	231
<b>Chapitre 5 : Une expérience fluide et enrichissante ?</b> .....	235
5.1 Une mobilité fluide ou heurtée ?.....	235
5.1.1 Modernité et mobilité .....	235
5.1.2 Est-ce toujours un rite de passage ? .....	237
5.1.3 L'épreuve de l'arrivée.....	239
5.1.4 Des épreuves recherchées.....	241
5.2 Insertion et affiliation des étudiants en mobilité .....	243
5.2.1 Choix terminologiques .....	243
5.2.2 L'adaptation au milieu physique.....	244
5.2.3 L'insertion dans le monde universitaire.....	245
5.2.4 Les groupes d'affiliation.....	249
Les co-nationaux.....	249

La « bulle » Erasmus .....	251
Les étudiants français .....	254
5.2.5 Quel « degré » d'insertion ? .....	259
Les étudiants Erasmus : des étrangers ? .....	259
Le maintien des relations passées .....	260
La situation des étudiants « en autonomie » .....	262
5.3 Des apports au niveau personnel .....	264
5.3.1 Une meilleure connaissance de soi .....	265
5.3.2 Une plus grande autonomie par rapport à l'environnement .....	267
Développement du « pouvoir intérieur » .....	271
Prise de distance .....	272
Le « pouvoir de » et une nouvelle vitalité .....	274
Une certaine résilience .....	276
5.3.3 Des apprentissages non exempts de tensions .....	277
Des formes d'immobilité .....	277
Un calme perdu .....	280
Conclusion du chapitre 5 .....	281
<b>Chapitre 6 : Les langues et cultures dans une expérience de mobilité .....</b>	<b>285</b>
6.1 Rapports aux langues .....	286
6.1.1 Mobilité et plurilinguisme .....	288
Un plurilinguisme « naturel » .....	288
Les Français et l'anglais .....	290
Une source de fierté et une stratégie de distinction .....	292
Une pratique exigeante .....	293
6.1.2 Les étudiants Erasmus et la langue française .....	294
Difficultés rencontrées .....	295
Langue orale et rapport à la norme .....	296
Stratégies d'apprentissage et progrès .....	300
6.1.3 Quand le français devient langue principale .....	304
6.2 Rapports aux « cultures » .....	307
6.2.1 Perceptions des différences et des « cultures » .....	308
Un refus du terme « choc culturel » .....	309
Les différences mentionnées .....	310
Quelles « cultures » ? .....	312
6.2.2 Mode d'élaboration de la perception de l'altérité .....	316
Des échelles d'ouverture ? .....	316
Modes de perception de l'altérité .....	320
6.2.3 Des difficultés d'interprétation .....	323
L'influence du groupe Erasmus .....	323

Modélisateurs et pannes interprétatives .....	324
6.3 Rapports à soi.....	326
6.3.1 Un renouvellement du regard.....	326
6.3.2 Identification à l'espace balkanique .....	329
Confrontation aux préjugés .....	330
Prise de recul.....	334
6.3.3 Mouvements et redéfinitions des appartenances.....	336
Un rapprochement de l'espace balkanique.....	337
6.4 Rapports à l'Europe .....	340
6.4.1 Articuler identité balkanique et identité européenne.....	340
Des identifications concurrentes ou complémentaires ?.....	340
Complexe d'infériorité et discriminations .....	341
6.4.2 Le développement d'une identité/citoyenneté européenne ? .....	344
Identité-altérité.....	346
Identité-adhésion.....	347
Identité-citoyenneté.....	348
6.4.3 Identification européenne ou de classe ? .....	349
Conclusion du chapitre 6 .....	351
<b>Chapitre 7 : Une expérience inscrite dans un parcours de vie ?.....</b>	<b>355</b>
7.1 Une période de vie « à part ».....	355
7.1.1 Une autre temporalité.....	355
Une accélération du temps.....	355
Une pause dans sa vie .....	356
7.1.2 Un retour difficile.....	358
Quitter la « famille » Erasmus.....	358
Retrouver sa société en étant « autre ».....	359
Un « rite » incomplet.....	361
Une réadaptation nécessaire.....	363
7.2 Un point de bifurcation .....	365
7.2.1 « Si je n'étais pas partie... ».....	365
7.2.2 Ouverture des « possibles ».....	368
7.2.3 L'envie de repartir immédiatement.....	369
7.2.4 Choisir entre mobilité et immobilité ?.....	371
7.3 Une expérience rentabilisée ? .....	376
7.3.1 Une augmentation de la motilité.....	377
Une appropriation de l'espace.....	377
La création d'un réseau : une accessibilité renforcée.....	378
7.3.2 Reconnaissance des acquis.....	380
Une meilleure employabilité ?.....	380

Des regrets de ne pas avoir saisi les opportunités .....	382
7.3.3 Une certaine frustration .....	384
7.4 Faire le choix de s'expatrier .....	387
7.4.1 Des désillusions par rapport à Erasmus .....	388
Un rapport différent au temps et à l'espace .....	389
Un statut différent et une perte d'appui.....	389
Une forme de déqualification.....	391
7.4.2 Un ancrage difficile .....	394
Une situation d'entre-deux .....	394
Un ancrage nécessaire.....	395
Un sentiment de trahison .....	401
7.4.3 Une mobilité subie ou choisie ? .....	402
Des choix contraints.....	402
Inégalité des chances en Europe et fuite des cerveaux .....	403
Importance des capitaux personnels .....	404
Conclusion du chapitre 7 .....	405
Synthèse de la deuxième partie .....	409

### PARTIE 3

#### ACCOMPAGNER LES MOBILITÉS : UN DÉFI POUR LA DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

Présentation de la troisième partie.....	415
<b>Chapitre 8 : Vers une didactique des mobilités.....</b>	<b>417</b>
8.1 Un champ complexe .....	417
8.1.1 La mobilité comme une des caractéristiques de la modernité .....	418
8.1.2 Des mobilités étudiantes disparates .....	419
8.1.3 Mobilité vs migration : une distinction heuristique ?.....	421
8.1.4 Des enjeux importants qui provoquent des tensions .....	423
8.2 Aller vers une didactique de la mobilité ? .....	424
Légitimité de la didactique des langues et des cultures.....	424
Prendre en compte la complexité et les changements de paradigmes.....	425
Une question éminemment éthique .....	426
8.3 Mise au jour des « besoins » .....	426
8.3.1 S'insérer dans un nouvel environnement.....	427
Adaptation au milieu physique .....	427
Participation sociale et relations interpersonnelles.....	428
Acquérir une flexibilité socio-langagière.....	432
8.3.2 Rentabiliser son séjour de mobilité.....	434
8.3.3 Développer son pouvoir d'agir .....	437

Comprendre et analyser les conditions sociales .....	439
Savoir prendre position.....	440
Le rôle central de la réflexivité.....	442
8.3.4 Savoir se dire et s'inventer.....	443
Conclusion du chapitre 8.....	445
<b>Chapitre 9 : Passer à l'action .....</b>	<b>447</b>
9.1 Le français sur objectif universitaire .....	447
9.1.1 Développement et caractéristiques .....	447
9.1.2 Contenus .....	449
9.1.3 Un « champ » divers.....	451
9.1.4 Limites .....	453
9.2 Didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme .....	454
9.2.1 Des médiations avec l'altérité.....	455
9.2.2 Se décentrer grâce aux outils de l'anthropologie .....	459
Quels apports de l'anthropologie pour une expérience de mobilité ?.....	460
Exemple de dispositif .....	461
Quelques points de vigilance .....	462
9.2.3 Se recentrer avec l'approche biographique.....	462
Développer une identité narrative .....	463
Articuler objectivité et subjectivité .....	464
Des dispositifs variés .....	465
9.2.4 Convoquer les imaginaires .....	468
9.2.5 Postures enseignantes .....	469
9.3 Une recherche-action-formation comme analyseur .....	470
9.3.1 Pourquoi une recherche-action-formation ? .....	470
Une démarche en accord avec notre épistémologie .....	471
Produire des connaissances contextualisées par un travail collaboratif.....	472
Introduire un dérangement et provoquer un changement .....	473
9.3.2 Description de la recherche-action-formation .....	474
Les acteurs et le cadre .....	475
Son contenu .....	476
9.3.3 Retour qualitatif et bilan.....	483
Du côté des étudiants .....	483
Reconnaissance de l'institution .....	485
Co-construction et implication des enseignants .....	486
Conclusion du chapitre 9.....	488
<b>Chapitre 10 : Luttres et tensions pour définir les politiques éducatives .....</b>	<b>489</b>
10.1 Une problématique délaissée par l'Université.....	489



10.1.1 Le rôle de l'institution.....	490
Institutionnalisation et légitimité : des prérequis indispensables.....	490
Résistances au niveau de l'Université .....	491
Importance des relations interpersonnelles.....	493
10.1.2 Implication et engagement des enseignants.....	494
Un manque de reconnaissance.....	495
Importance de la formation des enseignants .....	497
10.2 Responsabilité du champ scientifique.....	498
10.2.1 Un difficile renouvellement de certains concepts.....	499
10.2.2 Un problème d'appropriation et d'adaptation aux contextes .....	502
10.2.3 Des scientifiques divisés et peu écoutés sur le plan politique .....	506
10.3 Le rôle décisif des politiques européennes .....	508
10.3.1 Une volonté d'harmonisation .....	508
10.3.2 Une orientation liée au pouvoir économique .....	509
10.3.3 La question de l'évaluation.....	511
10.3.4 Dépolitisation vs positionnement éthique.....	513
Conclusion du chapitre 10 .....	515
Synthèse de la troisième partie.....	517
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>521</b>
Changements de regard.....	523
Principales conclusions .....	524
Renoncements .....	526
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>529</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>557</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>583</b>
<b>TABLE DES FIGURES .....</b>	<b>593</b>
<b>TABLE DES TABLEAUX .....</b>	<b>595</b>
<b>INDEX THÉMATIQUE .....</b>	<b>597</b>
<b>INDEX DES AUTEURS.....</b>	<b>599</b>

## TABLE DES FIGURES

Figure 1 : L'espace européen de l'enseignement supérieur .....	40
Figure 2 : Les dates clés du programme Erasmus .....	49
Figure 3 : La célébration des 30 ans d'Erasmus.....	51
Figure 4 : Évolution de la mobilité internationale étudiante diplômante en effectifs et croissance annuelle.....	60
Figure 5 : Évolution du nombre d'étudiants européens en mobilité .....	62
Figure 6 : Proportion d'étudiants participant au programme Erasmus/Inscription sur 4 années académiques .....	63
Figure 7 : Qui était l'étudiant Erasmus+ moyen en 2016-17 ? .....	65
Figure 8 : Pourcentage d'élèves apprenant des langues étrangères dans le primaire, par nombre de langues .....	76
Figure 9 : Les Balkans occidentaux en Europe du Sud-Est .....	86
Figure 10 : Les différentes nations dans les Balkans .....	89
Figure 11 : Les Balkans en 1750 et les aires culturelles .....	95
Figure 12 : Les grands ensembles religieux.....	95
Figure 13 : Les grands ensembles linguistiques .....	95
Figure 14 : Les langues dans les États successeurs de la Yougoslavie.....	103
Figure 15 : Intégration européenne des Balkans occidentaux .....	104
Figure 16 : PIB par habitant en SPA dans les pays de l'Union européenne .....	108
Figure 17 : Démographie des Balkans (1950-2050) .....	112
Figure 18 : Age moyen de départ du domicile parental dans une sélection de pays de l'UE en 2017 .....	115
Figure 19 : Rapport entre les étudiants Erasmus et le nombre de diplômés pour la période 2009/2010 – 2012/2013.....	124
Figure 20 : Grille de lecture de la mobilité.....	135
Figure 21 : Typologie de la mobilité pour études telle qu'observée sur notre terrain..	135
Figure 22 : Inscription de la didactique des langues-cultures entre plusieurs traditions disciplinaires .....	152
Figure 23 : Katarina avant sa mobilité.....	194

---

Figure 24 : Anita avant la France.....	194
Figure 25 : Obstacles à la mobilité des étudiants, 2010/2011 .....	207
Figure 26 : Proportion d'étudiants qui ne se sont pas inscrits à l'étranger en raison de certains problèmes qu'ils considèrent comme des obstacles (majeurs) .....	208
Figure 27 : Fréquence de réponses des étudiants à la proposition « Je n'ai pas encore postulé pour une bourse dans une université française, parce que ma connaissance de la langue française n'est pas suffisante pour suivre le programme d'études » .....	211
Figure 28 : Impact de la mobilité des personnels .....	215
Figure 29 : Dessin d'Anita avant et pendant son séjour en France .....	274
Figure 30 : Katarina aujourd'hui .....	277
Figure 31 : Les progrès de Klara en français .....	294
Figure 32 : Rencontre entre Égo et Autrui .....	328
Figure 33 : Le départ de Klara .....	359
Figure 34 : Ema après son séjour de mobilité .....	373
Figure 35 : Lara après son séjour de mobilité.....	373
Figure 36 : Le parcours de mobilité de Jelena .....	384
Figure 37 : Dessin d'Ema représentant la façon dont elle imagine son "après" mobilité .....	386
Figure 38 : Dessin de Vedrana .....	396
Figure 39 : Savoir-devenir et compétences .....	441
Figure 40 : Les différents contextes dans lesquels s'inscrit la parole de l'enseignant .....	450
Figure 41 : Articulation des moments de formation.....	452

## TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les flux entrants par zone géographique en 2015.....	61
Tableau 2 : Les flux sortants par zone géographique en 2015 .....	61
Tableau 3 : Top 5 des pays avec plus d'entrants Erasmus que de sortants. ....	64
Tableau 4 : Top 5 des pays avec plus de sortants Erasmus que d'entrants. ....	64
Tableau 5 : Distribution des programmes d'étude en anglais en fonction des régions européennes .....	66
Tableau 6 : Mobilité des étudiants croates sortants pendant leurs études .....	123
Tableau 7 : Concepts et champs disciplinaires utilisés dans la recherche.....	156
Tableau 8 : Étapes de la recherche .....	159
Tableau 10 : Usages et fonctions des langues employées.....	288
Tableau 11 : "Avantages" et "inconvenients" d'un parcours de vie en Croatie ou à l'étranger .....	372



# INDEX THÉMATIQUE

## A

Accompagnement.....218, 452, 469, 498, 515  
Acteur .....73, 77, 155  
Acteur-pluriel ..... 540  
Actualisation de soi ..... 265  
Adaptation (processus d') .....  
220, 226, 233, 244, 248, 317, 410,  
427, 444  
Adaptation (aux contextes)..... 502  
Affiliation..... 243, 244, 249, 251  
Agent..... 155, 499  
Altérité.....190, 191, 196, 205, 225, 278,  
279, 314, 316, 320, 346, 429, 431,  
444, 455, 457, 458, 459, 478, 500  
Anglicisation....65, 66, 67, 69, 70, 71, 79,  
289  
Appropriation...377, 378, 379, 428, 449,  
465, 466, 502, 504  
Autonomisation ..... 195, 271, 334, 469

## B

Balkanisme .....83, 332, 341, 342  
Biographie élective.. 443, 455, 464, 517  
Biographique (approche).....160, 162,  
167, 459, 462, 463, 464, 465, 467,  
468, 478  
Bologne (processus de)....38, 39, 40, 41,  
52, 56, 491, 492, 503  
Brain drain (fuite des cerveaux) ..... 404,  
525  
Brain waste (gaspillage des cerveaux)  
..... 404, 525  
Bulle Erasmus..... 251, 323

## C

Capital de mobilité....220, 221, 402, 404,  
466, 490  
Capital humain (théorie du)...42, 53, 54,  
55, 434, 435  
CECRL.....76, 77, 78, 456, 457, 506, 507,  
509, 510, 511, 513, 514, 516  
Champ..... 451, 489  
Choc culturel.....309, 310, 313, 314, 316,  
360, 363

Citoyenneté européenne.....48, 56, 344,  
348, 509, 527  
Co-acteur (de la mobilité)132, 213, 229,  
485, 494  
Complexité.....153, 154, 157, 424, 425,  
504, 517, 524  
Conscience normative.....299, 303, 409,  
432  
Conscientisation.....266, 268, 435, 442,  
443, 498  
Contextualisation..... 138, 139, 141, 142  
Culture ..... 307, 308, 316, 317, 499-502

## D

Déqualification .....391, 392, 399, 407  
Dessin réflexif...166, 167, 168, 169, 469,  
478  
Discrimination...341, 342, 343, 344, 410,  
525

## E

Émancipation ...268, 269, 270, 271, 334  
Employabilité.....38, 39, 43, 51, 54, 55,  
197, 198, 285, 380, 381, 407, 434,  
509  
Empowerment / pouvoir d'agir .....267,  
268, 269, 270, 437, 438, 455  
Épreuve...239, 240, 241, 242, 245, 362,  
391, 410, 438, 525  
Espace transactionnel.....328  
Essentialisation (des cultures).....317,  
318, 319, 320, 321, 326, 428  
Ethnie .....87, 88  
Étrangeté.....327  
Évaluation..... 511, 512, 513  
Extrospection .....464

## F

Formation des enseignants.....497, 498  
Français sur objectif spécifique.....448  
Français sur objectif universitaire ..127,  
447- 453

## H

Harmonisation européenne38, 40, 77,  
510, 515, 519

Historicisation .....138, 139, 141, 148

## **I**

Idéal-type.....173, 316, 422

Identité / identification 328, 329, 336,  
338, 339, 340, 346, 347

Identité narrative.....463, 464

Imaginaire.....81, 83, 84, 189, 190, 191,  
221, 231, 235, 239, 247, 264, 298,  
311, 327, 332, 365, 406, 432, 463,  
464, 469, 506

Immobilité.....277, 278, 371, 372, 439

Individuation.....241, 391

Insécurité linguistique 23, 303, 304, 475

Insertion / intégration.....243, 244, 245,  
410, 428, 429, 430, 431,

Interculturel.....316, 317, 320, 324, 326,  
424, 428, 454, 458, 463, 481, 499,  
500, 501, 502

Interdisciplinarité.....153

Internationalisation 31, 33, 34, 42, 44,  
45, 46, 50, 53, 54, 78, 179, 380, 491,  
549

## **J**

Journal de bord.....466, 467

## **L**

Lingua franca..... 69, 299, 432

Fluidité.....236, 237, 238, 263, 281,  
316, 340, 391, 423, 444

## **M**

Marchandisation (de la connaissance)  
.....44, 74

Marché aux langues .....120, 290

Médiation.....455, 456, 457, 458, 469

Migration .....133, 134, 421, 422

Mobilité.....133, 134, 135, 421, 422

Mondialisation..... 26, 33, 42, 44

Motilité.....377, 434

Multidisciplinarité..... 26, 153

Multimodalité.....236, 506

## **N**

Nation.....88, 89, 90

Nationalisme ..... 96, 97, 118

Néo-fonctionnaliste (Théorie des  
relations internationales).....34, 35,  
56, 508

## **O**

Objectivation ..... 145, 146, 467

## **P**

Plurilinguisme.....71, 72, 75, 288, 289,  
290, 291, 292, 293, 294

Portfolio ..... 465, 466

Post-communisme ..... 108, 109, 527

Posture (du chercheur) ....145, 146, 148,  
163, 524

Posture (enseignante) ..... 469, 470, 498

Projet..... 193

## **Q**

Qualitatif..... 137, 138, 171

## **R**

Réadaptation.....363, 364

Recherche-action-formation.. 158, 470-  
474, 463, 463, 468

Réflexivité. 145-148, 166, 273, 442-443

Représentations (sur la langue) ..... 201,  
202, 289, 290, 299, 300

Résilience.....276, 277

Rite initiatique.....237, 238, 241, 361,  
362, 394, 395

## **S**

Savoir-devenir ..... 440, 441

Sédentarisation ..... 395, 422

Serbo-croate (langue)..... 100, 101, 102

Singularisation ..... 241, 443, 444

Standardisation-rationalisation .....78,  
509, 510, 511

Subjectivité.....145, 146, 147, 174, 443,  
444, 464

## **T**

Terrain ..... 131, 132, 157

Théorisation ancrée ..... 142, 158, 159

Transdisciplinarité 152, 153, 154, 155

## INDEX DES AUTEURS

### A

Acklin Muji Dunya..... 329  
 Adami Hervé ..... 509  
 Agier Michel ..... 131  
 Agulhon Catherine..... 251, 355  
 Alinsky Saul David ..... 268, 270  
 Anciaux Frédéric ..... 139  
 Anderson Benedict.....89  
 Anquetil Mathilde..418, 423, 428, 433,  
 435, 436, 438, 439, 441, 442, 445,  
 452, 460, 462, 464, 467, 468, 484,  
 486, 487, 489, 491, 492, 496, 499,  
 505, 512, 513  
 Asselah Rahal Safia..... 139, 154  
 Augé Marc ..... 31, 144, 154, 426, 459

### B

Bacqué Marie-Hélène.....268, 269, 270,  
 271, 407, 437  
 Ballatore Magali.....24, 41, 64, 130, 136,  
 183, 188, 245, 251, 261, 278, 316,  
 317, 323, 350, 353, 369, 370, 376,  
 381, 386, 387, 391, 392, 395, 400,  
 401, 402, 403, 404, 406, 408, 420  
 Ballinger Pamela ..... 84  
 Bardin Laurence ..... 170, 171  
 Bauman Zygmunt..... 236, 395  
 Bazile Sandrine ..... 449  
 Beacco Jean-Claude... ..... 425, 508  
 Beck Ulrich ..... 443, 455, 464, 517  
 Beck-Gernsheim Elisabeth ..... .443,455,  
 464, 517  
 Bemporad Chiara ..... 168  
 Bennett Milton ..... 317, 319, 320  
 Berger Catherine..... 154, 162, 459  
 Berlengi Vedrana..... 121  
 Berthon Jean-François .....471, 472, 474  
 Berthoud Anne-Claude .....69  
 Bertoncini Yves ..... 232, 486  
 Bertucci Marie-Madeleine.....442, 443,  
 444, 468  
 Bidart Claire ..... 249  
 Biedermann Anne..... 458  
 Biewener Carole ..... 269, 271  
 Billaud Sandrine .....57, 495

Blanchet Philippe.....131, 137, 138, 139,  
 140, 141, 142, 144, 145, 146, 154,  
 157, 172, 307, 426, 499

Bonniol Jean-Jacques.....511  
 Bouclet Yann.....447  
 Bourdieu Pierre.....155, 163, 167, 199,  
 206, 220, 436, 451, 489  
 Bourdin Alain .....133, 418  
 Bousquet Antoine ..... 37  
 Boutinet Jean-Pierre.....193, 442  
 Bouza Garcia Luis .....199, 349, 377  
 Bowman Glenn .....96, 97, 99  
 Bretegnier Aude.....131, 243, 244, 297,  
 303, 304, 453  
 Brubaker Rogers .....329  
 Bruchet Raphaël.....151  
 Bucholtz Mary .....318  
 Budke Alexandra.....321  
 Bugarski Ranko.....101  
 Burnay Nathalie.....327, 328, 463

### C

Callahan Clark.....360  
 Calvès Anne-Emmanuelle.....268  
 Calvet Louis-Jean..... 72, 120, 290, 303  
 Canter Kohn Ruth .....145  
 Carlo Catherine.....318, 350  
 Castellotti Véronique.....137, 141, 454,  
 455, 469, 510  
 Cattaruzza Amaël...84, 87, 91, 103, 107  
 Cavalli Marisa...457, 458, 459, 518, 536  
 Chamboredon Hélène .....163, 534  
 Charaudeau Patrick.....327, 534  
 Charbonneau Dominique.....174, 534  
 Chardenet Patrick.....138, 146, 153, 307,  
 Chassard Yves..... 79  
 Chaveneau-Le Brun Emmanuelle .....84,  
 87, 91, 103, 107  
 Chiss Jean-Louis..71, 139, 140, 142, 425  
 Chopin Thierry...344, 345, 346, 347,  
 348, 390  
 Cicchelli Vincenzo....190, 191, 205, 314,  
 326, 327, 352, 389, 409, 428  
 Coffey Simon....267, 325, 327, 398, 463,  
 468



Côme Thierry ..... 41, 491  
 Comeliau Christian ..... 153  
 Coste Daniel ..... 324, 421, 423, 457, 458,  
 459, 499, 506, 510, 518  
 Coulon Alain ..... 244  
 Couronné Julie ..... 169  
 Cresswell Tim ..... 405  
 Crozier Michel ..... 150, 155, 493  
 Cuq Jean-Pierre ..... 448, 451, 469  
 Cyrulnik Boris ..... 276

**D**

Dabène Louise ..... 202  
 Dahlet Patrick ..... 288, 292  
 Damić Bohač Darja ..... 121  
 Darbellay Frédéric ..... 153, 154  
 Daunay Bertrand ..... 143  
 De Robillard Didier ..... 146, 147  
 De Singly François ..... 241, 395  
 Defays Jean-Marc ..... 455  
 Delcroix Antoine ..... 139  
 Demazière Didier ..... 163, 164, 165, 171,  
 173, 174  
 Dembinska Magdalena ..... 111, 128, 129,  
 130  
 Demorgon Jacques ..... 500  
 Dérens Jean-Arnault ..... 81, 82, 85, 86, 91,  
 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109,  
 111, 117, 118  
 Derivry-Plard Martine ..... 152, 512  
 Dervin Fred ..... 277, 278, 314, 318, 326,  
 389, 395, 431, 460, 462, 482, 50z  
 Desmet Huguette ..... 158, 471, 472, 473,  
 474  
 Deutsch Karl Wolfgang ..... 346  
 Djordjevic Léonard Ksenija ..... 88, 97, 101,  
 102, 289  
 Dubar Claude ..... 171, 173, 174  
 Duchêne Alexandre ..... 72  
 Duclos Virginie ..... 330

**E**

Elias Norbert ..... 83, 145  
 Endrizzi Laure ..... 41, 44, 45, 58, 59  
 Enriquez Eugène ..... 406  
 Erlich Valérie ..... 36, 41, 43, 52, 54, 59,  
 220  
 Evans-Pritchard Edward ..... 337

**F**

Fabre Michel ..... 43

Feldman Jacqueline ..... 145  
 Fenouillet Fabien ..... 187  
 Ferréol Gilles ..... 328  
 Forestal Chantal ..... 514  
 Forissier Thomas ..... 139  
 Franić Ivana ..... 123, 127, 211, 212  
 Frath Pierre ..... 66, 70  
 Freire Paulo ..... 268, 269, 270  
 Friedberg Erhard ..... 150, 155, 493

**G**

Galisson Robert ..... 82, 158  
 Gallez Caroline ..... 236, 377, 405  
 Garde Paul ..... 82, 83, 87, 88, 89, 91, 94, 95,  
 100, 101, 102, 103, 104, 106, 110,  
 117  
 Garneau Stéphanie ..... 130, 140, 141, 142,  
 159, 173, 200, 204, 219, 230, 376,  
 383, 441  
 Gautherot Jean-Marie ..... 75, 77, 144, 508,  
 513  
 Gauthier Madeleine ..... 195  
 Gazzola Michele ..... 67, 68  
 Geslin Laurent ..... 81, 82, 85, 86, 91, 99,  
 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109,  
 111, 118  
 Gettliffe Nathalie ..... 513  
 Gherardi Laura ..... 239, 404, 405  
 Gilon Christiane ..... 473  
 Giordano Christian ..... 431, 502  
 Giraud Frédérique ..... 156, 167  
 Glaser Barney ..... 158  
 Goes Jan ..... 509, 533  
 Goffman Erving ..... 278, 327  
 Gohard-Radenkovic Aline ..... 26, 130, 132,  
 213, 232, 236, 237, 277, 311, 317,  
 319, 329, 382, 394, 404, 406, 407,  
 417, 419, 421, 422, 423, 424, 426,  
 428, 433, 435, 444, 461, 462, 465,  
 467, 490, 494, 497, 498, 501, 502,  
 504, 505  
 Gohier Christiane ..... 43  
 Goï Cécile ..... 149, 157, 468, 469  
 Gokalp Altan ..... 422  
 Gourévitch Jean-Paul ..... 220  
 Groux Dominique ..... 500  
 Gruzinski Serge ..... 307  
 Guichon Nicolas ..... 130  
 Guillaumin Catherine ..... 443  
 Gullahorn Jeanne E. ..... 360  
 Gullahorn John T. ..... 360

**H**

Hackl Elsa-Maria ..... 43  
 Hagi Veronica..... 502, 503  
 Hall S. .... 329  
 Heller Monica ..... 138  
 Henry Paul ..... 170  
 Hilgert Emilia..... 449  
 Humbeeck Bruno.....158, 471, 472, 473,  
 474  
 Huver Emmanuelle...140, 144, 425, 465,  
 507, 510, 511, 513, 516

**J**

Jackson Jane ..... 461, 482  
 Janíčko Martin ..... 34, 508  
 Jodelet Denise..... 289  
 Joncas Jo-Anni..... 169  
 Jucquois Guy..... 328

**K**

Katsarova Ivana ..... 40  
 Kaufmann Jean-Claude ... 162, 165, 329  
 Kaufmann Vincent...220, 236, 377, 385,  
 391, 395, 404, 405, 434, 439, 440  
 Keller-Gerber Alessandra.362, 400, 407  
 Kemmis Stephen..... 159, 470  
 Kohler-Bally Patricia..... 311, 351, 432  
 Kristeva Julia..... 196  
 Krulić Joseph..... 116  
 Krzaklewska Ewa ..... 195, 199

**L**

Lafortune Louise ..... 443, 471, 497, 515  
 Lahire Bernard..138, 141, 153, 155, 219  
 Laplantine François..... 158, 461  
 Lavoie Constance..... 169  
 Le Bossé Yann..... 270  
 Le Breton Eric..... 189, 190  
 Le Lièvre Françoise ..... 44, 70, 71  
 Lebrun Marcel ..... 440, 441, 517  
 Lefranc Yannick.....67, 72, 75, 507, 511,  
 512  
 Lemaire Eva..... 168, 454  
 Lepez Brigitte .. 237, 239, 240, 282, 441  
 Lepoutre David ..... 169  
 Lévinas Emmanuel ..... 431  
 Lévi-Strauss Claude ..... 158, 308, 316  
 Lévy Danielle ..... 454  
 Lévy Jacques..... 133, 220, 421  
 Liddicoat Anthony ..... 512

Lipiansky Edmond Marc .....327  
 Lips Christophe ..... 55  
 Losego Philippe .....155  
 Lourau René.....148  
 Lussault Michel..... 133, 421

**M**

Macaire Dominique...151, 158, 159, 471,  
 472, 473, 474, 487  
 Mangiante Jean-Marc.....130, 447, 448,  
 449, 450, 451, 452, 453  
 Martuccelli Danilo ...241, 391, 464, 525  
 Marzloff Bruno.....237  
 Mauss Marcel.....154  
 Mc Crone David.....347  
 McKenzie Roderick .....235  
 McTaggart Robin .....159, 470  
 Médioni Maria-Alice .....498  
 Mesnil Marianne .....82, 83, 87, 341  
 Meunier Déborah.....298, 299, 300, 432,  
 433  
 Moïse Claudine ..... 137, 148, 155  
 Molina Yvette.....171  
 Molinié Muriel..130, 139, 144, 148, 160,  
 166, 175, 190, 326, 426, 433, 445,  
 463, 464, 465, 466, 467, 469, 473,  
 477, 478, 504  
 Montulet Bertrand.....385, 391, 440  
 Moore Danielle..137, 141, 454, 455, 469  
 Moreau Marie-Louise .....303  
 Morin Edgar .....154, 157, 177, 435  
 Moscovici Serge.....170  
 Mourlhon-Dallies Florence .....447, 448  
 Murphy-Lejeune Elizabeth...24, 26, 130,  
 134, 183, 184, 188, 196, 205, 220,  
 221, 222, 224, 226, 228, 230, 233,  
 236, 237, 239, 240, 242, 244, 245,  
 250, 251, 255, 259, 262, 272, 281,  
 282, 310, 362, 365, 409, 417, 421,  
 423, 428, 430, 462, 465, 466

**N**

Narcy-Combes Jean-Paul..144, 145, 498  
 Nossik Sandra .....174

**O**

Ogay Tania .....317  
 Olivier de Sardan Jean-Pierre..148, 155,  
 157

- P**
- Paganini Gloria .....316  
 Paillé Pierre..... 152, 159, 171, 471  
 Papatsiba Vassiliki.....24, 33, 36, 37, 42,  
 48, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 130, 134,  
 183, 205, 232, 238, 243, 245, 259,  
 265, 275, 312, 320, 345, 351, 410,  
 429, 444, 447, 492, 494, 497, 517  
 Park Robert E. ....272  
 Parpette Chantal.....130, 447, 448, 449,  
 450, 451, 452, 453, 546  
 Parsanoglou Dimitris .....307, 550  
 Paul Maela...83, 87, 89, 91, 106, 110,  
 117, 143, 170, 260, 463, 464, 469,  
 470, 498  
 Peneff Jean.....162  
 Perrefort Marion.....259, 291, 292, 302,  
 318, 319, 323, 326  
 Pierre Philippe.....190, 239, 404, 405  
 Poinot Marie ..... 66  
 Poisson-Quinton Sylvie.....318, 350  
 Porcher Louis .....451, 508  
 Pouliot Suzanne.....467,  
 Pourtois Jean-Pierre.....158, 471, 472,  
 473, 474  
 Pozarlik Grzegorz .....329, 330, 347
- R**
- Rachédi Lilyane .....132, 329  
 Raynaud Aurélien .....167  
 Razafimandimbimanana Elatiana ...157,  
 166, 468, 469, 478  
 Renan Ernest..... 88  
 Reuter Yves.....143  
 Revel Jacques.....140, 141, 142  
 Ricœur Paul..... 160, 463, 464  
 Rimmer Rachel .....237, 238, 243, 327  
 Rivzi Fazal.....42, 55, 67  
 Robin J sabel.... 159, 175, 278, 435, 461  
 Ropé Françoise .....505  
 Rosental Paul-André.....260, 393  
 Rouet Gilles ..... 41, 56, 348, 491  
 Rousselin Mathieu..... 199, 349, 377  
 Ru itoru Mihaela-Viorica.503, 509, 511
- S**
- Sa id Edward..... 83  
 Sanguin André-Louis.....84, 87, 91, 103,  
 107, 119
- Saunier Émilie ..... 167  
 Sayad Abdelmalek....243, 244, 282, 392,  
 401, 440  
 Sch tz A.....259  
 Simmel George ..... 183, 259, 391  
 Soulages François.....352,  
 Soulet Marc-Henry...218, 232, 418, 423,  
 490  
 Stalder Pia .....467  
 Strauss Anselm..... 158, 308, 316  
 Street Brian..... 267, 325, 468  
 Suni  Tomislav..... 99  
 Suzuki Elli.....496
- T**
- Tarrius Alain.....391  
 Thomas Paul-Louis ..... 102, 139  
 Todorova Mari  Nikolaeva ..... 82, 83  
 Truchot Claud .....70, 74, 76, 78
- U**
- Unrug d' Marie-Christine..... 174  
 Urry John .....236
- V**
- Van Gennep Arnold..... 237, 361  
 Veillette Josiane236, 237, 277, 417, 422,  
 424, 444  
 Vial Michel.....511  
 Vidan Gabrijela..... 101  
 Ville Patrice.....473  
 Vlad Monica ..... 502, 503, 515  
 Vorger Camille ..... 168
- W**
- Weber Sandrine ..... 168, 422  
 Weinstock Daniel..... 69  
 Widlöcher Daniel..... 175  
 Wolton Dominique..... 71, 72  
 Wood Margaret Mary .....237
- X**
- Xavier de Brito Angela.....91, 134, 188,  
 191, 251, 355, 481
- Z**
- Zarate Genevieve.....52, 424, 428, 454,  
 456, 457, 466



## **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 ?*

Cette étude repose sur une recherche-action-formation incluant l'analyse de récits de vie d'étudiants croates. Elle adopte une perspective microsociologique tout en accordant une importance particulière à la contextualisation et à l'historicisation. Elle articule donc trois niveaux d'analyse : le niveau microsocial se combine avec les dimensions mésosociales (politiques des universités) et macrosociales (situations sociopolitiques des pays de l'UE et politiques européennes). Une étude de cas sur les mobilités étudiantes en provenance de Croatie met tout particulièrement en relation des dimensions linguistiques, des problèmes éducatifs (avec leurs dimensions institutionnelles et pédagogiques) et des questions politiques, dans le but de porter un regard plus général sur les mobilités en Europe. Une ethnographie de l'expérience de mobilité d'étudiants croates – via l'étude de leurs usages et représentations des langues, leur rapport avec l'altérité et les nouvelles identifications qu'ils développent – permet de saisir la manière dont ils vivent cette expérience et la réinvestissent dans leur parcours de vie. Cette ethnographie débouche sur la mise en évidence de la nécessité d'un accompagnement des mobilités, pour faire d'un séjour à l'étranger une expérience formatrice susceptible de développer chez les étudiants un pouvoir d'agir. Une telle orientation didactique, si elle prend place dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, peine encore à être légitime. Ce constat mène à un questionnement portant à la fois sur la responsabilité des politiques linguistiques et éducatives européennes et sur la responsabilité éthique de la didactique des langues et des cultures.

**Mots clés :** Europe, enseignement supérieur, mobilité étudiante, didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, politiques linguistiques et éducatives, relations interculturelles, responsabilité éthique

## **European linguistic policies and educational devices confronted to the student mobility.**

*What ethical responsibility for the teaching of languages and cultures in the Croatian context?*

This study is based on research-action-training including the analysis of life stories of Croatian students. It therefore adopts a microsociological perspective while giving particular importance to contextualization and historicalization. It articulates three levels of analysis: the microsocial level combines with the mesosocial (university policies) and macrosocial (socio-political situations in EU countries and European policies) dimensions. This case study on student mobility from Croatia links linguistic dimensions, educational problems (with their institutional and pedagogical dimensions) and political issues, with the aim of providing a more general overview of mobility in Europe. An ethnography of the Croatian student mobility experience will then help to understand how Croatian students live this experience - including through their uses and representations of languages, their relationship to otherness and the new identifications they develop - and reinvest it in their life course. This ethnography also highlights the need for support for mobility, in particular to make a stay abroad a formative experience likely to develop student empowerment. Such a teaching orientation, if it goes in the direction of the teaching of plurilingualism and pluriculturalism, has yet to be legitimate. This finding leads to a questioning of both the responsibility of European linguistic and educational policies and the ethical responsibility of language teaching and cultural education.

**Keywords:** Europe, higher education, student mobility, plurilingualism and pluriculturalism teaching, linguistic and educational policies, intercultural relations, ethical responsibility

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

ED 268 Langage et langues : description, théorisation, transmission

EA 2288 Didactique des langues, des textes et des cultures

4, rue des irlandais – 75005 Paris