

Logiques Sociales

Collection dirigée par Bruno Péquignot

En réunissant des chercheurs, des praticiens et des essayistes, même si la dominante reste universitaire, la collection *Logiques Sociales* entend favoriser les liens entre la recherche non finalisée et l'action sociale.

En laissant toute liberté théorique aux auteurs, elle cherche à promouvoir les recherches qui partent d'un terrain, d'une enquête ou d'une expérience qui augmentent la connaissance empirique des phénomènes sociaux ou qui proposent une innovation méthodologique ou théorique, voire une réévaluation de méthodes ou de systèmes conceptuels classiques.

Dernières parutions

- Joanna SHAPLAND (dir.), *Justice, communauté et société civile. Etudes comparatives sur un terrain disputé*, 2008.
- Ralph ROUZIER, *La Caisse de dépôt et placement du Québec : portrait d'une institution d'intérêt général (1965-2000)*, 2008.
- P. GROU, R. GUILLOIN, D. MERTENS-SANTAMARIA, K. MESSAMAH, *Vers une très grande Europe*, 2008.
- Gérard NAMER, *Mannheim, sociologue de la mondialisation en crise*, 2008.
- Elsa GISQUET, *Vivre et mourir en réanimation néonatale*, 2008.
- Suzie GUTH (Sous la dir. de), *Modernité de Robert Ezra Park*, 2008.
- Sun-Mi KIM, *Jeunes femmes asiatiques en France. Conflit de valeurs ou métissage culturel*, 2008.
- Dominique COLOMB, *Médias et communication en Chine. Au-delà des paradoxes*, 2008.
- Claude GIRAUD, *De l'épargne et de la dépense. Essai de sociologie de l'organisation et de l'institution*, 2008.
- Berlin YANGA NGARY, *La modernisation quotidienne au Gabon. La création de toutes petites entreprises*, 2008.
- M. ANDRAULT, *L'évêque français et la liberté de l'enseignement sous la Cinquième République*, 2008.
- Pierre-Noël DENIEUIL, *Cultures et société. Itinéraires d'un sociologue*, 2008.
- J.-A. DIBAKANA MOUANDA, *Figures contemporaines du changement social en Afrique*, 2008.
- B. COLLET, C. PHILIPPE (dir.), *Mixités. Variations autour d'une notion transversale*, 2008.

Sous la direction de
Fred Dervin et Michael Byram

Échanges et mobilités académiques

Quel bilan ?

L'Harmattan

AUTEURS

Martine ABDALLAH-PRETCELLE : Universités de Paris 8 & Paris 3, Association Bernard Grégory

Mathilde ANQUETIL : Université de Macerata (Italie)

Sophie BABAULT : Université Lille 3, UMR CNRS 8163
« Savoirs, textes et langage »

Magali BALLATORE : Université de Provence, LEST UMR
CNRS 6123

Thierry BLÖSS : Université de Provence, LEST UMR CNRS
6123

Alexandra BUDKE : Institut de géographie, Université de
Potsdam (Allemagne)

Michael BYRAM : Université de Durham (Royaume-Uni)

Vincenzo CICCHELLI : Université de Paris V Descartes, Cerlis,
CNRS

Fred DERVIN : Université de Turku (Finlande)

Martine FARACO : Université Aix-Marseille 1, UMR CNRS
6057 « Parole et Langage »

Michèle FOUCCARD : IUFM Champagne-Ardenne, Université de
Reims

Shirley LAWES : Institute of Education, Université de Londres
(Royaume-Uni)

Aleksandra LJALIKOVA : Université de Tallinn (Estonie)

Daniel NICLOT : IUFM Champagne-Ardenne, Université de
Reims

© L'Harmattan, 2008

5-7, rue de l'École polytechnique ; 75005 Paris

<http://www.librairieharmattan.com>
diffusion.harmattan@wanadoo.fr
harmattan1@wanadoo.fr

ISBN : 978-2-296-06149-1
EAN : 9782296061491

Tables des matières

Présentation Dervin Fred & Michael Byram	9
Perspectives critiques sur les mobilités académiques	
Le sens caché de la mobilité des étudiants Erasmus Magali Ballatore & Thierry Blüss	17
Contacts culturels et identités ethniques des étudiants Erasmus en Allemagne Alexandra Budke	43
Changer en échangeant ? Mobilités et expériences langagières Marion Perrefort	65
Mobilité universitaire et activités de prise de notes : une approche interculturelle Sophie Babault & Martine Faraco	93
Différents profils d'enseignants universitaires en mobilité académique : le cas d'une université estonienne Aleksandra Ljalikova	117
Paroles d'acteurs mobiles	
Connaître les autres pour mieux se connaître : les séjours Erasmus, une <i>Bildung</i> contemporaine Vincenzo Cicchelli	139
Récits interactifs autour de la mobilité : partager, comprendre et analyser ensemble une expérience unique et commune Marie-Thérèse Vasseur	163
Se déconditionner en déconditionnant : discours d'enseignant-stagiaires de FLE en mobilité en Finlande Fred Dervin	187

Former à la mobilité

Mobilité sans conscience ... !
Martine Abdallah-Preteceille

215

Apprendre à être étranger:
des parcours de formation interculturelle
pour les étudiants de mobilité
Mathilde Anquetil

233

Un outil pour préparer les futurs enseignants
en formation à la dimension interculturelle
de la mobilité internationale
Michèle Foucard, Shirley Lawes & Daniel Niclot

253

L'HARMATTAN, ITALIA
Via Degli Arso 15, 10124 Torino

L'HARMATTAN HONGRIE
Könyvesbolt ; Kossuth L. u. 14-16
1053 Budapest

L'HARMATTAN BURKINA FASO
Rue 15, 167 Route du P5, Part. d'ivoire
12 BP 226
Ouagadougou 12
(00226) 50 37 54 36

ESPACE L'HARMATTAN KINSHASA
Faculté des Sciences Sociales,
Politiques et Administratives
BP243, KIN XI ; Université de Kinshasa

L'HARMATTAN GUINÉE
Abimanyi Rue K. V 028
En face du restaurant Le cèdre
ONIB agencey BP 3470 Conakry
(00224) 60 20 85 08
harmattanguinee@yahoo.fr

L'HARMATTAN CÔTE D'IVOIRE
Al. Fidan N'Dah Ahmon
Résidence Karl / cité des arts
Abidjan-Cocody 03 BP 1588, Abidjan 03
(00225) 05 77 87 31

L'HARMATTAN MAURITANIE
Espace El Ketchab du livre francophone
N° 472 avenue Palais des Congrès
BP 316 Nouakchott
(00222) 63 25 980

L'HARMATTAN CAMEROUN
BP 11486
(00237) 458 67 00
(00237) 976 61 66
harmattancameroif@yahoo.fr

Apprendre à être étranger :
des parcours de formation interculturelle
pour les étudiants de mobilité

Mathilde Anquetil

Le programme Erasmus a longtemps représenté le volet humaniste du projet européen par rapport à la construction technocratique d'une union économique : un espace concret de libre circulation des personnes et des idées dans une Europe réconciliée. Avec l'adoption d'un processus d'unification politique et dans un contexte de concurrence économique aiguë, Erasmus s'est chargé d'une mission éducative plus exigeante, au sein d'un plus vaste projet, celui du programme Socrates, comme action pour la construction de l'Europe selon le modèle de la société cognitive, en réponse aux défis de la mondialisation de l'économie.

Mais on s'aperçoit actuellement que la seule mobilité n'apporte pas toujours tous les effets escomptés. Les étudiants reviennent du séjour, certainement déniaisés sur le plan personnel, ils ont pris conscience des dimensions internationales du monde contemporain, ils ont abandonné un ethnocentrisme primaire et acquis une autonomie salutaire par rapport au milieu d'origine. La plupart ont appris à s'adapter, dans le sens d'« accepter les autres comme ils sont », ont passé quelques examens en se plantant au système, ont su profiter des ressources touristiques du territoire, ont noué des amitiés internationales. Des objectifs de flexibilité opérationnelle, transférables pour promouvoir l'employabilité des sujets, sont atteints. Mais si l'on assigne au programme la mission d'insuffler les bases d'une citoyenneté européenne active par la participation à la construction d'un espace identitaire tiers, où le pluriculturel signifie plus qu'une cohabitation respectueuse, les résultats restent au-dessous des investissements (Papatziba, 2003).

Les bilans mettent en relief les déficits de l'éducation communicative et culturelle des sujets si l'on confie ce soin à la seule expérience du dépaysement. Des mesures sont alors mises en place pour soutenir les étudiants dans leurs démarches d'intégration. Ainsi naît un nouveau terrain d'intervention sociale d'accompagnement de la mobilité, mais l'approche retenue

s'inspire souvent de démarches d'assistance pour des sujets réputés « en difficulté » par rapport au milieu d'accueil. Or sur le terrain de l'immigration, de nouveaux concepts ont été forgés pour promouvoir l'interaction entre sujets d'origines culturelles différentes, comme communication interculturelle enrichissante pour les deux parties, abandonnant l'objectif d'assimiler l'étranger dans le groupe dominant, ou de le cantonner à un rôle d'hôte temporaire. Ces conceptions ont insufflé un renouvellement dans la didactique des langues étrangères, et s'imposent aujourd'hui comme références majeures pour la définition des finalités des échanges culturels.

Le programme Erasmus a été perçu par les universités comme dispositif d'internationalisation de l'enseignement disciplinaire, garantissant à tous la possibilité de faire l'expérience de l'universalité des savoirs. Les objectifs de formation personnelle et sociale ont longtemps été tenus à l'écart de l'enceinte académique et délégués à la socialisation dans le milieu informel. Notre hypothèse est que l'université peut contribuer à cette éducation citoyenne si elle organise un raccord entre la formation expérimentelle et la démarche réflexive caractéristique de l'enseignement supérieur. Outre la qualification des compétences des étudiants, l'université produit aussi des connaissances sur ce domaine et devient un sujet en mesure de dialoguer avec les politiques culturelles en provenance des institutions européennes, un sujet caractérisé par sa participation à un idéal humaniste qui ne se départit pas de son esprit critique face aux risques d'idéologisation des initiatives politiques conditionnées par le contexte économique.

Dans le cadre de l'école doctorale *Politica, Educazione e Formazione Linguistico-Culturale* de l'Université de Macerata, il nous a été permis de réunir les conditions d'une recherche-action sur ce thème en proposant aux étudiants Erasmus un module de formation universitaire intitulé « *Mobilità Erasmus et Communication Interculturelle* ». Nous présenterons ici plus particulièrement l'intervention didactique expérimentée à cette occasion.

1. Apprendre à être un étranger

Passée la frontière, on devient automatiquement un étranger. Pourquoi alors synthétiser l'objectif de notre dispositif sous le titre « Apprendre à être un étranger » ? C'est que le parcours prévu repose sur une certaine conception du rôle de l'étudiant Erasmus en tant qu'étranger dans le milieu social d'accueil, ainsi que du rapport à l'étranger que nous souhaitons promouvoir. Aussi commencerons-nous par exposer comment nous concevons la participation sociale de l'étudiant de mobilité, ces principes directeurs structurant la formation mise en place.

Si l'on analyse l'étudiant Erasmus selon les deux axes fondamentaux proposés par Lesley Harman (1988) dans *The Modern Stranger*: proximité et orientation participative (*membership orientation*), on peut penser de prime abord, que le degré d'étrangéité de l'étudiant Erasmus est assez réduit. D'une part, il est assez proche des étudiants locaux, aussi bien d'un point de vue spatial, social que culturel, puisqu'en tant qu'Européen, il appartient à un territoire en voie d'unification politique, appartenant à la même aire culturelle fondée sur un patrimoine commun, et qu'il provient de couches sociales de structure globalement similaire, le rapprochement étant encore renforcé par l'appartenance à une culture générationnelle dont on connaît le caractère planétaire. D'autre part, le statut Erasmus lui assure en principe un droit de participation égalitaire dans la structure universitaire où « il n'a qu'à s'intégrer » au même titre que les locaux, une fois que la bourse lui a permis d'affronter le voyage. L'essentiel du soutien institutionnel est en effet constitué par l'aide monétaire qui permet le déplacement physique des étudiants.

Mais alors, pourquoi si peu de contacts s'établissent-ils avec les étudiants locaux ? Pourquoi les étudiants étrangers tendent-ils à se réfugier dans une « bulle Erasmus » ? Les études (Papatriba, 2003) montrent que l'éducation interculturelle déléguée à la seule expérience du séjour reste déficitaire vis-à-vis de ses potentialités. Une analyse plus fine du statut d'étranger de l'étudiant Erasmus nous amène à renverser les termes sur les deux axes de l'étrangéité, tout en posant les conditions d'une intervention sociale.

Tout d'abord, *l'anthropologie du proche* (Lévy, 1989), mais aussi Freud (1929), nous apprennent combien la proximité est le règne de l'hypostasie, voire de la haine, de la petite différence. Il

est donc dangereux de laisser au champ social le loisir de gérer sans médiation les jeux d'affrontement d'identités. Nous avons observé que le séjour Erasme peut très bien devenir l'occasion d'un renforcement des stéréotypes nationaux. D'autre part, une intervention reposant sur des appels réitérés aux valeurs du respect et de la tolérance finit par congeler l'approche de l'altérité dans une attitude "*interculturally correct*", tandis que les spécialistes de l'éducation interculturelle européenne, comme en particulier le groupe de l'*Office Franco-Allemand pour la Jeunesse* (OFAJ), ont insisté sur la nécessité de thématiser la différence (Miller, 1996), et d'en faire l'occasion d'une approche comparative. Dans le cadre de la construction d'une citoyenneté européenne, la réserve diplomatique ne joue pas dans le sens de la construction active d'un espace culturel qui n'est pas une somme respectueuse de diversités mais un processus d'acculturation réciproque. Trop souvent encore on présente aux étudiants le modèle de l'adaptation et de la flexibilité pour faciliter une intégration dans le milieu étranger qui tend à se rapprocher du mimétisme. Tandis qu'il s'agit de part et d'autre de se confronter sur les différences et donc d'en approfondir l'étude ; il s'agit de s'exposer au risque d'une vraie rencontre qui bouleverse, dont on sortira métissé.

Par ailleurs, la sociologie des conditions modernes de l'étrangeté et de la familiarité (Harman, 1988) propose des paradigmes adaptés aux changements sociaux contemporains pour repenser la participation sociale au sein des sociétés devenues multiculturelles. La sociologie de la métropole américaine a ainsi forgé le concept de *modern stranger* (Murphy-Lejeune, 2003) qui concerne la condition de la majorité des populations urbaines déplacées éprouvant fortement un sentiment de perte d'authenticité dans leur insertion sociale. Seule une minorité privilégiée domine le langage de l'étrangeté moderne, sachant se mouvoir avec souplesse dans le monde de la flexibilité et du cosmopolitisme. Pour échapper aux régressions vers des représentations mythologiques d'un passé révolu, celui de la communauté culturelle traditionnelle où la communication est transparente sur des bases partagées, mais aussi pour échapper à une fuite en avant de la perte de soi dans la fascination pour la consommation de symboles collectifs planétarisés, il est proposé aux nouveaux étrangers d'apprendre à se mouvoir dans un nouveau cadre, celui de la communication comme négociation continue de sens afin de

former une communauté de parole créatrice de nouvelles configurations culturelles. Selon ce modèle, étrangers au sens traditionnel et "nouveaux étrangers" sont appelés à exprimer et à reconnaître chez l'autre un désir de participation sociale transcendant les bases de la précarité existentielle, participation qui n'est pas ralliement à une culture dominante, mais création d'un nouvel espace de communication. La présence de l'autre induit une crise réflexive amenant les deux partenaires à passer d'une appartenance culturelle fondée sur l'évidence des références partagées à une construction active du sens de la communication grâce à la mise en place de compétences communicatives particulières.

Or en Europe, la massification de l'enseignement supérieur a rempli les universités d'étudiants d'origines sociales très diverses en opérant un vaste drainage sur des territoires par ailleurs devenus multiculturels du fait des phénomènes migratoires. On reconnaît donc chez de très nombreux étudiants dits "locaux" les effets d'une étrangeté due à une *double mobilité sociale et géographique*. Manque d'investissement social et affectif de la ville et de l'université, sentiments de précarité, il y a en somme une certaine communauté de conditions existentielles d'étrangeté qui rapprochent l'étudiant Erasme de l'étudiant local.

C'est à partir de ces réflexions que nous avons pensé à des dispositifs favorisant à un premier niveau la construction d'une communauté de communication entre étudiants étrangers et locaux, comme *speech community* (Habermas, 1972), pouvant favoriser une redéfinition du chez soi comme lieu tiers d'insertion sociale. Il s'agit aussi bien pour les étudiants locaux (mais mobiles) que pour les Erasmes de passage (mais séjournant) de définir un lieu comme Macerata comme un chez soi possible même s'il est temporaire, de transformer la contingence d'un lieu où l'on est échu en un choix délibéré d'investir la place pour y fonder une communauté de communication. Cette démarche de *promotion de la participation sociale* touche alors tout autant les étudiants locaux qui font aujourd'hui l'objet d'attention particulière dans les recommandations européennes (Communautés Européennes, 2001) afin qu'ils puissent participer aux bénéfices formatifs de la mobilité internationale.

La nécessité d'une intervention se fonde aussi sur la prise en compte d'un facteur déterminant mais trop délaissé : celui du

temps de séjour. La durée est en effet trop courte pour que l'on laisse le jeu social suivre ses méandres hasardeux. Notre intervention se conçoit ainsi comme un *facteur d'accélération* du processus de socialisation. Mais il s'agit aussi de contrer le désintéret de la population locale pour un contingent d'étrangers qui ne représente plus une nouveauté, mais au fil des années, s'est installé dans l'imaginaire comme groupe passager sympathique mais furtif, sujet selon les sensibilités à un accueil assistanciel ou à une indifférence courtoise (Anquetil, 2006).

2. Deux niveaux d'intervention : éducation sociale et formation universitaire

La nécessité d'une intervention résulte aussi de l'analyse sociologique de la mobilité étudiante. D'une part, à un niveau individuel, on reconnaît que les étudiants ne disposent pas tous d'un capital de mobilité (Murphy-Lejeune, 2003), comme capital culturel et compétences interculturelles préalables. Leur permettant de transformer l'expérience en formation. Le laisser-faire pédagogique (Bourdieu, 1970) aboutit à une auto-exclusion ou à un échec chez les jeunes ne disposant pas de l'aisance communicative d'un habitus cosmopolite. D'autre part, à un niveau institutionnel, la politique internationale des universités est déterminée par le champ social de la concurrence sur le terrain de la formation supérieure : on constate ainsi (Anquetil, 2006) que les universités anglo-saxonnes très demandées sont plus actives sur le domaine de la préparation de leurs propres étudiants au séjour à l'étranger, tandis que d'autres systèmes d'éducation supérieure se soucient davantage de l'accueil des étudiants incoming, dans des dispositifs souvent inspirés par des politiques auto-promotionnelles. Or il s'agit de construire un terrain pédagogique de coopération internationale pour la promotion de formations interculturelles se basant sur l'interaction entre les flux d'étudiants en mobilité dans les deux sens.

On distingue dans notre projet formatif deux niveaux d'intervention : l'un s'adresse à l'ensemble de la communauté étudiante et vise à une accélération de la mise en place de communautés d'échanges de type paritaire, comme autant de lieux et occasions de développer ce *language of membership* de la sociabilité des nouveaux étrangers (Harman, 1988) ; l'autre se situe

à un niveau universitaire et propose un parcours d'approfondissement de compétences interculturelles correspondant à des critères de formation académique et ouvrant à une reconnaissance officielle par crédits. Ainsi lors de notre recherche-action à l'université de Macerata, un module dénommé « *Mobilité Erasmus et communication interculturelle* » a-t-il été mis en place et reconnu par la faculté de sciences politiques.

En effet, tout contact interculturel est l'occasion d'une problématisation des références culturelles en jeu, et donc une occasion formative. Cependant les formes de médiation de l'interaction paritaire, si elles créent les conditions d'une communauté de communication, risquent d'être limitées sur le plan de la qualité des procédures mises en œuvre, en l'absence de protocoles formatifs spécifiques pour l'apprentissage de méthodologies d'exploration et l'enseignement d'un métalangage conceptuel.

Les dispositifs d'accompagnement prévus dans le premier volet de notre dispositif relèvent de l'éducation sociale et peuvent être gérés par des structures associatives. Ils n'ouvrent pas droit à des crédits, contrairement au deuxième volet proposant des parcours de formation universitaire qui répondent à des critères qualitatifs et méthodologiques qualifiants, tant dans la partie des modules d'enseignement que par la production de travaux de recherche selon deux approches : enquête ethno-sociologique ou approche autobiographique. Le passage par un travail d'écriture ouvre alors la voie à une reconnaissance académique de l'expérience, par réflexion et traduction du vécu en une production écrite qui en construit le sens, grâce aussi à l'apport méthodologique et conceptuel proposé en cours.

3. Les dispositifs de démultiplication des échanges communicatifs et culturels

Trois protocoles ont été créés sur ce volet de notre intervention : nous avons réalisé une rencontre intitulée « *Visions ensemble les sites internet des universités étrangères* », un buffet-fête interculturel d'accueil, et tenté de lancer des tandems d'échanges de savoirs.

Lors des réunions d'orientation, les candidats Erasmus sont habituellement invités par les bureaux des relations internationales

à visiter les sites universitaires des universités. Mais les étudiants semblent démunis face à cette première incursion en direct dans le milieu étranger, et l'une des causes qui ont été repérées pour rendre compte du fort taux de désistement, est justement la difficulté d'accéder aux informations, tant sur l'offre didactique que sur les conditions de vie. Nous avons donc tenté de transformer une demande diffuse d'assistance en une occasion de rencontre et d'échange. Le concept est simple : il s'agit de réunir autour d'un ordinateur relié à l'internet les candidats au départ sur une université étrangère, les étudiants italiens ayant déjà eu l'expérience de cette université et les étudiants étrangers provenant de cette même université.

Les objectifs sont multiples. Il s'agit en premier lieu de fournir un soutien personnalisé au candidat en mettant à sa disposition un médiateur linguistique et culturel. L'étudiant étranger peut en effet baser son interprétation des documents du site sur une expérience vécue ; il sait non seulement transcoder mais expliciter le système par comparaison avec le système du pays d'accueil qu'il a désormais compris, il sait traduire l'implicite, se distancer par rapport aux intérêts institutionnels qui s'expriment dans des descriptions à visée promotionnelle, fournir des stratégies pour aborder l'institution du point de vue de l'utilisateur avec diverses stratégies dans l'usage des services.

On donne ainsi à l'étudiant Erasmus étranger l'occasion de renverser le rapport avec les étudiants locaux fondé sur une incompétence sociale partielle dans la société d'accueil : *l'étranger devient alors le sujet compétent* par opposition au candidat local timoré et anxieux face à l'inconnu. C'est là l'occasion d'exercer ses compétences de médiation de sa culture d'origine.

Il ne s'agit pas d'un tutorat organisé administrativement mais *d'un lien interpersonnel à construire*, mettant le candidat au départ dans la position de mesurer attentivement son niveau de requête d'assistance s'il ne veut voir la relation se rompre. À terme, on peut penser à la création d'un réseau de groupes d'étudiants de provenances diverses mais réunis par l'expérience et la pratique d'une université européenne, réseau qui peut devenir *un sujet social actif* dans des relations de collaboration avec les professeurs responsables de l'accord bilatéral.

La fête de bienvenue fait partie des *rites de passage* (Van Genepp, 1909) qui marquent la volonté du groupe d'introduire

l'étranger dans ses rangs. Ce sont les étudiants par le biais de leurs associations qui organisent en général l'événement. Le *don* qui est fait, témoigne d'un désir d'altérité, de renouvellement du tissu social, sans oublier que cela ouvre un nouveau "marché matrimonial" où les locaux se trouvent en position de force face à une disponibilité dépaylée. Les étudiants étrangers rapportent avec émotion l'accélération d'intensité de leur vie durant la période des fêtes initiales où ils sont projetés comme protagonistes sur le devant de la scène en tant que sujets disponibles à de nouveaux liens. Mais ils rapportent aussi leur fatigue dans l'effort d'interpréter les attentions dont ils font l'objet et de déjouer les prises de pouvoir dans un jeu dont les règles contextuelles leur échappent.

Nous croyons qu'il y a là aussi un terrain où *une intervention institutionnelle* peut se justifier, non pas pour se substituer au jeu social mais pour renforcer la position des étrangers et rétablir des conditions de parité. Il apparaît ainsi important de créer les conditions d'un échange de dons dès le départ, afin d'éviter que l'étranger ne soit confiné dans une position basse de réception et de gratitude obligée. La fête devrait aussi prévoir une participation active à la création de moments de convivialité négociés, créateurs de moments de métissage des pratiques culturelles. Une des tâches de l'opérateur de mobilité est d'opérer la médiation entre université, associations étudiantes et groupe Erasmus pour promouvoir des dispositifs répondant à ce type d'exigence que les étrangers ne sont pas en position à leur arrivée d'imposer de façon autonome.

Nous avons donc voulu dès l'arrivée *placer l'accueil sous le signe de l'échange*. En effet, la fête a été annoncée par mail avant l'arrivée en Italie, et les étudiants étrangers, de même que les étudiants italiens ex-Erasmus, ont été conviés à apporter « quelque chose de chez eux », musique selon leurs choix personnels et/ou aliment d'origine régionale à partager. La fête ne devait donc pas constituer un cadeau surprise, d'ailleurs assez escompté, mettant les invités en position d'être redevables, mais un premier moment de mise en commun et de partage symbolique d'éléments constitutifs de l'identité sociale des participants. Il est prévu un moment initial de présentation des dons, qui sont aussi l'occasion d'une brève présentation qui a pour seule fin l'identification de la personne, comme signallement de sa présence aux autres, annonce

publique comme première reconnaissance et éventuellement amorce initiale pour tout autre étudiant ayant séjourné dans sa ville ou souhaitant s'y rendre. Ceci dans le souci de donner un départ immédiat à la constitution du réseau social.

Le troisième protocole mis en place dans le cadre du programme Cronolang est celui des tandems de savoirs. Il s'agit d'une tentative pour réunir les acquis méthodologiques expérimentés dans le cadre des tandems de langue (Helming, 2002) et des systèmes de trocs des savoirs ou S.E.L. (Systèmes d'Echange Local), diffusés en Italie sous le nom de *banca del tempo* d'où le nom de *Cronolang, una banca del tempo per gli Erasmus*, qui réunit le concept de banque du temps et celui d'échange linguistique.

L'initiative découle d'une analyse des besoins des étudiants Erasmus, qui fait apparaître plusieurs terrains que nous avons tentés de réunir : besoins d'un soutien dans la création de situations communicatives avec les étudiants locaux, besoin d'apprentissage linguistique, besoin de tutorat universitaire ; mais le dispositif repose sur un *concept d'intégration par présentation de soi comme porteur de savoirs et non pas comme demandeur d'assistance*. Nous avons donc procédé à un repérage de ce que les étudiants étrangers pouvaient apporter à l'échange, en parité avec les étudiants locaux : compétences linguistiques, compétences socio-culturelles sur le pays d'origine, compétences académiques, compétences pratiques, artistiques, sportives, compétences sociales par la fréquentation de divers milieux socio-professionnels. Le système doit donc mettre en relation, sur pied d'égalité, les étudiants étrangers et tout étudiant local intéressé à un échange communicatif avec eux.

4. Le module de formation « Mobilité Erasmus et communication interculturelle »

Pour le module accrédité, deux stages intensifs d'environ deux semaines pour environ 40 heures de formation ont été mis en place, pour les deux groupes d'étudiants en mobilité : accueil des étrangers et préparation au départ pour le groupe italien. L'accès aux crédits octroyés par la faculté de Sciences Politiques, est lié à la présentation d'un travail d'observation méthodique sous la forme d'une enquête de type socio-ethno-méthodologique ou de la

tenu d'un journal de bord d'inspiration autobiographique, à l'issue du séjour.

Le stage incoming a été centré sur le développement de compétences socioculturelles et interculturelles, en collaboration avec la formation linguistico-culturelle sous la responsabilité des enseignants d'italien langue étrangère. Le programme s'articule sur trois modules thématiques : *Vivre à Macerata, S'intégrer comme étudiant Erasmus, Etudier à Macerata*. Pour chaque séance, il est prévu de consacrer environ deux heures à des activités en classe et deux heures d'ateliers pratiques ou de découverte guidée dans le milieu social d'interaction cible.

Le premier thème est centré sur les activités essentielles de vie quotidienne dans le nouveau milieu : s'orienter dans l'espace, habiter, acheter, manger, se déplacer, effectuer diverses démarches administratives, se soigner. Il s'agit ici essentiellement de se créer une cartographie linguistico-conceptuelle en relation avec le nouveau milieu, d'acquérir une familiarité initiale avec l'espace et les schémas d'interactions quotidiennes, de réfléchir à une première stratégie essentielle d'intégration, celle du choix de la formule de logement, sachant que ce choix déterminera en grande partie l'ampleur et la qualité des interactions ultérieures.

Le deuxième cycle de rencontres a pour toile de fond la réflexion sur la participation à la vie sociale en tant qu'étudiant étranger. Il s'agit ici d'amener à une réflexion sur les stéréotypes et représentations croisées, ainsi que sur les divers types d'interaction menant à l'intégration par extension de la sphère communicative. La séance intitulée « interroger le territoire, découvrir la culture socio-économique locale » est aussi l'occasion de la mise en pratique d'une attitude d'exploration et d'interrogation envers la culture locale. L'intégration dans la société d'accueil sera aussi problématisée au vu des finalités du programme Erasmus.

Le troisième thème du stage est centré sur l'organisation des études, la culture et la communication universitaires avec la participation active d'anciens Erasmus, et le lancement du projet d'observation et d'écriture pour l'accréditation du module.

Le stage de formation pour les étudiants outgoing est constitué de deux sessions principales : la première prévoit la participation de tout le groupe pour un moment de formation interculturelle générale visant la réflexion sur le nouveau statut d'étudiant étranger en mobilité et la notion de communication interculturelle ;

le second est organisé en groupes selon les grandes zones linguistiques pour une approche particulière de la culture des pays d'accueil et des rapports socioculturels entre l'Italie et ces pays.

Tels sont les thèmes affrontés lors de la première semaine:

- Parcours Erasmus : se construire un parcours entre visées institutionnelles et projet personnel, avec une réflexion basée sur les discours faits aux/sur/par les Erasmus ;
- Le voyage et son récit : penser le voyage, construire l'expérience par le journal de voyage, repérer les traces de voyages des prédécesseurs ;
- Figures de l'étranger : repenser son identité culturelle par l'expérience de l'altérité, composer valises et bagages dans son projet de voyage ;
- Culture courante : observer, participer au sens de l'autre, avec une réflexion sur l'observation participante ;
- Communication interculturelle : définir des objectifs, se former, promouvoir une dynamique interculturelle.

La deuxième semaine de stage est conçue comme *contextualisation* de la démarche amorcée lors de la formation interculturelle générique centrée sur la mobilité et l'échange. Le point focal est ici la relation particulière entre les deux cultures, qui déterminent comme *facteur intergroupe* le contexte de l'interaction. Il s'agit donc d'acquérir des références essentielles du cadre culturel étranger sur des points spécifiques : territoire, université, champ social et disciplinaire correspondant au secteur d'études, communication universitaire ; de prendre conscience de l'état des relations et représentations entre les deux nations (relations culturelles, économiques, politiques) en ce qu'elles déterminent le cadre des relations personnelles ; de poursuivre la formation méthodologique quant aux compétences de lecture critique des documents culturels.

Trois thèmes ont été traités:

- *Approche documentaire critique* (Zarate, 1993) de la "culture locale", avec une analyse de sites promotionnels locaux où l'on repère les traces des enjeux sociaux de la description, l'approche méthodologique est ensuite appliquée aux sites étrangers ;

- *Rapports socio-culturels entre l'Italie et le pays de destination* comme bases des représentations croisées collectives, à partir de trois sources documentaires : guides touristiques, documents sur l'émigration italienne et l'état actuel des communautés italiennes à l'étranger, documents historiques et actuels sur les relations politiques, commerciales et culturelles entre les deux pays à un niveau national ;

- *Aspects linguistico-culturels de la communication universitaire* en liaison avec les cours de mise à niveau linguistique, avec aussi une approche comparative des systèmes académiques à un niveau global (recrutement, place de l'établissement dans le système, niveaux, diplômes, style communicatif et rhétorique en vigueur dans la communication en cours et lors des examens), en collaboration avec des anciens Erasmus.

5. Travaux d'observation et d'écriture

Pour les deux groupes d'étudiants, les travaux individuels sont proposés selon deux méthodologies : *ethno-sociologique*, visant la rédaction des résultats d'une enquête dans le tissu social du pays d'accueil, et *autobiographique* visant un travail d'écriture réflexive plus personnalisée sur la rencontre avec l'altérité. Ces deux approches présentent des points communs, puisque la méthodologie ethnologique (Roberts et al., 2001) prévoit des moments de mise à distance et de réflexion sur les attaches culturelles personnelles, de même que le journal de bord (Wagner & Magistrale, 2003) n'est pas à confondre avec un journal intime puisque sa fonction est de construire un lieu de réflexion de la rencontre avec la culture étrangère, en dialogue avec le tuteur.

Ces deux voies répondent aux *critères d'une formation académique* portant en soi une analyse explicite de ses propres moyens d'investigation du réel. Le choix entre les deux nous semble relever de l'inclination personnelle de l'étudiant au regard de son style cognitif et de son rapport à la culture étrangère, ainsi que l'examen des disponibilités conjoncturelles du corps professoral à s'engager dans ce type de protocoles. Car ce que nous retenons aussi de notre expérimentation, c'est la nécessité d'un enseignement préalable et d'un soutien méthodologique continu,

tant dans la phase d'observation et de recueil de données que dans celle de l'écriture, dans un projet engageant une forte motivation de la part des étudiants comme de leurs guides.

Mais c'est à ce prix que le travail de recherche de l'étudiant se détache du simple rapport de stage, dont l'étude (Papatsiba, 2003) nous a montré les limites : cadre énonciatif encourageant la répétition d'un discours convenu sur l'enrichissement personnel, exploration du territoire générique et superficielle se détachant à peine du mode touristique ou fonctionnel d'usage des lieux et manque d'inscription de la subjectivité traduisant un manque d'implication personnelle.

6. Quelle évaluation ?

Pour l'établissement d'une sorte de bilan de compétences en fin de parcours, nous avons choisi la forme du *rapport individuel sur les travaux de l'étudiant*. Ce rapport est joint au programme du module afin de le situer dans la conception globale de la formation, ses choix quant aux finalités de la communication interculturelle et ses cadres de références méthodologiques, de sorte que les prestations sont évaluées comme réponse singulière à une sollicitation singulière qui affiche son orientation. Nous ne croyons en effet ni possible, ni souhaitable, sur un sujet aussi sensible, d'évaluer des compétences dans une démarche prétendant à une objectivité décontextualisée. La contribution particulière proposée par le candidat est présentée de façon descriptive, selon les différentes rubriques proposées dans notre référentiel de compétences interculturelles (Anquetil, 2006) :

- savoirs : références de la culture partagée par la communauté étrangère, relation à l'étranger au sein des cultures en contact, références sur les relations binationales et les représentations croisées, concepts et notions de la réflexion sur l'interculturel ;
- savoir-faire en situation d'interprétation, d'interaction et de médiation ;
- compétences méthodologiques pour la démarche interculturelle : méthodologie d'apprentissage, gestion du contact interculturel et compétences relationnelles, compétences métaculturelles pour la communication interculturelle.

L'évaluation se base sur des critères qualitatifs généraux pouvant être résumés sous le binôme engagement/distanciation. Tout d'abord un engagement réel dans le dialogue interculturel qui fonde la base de tout apprentissage ; les dispositifs d'accompagnement fournissent des occasions qui peuvent remédier à des carences dans les capacités des étudiants à entamer des relations suivies, à élargir le cercle des contacts fortuits. Il reste au sujet à miser une part de lui-même dans la relation, à assumer le risque d'une remise en question, à oser aller vers l'autre, à s'exposer. Ces tentatives laissent une trace dans les écrits, outre qu'elles en transforment l'acteur, et sont objet d'évaluation positive quelles qu'en soient les issues, rencontres approfondies ou déboires relationnels, lorsque l'expérience croise le deuxième critère qui est celui de la distanciation réflexive, lorsque l'étudiant rend compte de façon critique de son vécu, de ses méthodes d'approche, des références culturelles qu'il a mises en jeu au départ et de leur évolution à l'issue de son parcours.

L'évaluation descriptive constitue l'essentiel du protocole puisqu'elle permet la lecture de compétences singulières par d'autres destinataires utiles à la carrière académique ou professionnelle de l'étudiant, compétences que les sujets intéressés pourront évaluer selon leurs besoins. Cette description des compétences est contextualisée dans le projet particulier mis en œuvre par l'étudiant afin d'en faire apparaître toute l'originalité. Elle est conçue comme relevé des compétences manifestées, sans référence à une échelle de niveaux. En communication interculturelle, il est en effet délicat d'établir un échelonnage graduel normatif. Les grilles établies en ce sens trahissent trop souvent la référence à une compétence culturelle native que l'apprenant est supposé assimiler graduellement. Par excès inverse, certains modèles tendent à un relativisme culturel généralisé qui correspond à un choix philosophique personnel que le didacticien n'est pas en droit de prescrire.

Une tentative intéressante pour intégrer le rapport à la différence dans l'évaluation des compétences interculturelles est représentée par le modèle d'échelonnage de la sensibilité interculturelle de Bennett (1993) : il s'agit en effet du fruit d'une réflexion prenant comme référence, non pas la compétence culturelle native, mais l'évolution de la perception et l'attitude face à la différence culturelle. En synthèse :

Stages ethnocentriques

1. Déni (A. Isolation; B. Séparation)
2. Défense (A. Dénigrement; B. Supériorité; C. Renversement)
3. Minimisation (A. Universalisme physique; B. Universalisme transcendantal)

Stages ethnorelatifs

4. Acceptation (A. Respect des différences de comportement; B. Respect des différences de valeur)
5. Adaptation (A. Empathie; B. Pluralisme)
6. Intégration (A. Evaluation contextuelle; B. Marginalité constructive).

Cette typologie d'attitudes est un outil diagnostique précieux pour repérer le type de relation à l'altérité manifesté dans une interaction. Mais si l'outil nous semble utile d'un point de vue paradigmatique, la progression proposée n'est ni prédictive, ni obligée.

Geneviève Zarate et Aline Gohard (Zarate & Gohard, 2004) ont exposé quelques principes pour la reconnaissance d'une *cartographie du parcours identitaire*, à élaborer en alternative aux matrices graduées par niveaux. Elles proposent de ne pas tenter de réduire la complexité à une somme de produits ordonnés, mais de préserver et même promouvoir, le caractère individuel, imprévisible des parcours. Mais sur ce chantier ouvert, l'instrument à la hauteur des exigences scientifiques exprimées est encore en construction.

Reste la nécessité de disposer d'un outil d'évaluation concret, permettant aux compétences interculturelles d'accéder à la reconnaissance académique, ce qui suppose de se plier aux normes de l'évaluation chiffrée avec un seuil d'acceptabilité. Nous avons donc proposé une solution de compromis entre les contraintes institutionnelles et la distanciation prudente vis-à-vis de l'idéologisation, prudence et distance qui ne doivent cependant pas déboucher sur une paralysie de l'action éducative.

Il semble ainsi admissible d'établir un *niveau seuil* entre l'ethnocentrisme et l'ethnorelativisme que, en référence au modèle de Benet mais contrairement à lui, nous situons au stade de

l'attitude universaliste : atteindre ce niveau constitue donc la base d'une maîtrise minimale pour des adultes appelés à être citoyens du monde, et on peut le reconnaître en attribuant une note positive et les crédits universitaires. Le niveau peut fort bien convenir à l'employeur éventuel, il n'y a donc aucune raison d'indiquer par référence à une échelle, qu'il ne s'agit que d'un niveau intermédiaire dans le déploiement de compétences interculturelles. *Il suffit de décrire ce qui est.* En dessous de ce seuil, on ne décrit pas, mais on renvoie l'étudiant à un approfondissement de son travail dans une démarche dialogique.

À partir de ce seuil, une échelle de notation sommaire comme celle de l'ECTS qui évalue essentiellement *le travail effectué*, et non le niveau atteint, peut être appliquée en tenant compte du contexte d'insertion de la performance à évaluer, car les études (Ogay, 2000) ont bien montré l'importance de ce facteur qui se croise avec la compétence de la personne pour déterminer l'interaction. Il faut en particulier tenir compte de l'état des représentations intergroupes qui déterminent l'action individuelle. La note n'aura donc pas de valeur universelle, mais doit assumer son *relativisme contextuel* en rapport avec d'une part l'inscription des performances individuelles dans le contexte de cultures en contact à un certain moment historique, et d'autre part l'orientation du cadre conceptuel proposé par le formateur.

Ces exigences entraînent une forte pression sur le facteur de *faiscabilité* du dispositif, la rédaction d'un rapport circonstancié pour chaque étudiant entraînant une charge de travail importante pour un programme sur plus large échelle. Mais la complexité de l'argument nous semble justifier cette approche circonstanciée.

Conclusion

Alors que les institutions européennes viennent de fêter le 20ème anniversaire du programme Erasmus, il est temps de mettre en œuvre les recommandations des experts chargés de l'évaluation de son impact sur l'avenir professionnel des étudiants (Bracht et al., 2006), en particulier lorsqu'ils recommandent de mettre en place des préparations intensives, de définir des objectifs académiques mieux ciblés, de prévoir une reconnaissance de la valeur ajoutée d'une formation Erasmus dans un monde où l'expérience internationale se banalise. Si les finalités humanistes

de notre initiative éducative restent prépondérantes, en faveur d'une recherche de sens dans la rencontre de l'autre, les objectifs fonctionnels d'enrichissement du CV professionnel font partie de nos responsabilités. Il s'agit en outre d'atouts maîtres pour obtenir des institutions le soutien nécessaire à l'émergence d'un nouveau champ pédagogique : celui des compétences liées à une mobilité engagée et réfléchie, dans le projet de construction d'une identité élargie à sa dimension européenne mais surtout complexifiée par composition de la pluralité, plus que par juxtaposition de fragments de la postmodernité.

Bibliographie

- Anquetil, M. 2006. *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*. Bern: Peter Lang.
- Bennett, M. J. 1993. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In Paige, R.M. (ed). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth : Intercultural Press. 21-71.
- Bourdieu, P. 1970. *La reproduction*. Paris : Editions de Minuit.
- Bracht O., Engel C., Janson K., over A., Schonburg H., Teichler U. 2006. *The Professional Value of ERASMUS Mobility*. Kassel : INCHER-Kassel.
- http://ec.europa.eu/education/news/Erasmus20_fr.html
- Communautés Européennes. 2001. *Passeport pour la mobilité*. Luxembourg : Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.
- Freud, S. 1929/1971. *Malaise dans la civilisation*. Paris : PUF.
- Habermas, J. 1972. The Speech Community. In Giglioli, P.P. (ed). *Language and Social Context*. Harmondsworth : Penguin. 219-231.
- Harnan, L. D. 1988. *The Modern Stranger*. Berlin, New York, Amsterdam : Mouton de Gruyter.
- Heinling, B. (éd). 2002. *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier.
- Lévy, D. 1989. L'hypocrite lecture du semblable ou spécificité de la lecture contrastive d'une culture voisine. *Studi italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*. Anno XVIII (1-2). Roma: Liviana Editrice. 129-134.
- Müller, B. 1996. *Apprendre les différences, vivre les différences*. Textes de travail OFAJ 12. www.ofaj.org
- Murphy-Lejeune, E. 2003. *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.

- Ogay, T. 2000. *De la compétence à la dynamique interculturelles*. Bern : Peter Lang.
- Papatsiba, V. 2003. *Des étudiants européens. Erasmus et l'aventure de l'altérité*. Bern : Peter Lang.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S., Street, B. 2001. *Language learners as ethnographers*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Van Genep, A. 1909/1981. *Les rites de passage*. Paris : Picard.
- Wagner, K. & Magistrale, T. 2003. *Writing across culture*. New York : Peter Lang.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Zarate, G. & Gohard-Radenkovic, A. 2004. *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Sevres : Cahiers du CIEP.