

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE DES HUMANITES

Faculté des Langues

THÈSE présentée par :

KIAPEKAKI Angeliki

soutenue le : 13 novembre 2020

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Études néo-helléniques

**LES PROGRAMMES DE MOBILITÉ DANS
LE DISCOURS DES JEUNES GRECS
Motivations, effets, place des langues étrangères
Volume I**

THÈSE dirigée par :

Mme TSAMADOU-JACOBBERGER Irini

Professeur, université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

Mr BOBAS Constantin

Professeur, université de Lille

Mme EHRHART Sabine

Professeur, université de Luxembourg

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Mme LYTRA Vally

Maître de conférences, Goldsmiths University of London

Mme YOUNG Andrea

Professeur, université de Strasbourg

Mme ZERVA Maria

Maître de conférences, université de Strasbourg

À ma famille

Remerciements

Cette thèse est le fruit de six années de travaux et d'expériences. Sa réalisation n'aurait pas été possible sans l'aide et le soutien de plusieurs personnes.

Je remercie tout d'abord ma directrice de thèse, Madame Irini TSAMADOU JACOBBERGER, Professeur, directrice de l'UR 1340-GEO et vice-présidente chargée des Relations internationales à l'Université de Strasbourg. Je lui suis reconnaissante de m'avoir prise sous son aile dans le cadre de cette recherche.

Je remercie aussi les membres de mon comité de suivi, Madame Maria ZERVA, Maître de conférences et directrice du département d'études néo-helléniques de l'Université de Strasbourg et Madame Anemone GEIGER-JAILLET, Professeur, dont les commentaires ont largement influencé la réalisation et la finalisation de ce travail. Il me faut également remercier l'équipe d'accueil de GEO (Groupe d'études orientales, slaves et néo-helléniques), qui m'a soutenue dans ma participation à l'école d'été à Prague.

Je remercie également toute l'équipe du Département des études néo-helléniques, et plus spécialement la docteure Elpida SKLIKA, dont les commentaires sur mon travail se sont révélés essentiels pour son achèvement, et la docteure Isavella STAMATIADOU pour ses constants encouragements.

Je voudrais remercier les personnes qui ont accepté à participer à ma recherche en répondant au questionnaire et aux entretiens ; sans leur contribution cette recherche ne serait pas possible.

En outre, cette recherche ayant duré six ans, je dois saluer les personnes qui m'ont permis de la financer. Tout d'abord, je remercie le personnel des différents services documentaires de l'Université de Strasbourg ; plus précisément le personnel de la bibliothèque Alinéa (U2U3 à l'époque) et notamment Catherine SOULE-SANDIC, David LAURAIN, Frédérique JAEGER, Tarina FARZAN, ainsi que le personnel de la bibliothèque de médecine, et notamment Pascal NOUY. Grâce à leur concours, j'ai été introduite dans l'univers des bibliothèques, tout en gagnant en expérience professionnelle. Je remercie également le personnel du Service des bibliothèques, et plus précisément Nicola DI MEO, Nicole KRIEGER et Martine KAUFFMANN, qui m'ont chaleureusement accueillie dans leur équipe et m'ont permis d'évoluer professionnellement.

Ensuite, j'aimerais remercier Madame Catherine SCHNEDECKER, ancienne directrice de l'École doctorale des Humanités (ED 520) qui m'a fait bénéficier d'une première expérience d'enseignement dans le milieu universitaire, en assurant des formations pour des doctorants.

Mes activités professionnelles n'étaient pas restreintes au monde universitaire : j'ai eu la possibilité de travailler au Parlement européen dans le secteur lié à mon domaine de recherche, dans le cadre d'un stage. Je remercie mes anciens collègues du département de la communication du Parlement européen à Strasbourg, et plus

précisément Cristina SANT'ANNA, Sophie LE RUE et Evangelos GINTERSOS. Cela a été un privilège de les côtoyer ; cette expérience m'a permis d'approfondir les sujets européens et d'évoluer professionnellement.

Je salue aussi toute l'équipe de Transline Europe, et plus spécifiquement Véronique LUMANN, pour m'avoir chaleureusement introduite et accueillie dans le monde des huissiers d'Euroscola.

Je remercie également l'Agence Erasmus+ France / Education Formation, qui m'a permis de faire partie de leur équipe d'évaluateurs externes et qui m'a offert la possibilité d'examiner à nouveau les programmes de mobilité, mais cette fois du côté des établissements organisateurs.

Par ailleurs, la réalisation et la rédaction de ce travail n'auraient pas été possibles sans le soutien de mes amis. Elena, Aristeia, Evelina, Mamadou, Katia, Nastaran, Korinna, Stefanos Marguerite, Marios, Katerina, Maria, Alex, Beriwan, Pauline, Florence, Anastasia, Stella, Valérie V. : merci beaucoup pour votre soutien et votre amitié. Vous avez rendu plus agréable ce difficile voyage.

Enfin, ma famille mérite toute ma reconnaissance. Mes parents, tout d'abord, dont le soutien infini et inconditionnel m'a énormément encouragée pendant cette longue aventure. Et ma sœur, Maritina, sans qui la réalisation de ce travail aurait été impossible : son soutien, ses encouragements, sa patience et sa tolérance, pendant les moments heureux et d'autres plus sombres, m'ont donné la force de persévérer durant ce long parcours universitaire.

Résumé

Le présent travail de recherche a pour sujet principal les programmes de mobilité, et plus précisément leur présence dans le discours des jeunes Grecs qui y ont participé. Il vise à explorer, d'une part, leur perception de ces programmes, leurs motivations à y participer et les effets de cette participation, et, d'autre part, le rôle des langues étrangères dans leur parcours de mobilité. Le but de cette recherche est de donner un aperçu général de la mobilité des jeunes Grecs dans ce cadre, de leur motivation et de l'influence de cette expérience à différents niveaux et dans plusieurs domaines.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes focalisée sur les programmes européens de mobilité. Le public cible est constitué d'anciens participants aux programmes de mobilité suivants : Erasmus (1987-2013), Programme tout au long de la vie (2007-2013), Erasmus+ (2014-2020). Cette recherche se caractérise principalement comme une étude qualitative, avec certains traits d'une étude quantitative. Le corpus est constitué de 164 réponses à un questionnaire, 54 Histoires de succès et 12 entretiens semi-directifs.

Notre cadre théorique est établi à partir de différents contextes épistémologiques. Dans un premier temps, nous mettons l'accent sur des termes liés à l'expérience de mobilité, et plus particulièrement la motivation, l'altérité et le stéréotype. Ensuite, nous développons la notion d'identité pour amener celles d'identité et de citoyenneté européennes. En outre, dans le contexte du plurilinguisme, nous étudions la politique linguistique au niveau national et européen.

L'interprétation de nos résultats permet de proposer une image claire de l'expérience de mobilité, ainsi que de déterminer son impact à différents niveaux et dans plusieurs domaines, tels que le répertoire linguistique, les représentations et l'identification des participants.

Mots-clés : programmes de mobilité, identité européenne, plurilinguisme, stéréotype, altérité

Résumé en anglais

The main subject of this research concerns the mobility programs, and more precisely their presence in the discourse of the young Greeks who participated in them. It aims to explore, on one hand, their perception of these programs, their motivations to participate in them and the effects of this participation, and, on the other hand, the role of foreign languages in their mobility journey. The purpose of this research is to give a general overview of the mobility of young Greeks in this context, their motivation and the influence of this experience at different levels and in several fields.

As part of our research, we focused on European mobility programs. The target audience is former participants of the following mobility programs: Erasmus (1987-2013), Lifelong Program (2007-2013), Erasmus + (2014-2020). This research is characterized primarily as a qualitative study, with certain features of a quantitative study. The corpus is constructed with 164 responses to a questionnaire, 54 Success stories and 12 semi-structured interviews.

Our theoretical framework is established from different epistemological contexts. First, we focus on terms related to the experience of mobility, and more specifically motivation, otherness and stereotype. Then, we develop the notion of identity to study those of European identity and citizenship. In addition, in the context of plurilingualism, we examine language policy at national and European level.

The interpretation of our results helps to provide a clear picture of the mobility experience, as well as to determine its impact at different levels and in several areas, such as the linguistic repertoire, the representations and the identification of participants.

Keywords : mobility programs, european identity, plurilingualism, stereotype, otherness

À propos de la bibliographie et des annexes

La bibliographie située à la fin de la thèse est organisée en deux sections principales. La première section est consacrée à la bibliographie du premier volume de thèse. Cette section est également divisée en trois sous sections : la bibliographie générale, la documentation institutionnelle et la sitographie. La deuxième section présente les sources utilisées pour la construction de notre corpus. En ce qui concerne le style utilisé pour présenter des données bibliographiques, nous avons utilisé la norme de l'Inventaire général du patrimoine culturel ; il s'agit d'une norme qui est conforme à la norme ISO 690 et concerne à la fois les entrées dans le corps du texte et la liste des références bibliographiques à la fin du document.

Dans l'annexe du volume II de ce travail, nous présentons tous les outils des recueils des données employés dans le cadre de cette recherche (le questionnaire et le guide d'entretien) ainsi que la totalité de notre corpus (tous les réponses reçues, les Histoires de succès et les transcription de douze entretiens semi-directifs). Il faut souligner que tout le corpus est présenté en version originale (en grecque) ; par contre, tous les exemples introduits dans le texte principal sont traduits en français par moi-même en respectant la signification du discours original. Les extraits tirés du corpus sont choisis soigneusement afin de constituer des exemples claires pour notre argumentaire.

Liste des abréviations

CoE	Conseil de l'Europe
ELF	English as a Lingua Franca
ELFA	English as a Lingua Franca in Academic Settings
LE	Langue étrangère
LE1	Première langue étrangère
LE2	Deuxième langue étrangère
OECE	Organisation européenne de coopération et de développement économique
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
Otan	Organisation du traité de l'Atlantique nord
UE	Union européenne

Sommaire

Remerciements.....	5
Résumé.....	7
Résumé en anglais.....	9
À propos de la bibliographie et des annexes.....	10
Liste des abréviations.....	10
Sommaire.....	11
INTRODUCTION	15
I. Contexte de l'étude.....	17
II. Problématique et hypothèses.....	19
III. Plan de l'étude.....	20
PARTIE I : Considérations théoriques	23
Chapitre 1 : La mobilité et la participation aux programmes de mobilité.....	27
1.1 Définition de la mobilité et de la participation aux programmes de mobilité.....	27
1.2 Définition et délimitation de la participation aux programmes de mobilité.....	29
1.3 La mobilité encadrée, organisée ou institutionnalisée.....	32
Chapitre 2 : L'expérience de la mobilité.....	43
2.1 Motivation.....	43
2.2 Les effets de la mobilité.....	51
2.3 Les stéréotypes.....	56
2.4 Les préjugés et la discrimination.....	60
2.5 L'altérité.....	62
Chapitre 3 : Identité et citoyenneté dans un contexte européen.....	67
3.1 De l'identité nationale à l'identité européenne.....	69
3.2 L'invention de la citoyenneté européenne.....	85
Chapitre 4 : La politique linguistique en Europe et en Grèce.....	93
4.1 La politique linguistique en Europe.....	98
4.2 La politique linguistique nationale.....	118
4.3 Le plurilinguisme en Europe et en Grèce.....	124
Synthèse de la Partie I.....	137
PARTIE II : Recueil, description et analyse des données	141
Chapitre 5 : Méthodologie de la recherche et construction du corpus.....	143
5.1 Contexte de la recherche.....	143
5.2 Public cible.....	144
5.3 Méthodologie.....	144
5.4 Types de données.....	146

5.5	Traitement des données	161
5.6	Avantages et difficultés pendant la constitution du corpus.....	168
Chapitre 6 : Questionnaire		171
6.1	Population des enquêtés	171
6.2	Programmes de mobilité.....	177
6.3	Motivations de la participation	183
6.4	Effets de la mobilité	186
6.5	La relation des enquêtés avec les langues étrangères.....	195
6.6	Europe	205
6.7	Les éléments importants d'après les enquêtés	211
Chapitre 7 : Histoires de succès.....		219
7.1	Population des informateurs	219
7.2	La participation au programme de mobilité	222
7.3	Motivations de participation	227
7.4	Effets de la mobilité	231
Chapitre 8 : Entretiens semi-directifs		247
8.1	Population des informateurs	247
8.2	La participation au programme de mobilité	254
8.3	Motivations de participation	261
8.4	Effets de la mobilité	268
8.5	Identité européenne	278
Synthèse de la partie II		287
PARTIE III : Interprétation des résultats		295
Chapitre 9 : L'expérience de la mobilité.....		297
9.1	Les motivations et les effets : chemins croisés.....	297
9.2	La multi-mobilité et la réflexivité spatiale	305
9.3	L'importance des compétences dans le cadre d'une mobilité	313
9.4	Mobilité organisée : une expérience constructive avec des points négatifs.....	319
9.5	La perception du système d'enseignement national et des différents systèmes éducatifs.....	322
9.6	La notion de voyage	324
9.7	Regard critique sur les programmes de mobilité européenne	329
Chapitre 10 : L'importance des langues étrangères : quel type de plurilinguisme		331
10.1	Le capital linguistique dans la mobilité	331
10.2	Le choix d'un discours en langue étrangère dans un cadre grec : emprunts et anglicismes.....	335
10.3	Les motivations d'acquisition d'une langue étrangère et le rôle des différentes politiques.....	341
10.4	Le rôle essentiel de la politique linguistique dans le parcours de mobilité	352
10.5	Mobilité et plurilinguisme : deux notions liées	353

Chapitre 11 : La rencontre avec l'autre	357
11.1 La représentation des pays chez les participants grecs : pays populaires et pays impopulaires	357
11.2 Relations transnationales : source d'identification.....	364
11.3 La famille grecque : un facteur primordial dans le parcours de mobilité.....	369
11.4 Stéréotype et mobilité.....	371
Chapitre 12 : L'identité et l'identification européenne	373
12.1 La définition de l'Europe et de l'Européen	373
12.2 Une expérience commune	378
12.3 L'impact des crises sur les jeunes Grecs.....	380
12.4 L'identité européenne des participants grecs et leur identification.....	385
12.5 Le lien entre la mobilité, les langues étrangères et l'identité européenne	388
Synthèse de la Partie III	391
CONCLUSION	393
BIBLIOGRAPHIE	401
BIBLIOGRAPHIE VOLUME I	401
BIBLIOGRAPHIE GENERALE	401
DOCUMENTATION INSTITUTIONNELLE	415
SITOGRAFIE	420
BIBLIOGRAPHIE VOLUME II	423
BIBLIOGRAPHIE GUIDE D'ENTRETIEN.....	423
BIBLIOGRAPHIE HISTOIRES DE SUCCES	423
Table des matières	424
Sommaire des figures, des tableaux et des extraits	429
Table des figures.....	429
Table des tableaux	431
Table des extraits analysés tirés du corpus.....	432
INDEX	438

INTRODUCTION

Les programmes de mobilité ont gagné ces dernières années une grande popularité. En 2017, 30 ans après son inauguration, le programme Erasmus comptait 9 millions de participants. Si, en 1987, le public cible correspondait uniquement aux 3,200 étudiants de l'enseignement supérieur¹, le programme Erasmus couvre aujourd'hui un public et un champ d'application bien plus étendus, avec des projets dans l'enseignement scolaire, l'enseignement supérieur, la formation professionnelle, ainsi que des projets concernant la jeunesse et le sport².

Les programmes de mobilité déterminent le terrain de recherche de ce travail. Ils offrent ainsi au chercheur la possibilité d'étudier différents aspects de cette expérience dans différents cadres disciplinaires. Plus spécifiquement, le présent travail académique traite des programmes de mobilité comme présentés dans le discours des jeunes Grecs, en mettant l'accent sur la motivation et les effets de cette expérience, ainsi que sur le rôle des langues étrangères. Le but de cette recherche est de proposer un aperçu général de la mobilité des Grecs dans ce cadre, de leur motivation et de l'impact de cette expérience à plusieurs niveaux et dans différents domaines.

Ce travail se focalise sur trois aspects : les motivations de participer aux programmes de mobilité, les effets de cette expérience, et le rôle des langues étrangères. Il s'agit de donner un aperçu général sur les participants grecs et sur la manière dont ils reçoivent cette expérience, en proposant une image claire des motivations de se lancer dans cette expérience, ainsi que de son impact. Plus spécifiquement, il s'agit d'étudier la place des langues étrangères dans ces programmes, comme motivation ainsi que comme résultat. Enfin, on se demandera si cette expérience permet la construction d'une identité européenne chez les participants.

Le point de départ de cette recherche est la prise en considération de deux sujets principaux : les langues étrangères et l'identité européenne. Ce travail se focalise sur un public directement concerné par ces deux notions. Par conséquent, nous avons ciblé les programmes de mobilité européenne, les participants à ces programmes constituant le public idéal d'informateurs dans le cadre de ce travail. La maîtrise d'au moins une langue étrangère était un prérequis, et ils

¹ **From Erasmus to Erasmus+: a story of 30 years.** Dans : *European Commission* [en ligne]. 26 janvier 2017 [consulté le 24 juillet 2020]. Disponible à : <URL : https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_17_83>.

² **Erasmus + en dix chiffres.** Dans : *Toute l'Europe.eu* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 14 décembre 2019]. Disponible à : <URL : <https://www.touteurope.eu/actualite/erasmus-en-dix-chiffres.html>>.

devaient avoir passé une période dans un pays participant à ces programmes, durant laquelle ils ont eu l'occasion d'utiliser une (ou des) langue(s) étrangère(s) avec les participants d'autres nationalités ou issus d'autres pays européens, et de vivre dans une autre ville européenne.

Situé dans un cadre pluridisciplinaire, le présent travail de recherche traite le sujet des programmes de mobilité tels qu'ils sont perçus par les jeunes Grecs. Il s'agit d'une recherche pluridisciplinaire, dont le sujet peut être étudié sous différents angles et dans différents cadres épistémologiques. Cette thèse s'inscrit dans le domaine des sciences humaines et sociales. Plus particulièrement, la méthodologie de recueil des données et d'analyse est située au carrefour des sciences du langage (sociolinguistique, analyse du discours), de la sociologie, de la géographie et des sciences de l'éducation (didactique des langues).

La réalisation de cette recherche a eu lieu pendant une période de crise économique au niveau mondial, mais surtout une crise profonde dans la région choisie pour cette recherche, la Grèce, ce qui peut avoir un impact sur ses résultats. Ainsi, le cadre sociopolitique actuel en Grèce et en Europe rend cette recherche encore plus pertinente. Dans un premier temps, notre public cible étant constitué des jeunes Grecs, nous devons prendre en considération cette crise économique ; c'est pour cette raison que le contexte sociopolitique grec, profondément influencé par la crise économique, a une importance essentielle dans ce travail. Ensuite, on constate une crise vis-à-vis l'Europe et l'Union européenne ; le référendum grec en 2015, puis le référendum britannique en 2016 (pour ou contre l'appartenance du Royaume-Uni à l'Union européenne), qui a mené au Brexit. Ces différents événements marquent une période de changement sur l'image de l'Union européenne auprès des informateurs. Enfin, il y a aussi la crise des réfugiés. Le flux migratoire vers l'Europe constitue une crise humanitaire qui touche, d'un côté, les pays d'accueil – comme la Grèce – et, de l'autre, tous les pays membres. Ces différentes crises dressent le contexte de la recherche ; elles caractérisent la période d'expérience de mobilité des informateurs, ainsi que la période de réalisation de nos recherches (envoi des questionnaires et réalisation des entretiens).

I. Contexte de l'étude

La présente recherche n'est pas seulement l'accomplissement d'un travail réalisé depuis 2014 et le fruit des lectures et des recherches menées ces six dernières années. Sa constitution est le résultat de l'analyse de recherches précédentes et de recherches sur le terrain. Différents travaux ont contribué à sa réalisation et différentes étapes ont amené à sa consolidation. Les recherches réalisées antérieurement constituent la base ayant permis l'aboutissement de cette recherche.

Étant étudiante en Master EMOS, au sein du laboratoire des Études orientales, slaves et néo-helléniques (GEO – EA 1340), j'ai eu l'opportunité de participer au programme Hubert Curien franco-grec « Platon », en coopération avec le Laboratoire de langue grecque de l'Université de Thessalie, qui a jeté les bases de ma formation en tant que chercheur. Le sujet de ce programme – « La crise économique et son impact sur les attitudes vis-à-vis des langues étrangères et sur les motivations dans leur apprentissage » – était lié à celui de mon mémoire de Master 2 : « L'impact de la crise économique sur le choix et les préférences des étudiants de l'Université de Strasbourg en matière de langues et de cultures : le choix ou non de l'apprentissage du grec moderne ». Cette expérience a permis l'acquisition de compétences des recherches, comme la recherche bibliographique, l'enquête de terrain (questionnaires, entretiens semi-directifs) et l'analyse de données.

La participation à différentes écoles d'été en France, en République tchèque et au Japon a également permis l'enrichissement des connaissances au niveau de la méthodologie de travail et de la littérature interdisciplinaire. Par conséquent, ce travail est lui-même le fruit d'une mobilité spatiale personnelle, le lieu de travail n'ayant été ni unique, ni stable.

Dans ce cadre, les connaissances ont été enrichies par l'étude des projets *DYLAN*³ et *The Erasmus Impact Study*⁴. Le projet *DYLAN* cherche à identifier les conditions dans lesquelles la diversité linguistique de l'Europe peut être un atout, plus qu'un handicap. Les travaux empiriques se déroulent dans trois domaines d'intérêt pour la gestion du multilinguisme en Europe : les entreprises privées, les institutions de l'UE et les systèmes éducatifs. *The Erasmus Impact Study* constitue de son côté une analyse comparative de l'impact de l'expérience de mobilité Erasmus sur les étudiants des pays partenaires. Cette étude analyse les tendances

³ BERTHOUD, Anne-Claude, GRIN, François et LÜDI, Georges (dir.). **Exploring the dynamics of multilingualism: the DYLAN project**. Amsterdam Philadelphia, PA : Benjamins, 2013. (Multilingualism and Diversity management ; n° 2).

⁴ EUROPEAN COMMISSION. **The Erasmus Impact Study Regional Analysis**. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2016.

régionales au niveau des effets de la mobilité des étudiants dans le cadre du programme Erasmus sur l'employabilité, les compétences, les carrières et la vie sociale. L'analyse est basée sur les quatre régions d'Europe : pays du Nord, pays du Sud, pays de l'Est et pays de l'Ouest.

Une autre étape, également nécessaire afin de commencer la recherche, était l'étude des recherches et des thèses sur les sujets qui concernent la présente recherche. Cette étude était essentielle : les programmes de mobilité sont étudiés et examinés sous différents angles et dans différents cadres disciplinaires ; les thèses consultées appartiennent à différentes disciplines et proposent différents points de vue, et offrent de nouvelles données sur la même thématique, à savoir l'apprentissage des langues en Europe. Ces recherches académiques incluent les travaux de Papatsiba⁵ sur l'expérience des étudiants français ayant réalisé un séjour d'études à l'étranger (sciences de l'éducation) et les travaux de Terrier⁶ sur les mobilités et expériences territoriales des étudiants internationaux en Bretagne (géographie). Deux travaux dans le domaine de la sociologie ont également été étudiés : celui de Federico de la Rúa⁷ sur les réseaux d'identification à l'Europe pour les étudiants européens avec étude comparative (Angleterre, France, Italie), et celui de Ballatore⁸ sur l'expérience de mobilité des étudiants Erasmus. Ces travaux et recherches seront évoqués dans la Partie I et serviront également de comparaison avec nos propres résultats dans la Partie III. La pluridisciplinarité et la transversalité ainsi mise au jour ont permis d'appréhender les programmes de mobilité d'une façon globale, sans devoir se restreindre à une seule discipline.

Enfin, mes activités annexes ont également eu un impact sur cette recherche, telles que mon poste d'évaluatrice de l'Agence Erasmus+, qui m'a permis de m'intéresser à la participation aux programmes de mobilité d'un autre point de vue, celui d'organisateur du projet de mobilité.

⁵ PAPTASIBA, Vassiliki. **Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience : analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus**. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris Nanterre, 2001.

⁶ TERRIER, Eugénie. **Mobilités et expériences territoriales des étudiants internationaux en Bretagne : interroger le rapport mobilités spatiales - inégalités sociales à partir des migrations étudiantes**. Thèse de doctorat. Rennes : Université Rennes 2 ; Université Européenne de Bretagne, novembre 2009.

⁷ FEDERICO DE LA RÚA, Ainhoa de. **Réseaux d'identification à l'Europe : amitiés et identités d'étudiants européens**. Thèse de doctorat. Lille : Université Lille 1 ; Universidad Pública de Navarra, 2003.

⁸ BALLATORE, Magali. **L'expérience de mobilité des étudiants ERASMUS : les usages inégaux d'un programme d'"échange". Une comparaison Angleterre/France/Italie**. Thèse de doctorat. Marseille : Université Aix-Marseille I ; Università degli studi di Torino, 2007.

II. Problématique et hypothèses

Le présent travail de recherche porte sur les programmes de mobilité et, plus précisément, sur leur présence dans le discours des jeunes Grecs qui y ont déjà participé. Il traite de programmes de mobilité européenne et vise à explorer la place des langues étrangères dans ces programmes, mais également l'impact potentiel de la maîtrise des langues étrangères et de la participation aux programmes de mobilité sur les participants Grecs. En outre, cette étude vise à explorer la perception des jeunes Grecs sur ces projets, leurs motivations pour y participer et les effets de cette participation.

Pour mieux mener cette recherche, ainsi que l'analyse sociale et linguistique de notre corpus, nous avons élaboré une grille de lecture qui servira de guide. Cette grille comprend les quatre questions pilotes suivantes, permettant de diviser notre analyse en sections de recherche, et de couvrir un grand nombre des thématiques rencontrées :

- Quelles sont les motivations de la participation aux programmes européens de mobilité ?
- Quel est l'impact de la participation et sur quels domaines ?
- La participation aux programmes de mobilité influence-t-elle l'identité européenne des participants ?
- Quel rôle jouent les langues étrangères dans le parcours des participants grecs ?
- L'apprentissage des langues étrangères est-il lié à la construction de l'identité européenne ?

Les réponses à ces questions nous éclaireront quant à l'impact de ces programmes à différents niveaux et dans divers domaines. En outre, elles permettront de mieux saisir l'effet des programmes de mobilité sur la construction de l'identité européenne, notamment concernant la population grecque, et ce, d'autant que le cadre sociopolitique actuel en Grèce rend cette recherche encore plus pertinente.

D'après la documentation au niveau international, un lien entre la maîtrise des langues étrangères et l'identité européenne existe, et les programmes de mobilité peuvent jouer un rôle primordial quant à la construction de l'identité européenne et à la perception de l'Europe. À cet égard, les objectifs de cette recherche, mais surtout le cadre actuel de Grèce, le public cible des participants, ainsi que la diversité des éléments étudiés dans des perspectives pluridisciplinaires, rendent ce travail original.

III. Plan de l'étude

Cette recherche est divisée en 3 parties et en 12 chapitres, soit quatre chapitres par partie.

La première partie est consacrée aux considérations théoriques de cette recherche ; ses quatre chapitres constitutifs développent les bases théoriques de cette recherche. Le chapitre 1 a pour vocation de présenter la notion de mobilité et les programmes de mobilité, le chapitre 2 développe les notions liées à la mobilité, et le chapitre 3 traite le sujet de l'identité et de la citoyenneté dans un contexte européen. Enfin, l'état de l'art de cette étude se clôt avec le chapitre 4, qui analyse la politique linguistique aux niveaux européen et national.

La deuxième partie s'articule autour de la constitution de notre corpus, de sa description et de son analyse. Plus précisément, le chapitre 5 vise à explorer les considérations méthodologiques de la recherche et les bases méthodologiques présentées, primordiales pour la construction du corpus. Les chapitres suivants de cette partie sont consacrés à la présentation et à l'analyse de notre corpus. Les chapitres 6, 7 et 8 présentent respectivement la constitution de chaque corpus de données recueillies et l'analyse des différentes données : les réponses au questionnaire, les *Histoires de succès* et les entretiens semi-directifs. L'analyse des données de la deuxième partie aura fait émerger des thèmes qui seront analysés et comparés en détail dans la partie finale de cette thèse. Ces thèmes constituent le fondement de nos résultats d'analyse et nous ont offert un terrain à évaluer, en créant une sorte de discussion ouverte et en proposant de nouvelles pistes à explorer, ce qui pointera l'originalité de ce travail.

La troisième et dernière partie est consacrée à l'interprétation de nos résultats d'après l'analyse de nos données. Le chapitre 9 est focalisé sur les programmes de mobilité et vise à présenter différentes analyses sur ce sujet. Le chapitre 10 présente l'importance des langues étrangères dans le parcours de mobilité, mais également dans le parcours personnel des informateurs. Le chapitre 11 est consacré à l'altérité et à la rencontre de l'autre, et, enfin, le chapitre 12 met l'accent sur la perception qu'ont les informateurs de l'Europe et de l'identité européenne.

PARTIE I : Considérations théoriques

Dans un contexte mondialisé de circulation des biens, des personnes, des idées et des idéologies, la mobilité reste, aujourd'hui plus que jamais, une notion pluridimensionnelle. D'après Coste et Cavalli⁹, la mobilité peut être physique, géographique ou migratoire, impliquant des mouvements physiques réels ; elle peut revêtir un caractère professionnel, scolaire ou éducatif dans le cadre d'un changement de situation, de poste, d'école ou de formation. Il y a aussi la mobilité sociale, qui consiste en un changement de rôle ou de statut dans la société. Enfin, la mobilité peut être virtuelle, à travers des technologies de communication, ou même imaginaire, quand elle est inspirée par des œuvres de fiction. En général, la mobilité décrit le mouvement d'un agent ou d'un groupe social vers un autre « espace » ou « monde ».

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons à la mobilité physique et géographique des individus, plus précisément à celle qui a lieu dans l'espace européen. Dans un premier temps, nous proposerons un aperçu historique de la construction européenne, afin de mieux appréhender la situation actuelle de l'Europe unie. Cette unification au niveau politique et économique a créé un environnement propice à la mobilité des individus, en permettant une mobilité dans un cadre précis, à savoir les programmes européens de mobilité.

La construction européenne se concrétise dès le début des années 1950. Le 9 mai 1950, Robert Schuman, ministre français des Affaires étrangères, propose la création d'une Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA). Celle-ci devient réalité en avril 1951, quand six pays, les Pays-Bas, la France, l'Italie, la Belgique, le Luxembourg et la République fédérale d'Allemagne signent le Traité instituant la CECA. Ces pays s'engagent à œuvrer en vue d'une coopération politique plus étroite entre États membres. Le Traité CECA¹⁰ a ouvert la voie à des démarches concrètes vers une union politique des États signataires ; les années suivantes (1950-1954), des projets ambitieux sont proposés, comme la création d'une Communauté politique européenne et d'une Communauté européenne de défense. Malgré l'échec de ces projets, les États membres de la CECA entament un processus qui a abouti à la signature, le 25 mars 1957, du Traité

⁹ COSTE, Daniel et CAVALLI, Marisa. **Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools**. Strasbourg : Council of Europe, Language Policy Unit, 2015, p. 15. (Languages in/for Education).

¹⁰ **Traité instituant la Communauté européenne du charbon et de l'acier**. Paris : CECA, 18 avril 1951.

de Rome instituant la Communauté économique européenne (CEE) et la Communauté européenne de l'énergie atomique (Euratom). Le Traité de Rome a largement copié la structure institutionnelle de la CECA, prévoyant un Conseil, une Commission et un Parlement.

Les décennies suivantes ont vu l'activité communautaire se concentrer sur la réalisation des objectifs énoncés dans les traités de Rome, à savoir la création d'un marché commun, la réalisation des libertés économiques fondamentales, et l'établissement et la poursuite de politiques agricoles, commerciales et de concurrences communes. L'idée d'une constitution pour l'Europe, qui avait été élargie dans l'intervalle, restait à l'ordre du jour, en particulier au Parlement européen. En 1984, le Parlement européen a adopté un projet de constitution, préparé sous la direction du député italien Altiero Spinelli (1907-1986). Le projet de 1984¹¹ a eu une forte influence sur l'Acte unique européen, signé en 1986, qui a consacré la coopération politique européenne dans les traités communautaires et a modifié la procédure de décision du Conseil dans les matières relatives au marché intérieur. Les discussions des années 1990 ont été caractérisées par des projets de consolidation des fondements institutionnels et par l'impact des transformations politiques survenues sur le continent européen, surtout à partir de 1989. Le Traité de Maastricht, signé en 1992, a créé l'Union européenne telle qu'on la connaît aujourd'hui, réunissant les communautés existantes – CEE, Euratom et CECA – et les politiques communes sous un même toit¹².

Dans cette première partie, nous développerons les considérations théoriques essentielles pour cette recherche. Le premier chapitre est consacré à la définition du terme mobilité et à la présentation des programmes de mobilité qui constituent le cadre de cette recherche ; le chapitre 2 est consacré au développement des notions liées à l'expérience de mobilité à un niveau plus concret ; le chapitre 3 s'intéresse aux notions d'identité et de citoyenneté dans un contexte européen ; et, enfin, le chapitre 4 traite de la politique linguistique aux niveaux européen et national, ainsi que du plurilinguisme.

¹¹ **Projet de traité instituant l'Union européenne.** *Bulletin des Communautés européenne*. Février 1984, n° 2, p. 8-26. (Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes).

¹² ZORGBIBE, Charles. **Histoire de l'Union européenne.** Paris : Albin Michel, 2005, p. 25-61, 207-221.

Chapitre 1 : La mobilité et la participation aux programmes de mobilité

Nous nous intéressons ici aux programmes de mobilité et, plus précisément, aux programmes européens de mobilité créés en 1987. La participation à un programme de mobilité signifie qu'un individu part en mobilité pour une période déterminée, dans un cadre précis, à des fins d'études, de stage ou de formation¹³. La participation à un tel programme est volontaire, et non imposée par un établissement ou un parent ; c'est la raison pour laquelle nous avons exclu les informateurs qui ont participé à des programmes dans le cadre de l'enseignement secondaire.

La mobilité est le point de départ de cette recherche et les programmes de mobilité constituent le cadre dans lequel toutes les notions présentées dans cette partie seront développées. Dans ce premier chapitre, nous étudierons la notion de mobilité et ses différentes formes. En outre, il a paru indispensable de présenter les programmes de mobilité européenne depuis leur genèse.

1.1 Définition de la mobilité et de la participation aux programmes de mobilité

La mobilité est une notion polysémique étudiée dans différentes disciplines comme la géographie et les sciences sociales. Pour les géographes¹⁴, la mobilité désigne le changement de position (géographique ou sociale). La mobilité spatiale ou géographique constitue le déplacement d'un individu ou d'une population d'une région à une autre ou d'un pays à un autre. Il s'agit d'un vaste domaine divisé en quatre formes : la mobilité quotidienne, les voyages, la mobilité résidentielle et les migrations. Ces formes se distinguent en fonction de la temporalité (temporalité courte, longue) et de l'espace.

En ce qui concerne les sciences humaines et sociales¹⁵, la mobilité peut se développer dans différents domaines et présenter différentes expressions (mobilité sociale, horizontale, professionnelle, structurelle, verticale). Cependant, l'accent est davantage mis sur la mobilité

¹³ EUROPEAN COMMISSION. **Erasmus+ Programme Guide**. Version 1 (2018). Brussels : European Commission, octobre 2017, p. 32.

¹⁴ LÉVY, Jacques et LUSSAULT, Michel. **Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés**. Paris : Belin, 2013, p. 677-679 ; GEORGE, Pierre et VERGER, Fernand. **Dictionnaire de la géographie**. Paris : Presses universitaires de France, 2013, p. 276 ; BRUNET, Roger (dir.). **Les mots de la géographie : dictionnaire critique**. 3. éd. rev. et augmentée. Paris : La Documentation Française, 2006, p. 333. (Collection dynamiques du territoire).

¹⁵ MESURE, Sylvie et SAVIDAN, Patrick (dir.). **Dictionnaire des sciences humaines**. Paris : Presses universitaires de France, 2006, p. 766-768.

sociale – c’est-à-dire sur le changement de position au sein de la structure sociale. D’ailleurs, d’autres notions existent, comme celle de mobilité géographique – qui désigne le changement de position – ou celle de migration – qui décrit le mouvement d’une population ou d’un individu d’une région à une autre ou d’un pays à un autre¹⁶.

Toutefois, le terme *mobilité* n’est pas équivalent au terme *migration*. Plus particulièrement, Cairns¹⁷ souligne qu’il existe un lien entre mobilité et migration : bien que la mobilité ne mène pas automatiquement (voire pas habituellement) à la migration, lorsqu’un jeune devient mobile, il peut également devenir migrant. Dans le contexte de cette recherche, la mobilité est vue tant comme une « *mobilité individuelle, physique et psychique* » que comme une « *mobilité interpersonnelle* »¹⁸ qui amène à une ouverture sur l’autre. Comme Fortun-Carillat, Lafont et Montdon indiquent « *le terme de « mobilité » peut traduire les idées de mouvement, de déplacement, de différence, de souplesse, de changement, voire de voyage. Dans ce contexte, les situations de « mobilité » pourraient impliquer que des individus, des groupes, des professionnels et des institutions, issus de différents univers, se rencontrent, interagissent et mettent au travail les ressources et les difficultés de la « mobilité » ainsi que les incitations ou les freins à celle-ci* »¹⁹

¹⁶ DOLLO, Christine. **Lexique de sociologie**. Paris : Dalloz, 2017, p. 241-246.

¹⁷ CAIRNS, David. **Youth transitions, international student mobility and spatial reflexivity : being mobile?** Basingstoke, Hampshire : Palgrave Macmillan, 2014, p. 2.

¹⁸ FORTUN, Véronique, LAFONT, Pascal et MONTANDON, Frédérique (dir.). **Les défis de la « mobilité » : expériences, dispositifs et interculturalité en éducation et formation**. Paris : Téraèdre, 2018, p. 7.

¹⁹ *Ibid.*

1.2 Définition et délimitation de la participation aux programmes de mobilité

La participation aux programmes de mobilité ne doit pas être confondue avec l'expatriation. Quand on parle de mobilité et de participation aux programmes de mobilité, on doit exclure la notion d'expatriation. La facilité pour un Européen de circuler librement et de travailler sans difficulté dans tout pays membre de l'Union européenne a des conséquences sociologiques, permettant la création d'un nouveau groupe social : les expatriés. L'expatriation n'est pas un phénomène strictement européen²⁰ ; elle est reliée à la mobilité internationale. Ce terme, qui vient du latin *ex* (en dehors) et *patria* (patrie, pays)²¹, définit au sens littéral un expatrié comme une personne hors de son pays d'origine. Certains auteurs, a contrario, en ont une vision plus large.

Selon Baruch et Altmann, l'expatriation est la manifestation la plus claire de la mondialisation du point de vue des ressources humaines. De leur côté, Mendenhall et Wiley définissent l'expatrié comme un individu qui quitte son pays de naissance pour s'installer dans un autre pays²². Dans le monde professionnel, l'expatriation est le processus consistant à envoyer un employé vers un autre pays en vue d'étendre l'entreprise. Les entreprises qui adoptent une approche ethnocentrique de la gestion interculturelle considèrent ainsi les expatriés comme un moyen de maintenir le contrôle des opérations internationales au moyen d'une gestion du personnel depuis le siège de l'entreprise²³. Malgré les nombreuses variantes du concept, plusieurs caractéristiques de l'expatriation sont récurrentes dans la littérature académique. L'expatriation comprend trois aspects : la relation au travail (l'expatriation est généralement liée à la vie professionnelle d'un individu), le temps (l'expatriation est généralement envisagée pour une certaine période) et le changement de localisation physique (l'expatriation est effectuée dans un pays autre que le pays d'origine de l'individu)²⁴.

²⁰ BONNARD, Claire. **Les incitations à l'innovation dans le secteur privé**. *Recherches économiques de Louvain*. Septembre 2013, Vol. 79, n° 2, p. 45-81.

²¹ SIMMONS, Hanna Sophie. **The relationship between expatriation and career success: an exploratory study of beliefs and experiences**. München : Herbert Utz Verlag, 2017, p. 12. (Münchener Beiträge zur Bildungsforschung; n° Band 35).

²² *Ibid.*

²³ HÄRTEL, Charmine E. J. et FUJIMOTO, Yuka. **Human Resource Management**. Frenchs Forest : Pearson Australia, 2015, p. 201.

²⁴ SIMMONS, Hanna Sophie, *op. cit.*, p. 12.

Un terme qui pourrait mieux décrire la participation aux programmes de mobilité est le terme de *mobilité internationale des étudiants (International Student Mobility)*. Kehm²⁵ définit la mobilité internationale des étudiants comme l'accueil des étudiants étrangers et l'envoi d'étudiants à l'étranger. D'après Kehm, la mobilité internationale des étudiants est un indicateur important du degré d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Il ne s'agit plus d'études non organisées ou auto-organisées à l'étranger : la mobilité étudiante prend une variété de formes de mobilité, organisées dans le cadre de programmes.

D'autres spécialistes²⁶ définissent la mobilité étudiante comme le déplacement d'étudiants vers un pays étranger afin d'étudier. La mobilité des étudiants détermine une mobilité à long terme où un individu poursuit son parcours académique dans un autre pays. Cairns²⁷ décrit trois types de mobilités étudiantes : la mobilité à court terme, y compris ce que l'on appelle la « mobilité de crédits » ; la « mobilité de diplôme », à plus long terme ; et la mobilité « post-diplôme ». Le premier type de mobilité concerne les déménagements d'une année ou moins. Le deuxième type décrit le système de déplacement à l'étranger pendant toute la durée d'un cursus, c'est-à-dire pendant plus d'un an. Enfin, la mobilité « post-diplôme » concerne les mouvements ultérieurs à l'achèvement d'un premier cycle de l'enseignement supérieur.

La mobilité d'étudiants à court terme se présente sous différentes formes et tailles formelles et informelles. Ce type de mouvement concerne des échanges d'une durée de quelques jours ou plus (par exemple, pour présenter travaux aux différentes manifestations académiques et scientifiques, assister à des réunions de projet ou participer à des séminaires et des écoles d'hiver ou d'été) jusqu'à des périodes nettement plus longues passées dans une université étrangère tout en recevant une accréditation complète pour le cours. La grande visibilité de ce dernier type de mouvement explique pourquoi le terme « mobilité de crédits » est souvent utilisé de manière interchangeable avec « mobilité à court terme ». La « mobilité de crédits » implique généralement des séjours d'une durée comprise entre trois mois et un an, du moins dans le cas du régime le plus répandu,

²⁵ KEHM, Barbara M. **The Contribution of International Student Mobility to Human Development and Global Understanding**. Janvier 2005, Vol. 2, n° 1, p. 18-24. (US-China Education Review).

²⁶ GURUZ, Kemal. **Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy**. Revised and Updated Second Edition. New York : SUNY Press, 1^{er} mai 2011, p. 22 ; ERLICH, Valérie, AGULHON, Catherine et OBSERVATOIRE DE LA VIE ÉTUDIANTE. **Les mobilités étudiantes**. Paris, France : La Documentation française, 2012, p. 18-22.

²⁷ CAIRNS, David. **Youth transitions, international student mobility and spatial reflexivity : being mobile?** Basingstoke, Hampshire : Palgrave Macmillan, 2014, p. 10-27.

celui de l'initiative *Erasmus* de la Commission européenne. Parmi les autres plateformes de mobilité à court terme, on compte le programme *Leonardo da Vinci*, financé par l'Union européenne et les divers éléments de l'initiative *Jeunesse en action*, y compris le service volontaire européen. La mobilité à court terme est une mobilité à des fins d'étude, d'apprentissage et de formation²⁸.

La grande diversité des mobilités étudiantes a amené Endrizzi²⁹ à proposer des critères afin de pouvoir distinguer les différents types de mobilité étudiante. Ces critères sont le **profil des étudiants** (critère de nationalité *versus* critère de résidence - temporaire ou non- ou d'études antérieures), l'**objectif poursuivi** (mobilité de diplôme, mobilité d'étude, mobilité de stage, mobilité d'apprentissage), la **nature de la mobilité** (la *mobilité encadrée* ou *institutionnalisée* dans le cadre d'un programme d'échanges ou d'accords bilatéraux, la mobilité *spontanée* à la seule initiative de l'étudiant, la mobilité *libre* – encadrée ou spontanée –, la mobilité *imposée* dans le cadre d'un diplôme donné, la mobilité *de contournement* afin d'échapper aux restrictions d'accès dans le pays de résidence), l'**intervention** de cette mobilité dans le parcours des étudiants (mobilité *horizontale* – à l'intérieur d'un même cycle d'études – ou mobilité *verticale* inter-cycles) et la **durée du séjour** (une année ou un semestre universitaires, quelques semaines ou quelques jours).

Les programmes européens de mobilité ne se limitent pas au monde académique et peuvent toucher des individus qui ne sont pas étudiants. Ainsi, être étudiant ne constitue pas un préalable pour participer à certains programmes de mobilité. Dans le cadre de cette recherche, même si la quasi-totalité des informateurs est constituée d'étudiants, certains ne correspondent pas à cette catégorie. Il est également nécessaire de souligner que la participation aux programmes de mobilité ne peut pas être réalisée en autonomie ; l'individu doit faire partie d'un établissement, d'une institution ou d'une organisation afin de pouvoir participer. Cette situation nous amène à adopter le terme de *mobilité organisée ou institutionnalisée*. Même si ce terme vise à décrire uniquement la mobilité étudiante, il peut également inclure les autres catégories de participants. Ballatore³⁰ définit la

²⁸ EUROPEAN COMMISSION. **Erasmus+ Programme Guide**. Version 1 (2018). Brussels : European Commission, octobre 2017, p. 32.

²⁹ ENDRIZZI, Laure. **La mobilité étudiante, entre mythe et réalité**. *Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique*. 2010, n° 51, p. 3.

³⁰ BALLATORE, Magali. **L'expérience de mobilité des étudiants ERASMUS : les usages inégaux d'un programme d'"échange"**. *Une comparaison Angleterre/France/Italie*. Thèse de doctorat. Marseille : Université Aix-Marseille I ; Università degli studi di Torino, 2007, p. 27.

mobilité organisée ou institutionnalisée comme une mobilité à des fins d'études existant entre des établissements sous une relation contractualisée. Il s'agit de programmes à court terme dont la durée est prédéterminée et qui ne peut pas dépasser les neuf mois.

Dans le cadre de cette étude, nous élargirons la définition du terme *mobilité encadrée, organisée ou institutionnalisée* à toutes les catégories de participants aux programmes de mobilité : les participants ne se limitent pas à une population estudiantine, mais concernent également des jeunes et des employés. En effet, la participation aux programmes européens de mobilité constitue l'expression d'une mobilité libre et encadrée, organisée ou institutionnalisée.

1.3 La mobilité encadrée, organisée ou institutionnalisée

Comme on l'a vu *supra*, la mobilité a plusieurs dimensions. La participation aux programmes européens de mobilité constitue une mobilité libre et organisée. Au niveau européen, cette dernière est favorisée par le droit de libre circulation des personnes au sein de l'Union.

En effet, la liberté de circulation des citoyens au sein de l'UE constitue le facilitateur qui permet la mobilité des personnes dans les limites de l'UE. Elle a été renforcée par le Traité de Maastricht³¹ en 1992, puis par l'application des accords de Schengen, et, enfin, par l'article 21 du Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne³². L'une des principales innovations mises en place par le Traité de Maastricht est la création de la citoyenneté européenne, au-delà de la citoyenneté nationale. Tout citoyen ressortissant d'un État membre est également citoyen de l'Union. Cette citoyenneté accorde de nouveaux droits aux Européens, comme le droit de circuler et de vivre librement dans l'Union. La liberté de circulation ne se limite pas à l'absence d'octroi d'un visa pour voyager dans un autre pays européen ; elle inclut d'autres bénéfices, comme le droit de chercher un emploi dans un autre pays de l'UE, de travailler sans avoir besoin de permis de travail, de résider librement dans un autre pays européen même après la fin d'un contrat de travail, et de bénéficier d'un traitement égal à celui de ses concitoyens européens pour l'accès à l'emploi, les conditions de travail et tous les avantages sociaux et fiscaux

³¹ COUNCIL OF THE EUROPEAN COMMUNITIES et COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. **Treaty on European Union**. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 1992.

³² **Consolidated version of the treaty on the functioning of the European Union**. *Official Journal of the European Union*. Octobre 2012, n° C326, p. 47-390.

Cette liberté au sein des frontières de l'UE facilite la mobilité des citoyens dans les pays membres. Elle a créé un environnement propice pour que les citoyens puissent circuler librement dans d'autres pays membres, qu'ils soient travailleurs ou étudiants. Par conséquent, ce droit constitue un aspect primordial à la mobilité organisée qui fait l'objet du présent travail.

1.3.1 La genèse des programmes de mobilité européenne : « Erasmus »

Si la mise en œuvre des programmes de mobilité européenne commence en 1987 avec le lancement du programme Erasmus, les bases de ce type de programmes apparaissent bien avant. En 1971, les ministres de l'Éducation des neuf pays de la Communauté européenne décident d'inaugurer une coopération dans l'Enseignement supérieur avec la création du *Scheme of Grants for the Development of Joint Study Programmes (JSP)*³³. Durant les périodes 1976-77 et 1986-87, le JSP avait pour objet de financer le développement de projets de coopération entre universités des États membres et visait la promotion des échanges entre universités, étudiants et enseignants, posant ainsi les fondements du programme Erasmus.

En 1983, la Communauté européenne décide de faire évoluer la promotion de la mobilité dans l'enseignement supérieur en s'appuyant sur la reconnaissance des périodes d'études et des diplômes et en offrant des aides financières pour favoriser la mobilité. En 1985, Jacques Delors, président de la Commission européenne, relance le processus d'intégration européenne³⁴. L'inauguration du programme Erasmus a eu lieu en 1987 ; elle s'est faite en grande partie grâce à la mobilisation d'étudiants européens, comme ceux réunis au sein de l'Association des états généraux des étudiants de l'Europe (AEGEE³⁵). Erasmus permet ainsi à de nombreux étudiants de bénéficier d'une première expérience éducative hors de leur pays d'origine, élargit leur acquisition de compétences et leur offre de nouveaux savoir-faire académiques. Dans le cadre de ce programme, les étudiants ont l'occasion de vivre le fonctionnement d'une université à des niveaux

³³ PHILLIPS, David. **Aspects of Education and the European Union**. United Kingdom : Triangle Books, 1995, p. 123-125. (Oxford Studies in Comparative education ; n° 5).

³⁴ MAES, Ivo. **La Commission européenne, le SME et la relance du processus d'Union économique et monétaire dans les années 1980**. Dans : BUSSIÈRE, Éric, DUMOULIN, Michel et SCHIRMANN, Sylvain (dir.), *Milieus économiques et intégration européenne au XXe siècle : La relance des années quatre-vingt (1979-1992)*. Paris : Institut de la gestion publique et du développement économique, 4 avril 2018, p. 87-106. (Histoire économique et financière - XIXe-XXe).

³⁵ AEGEE. Dans : *AEGEE-Europe* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 30 juin 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.aegEE.org/>>.

différents, dans sa structure administrative comme dans sa structure hiérarchique ou relationnelle. Bien avant l'adoption du processus de Bologne³⁶ (système LMD) à la fin des années 1990, le programme Erasmus a favorisé l'homogénéisation des cursus avec les crédits européens transférables (ECTS – European Credit Transfer System), dès 1989. Ce système contribue à l'unification des notations avec l'affectation de crédits pour chaque enseignement, définis en fonction de la charge de travail de l'étudiant, du nombre d'heures de cours ou encore des objectifs de la formation. Les résultats obtenus sont sanctionnés par une note, et l'échelle de notation (le grade ECTS) permet le transfert des crédits³⁷.

Pour résumer tous ces efforts européens, la création du programme Erasmus constitue un premier pas important vers la mobilité européenne dans un cadre défini ; il s'agit d'un facteur important dans la constitution de nos données et d'une base de notre étude combinant des questionnaires avec une enquête de terrain et des expériences vécues à travers de programmes de mobilité.

1.3.2 Présentation des différents programmes

Pour commencer à décrire les programmes de mobilité, il est plus qu'évident de souligner le tout premier programme créé au sein de l'Europe unie. Celui est le programme Erasmus, lancé en juin 1987 ; c'est aussi le programme de mobilité le plus connu. Il s'agit d'un programme d'action communautaire de mobilité des étudiants d'un établissement d'enseignement supérieur vers un autre afin qu'ils puissent y effectuer une partie de leur cursus. Les actions centralisées d'Erasmus soutiennent la coopération transnationale entre les établissements d'enseignement supérieur et d'autres parties prenantes à travers l'Europe, et par le biais de projets multilatéraux, y compris des projets conçus pour toucher le monde des affaires, ainsi que des réseaux et des mesures d'accompagnement³⁸.

Les objectifs du programme Erasmus consistent à promouvoir et intensifier la coopération interuniversitaire dans la Communauté européenne, à accroître de manière significative la mobilité

³⁶ CROCHET, Marcel. **Le processus de Bologne. L'aboutissement d'un long cheminement.** *Etudes. S.E.R.*, 2004, Vol. Tome 401, n° 11, p. 461-472.

³⁷ HÄRTEL, Melissa. « **Erasmus** » ou la construction d'un espace culturel européen. Genève : Institut européen de l'Université de Genève, 2007, p. 5-18.

³⁸ **Lifelong learning - Erasmus.** Dans : *EACEA : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* [en ligne]. 12 décembre 2013 [consulté le 2 novembre 2017]. Disponible à : <URL : http://eacea.ec.europa.eu/llp/erasmus/erasmus_en.php>.

des étudiants, et à mettre en valeur tout le potentiel intellectuel des universités de la Communauté grâce à une plus grande mobilité du personnel enseignant. Aussi, Erasmus permet d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation fournis par ces universités en vue d'assurer la compétitivité de la Communauté sur le marché mondial. Il vise également à renforcer les relations entre les citoyens des différents États membres pour consolider le concept d'Europe des citoyens³⁹.

Au fil des années, le programme Erasmus, bien accueilli, continue à fonctionner en gardant les mêmes principes et formes que depuis sa création. En 2007, il intègre une nouvelle initiative, le *Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*⁴⁰. Il s'agit d'un programme d'action communautaire lancé en 2007 et resté actif jusqu'en 2013. Il a pour objectif général de contribuer au développement de la Communauté en tant que société de la connaissance avancée, caractérisée par un développement économique durable, des emplois meilleurs et plus nombreux et une cohésion sociale accrue, tout en assurant une bonne protection de l'environnement pour les générations futures. En particulier, il vise à favoriser les échanges, la coopération et la mobilité entre les systèmes d'éducation et de formation au sein de la Communauté, afin qu'ils deviennent une référence de qualité au niveau mondial. Ces programmes visent à créer un sentiment de citoyenneté européenne fondé sur la connaissance et le respect des droits de l'homme et de la démocratie, encourager la tolérance et le respect à l'égard des autres peuples et cultures, promouvoir la coopération en matière d'assurance de la qualité dans tous les secteurs de l'éducation et de la formation en Europe⁴¹. Le *Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* intègre les programmes suivants : *Comenius* pour les écoles, *Erasmus* pour l'enseignement supérieur, *Leonardo da Vinci* pour la formation professionnelle et *Grundtvig* pour l'éducation des adultes.

³⁹ CONSEIL DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. **Décision du Conseil du 15 juin 1987 portant adoption du programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants (Erasmus)**. *Journal officiel des Communautés européennes*. Juin 1987, n° 166, p. 20–24.

⁴⁰ PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. **Décision n° 1720/2006/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 novembre 2006 établissant un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie**. *Journal officiel de l'Union européenne*. Novembre 2006, n° L327, p. 45-68.

⁴¹ *Ibid.*

Pour mieux éclairer cette initiative des programmes, il est important de noter que le programme *Leonardo da Vinci*⁴², qui concerne l'enseignement et la formation professionnels, s'adresse aux stagiaires en formation professionnelle, aux enseignants et aux formateurs, aux institutions et aux établissements d'enseignement, aux entreprises, aux associations, aux partenaires sociaux et aux organismes liés à l'apprentissage tout au long de la vie et au marché du travail. Par la suite, le programme *Grundtvig*⁴³, lancé en 2000, vise à fournir aux adultes des moyens pour améliorer leurs connaissances et leurs compétences, en les gardant mentalement en forme et potentiellement plus employables. Il couvre non seulement les apprenants dans le domaine de l'éducation des adultes, mais aussi les enseignants, les formateurs, le personnel éducatif et les établissements qui fournissent ces services. Ceux-ci comprennent des associations, des organisations de conseil, des services d'information, des organes de décision et d'autres acteurs de l'éducation et de l'éducation des adultes aux niveaux local, régional et national tels que les organisations non gouvernementales (ONG), les entreprises et les centres de recherche.

Concernant le programme *Comenius*⁴⁴, il se concentre sur la première phase de l'éducation, depuis les écoles maternelles et élémentaires jusqu'aux écoles secondaires. Il concerne tous les membres de la communauté éducative : les élèves, les enseignants, les autorités publiques, les associations de parents, les organisations non gouvernementales, les instituts de formation des enseignants, les universités... Dans le cadre du programme d'éducation et de formation tout au long de la vie, *Comenius* cherche à développer la connaissance et la compréhension, parmi les jeunes et le personnel éducatif, de la diversité des cultures, des langues et des valeurs européennes. Son but est l'acquisition de compétences, nécessaires au développement personnel, à un futur emploi et à une citoyenneté active.

⁴² **Lifelong learning - Leonardo da Vinci.** Dans : *EACEA : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* [en ligne]. 12 décembre 2013 [consulté le 3 novembre 2017]. Disponible à : <URL : http://eacea.ec.europa.eu/llp/leonardo/leonardo_da_vinci_en.php>.

⁴³ **Lifelong learning - Grundtvig.** Dans : *EACEA : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* [en ligne]. 12 décembre 2013 [consulté le 2 novembre 2017]. Disponible à : <URL : http://eacea.ec.europa.eu/llp/grundtvig/grundtvig_en.php>.

⁴⁴ **Lifelong learning - Comenius.** Dans : *EACEA : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* [en ligne]. 5 septembre 2014 [consulté le 2 novembre 2017]. Disponible à : <URL : http://eacea.ec.europa.eu/llp/comenius/comenius_en.php>.

Puis, pour la période 2014-2020, a été lancé le programme *Erasmus+*⁴⁵, qui porte sur l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport. Ces domaines peuvent contribuer à favoriser l'égalité (au niveau du sexe, de la religion, de l'ethnie, du handicap) et améliorer la qualité de l'enseignement. Erasmus+ unifie toutes les actions précédentes dans les domaines de l'éducation, de la formation, de la jeunesse et du sport ainsi que différents types d'éducation (formelle, non formelle et informelle). Ce programme s'appuie sur les acquis de plus de 25 années de programmes européens dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la jeunesse, couvrant à la fois les dimensions de la coopération intra-européenne et de la coopération internationale. Erasmus+ est le résultat de l'intégration des programmes européens suivants, mis en œuvre par la Commission au cours de la période 2007-2013 : le Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie, le programme Jeunesse en action, ainsi que les programmes Erasmus Mundus⁴⁶, Tempus⁴⁷, EPALE⁴⁸. Ces programmes ont soutenu des actions dans les domaines de l'enseignement supérieur, de l'enseignement et de la formation professionnels, de l'éducation scolaire, de l'éducation des adultes et de la jeunesse (y compris dans leur dimension internationale). Ainsi, les différentes actions⁴⁹ chapeautées par Erasmus+ sont les suivantes :

- « Erasmus+ : Comenius », en relation avec les activités du programme exclusivement liées au domaine de l'éducation scolaire ;
- « Erasmus+ : Erasmus », en relation avec les activités du programme exclusivement liées au domaine de l'enseignement supérieur et ciblant les pays du programme ;
- « Erasmus+ : Erasmus Mundus », en relation avec les masters conjoints Erasmus Mundus ;

⁴⁵ PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. **Règlement (UE) n° 1288/2013 du Parlement européen et du Conseil du 11 décembre 2013 établissant « Erasmus + » : le programme de l'Union pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport et abrogeant les décisions n° 1719/2006/CE, n° 1720/2006/CE et n° 1298/2008/CE Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE.** *Journal officiel de l'Union européenne*. Décembre 2013, n° L 347, p. 50-73.

⁴⁶ **Erasmus Mundus Joint Master Degrees**. Dans : *Erasmus+ - European Commission* [en ligne]. 19 janvier 2016 [consulté le 30 juin 2020]. Disponible à : <URL : https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities/individuals/students/erasmus-mundus-joint-master-degrees_en>.

⁴⁷ **Tempus Programme**. Dans : *EACEA - European Commission* [en ligne]. 7 décembre 2017 [consulté le 30 juin 2020]. Disponible à : <URL : https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/tempus-programme_en>.

⁴⁸ **EPALE- Electronic Platform for Adult Learning in Europe**. Dans : *EPALE - European Commission* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 30 juin 2020]. Disponible à : <URL : <https://epale.ec.europa.eu/en>>.

⁴⁹ EUROPEAN COMMISSION. **Erasmus+ Programme Guide**. Version 1 (2018). Brussels : European Commission, octobre 2017, p. 6.

- « Erasmus+ : Leonardo da Vinci », en relation avec les activités du programme exclusivement liées au domaine de l'enseignement et de la formation professionnels ;
- « Erasmus+ : Grundtvig », en relation avec les activités du programme exclusivement liées au domaine de l'apprentissage des adultes ;
- « Erasmus+ : Jeunesse en action », en relation avec les activités du programme exclusivement liées au domaine de l'apprentissage non formel et informel des jeunes ;
- « Erasmus+ : Jean Monnet », en relation avec les activités du programme exclusivement associées au domaine des études de l'UE ;
- « Erasmus+ : Sport », en relation avec les activités du programme exclusivement liées au domaine du sport.

Les différentes actions d'Erasmus+ s'orientent vers deux publics : les individus et les organisations. Concernant les individus, les différentes actions peuvent concerner des étudiants, des jeunes, des stagiaires et des professionnels. Au niveau des organisations concernées, les établissements d'enseignement supérieur, les entreprises et les ONG parties prenantes envoient ou reçoivent des individus qui participent à ces programmes. Le programme Erasmus+ est caractérisé par la reconnaissance et la validation des compétences et certifications, la diffusion et l'exploitation des résultats des projets, le libre accès aux matériels didactiques, documents et médias produits en son sein. Il vise la réalisation des objectifs de la stratégie Europe 2020, au sein du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation, la formation et le développement durable des pays partenaires.

Comme tous les programmes d'éducation de l'Union européenne, ce programme⁵⁰ a pour but principal de promouvoir les valeurs européennes et encourage les jeunes à participer à la vie politique au niveau européen, certaines problématiques ayant été mises en avant comme des nouveaux objectifs au sein de cette mobilité. Les questions spécifiques abordées par le programme comprennent la réduction du chômage, la promotion de l'apprentissage des adultes, l'encouragement des jeunes à participer à la démocratie européenne, le soutien à l'innovation, la coopération et la réforme, la réduction du décrochage scolaire et la promotion de la coopération et de la mobilité avec les pays partenaires de l'UE. Le programme Erasmus+ contribue, actuellement, à la réalisation : des objectifs de la stratégie Europe 2020, y compris de l'objectif global en matière

⁵⁰ *Ibid.*, p. 7.

d'éducation, des objectifs du cadre stratégique pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation, des critères de référence correspondants, des objectifs du développement durable des pays partenaires dans le domaine de l'enseignement supérieur, des objectifs généraux du cadre renouvelé pour la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse (2010-2018), des objectifs de développement de la dimension européenne dans le sport, en particulier le sport de masse, conformément au plan de travail de l'UE pour le sport, des objectifs de promotion des valeurs européennes, conformément à l'article 2 du Traité sur l'UE⁵¹.

Hormis d'autres actions Erasmus+, le *Service volontaire européen*⁵²(SVE) est une action européenne pour la promotion du volontariat des jeunes Européens entre 17 et 30 ans. Lancé en 1996 par la Commission comme action pilote, il fait aujourd'hui partie du programme Erasmus+ (de 2014 à 2020). Après avoir été une action pilote en 1998-1999, le SVE a été intégré au programme *Jeunesse*⁵³ (2000-2006) et a continué d'être une activité phare du programme *Jeunesse en action*⁵⁴ (2007-2013) et du programme Erasmus+ actuel (2014-2020). Grâce au SVE, les jeunes ont la possibilité de faire du bénévolat à l'étranger, contribuant par leurs efforts à une cause en laquelle ils croient : solidarité avec les réfugiés et les migrants, travail sur les questions environnementales, activités pour les enfants ou les personnes âgées pour des événements culturels, par exemple. Toute personne entre 17 et 30 ans peut candidater, et chaque volontaire perçoit une aide pour couvrir les frais de voyage et de séjour, l'argent de poche et l'assurance⁵⁵.

À propos de ce programme, nous rencontrons pour la première fois une expérience éducative non formelle qui vise à développer le sentiment de solidarité ainsi que les compétences sociales et à promouvoir une participation active à la vie de la société. Avant et pendant cette expérience, le participant suit une formation pour améliorer sa compétence en communication, en se spécialisant

⁵¹« L'Union est fondée sur les valeurs du respect de la dignité humaine, de la liberté, de la démocratie, de l'égalité, de l'État de droit et du respect des droits de l'homme, y compris les droits des personnes appartenant à des minorités. Ces valeurs sont communes aux États membres dans une société caractérisée par le pluralisme, la non-discrimination, la tolérance, la justice, la solidarité et l'égalité entre les femmes et les hommes » (source : *Ibid.*)

⁵² **Service Volontaire Européen (SVE)**. Dans : *Service Volontaire Européen* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 30 juin 2020]. Disponible à : <URL : <https://servicevolontaireeuropeen.fr/>>.

⁵³ PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. **Décision (CE) n° 1031/2000 du Parlement européen et du Conseil, du 13 avril 2000, établissant le programme d'action communautaire « Jeunesse »**. *Journal officiel*. Mai 2000, n° L 117, p. 0001-0010.

⁵⁴ **Programme «Jeunesse en action»**. Dans : *Youth - European Commission* [en ligne]. 10 mars 2014 [consulté le 30 juin 2020]. Disponible à : <URL : https://ec.europa.eu/youth/success-stories/youth-in-action_fr>.

⁵⁵ **EVS at 20 - find out more!**. Dans : *European Youth Portal* [en ligne]. 2016. Disponible à : <URL : https://europa.eu/youth/node/33119_fr>.

dans l'éducation interculturelle. Dans le cadre de la préparation, les participants peuvent aussi suivre des cours d'apprentissage de la langue du pays d'accueil, soit dans le cadre du projet pour lequel ils se sont portés bénévoles, soit à travers le service de la Commission *Online Linguistic Support*.⁵⁶ Ce support linguistique, accessible à tous ceux qui s'appêtent à participer à des programmes de mobilité, propose des formations de toutes les langues officielles de l'Union européenne.⁵⁷

Ce chapitre inaugural de la première partie a fourni le cadre juridique et administratif des différents programmes. Il a mis l'accent sur les différentes phases des programmes de mobilité, de leur genèse jusqu'à aujourd'hui. Après cette première rencontre avec ces programmes, nous les examinerons à travers le point de vue et l'expérience des participants.

⁵⁶ **EVS training and evaluation cycle guidelines and minimum quality standards** [en ligne]. European Commission, Janvier 2014. Disponible à : <URL : http://ec.europa.eu/youth/programme/mobility/documents/evs-training-evaluation-guidelines_en.pdf>.

⁵⁷ **Online Linguistic Support**. Dans : *Erasmus+ - European Commission* [en ligne]. 19 janvier 2016 [consulté le 7 mars 2020]. Disponible à : <URL : https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/online-linguistic-support_en>.

Chapitre 2 : L'expérience de la mobilité

Dans le premier chapitre, nous avons mis l'accent sur la mobilité et ses différentes dimensions, ainsi que sur les programmes de mobilité. La mobilité ne correspond pas seulement à un déplacement spatial ; elle évoque aussi d'autres secteurs. Comme le soulignent Fortun-Carillat, Lafont et Montdon, la mobilité peut être « *individuelle, physique et psychique* » mais également « *interpersonnelle* »⁵⁸ qui amène à une ouverture sur l'autre. Après l'étude de la documentation théorique à travers différentes sources bibliographiques et les sites officiels de ces programmes, le deuxième chapitre est consacré à la motivation qui fonde cette analyse en général, mais surtout à la mobilité au sein d'une Europe unie, et à ses effets sur les parties en interaction lors de cette mobilité. Pour approfondir les raisons de la mobilité et analyser ses caractéristiques, nous avons opté pour l'étude de trois autres notions étroitement liées à la mobilité. Il s'agit des notions de stéréotypes, de préjugés et d'altérité, notions sur lesquelles nous avons aussi fondé notre analyse.

2.1 Motivation

D'après les dictionnaires⁵⁹, la motivation désigne la relation d'un acte aux motifs (les raisons d'agir, l'intention) qui l'expliquent et le justifient. La motivation est une force motrice responsable de l'initiation, de la persistance, de la direction et de la vigueur d'un comportement orienté vers un objectif. Cela inclut des besoins biologiques tels que la faim, la soif et la préservation de soi, ainsi que des formes sociales de motivation telles que le besoin d'appartenance et le besoin de réussite. Il s'agit de l'ensemble des facteurs qui conduisent un individu à avoir un comportement déterminé. Dans le domaine de la psychologie⁶⁰, la motivation englobe trois grandes catégories : la *motivation intrinsèque*, la *motivation extrinsèque* et l'*a-motivation*. La motivation intrinsèque implique de faire une activité sans avoir recours à des récompenses externes, car celle-ci est intéressante et satisfait les besoins psychologiques de base en matière de compétence, d'autonomie

⁵⁸ FORTUN, Véronique, LAFONT, Pascal et MONTANDON, Frédérique (dir.). **Les défis de la « mobilité » : expériences, dispositifs et interculturalité en éducation et formation**. Paris : Téraèdre, 2018, p. 7.

⁵⁹ DUBOIS, Jean (dir.). **Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage**. Paris : Larousse, 1994, p. 313 ; COLMAN, Andrew M. **Dictionary of psychology**. Oxford : Oxford University Press, 2015, p. 479 ; ROBERT, Paul, REY, Alain et REY-DEBOVE, Josette (dir.). **Le Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française**. Nouvelle édition millésime 2019. Paris : Le Robert, 2018, p. 1640-1641.

⁶⁰ DECI, Edward. **Intrinsic Motivation and Self-Determination**. Dans : *Encyclopedia of Applied Psychology*. Rochester : Elsevier, 2004, p. 437-448 ; ADAM, Andréa et LOUCHE, Claude. **Approche normative de la motivation intrinsèque dans une situation intergroupe d'asymétrie de statut hiérarchique**. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 2009, Vol. Numéro 81, n° 1, p. 87-96.

et de relation. La motivation extrinsèque implique de faire une activité parce qu'elle conduit à un résultat séparé, comme une récompense, l'approbation des autres ou l'évitement de la punition. L'a-motivation désigne le manque d'intention de produire un comportement. La motivation intrinsèque est invariablement autonome, tandis que la motivation extrinsèque varie dans son degré d'autonomie.

Pour approfondir la question de la motivation, l'on s'intéressera à la théorie de l'autodétermination comme introduite par Deci et Ryan⁶¹(voir la section suivante : 2.1.1).

2.1.1 Théorie de l'autodétermination

D'après Deci et Ryan⁶², la théorie de l'autodétermination adopte l'hypothèse selon laquelle tous les individus ont une tendance naturelle, innée et constructive à développer un sens de soi de plus en plus élaboré et unifié. La théorie postule trois besoins, dont chacun se révèle essentiel pour l'intégration de divers phénomènes éclairés de manière empirique. Ces besoins – besoins de compétence, de relation et d'autonomie – constituent le fondement de la catégorisation des aspects de l'environnement en tant qu'appui, par opposition à antagoniste.

Ainsi, la **compétence**⁶³ consiste à se sentir efficace dans ses interactions permanentes avec l'environnement social et à saisir des occasions d'exercer et d'exprimer ses capacités. Le besoin de compétence conduit les individus à rechercher des défis optimaux pour leurs capacités par le biais d'activités. Le besoin de compétence n'est donc pas une capacité acquise, mais plutôt un sentiment ressenti de confiance et d'efficacité dans l'action. La **relation**⁶⁴ désigne le sentiment d'être connecté aux autres, de prendre soin de ceux-ci et de se faire soigner par eux, d'avoir un sentiment d'appartenance à la fois avec les autres individus et avec la communauté. Le besoin de se sentir comme étant en relation avec les autres ne concerne donc pas la réalisation d'un résultat final ou d'un statut formel, mais plutôt le sens psychologique d'être avec les autres dans une unité. Enfin, l'**autonomie**⁶⁵ fait référence à l'origine ou à la source de son propre comportement. L'autonomie concerne l'action par intérêt et selon les valeurs intégrées. Lorsqu'ils sont autonomes,

⁶¹ DECI, Edward L. et RYAN, Richard M. **Handbook of Self-determination Research**. Rochester : University Rochester Press, 2004.

⁶² *Ibid.*, p. 5-9.

⁶³ *Ibid.*, p. 5-6.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 6-7.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 7.

les individus perçoivent leur comportement comme une expression d'eux-mêmes, de telle sorte que, même lorsque les actions sont influencées par des sources extérieures, les acteurs souscrivent à ces influences, se sentant à la fois novateurs et valorisants. Les motivations et les objectifs qui organisent le comportement doivent être considérés de manière dynamique, soit comme étant périphériques à la satisfaction des besoins psychologiques, soit comme des substituts du besoin développés en compensation à des besoins fondamentaux supprimés⁶⁶.

La théorie de l'autodétermination, comme élaborée par Deci et Ryan⁶⁷, propose qu'il existe deux types généraux de comportements motivés : ceux qui sont choisis consciemment au service de besoins intrinsèques ou extrinsèques – les comportements autodéterminés – et ceux qui ne sont pas choisis consciemment – les comportements insensés ou automatisés nécessitant une implication moindre des fonctions cérébrales supérieures. Le facteur qui distingue les comportements autodéterminés des comportements automatisés est que les premiers sont choisis en fonction d'un traitement conscient des informations, alors que les comportements automatisés ne le sont pas.

Une séquence de comportement autodéterminé commence par des informations issues de l'environnement et de la personne. Les informations personnelles proviennent de la physiologie et de la mémoire, bien que, psychologiquement, elles soient caractérisées en termes de personnalité et de motivation⁶⁸. Les informations sont en partie recherchées et sélectionnées dans l'environnement à partir des besoins de chacun (sur la base d'informations issues de la personne), tout comme les informations provenant de sources internes sont obtenues par la stimulation de l'environnement. Les flux d'information, perçus et organisés activement mais provoquant des séquences comportementales, peuvent entrer ou non dans le domaine de la conscience. Le cas échéant, ils sont appelés des motifs conscients ; ce sont des représentations cognitives d'états satisfaisants futurs. Par conséquent, sur la base de ces motivations conscientes, les individus sélectionnent les comportements auxquels ils s'attendent, en fonction d'une évaluation des résultats attendus, afin de fournir la plus grande satisfaction aux motivations conscientes qui sont saillantes à ce moment-là.

⁶⁶ DECI, Edward L. et RYAN, Richard M. **Self-determination Theory: When Mind Mediates Behavior**. *The Journal of Mind and Behavior*. 1980, Vol. 1, n° 1, p. 33-43.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ *Ibid.*

On peut être conscient de nombreuses tendances, qui ne peuvent toutes être satisfaites en même temps. On choisit donc de chercher à maximiser la satisfaction de son objectif, compte tenu de la situation et des contraintes. Nous pouvons, enfin, voir la nature active de l'organisme de deux grandes manières : premièrement, le processus consistant à choisir des comportements, et, deuxièmement, l'objectif de maintenir les motivations en suspens qui ne peuvent pas être satisfaites à ce moment-là⁶⁹. Ces fonctions actives nécessitent une source d'énergie primaire et nous affirmons que la motivation intrinsèque fournit l'énergie nécessaire à la prise de décision et à la gestion.

Dans une séquence de comportement autodéterminé, après que les informations fournies ont conduit à des motivations conscientes, qui, à leur tour, mènent à la sélection de comportements⁷⁰, la personne adopte les comportements choisis et, une fois terminés, ils donneront potentiellement la satisfaction souhaitée. Bien sûr, on choisit des comportements dans un monde incertain, de sorte que les comportements choisis peuvent ne pas produire cette satisfaction souhaitée, auquel cas la personne peut choisir d'autres comportements pour atteindre la satisfaction si les motifs restent valables, et c'est pour cette raison qu'il est primordial de comprendre en quoi consiste la motivation comme facteur déterminant de la nature de la mobilité (voir la section suivante : 2.1.2).

⁶⁹ DECI, Edward. **Intrinsic Motivation and Self-Determination**. Dans : *Encyclopedia of Applied Psychology*. Rochester : Elsevier, 2004, p. 437-448.

⁷⁰ *Ibid.*

2.1.2 La motivation comme facteur déterminant de la nature de la mobilité

Dans le cadre de sa recherche, Terrier⁷¹ essaie de définir la notion de mobilité spatiale. Cependant, la diversité des mobilités spatiales a amené Terrier à établir des différenciations et à créer des critères (voir Tableau 1). Le premier critère est le motif de la mobilité (ex. : mobilité résidentielle, touristique). Le deuxième critère est la dimension spatiale (ex. : mobilité internationale, urbaine). Enfin, le troisième critère est la temporalité de la mobilité (ex. : fréquence du déplacement et durée du séjour).

Tableau 1 : Les dénominations usitées de la mobilité spatiale de Terrier⁷²

Motif	Spatialité	Temporalité
Mobilités/migrations résidentielles	Mobilité internationale	Fréquence
Mobilités de loisirs	Mobilité urbaine	Mobilités quotidiennes
Mobilités touristiques	Migrations interrégionales	Migrations journalières
Migrations de travail		Durée :
Migrations étudiantes		Migration définitive
Migrations économiques		Migration temporaire
		Migration saisonnière

Le critère de motivation, ou « motif de mobilité », est qualitatif en comparaison avec les deux autres, ceux de la spatialité et de la temporalité, qui sont quantitatifs. Ainsi, la mobilité internationale pour études est déterminée par ces trois critères : le motif (migration étudiante), la spatialité (mobilité internationale) et la temporalité (fréquence). Son but principal est la réalisation d'études à l'étranger. Il s'agit d'un côté d'une mobilité spatiale qui se fait sur les longues distances et, concernant la temporalité, les mobilités à des fins académiques étant restreintes, d'une migration temporaire (jusqu'au moment où l'individu terminera son parcours académique). En d'autres termes, la motivation de mobilité est concrétisée par différents éléments dont la combinaison amène l'individu à choisir de partir en mobilité.

⁷¹ TERRIER, Eugénie. **Mobilités et expériences territoriales des étudiants internationaux en Bretagne : interroger le rapport mobilités spatiales - inégalités sociales à partir des migrations étudiantes**. Thèse de doctorat. Rennes : Université Rennes 2 ; Université Européenne de Bretagne, novembre 2009, p. 22-26.

⁷² *Ibid.*, p. 21.

2.1.3 Quelle motivation pour la mobilité étudiante et la mobilité organisée

Comme mentionné auparavant, la motivation de partir en mobilité encadrée est déterminée par la nature du programme qui encadre le participant. Dans ce cadre, on examinera ainsi la mobilité étudiante en tant que mobilité organisée par des programmes proposés par les grandes institutions de l'UE, comme le programme Erasmus

Concernant la motivation de la mobilité internationale des étudiants, Terrier⁷³ trouve différentes motivations en fonction du continent d'origine. À l'exception des étudiants issus d'Amérique du Nord, le choix de mobilité est basé sur des motivations professionnelles. Pour les étudiants issus d'Asie, la mobilité est un choix afin d'obtenir davantage de possibilités professionnelles. Quant aux étudiants issus d'Afrique, ils optent pour la mobilité pour des motivations académiques : l'absence de certaines filières dans le pays d'origine oblige certains étudiants africains à partir en mobilité. A contrario, pour l'Europe et l'Amérique du Nord la situation est différente : la motivation de mobilité est linguistique (apprendre une langue étrangère) et socioculturelle (se faire des amis, rencontrer une nouvelle culture)⁷⁴. La mobilité étudiante pour l'Europe et l'Amérique du Nord est également le résultat d'une motivation de voyage dans le pays d'accueil (ce qui n'est pas le cas pour les étudiants asiatiques et africains). Ainsi, Terrier indique que la mobilité des étudiants internationaux issus d'Afrique, d'Asie et d'Amérique du Sud s'inscrit dans une stratégie de promotion sociale (obtention de diplômes, perspectives professionnelles...), tandis que la mobilité des étudiants internationaux issus d'Europe et d'Amérique du Nord a un caractère plutôt linguistique et culturel.

Plus particulièrement, le travail de Teichler⁷⁵ a montré que les motivations de la mobilité organisée sont principalement **linguistiques** (ex. : apprendre une langue étrangère), **académiques** (ex. : acquérir une expérience d'apprentissage académique dans un autre pays), **professionnelles** (ex. : améliorer ses perspectives de carrière), **socioculturelles** (ex. : améliorer la compréhension du pays d'accueil) et **personnelles** (ex. : développement personnel, voyager, s'éloigner du cadre habituel). Teichler⁷⁶ souligne que les étudiants s'attendent aux quatre avantages majeurs des études

⁷³ *Ibid.*, p. 383-392.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 387-401.

⁷⁵ TEICHLER, Ulrich. **Temporary Study Abroad: The Life of ERASMUS Students**. *European Journal of Education*. 2004, Vol. 39, n° 4, p. 395-408.

⁷⁶ *Ibid.*

temporaires à l'étranger, à savoir les avantages académiques, culturels, linguistiques et professionnels, mais qu'ils ne craignent pas de les combiner avec une vie extrascolaire intéressante pendant leur séjour à l'étranger.

D'après l'*Erasmus Impact Study*⁷⁷ il existe des raisons spécifiques qui amènent les étudiants à participer aux programmes européens de mobilité ou, au contraire, à rester immobiles. L'étude souligne qu'il y a cinq principales raisons de participer aux programmes de mobilité : l'opportunité de vivre à l'étranger, l'opportunité de rencontrer de nouvelles personnes, l'opportunité d'apprendre et/ou d'améliorer une langue étrangère, l'opportunité de développer des compétences générales telles que la capacité d'adaptation, la prise d'initiatives et des activités proactives, et, enfin, l'opportunité d'améliorer et d'élargir ses perspectives de carrière. Dans presque toutes les régions, les étudiants Erasmus se rendant à l'étranger pour étudier étaient plutôt enclins à choisir des raisons sociales (possibilité de vivre à l'étranger, perfectionnement linguistique ou rencontres avec de nouvelles personnes). Les étudiants en stage se focalisaient plus directement sur des raisons liées à leur carrière, notamment leur employabilité et leurs perspectives de carrière, ainsi que sur leurs compétences générales. En outre, les raisons de partir en stage dans le cadre d'Erasmus incluent la possibilité de recevoir diverses aides financières pour étudier à l'étranger, la possibilité de recevoir une bourse Erasmus, la possibilité d'amélioration de l'employabilité future à l'étranger, la possibilité d'améliorer et d'élargir les perspectives de carrière dans le futur, et enfin la possibilité de développer des compétences générales (adaptabilité, prise d'initiative). Les étudiants en stage sont, en effet, beaucoup plus préoccupés par les raisons liées à leur parcours professionnel de partir à l'étranger que ceux qui poursuivent des études.

Concernant les étudiants non mobiles⁷⁸, c'est-à-dire les étudiants qui ne sont pas partis à l'étranger, il y a trois raisons essentielles : les problèmes financiers (tels que des subventions de faible valeur, des incertitudes quant à la subvention et aux coûts réels, ou le manque d'autres ressources financières), la reconnaissance et les problèmes de compatibilité des cours, des plans d'études et des calendriers académiques ainsi que les difficultés attendues dans la reconnaissance de crédits, et, enfin, le manque d'informations ou de soutien dans l'établissement d'origine (informations insuffisantes sur le programme Erasmus et les offres d'études proposées dans les établissements

⁷⁷ EUROPEAN COMMISSION. **The Erasmus Impact Study Regional Analysis**. Luxembourg : Publications Office of the European Union, janvier 2016, p. 22-33.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 29-35.

d'accueil, y compris sur leur qualité). Il y a également d'autres raisons de ne pas opter pour une mobilité, les raisons familiales ou personnelles étant les obstacles les plus courants à la mobilité des étudiants dans tous les pays. Les étudiants non mobiles d'Europe du Sud et de l'Est indiquaient plus de raisons de ne pas partir à l'étranger que ceux d'Europe de l'Ouest et du Nord. Dans l'Europe du Sud et de l'Est, la mobilité est autant le résultat d'une multitude de raisons que l'immobilité⁷⁹, tandis qu'en Europe occidentale et du Nord, la longue histoire de la mobilité a permis de mieux comprendre pourquoi certains étudiants partent à l'étranger et pourquoi d'autres ne le font pas.

Néanmoins, il serait opportun de noter aussi les effets que cette mobilité estudiantine – ou parfois professionnelle – au sein de ces programmes peut provoquer, non seulement sur l'actant (l'étudiant utilisant cette opportunité de mobilité), mais aussi sur l'ensemble de l'institution d'accueil de l'étudiant et sur le programme lui-même (voir la section suivante : 2.2).

⁷⁹ *Ibid.*, p. 30-33.

2.2 Les effets de la mobilité

Kehm⁸⁰ souligne que « *le fait de bénéficier d'expériences internationales en passant une période d'études à l'étranger limitée au cours d'un programme d'études est devenu un événement plutôt normal et fréquent pour les étudiants européens* »⁸¹. La mobilité est censée servir au moins deux objectifs fondamentaux de l'enseignement supérieur jugés importants. Dans un premier temps, les expériences internationales aident à développer la personnalité en élargissant l'horizon de chaque individu et lui fournissent une flexibilité suffisante ainsi que des connaissances culturelles et sociales pour être capable de s'adapter à des situations inconnues et d'agir de manière appropriée⁸². Dans un deuxième temps, les expériences internationales aident également à acquérir un certain nombre de qualifications – au-delà d'une meilleure connaissance d'une langue étrangère – qui contribuent à la capacité d'emploi ultérieure et éventuellement à une carrière dans un contexte international.

Pour un établissement d'enseignement supérieur, il est tout aussi important d'envoyer ses propres étudiants à l'étranger que d'en recevoir, selon deux autres objectifs fondamentaux⁸³. Premièrement, les étudiants qui ne peuvent ou ne veulent pas aller à l'étranger ont la possibilité de connaître des cultures étrangères en rencontrant des étudiants étrangers dans leur université d'origine, et il s'agit donc d'une internationalisation « à la maison ». Deuxièmement, les étudiants étrangers peuvent développer des liens plus étroits avec le pays dans lequel ils ont passé une partie de leurs études et favoriseront ensuite les entreprises de ce pays en leur offrant des opportunités d'investissement dans leur pays d'origine après leur retour, puis au cours de leur carrière.

Toutefois, quels que soient les effets des programmes que nous examinons dans le présent travail, les programmes de mobilité organisée de type Erasmus offrent une expérience fructueuse dont les effets au niveau individuel sont multiples.

⁸⁰ KEHM, Barbara M. **The Contribution of International Student Mobility to Human Development and Global Understanding**. Janvier 2005, Vol. 2, n° 1, p. 18-24.

⁸¹ *Ibid.*, p. 18.

⁸² KEHM, Barbara M., *art. cit.*

⁸³ *Ibid.*

2.2.1 Les effets de la mobilité organisée de type *Erasmus*

Les programmes décrits *supra* (voir chapitre 1, section 1.3.2) ont été créés pour favoriser et optimiser les échanges entre les universités européennes et les étudiants en mobilité. Hartel⁸⁴ souligne le fait que l'expérience directe des études et de la vie dans plusieurs États membres peut contribuer au développement politique de la Communauté et, par conséquent, conduire à l'identification des citoyens des États membres de l'Union européenne. Ainsi, le séjour Erasmus va influencer la perception que les étudiants ont d'eux-mêmes et de leur parcours académique.

Pour commencer, au niveau de la confiance en soi, le programme Erasmus contribue à s'évaluer soi-même : vivre seul pendant plusieurs mois dans un autre pays européen renforce cette confiance, et suivre des cours dans une langue étrangère donne aux étudiants la possibilité d'évoluer et de s'adapter à un autre champ académique. En ce qui concerne les connaissances acquises pendant la période de mobilité, on constate un renforcement aux niveaux linguistique et culturel. La mobilité à travers le programme Erasmus permet l'ouverture de l'individu à différentes cultures, lorsque l'étudiant habite dans un environnement allophone et les connaissances acquises le sont à travers des relations avec des étudiants issus de pays étrangers (pas nécessairement européens). De plus, l'éloignement du champ académique d'origine contribue à s'interroger aussi sur ses propres projets professionnels. La question de l'auto-habilitation des individus constitue alors un facteur prépondérant qui fait partie du programme d'Erasmus. Quant au sentiment d'appartenance à un groupe – en l'occurrence, au groupe des étudiants Erasmus (qui se définissent par rapport au nom du programme) –, il participe de la construction de la représentation de l'Europe⁸⁵. Si cette appartenance simultanée à « deux mondes » peut rendre difficile l'intégration des « étudiants Erasmus » à la population estudiantine du pays d'accueil, le programme de mobilité Erasmus reste à son tour un moyen de socialisation au niveau européen qui rend possible la création d'un groupe social purement européen.

De surcroît, les recherches de Teichler⁸⁶ ont montré des effets *visibles* et *moins visibles* sur les étudiants ayant bénéficié d'une expérience de mobilité internationale. Pour ce qui est des effets

⁸⁴ HÄRTEL, Melissa. « Erasmus » ou la construction d'un espace culturel européen. Genève : Institut européen de l'Université de Genève, 2007, p. 41-54.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 41-50.

⁸⁶ TEICHLER, Ulrich. **The impact of temporary study abroad**. Dans : *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*. Amsterdam : European Second Language Association, 2015, p. 15-30. (Eurosla Monographs).

visibles, différentes enquêtes concluent que les étudiants anciennement mobiles montrent un intérêt à poursuivre des études. De l'autre côté, dans leur vie privée, ils ont probablement un conjoint ou partenaire étranger. Concernant la vie professionnelle, après l'obtention de leur diplôme, 15 à 20 % des anciens étudiants en mobilité sont employés dans un autre pays européen, contre seulement 3 % des étudiants anciennement non mobiles en Europe⁸⁷.

En ce qui concerne les effets moins visibles, Teichler⁸⁸ souligne l'acquisition des compétences, étant donné que l'expérience de mobilité a un impact sur les compétences des participants. Teichler divise aussi les compétences en trois catégories : **compétences internationales** (maîtrise des langues étrangères, connaissance et/ou compréhension des différences internationales dans la culture et la société, modes de comportement, modes de vie, etc., capacité à travailler avec des personnes de différentes cultures, connaissances professionnelles d'autres pays, etc.), **connaissances et méthodes** (compétences informatiques, connaissance de méthodes spécifiques à un domaine, connaissances théoriques spécifiques à un domaine, etc.) et **compétences générales** (adaptabilité, initiative, détermination, compétences analytiques, capacité à résoudre des problèmes, planification, coordination, organisation, etc.).

Un autre effet largement exploité est le possible impact de la mobilité au niveau professionnel. Janson, Schomburg et Teichler⁸⁹ se sont intéressés à la valeur professionnelle de la mobilité dans différentes disciplines (ingénierie, sociologie, administration, chimie), et Erasmus semble jouer un rôle similaire dans plusieurs domaines d'études. De façon unanime, l'impact principal d'un séjour Erasmus se manifeste dans le développement personnel des étudiants. La valeur des études Erasmus à l'étranger est appréciée de manière beaucoup plus positive en ce qui concerne le développement de la personnalité, les connaissances, la réflexion, etc., que par rapport à la carrière et aux revenus. Les anciens étudiants Erasmus de ces disciplines affirment que cette période a été intéressante pour la maturité et le développement personnel⁹⁰. Les participants évaluent systématiquement la période d'étude Erasmus à l'étranger comme positive. En ce qui concerne

⁸⁷ TEICHLER, Ulrich. **The impact of temporary study abroad**. Dans : *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*. European Second Language Association. Amsterdam : [s. n.], 2015, p. 22. (Eurosla Monographs).

⁸⁸ *Ibid.*, p. 15-30.

⁸⁹ JANSON, Kerstin, SCHOMBURG, Harald et TEICHLER, Ulrich. **The professional value of ERASMUS mobility: the impact of international experience on former students' and on teachers' careers**. Bonn : Lemmens, 2009, p. 87-119. (ACA papers on international cooperation in education).

⁹⁰ *Ibid.*

l'impact académique, les anciens participants insistent sur l'effet d'apprentissage des méthodes différentes d'enseignement et d'examen. Quant à l'amélioration des compétences, l'impact d'Erasmus s'observe principalement dans le domaine des compétences dites non techniques et du développement de la personnalité. Ils déclarent que les études à l'étranger ont été utiles en ce qui concerne la connaissance et la compréhension du pays d'accueil, les compétences interculturelles, la maîtrise des langues étrangères, les nouvelles façons de penser, l'amélioration des connaissances académiques et professionnelles, les perspectives de carrière⁹¹.

Le développement personnel se manifeste dans des domaines comme les compétences en matière de communication, conscience interculturelle, adaptabilité, flexibilité, capacité d'innovation, productivité, motivation, endurance, capacité de résolution de problèmes et capacité de travailler de manière productive en équipe⁹². Une telle période d'étude temporaire semble ainsi être un atout pour les étudiants, car ils sont susceptibles de construire une personnalité plus mature, d'acquérir des compétences sociales et communicatives plus solides et d'améliorer leur maîtrise de la langue étrangère. Selon plusieurs chercheurs (comme Brissot⁹³ et Federico de la Rúa⁹⁴), l'hypothèse soulignant plusieurs gains et bénéfices acquis après une période temporaire de mobilité est validée, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une réalité qui englobe un maximum des cas de mobilité, et non les seuls étudiants qui ont eu l'opportunité de rencontrer des conditions particulièrement bonnes et appropriées. De cette façon, *Erasmus études* n'est pas considéré comme le point de départ d'une carrière de haut vol, mais plutôt comme « un sésame » sur le marché du travail. Dans les domaines d'études plus professionnels – études commerciales et ingénierie mécanique – le processus de mondialisation et les structures commerciales internationales semblent aujourd'hui rendre les compétences internationales nécessaires, même pour occuper un poste dans une entreprise nationale⁹⁵. En sociologie et en chimie, les anciens étudiants Erasmus sont considérés par les employeurs comme ayant une expérience internationale, car ils sont censés être meilleurs en ce

⁹¹ *Ibid.*

⁹² *Ibid.*

⁹³ BRISSOT, Sandrine. **L'analyse de la mobilité comme espace de transition biographique et de reconfiguration identitaire : le cas des post apprentis dans un dispositif du programme Erasmus +**. Thèse de doctorat. Lille : Université Charles de Gaulle - Lille III, 2019, p. 382-389.

⁹⁴ FEDERICO DE LA RÚA, Ainhoa de. **Réseaux d'identification à l'Europe: amitiés et identités d'étudiants européens**. Université Lille 1, 2013, p. 283-306.

⁹⁵ TRUCHOT, Claude et HUCK, Dominique. **Le traitement des langues dans les entreprises**. *Sociolinguistica*. Décembre 2009, Vol. 23, n° 1, p. 2.

qui concerne les compétences dites non techniques⁹⁶. La référence à un séjour Erasmus dans un CV est ainsi considérée comme un indicateur de ces compétences, et peut augmenter les chances dans le processus de candidature.

Les différents effets présentés dans cette section soulignent la grande importance de ces programmes dans le parcours académique, professionnel et personnel des participants. Les effets, visibles ou moins visibles, vont déterminer le parcours académique et/ou professionnel, et en même temps permettront le développement personnel de l'individu. Toutefois, pour entrer dans le vif de notre propre analyse, il serait intéressant de noter encore trois notions importantes pour notre cadre théorique et méthodologique ; ce sont les notions de stéréotypes (section 2.3), de préjugés et de discrimination (section 2.4), et d'altérité (section 2.5).

⁹⁶ TRUCHOT, Claude. **L'anglais en Europe: Repères**. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, 2002, p. 21.

2.3 Les stéréotypes

La psychologie sociale⁹⁷ ainsi que les sciences humaines et sociales examinent les notions de stéréotype, de préjugé et de discrimination. Trois principes s'appliquent à l'étude des stéréotypes, des préjugés et de la discrimination : la cognition, l'affect et le comportement, respectivement⁹⁸. La composante cognitive dans les perceptions des membres du groupe est le **stéréotype** ; en d'autres termes, ce sont les croyances positives ou négatives que nous avons sur les caractéristiques du groupe social⁹⁹. En effet, nous pouvons utiliser ces croyances pour guider nos actions envers les personnes appartenant à ces groupes. En plus de nos stéréotypes, il y a la composante affective qui se réfère aux **préjugés**, « *une attitude négative injustifiable à l'égard d'un groupe externe ou de ses membres* ». Les préjugés peuvent prendre la forme de l'aversion, de la colère, de la peur, du dégoût, de l'inconfort et même de la haine. Enfin, il y a la composante comportementale, selon laquelle les stéréotypes et les préjugés sont problématiques car ils peuvent créer une **discrimination**¹⁰⁰. La notion de discrimination comprend ainsi des comportements négatifs injustifiés envers les membres de groupes externes en fonction de leur appartenance à un groupe. Ces trois concepts peuvent faire partie d'un processus dans lequel le stéréotype conduit aux préjugés et aux discriminations.

⁹⁷ JHANGIANI, Ravij, STANGOR, Charles et TARRY, Hammond. **Principles of Social Psychology**. 1st International Edition. Victoria, British Columbia : BCcampus, 2014, p. 476.

⁹⁸ AMOSSY, Ruth et HERSCHBERG-PIERROT, Anne. **Stéréotypes et clichés: langue, discours, société**. Paris, France : Nathan, 1997, p. 34-36.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 34.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 35.

2.3.1 La catégorisation sociale et les stéréotypes

En psychologie sociale¹⁰¹, la catégorisation sociale est définie comme le processus cognitif naturel avec lequel nous plaçons les individus dans des groupes sociaux. Tout comme nous classons les objets en différents types, nous classons les personnes en fonction de leur appartenance à un groupe social. Lorsque nous le faisons, nous commençons à répondre à ces personnes plus en tant que membres d'un groupe social qu'en tant qu'individus, et cette tendance à classer les autres est souvent très utile. Dans certains cas, nous catégorisons, parce que cela nous fournit des informations sur les caractéristiques des personnes appartenant à certains groupes sociaux. Cependant, comment parvenons-nous à cette catégorisation et quelles en sont les raisons ?

La catégorisation sociale de base décrit la situation quand une grande quantité d'information est disponible en mémoire – ex. : la race, l'âge, le genre – et quand l'individu utilise toutes ces informations pour en tirer des conclusions¹⁰². La description de la catégorisation sociale comme une heuristique fonctionne dans deux sens. Le classement semble fournir plus d'informations, mais, en même temps, on n'a pas le temps (ou la motivation) d'obtenir quelque chose de plus complet. De cette façon, utiliser les stéréotypes pour évaluer une autre personne pourrait simplement faciliter la vie. Selon cette approche, penser aux autres en fonction de leur appartenance à une catégorie sociale est une manière fonctionnelle de gérer le monde : la situation est compliquée, et nous réduisons la complexité en nous appuyant sur nos stéréotypes¹⁰³. Bien que considérer les autres en fonction de leur appartenance à une catégorie sociale présente des avantages potentiels pour la personne qui catégorise, le fait de catégoriser les autres, plutôt que de les traiter comme des individus uniques ayant des caractéristiques uniques, implique une grande variété de comportements négatifs, avec souvent des résultats très injustes pour ceux qui sont classés. Cette tendance est la source de plusieurs problèmes.

Un premier problème de la catégorisation sociale est qu'elle fausse nos perceptions, de sorte que l'on a tendance à exagérer les différences entre les personnes de différents groupes sociaux, tout

¹⁰¹ JHANGIANI, Ravij, STANGOR, Charles et TARRY, Hammond. **Principles of Social Psychology**. 1st International Edition. Victoria, British Columbia : BCcampus, 2014, p. 480-484 ; WHITLEY, Bernard E, KITE, Mary E et ARCISZEWSKI, Thomas. **Psychologie des préjugés et de la discrimination**. Bruxelles : De Boeck, 2013, p. 86-92.

¹⁰² WHITLEY, Bernard E, KITE, Mary E et ARCISZEWSKI, Thomas. **Psychologie des préjugés et de la discrimination**. Bruxelles : De Boeck, 2013, p. 86-92.

¹⁰³ JHANGIANI, Ravij, STANGOR, Charles et TARRY, Hammond. **Principles of Social Psychology**. 1st International Edition. Victoria, British Columbia : BCcampus, 2014, p. 480-484.

en percevant les membres des groupes (et en particulier les exogroupes¹⁰⁴) plus semblables les uns aux autres¹⁰⁵. Cette généralisation excessive rend plus probable le fait de penser et de traiter tous les membres d'un groupe de la même manière. Les personnes ont tendance à considérer que les personnes appartenant au même groupe social sont plus semblables qu'elles ne le sont réellement, et ont tendance à juger les personnes appartenant à différents groupes sociaux comme étant plus différentes qu'elles ne le sont réellement. L'homogénéité de l'exogroupe s'explique en partie par l'absence de contacts entre les membres de l'endogroupe et de l'exogroupe¹⁰⁶. Les membres de l'endogroupe interagissent entre eux d'une façon plus familière et moins influencée par les normes sociales mais leur interaction avec les membres de l'exogroupe reste souvent superficielle. Cela empêche d'apprendre réellement sur les membres de l'exogroupe en tant qu'individus et, par conséquent, il y a une tendance à ne pas être conscients des différences entre les membres du groupe. L'absence d'interactions entre endogroupe et exogroupe mène au classement des membres de l'exogroupe, ce qui les rend plus semblables sur le plan cognitif. Une fois que les membres de l'exogroupe sont vus comme plus semblables les uns aux autres qu'ils ne le sont réellement, il devient alors très facile d'appliquer des stéréotypes aux membres des groupes sans avoir à se demander si la caractéristique est réellement celle de l'individu considéré. Le résultat est que les stéréotypes deviennent liés au groupe lui-même dans un ensemble de représentations mentales¹⁰⁷. Les stéréotypes sont des images figées des groupes sociaux et ces croyances semblent justes et naturelles, même si elles sont fréquemment déformées par la « surgénéralisation ».

Dans les encyclopédies sur les sciences sociales¹⁰⁸, les stéréotypes sont généralement définis comme « *des généralisations relativement fixes et simplifiées à l'excès à propos de groupes ou de classes de personnes* »¹⁰⁹. En pratique, ils se concentrent généralement sur les caractéristiques

¹⁰⁴ Dans le cadre de l'étude des relations intergroupes, les individus peuvent faire partie d'une catégorie sociale : l'endogroupe, c'est-à-dire le groupe d'appartenance, ou l'exogroupe, c'est-à-dire des personnes d'un autre groupe. (source : GILIBERT, Daniel et SALÈS-WUILLEMIN, Édith. **La discrimination « privative » dans l'activité explicative**. *Bulletin de psychologie*. Groupe d'études de psychologie, 2005, Vol. Numéro 477, n° 3, p. 307-320.)

¹⁰⁵ NDOBO, André. **Les nouveaux visages de la discrimination**. Bruxelles : De Boeck, 2010, p. 21-26.

¹⁰⁶ WHITLEY, Bernard E, KITE, Mary E et ARCISZEWSKI, Thomas. **Psychologie des préjugés et de la discrimination**. Bruxelles : De Boeck, 2013, p. 86-92.

¹⁰⁷ AMOSSY, Ruth et HERSCHBERG-PIERROT, Anne. **Stéréotypes et clichés: langue, discours, société**. Paris : Nathan, 1997, p. 50-51.

¹⁰⁸ KUPER, Adam et KUPER, Jessica (dir.). **The social science encyclopedia**. London : Routledge, 1996, p. 843-844.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 843.

négatives et défavorables, bien que certaines autorités incluent également, dans leur conception des stéréotypes, la surgénéralisation positive.

D'autres études¹¹⁰ soulignent que le stéréotype est une image répétée et figée qui permet des impressions rapides. Il s'agit d'idées socialement partagées, résistant à la preuve du contraire, constituées de généralisations excessives qui sont fausses ou mal fondées. Cela consiste en une classification sociale de groupes ou de personnes basée sur des signes souvent simplifiés et généralisés, représentant implicitement ou explicitement un ensemble de valeurs et de jugements concernant leur comportement, leurs caractéristiques ou leur histoire. Le « stéréotypage » est un processus qui nécessite la simplification et l'organisation de divers types de phénomènes complexes en catégories générales étiquetées¹¹¹. L'attention est concentrée sur certaines caractéristiques d'identification similaires ou distinctives. Enfin, ce processus de stéréotypage (ou stéréotypisation) est une « *généralisation et peut être utile aussi bien que nuisible en fonction des conditions de son usage* »¹¹². C'est pour cette raison que le stéréotypage est fortement lié à la création des préjugés et de la discrimination (voir section suivante : 2.4).

¹¹⁰ O'SULLIVAN, Tim (dir.). **Key concepts in communication and cultural studies**. 2nd ed. London ; New York : Routledge, 1994, p. 299-301. (Studies in culture and communication) ; LÉGAL, Jean-Baptiste et DELOUVÉE, Sylvain. **Stéréotypes, préjugés et discrimination**. Paris : Dunod, 2016, p. 13-16.

¹¹¹ LEYENS, Jacques-Philippe, YZERBYT, Vincent, SCHADRON, Georges, et al. **Stéréotypes et cognition sociale**. Sprimont : Mardaga, 1996, p. 12.

¹¹² *Ibid.*, p. 30.

2.4 Les préjugés et la discrimination

Comme expliqué auparavant, la catégorisation sociale est un élément fondamental de la nature humaine qui permet une simplification du monde social en tirant des conclusions rapides et potentiellement inexactes sur les autres. Dans de nombreux cas, les préférences pour les membres du groupe peuvent être relativement inoffensives – avec peut-être une préférence à socialiser avec des personnes qui partagent la même race ou la même ethnie, par exemple, mais sans particulièrement détester les autres.

Cependant, dans le domaine de la psychologie sociale¹¹³, classer les autres peut également engendrer des préjugés et de la discrimination. La tendance d'un individu à réagir à l'égard d'une personne sur la base de son appartenance à une catégorie peut être évaluée comme un stéréotype. L'évaluation d'un groupe ou d'un membre d'un groupe conduit l'individu à adopter une attitude envers autrui et cette attitude est le préjugé¹¹⁴. Le préjugé peut mener l'individu à la discrimination. La discrimination désigne « *toute distinction, exclusion, restriction ou préférence d'un groupe social* »¹¹⁵. Or, elle est « *la simple actualisation d'une attitude négative (préjugé) et des croyances négatives (stéréotypes) qui subissent des individus ou des groupes* »¹¹⁶. De plus, elle consiste en une sélection sociale injustifiée et défavorable qui différencie les individus en fonction de leur appartenance à une catégorie ou à un groupe social. Elle agit dans un contexte qui évalue les catégories et les groupes et éloigne certaines personnes de la reconnaissance et des droits qu'ils méritent¹¹⁷. Ainsi, la discrimination¹¹⁸ peut être : interpersonnelle, comme un traitement injuste basé sur des croyances stéréotypées et des évaluations d'une personne à une autre ; institutionnelle comme l'exclusion et la restriction d'un groupe par une institution ou un gouvernement ; ou culturelle, lorsque le groupe dominant définit les valeurs culturelles en excluant les groupes minoritaires et en diminuant la valeur de leur culture.

¹¹³ WHITLEY, Bernard E, KITE, Mary E et ARCISZEWSKI, Thomas. **Psychologie des préjugés et de la discrimination**. Bruxelles : De Boeck, 2013, p. 15-19, 424-440 ; JHANGIANI, Ravij, STANGOR, Charles et TARRY, Hammond.

Principles of Social Psychology. 1st International Edition. Victoria, British Columbia : BCcampus, 2014, p. 503-507.
¹¹⁴ JHANGIANI, Ravij, STANGOR, Charles et TARRY, Hammond. **Principles of Social Psychology**. 1st International Edition. Victoria, British Columbia : BCcampus, 2014, p. 503-507.

¹¹⁵ WHITLEY, Bernard E, KITE, Mary E et ARCISZEWSKI, Thomas. **Psychologie des préjugés et de la discrimination**. Bruxelles : De Boeck, 2013, p. 424.

¹¹⁶ NDOBO, André. **Les nouveaux visages de la discrimination**. Bruxelles : De Boeck, 2010, p. 49.

¹¹⁷ WHITLEY, Bernard E, KITE, Mary E et ARCISZEWSKI, Thomas, *op. cit.*, p. 424-440.

¹¹⁸ *Ibid.*

Les préjugés et la discrimination nuisent à tant de gens qu'il est nécessaire de trouver des solutions pour les surmonter. L'éducation est une variable à prendre en compte : les personnes plus instruites expriment moins de stéréotypes et de préjugés de façon générale. Les effets de l'éducation sur la réduction des préjugés sont probablement dus en grande partie aux nouvelles normes sociales présentées¹¹⁹. Les normes sociales définissent ce qui est approprié et inapproprié, et nous pouvons effectivement changer les stéréotypes et les préjugés en modifiant les normes pertinentes à leur sujet. L'une des raisons pour lesquelles les gens peuvent avoir des stéréotypes et des préjugés est qu'ils considèrent les membres des groupes externes comme étant différents d'eux. Nous pouvons craindre que nos interactions avec des personnes de groupes raciaux différents soient désagréables, et ces inquiétudes peuvent nous amener à éviter toute interaction avec des personnes de ces groupes. Cela suggère qu'un bon moyen de réduire les préjugés est d'aider les gens à créer des liens plus étroits avec les membres de différents groupes. Les gens seront plus favorables envers les autres quand ils apprendront à les voir comme plus semblables à eux, plus proches d'eux et plus soucieux d'eux.

L'idée que le contact entre groupes permettra de réduire les préjugés, connue sous le nom d'« hypothèse du contact intergroupe »¹²⁰. Cette hypothèse présume que « *le contact intergroupe aurait des effets bénéfiques sur les relations entre les membres de différents groupes et permettrait de dissiper l'ignorance et les sentiments de méfiance à l'égard d'autrui entretenus précisément par la méconnaissance de l'autre* »¹²¹. Il est simple : si des enfants de différents groupes ethniques jouent ensemble à l'école, leur attitude les uns envers les autres devrait s'améliorer. Et si nous encourageons les étudiants à voyager à l'étranger, ils rencontreront des personnes d'autres cultures et adopteront une attitude plus positive à leur égard. Les contacts entre groupes ont également plus de succès lorsque les personnes impliquées dans le contact sont motivées pour en apprendre davantage sur les autres. L'interdépendance¹²² est un facteur qui accroît cette motivation. Il s'agit d'un état dans lequel les membres du groupe dépendent les uns des autres pour atteindre les objectifs du groupe. Le contact sera d'autant plus efficace qu'il sera plus facile de connaître et de mieux respecter les membres de l'autre groupe et que les normes sociales de la situation

¹¹⁹ JHANGIANI, Ravij, STANGOR, Charles et TARRY, Hammond. **Principles of Social Psychology**. 1st International Edition. Victoria, British Columbia : BCcampus, 2014, p. 503-507.

¹²⁰ GUIMOND, Serge. **Psychologie sociale : perspective multiculturelle**. Wavre : Mardaga, 2010, p. 204-206.

¹²¹ *Ibid.*, p. 204.

¹²² LEYENS, Jacques-Philippe et al. **Stéréotypes et cognition sociale**. Sprimont : Mardaga, 1996, p. 190-191.

favoriseront un traitement égal et équitable de tous les groupes. Si les groupes sont traités de manière inégale, par exemple, par un enseignant ou un dirigeant en proie à des préjugés et qui traite donc les différents groupes différemment, ou si les groupes sont en concurrence plutôt qu'en coopération, il n'y aura aucun avantage. Dans les cas où ces conditions ne sont pas remplies, le contact peut ne pas être efficace et peut même aggraver les préjugés, notamment lorsqu'il confirme des attentes stéréotypées.

2.5 L'altérité

L'altérité est une notion qui peut être examinée sous différentes perspectives en sciences humaines et sociales ou en géographie. En géographie¹²³, l'altérité désigne la condition d'un être-autre à une réalité de référence ; elle résulte d'un processus discursif par lequel un groupe interne dominant (« nous ») construit un ou plusieurs groupes exclus (« eux », « autres ») en stigmatisant une différence – réelle ou imaginaire – présentée comme une négation de l'identité et donc un motif de discrimination potentielle. La création de l'altérité consiste à appliquer un principe permettant de classer les individus en deux groupes hiérarchiques : « eux » et « nous »¹²⁴. Le groupe externe n'est cohérent en tant que groupe qu'en raison de son opposition au groupe interne et de son manque d'identité ; ceci est basé sur des stéréotypes largement stigmatisants et simplistes. Altérité et identité sont deux faces indissociables de la même pièce : « l'autre » n'existe que par rapport à soi et vice versa¹²⁵. Le biais ethnocentrique qui crée l'altérité est sans aucun doute une constante anthropologique. Tous les groupes ont tendance à se valoriser et à se distinguer des autres qu'ils dévaluent. Les formes de l'ethnocentrisme sont variées et ont été construites par le discours et la pratique au cours de l'histoire. Toutes les sociétés créent « le soi » et « l'autre » avec leur propre ensemble de catégories.

¹²³ STASZAK, Jean-François. **Other/otherness**. Dans : *International Encyclopedia of Human Geography*. Amsterdam ; Boston ; Paris : Elsevier, 2009, p. 25-31 ; LÉVY, Jacques et LUSSAULT, Michel. **Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés**. Paris : Belin, 2013, p. 70-71.

¹²⁴ STASZAK, Jean-François. **Other/otherness**. Dans : *International Encyclopedia of Human Geography*. Amsterdam ; Boston ; Paris : Elsevier, 2009, p. 25-31.

¹²⁵ LÉVY, Jacques et LUSSAULT, Michel. **Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés**. Paris : Belin, 2013, p. 70-71 ; VULBEAU, Alain. **Alternation, altération et métissage : les jeux de l'altérité et de l'identité**. *Le Télémaque*. 2006, Vol. n° 29, n° 1, p. 57-68.

Dans les sciences humaines et sociales, l'altérité est un terme étudié au niveau psychologique (l'identité personnelle). Coste et Cavalli¹²⁶ soulignent que l'altérité est une notion liée à la mobilité. L'altérité désigne généralement ce qui est « *autre, nouveau, étranger, inconnu ou différent* »¹²⁷ ; elle ne se limite pas aux êtres humains. L'altérité est une construction psychologique qui survient lorsqu'une différence – de quelque sorte que ce soit – est perçue par rapport à une situation et/ou au processus psychologique de l'individu lui-même. Ce qui est perçu comme différent peut être un individu, un groupe ou une culture, mais aussi des connaissances à acquérir, une œuvre d'art à découvrir, etc. La différence concerne ce qui est considéré comme « autre » dans une perspective d'altérité, une différence par rapport à un sujet qui perçoit, pense et agit. Les perceptions personnelles d'un individu, en interaction et en action, amènent cet individu à percevoir les différentes formes d'altérité : interpersonnelle, interculturelle, intralinguistique, interdisciplinaire, interprofessionnelle¹²⁸, etc. La différence perçue peut être d'ordre culturel, cognitif, esthétique, social ou autre.

En d'autres termes, l'individu dessine la limite, et cette limite n'est pas nécessairement identique à celle d'une autre personne du même groupe culturel. La mobilité peut prendre différentes formes, s'agissant de la relation à l'altérité perçue ; il peut s'agir de mouvements dans des endroits familiers (ou des lieux considérés comme tels) qui ne sont pas perçus comme « autres » et dans lesquels des routines comportementales, linguistiques et culturelles sont suffisantes pour pouvoir fonctionner. Il peut également s'agir de mouvements impliquant la mobilisation et l'application de connaissances, de compétences ou de cultures déjà présentes pour faire face à ce qui est (relativement) nouveau. En outre, il peut s'agir de mouvements où la perception de l'altérité est plus forte, nécessitant des ajustements par inférence, transfert ou test d'hypothèses par essai et erreur, sur la base des ressources, connaissances et compétences existantes¹²⁹. Enfin, il se peut que des mouvements plus perturbateurs, en cas de contact avec une altérité extrême, puissent déstabiliser ou provoquer des chocs. Cette liste graduée de situations possibles reflète une sorte de

¹²⁶ COSTE, Daniel et CAVALLI, Marisa. **Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools.** Strasbourg : Council of Europe, Language Policy Unit, 2015, p. 18-20.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 18.

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ STASZAK, Jean-François. **Other/otherness.** Dans : *International Encyclopedia of Human Geography.* Amsterdam ; Boston ; Paris : Elsevier, 2009, p. 25-31.

continuum entre des types de mobilité¹³⁰ plutôt *lisses* et des formes de mobilité où la relation à l'altérité est *moins lisse*.

Dans le cadre des programmes de mobilité, l'altérité a une place prépondérante. Papatsiba¹³¹ souligne dans ses recherches que les étudiants optent pour un séjour dans une autre université comme le résultat de leur curiosité de rencontrer quelque chose qui est culturellement différent, l'*autre*. Pendant leur expérience de mobilité, ce désir de découverte peut s'intensifier ou, au contraire, diminuer. D'après elle, il y a trois phases pendant leur séjour. Premièrement, l'individu se rend compte qu'il est issu d'une autre culture et il va apporter des jugements de valeur ; l'altérité culturelle produit une attraction, une indifférence ou un rejet. Ensuite, la deuxième phase est une phase de communication ; la communication entre des individus d'autres cultures permet leur identification comme individus dont l'appartenance culturelle est l'une des caractéristiques. La découverte de l'autre au niveau individuel amène à la compréhension de l'autre et à la compréhension de soi, cependant, le désir d'aller vers l'autre ne signifie pas l'annulation des différences afin d'éviter la confrontation à l'altérité. Enfin, après l'attraction pour la différence culturelle puis l'établissement d'une proximité basée sur des identifications, la troisième phase constitue la reconnaissance de l'autre : il s'agit de l'acceptation de l'autre pour son étrangeté. Ceci signifie que l'on assume la différence sans sous-estimer ou diminuer l'autre. Par conséquent, comme le souligne Papatsiba¹³², « *le déplacement dans l'espace conduit à un déplacement dans des significations collectives et dans des liens interindividuels* ».

Les résultats que Ilter¹³³ nous a fournis sur les étudiants partis en mobilité organisée s'inscrivent dans la même logique ; les participants à l'étude ont déclaré avoir développé une sensibilité et une bonne compréhension des différentes cultures et valeurs après leur participation aux programmes

¹³⁰ *Ibid.*

¹³¹ PAPTASIBA, Vassiliki. **Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience : analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus**. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris Nanterre, 2001, p. 396-421 ; PAPTASIBA, Vassiliki. **Des étudiants européens : « Erasmus » et l'aventure de l'altérité**. 1. Aufl. Bern ; New York : Lang, 2003, p. 159-186, 228-256. (Transversales : langues, sociétés, cultures et apprentissages ; n° v. 7).

¹³² PAPTASIBA, Vassiliki. **Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience : analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus**. Thèse doctorat. France : Université Paris Nanterre, 2001, p. 418.

¹³³ İLTER, Binnur Genç. **How do Mobility Programs Increase Foreign University Students Intercultural Awareness?**. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Octobre 2016, Vol. 232, p. 569-574. (International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, GlobELT 2016, 14-17 April 2016, Antalya, Turkey).

Mevlana¹³⁴ et Erasmus. Ils étaient devenus ouverts aux idées des autres et avaient découvert leur propre esprit critique qui les aidait à résoudre les problèmes. Ils ont commencé à faire preuve de tolérance à l'altérité et ils ont déclaré que leur objectif principal était d'apprendre une langue et une culture différentes. L'acquisition de compétences linguistiques et culturelles leur a, finalement, permis de commencer à sentir les changements, la croissance et la maturité.

¹³⁴ Mevlana est un programme d'échange qui vise l'échange d'étudiants entre les établissements d'enseignement supérieur turcs et les établissements d'enseignement supérieur d'autres pays (source : **Mevlana Exchange Programme**. Dans : *Mevlana Değişim Programı* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 30 juin 2020]. Disponible à : <URL : <https://mevlana.yok.gov.tr/en/main-page>>.

Chapitre 3 : Identité et citoyenneté dans un contexte européen

Dans les chapitres précédents, nous avons introduit les principaux axes de notre recherche, ainsi que certaines notions qui forment notre cadre théorique. Nous avons présenté l'ensemble des programmes de mobilité estudiantine et professionnelle, ainsi que l'histoire de la création d'un espace communautaire jusqu'à l'Union européenne actuelle. Ensuite, nous avons argumenté sur la mobilité et ses catégorisations, et surtout examiné la mobilité au sein des programmes de type Erasmus. À cet égard, nous avons également mentionné trois notions centrales pour mieux approfondir le concept de cette mobilité, à savoir les stéréotypes, les préjugés et la discrimination, ainsi que celle d'altérité, qui peuvent privilégier ou non une mobilité des gens dans une Europe ouverte. Ces notions nous montrent comment les individus créent des représentations du soi et de l'autre dans notre société, et comment ils peuvent approuver ou dévaluer quelqu'un, voire l'exclure d'un groupe social donné. Ces notions vont de pair avec le concept d'identité sociale.

L'identité est une notion qui peut faire l'objet d'une approche pluridisciplinaire et interdisciplinaire. Elle intéresse différentes disciplines, comme la sociologie, la psychologie, l'histoire, les sciences politiques ou la sociolinguistique. Larousse¹³⁵ définit l'identité comme le « *caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe, qui fait son individualité, sa singularité* ». Dans notre étude, nous l'aborderons d'un point de vue sociologique. D'après certains dictionnaires sociologiques¹³⁶, l'identité est l'ensemble des traits qu'a un individu ; ces traits le rendent unique et le distinguent des autres individus.

Mucchielli définit l'identité comme « *un ensemble de critères de définitions d'un sujet et un sentiment interne. Ce sentiment d'identité est composé de différents sentiments : sentiment d'unité, de cohérence, d'appartenance, de valeur, d'autonomie et de confiance organisés autour d'une volonté d'existence* »¹³⁷. Il voit donc l'identité comme la composition de différents éléments. Mucchielli¹³⁸ appelle ces éléments des **référents identitaires**. Tout d'abord, il y a les **référents écologiques**, comme les caractéristiques du milieu de vie, l'ensemble des conditions dans

¹³⁵ **Identité**. Dans : *Encyclopédie Larousse en ligne* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 27 juillet 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/identite/59715>>.

¹³⁶ MOLAJANI, Akbar. **Dictionnaire de sociologie contemporaine**. Paris : Zagros, 2004, p. 86-87. (Collection Dictionnaires) ; BOUDON, Raymond (dir.). **Dictionnaire de la sociologie**. Paris : Larousse, 2012, p. 117-118. (Essais et documents).

¹³⁷ MUCCHIELLI, Alex. **L'Identité**. Paris, France : Presses universitaires de France, 1986, p. 5.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 5-14.

lesquelles l'acteur exerce ses activités. Ensuite, il y a des **référénts matériels et physiques**, comme les possessions, les potentialités, l'organisation matérielle, l'apparence physique, les caractéristiques démographiques. On peut aussi ajouter les **référénts historiques**, comme les origines, les événements marquants, les traces historiques, les lois et les normes trouvant leurs sources dans le passé. On trouve également les **référénts culturels**, constitués par le système culturel, la mentalité, etc. Enfin, on a les **référénts psychosociaux**, comme les références sociales, les types d'activités attribués de valeur sociale, les systèmes de valeurs et de conduites spécifiques, les images identitaires, les affiliations et appartenances connues, les symboles et signes extérieurs¹³⁹.

D'après Mucchielli¹⁴⁰, le sentiment d'identité peut se décomposer en une série de sentiments : sentiment de son être matériel, sentiment d'appartenance, sentiment d'unité et de cohérence, de continuité temporelle, sentiment de différence, de valeur, d'autonomie, sentiment de confiance, sentiment d'existence comprenant l'effort central (ou le projet). Castells¹⁴¹ définit l'identité comme « *le processus de construction de sens à partir d'un attribut culturel, ou d'un ensemble cohérent d'attributs culturels qui reçoit priorité sur toutes les autres sources* »¹⁴². Un individu peut être constitué de différentes identités et cette pluralité peut conduire à des contradictions. « *L'identité légitimante crée une société civile, c'est-à-dire un ensemble d'organisation et d'institutions, ainsi qu'une série d'acteurs sociaux structurés et organisés, reproduisant, même si c'est parfois sur un mode conflictuel, l'identité qui rationalise les sources de la domination structurelle* »¹⁴³.

D'après Lauren Leve¹⁴⁴, l'identité est une présence organisatrice puissante dans la vie sociale d'aujourd'hui. L'identité est un fait social qui peut être mesuré par la quantité d'énergie dépensée par les individus pour affirmer, cultiver, exprimer ou déplorer le manque ou la quantité d'attention que leur consacrent les institutions qui prétendent répondre ou sont censées refléter les intérêts et les problèmes populaires ; être, dans le sens de l'appartenance – ethnique, nationale, religieuse, raciale, autochtone, sexuelle, ou l'une quelconque des gammes de groupes corporatifs socialement

¹³⁹ MUCCHIELLI, Alex. **L'Identité**. Paris, France : Presses universitaires de France, 1986, p. 6-14.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 43-64.

¹⁴¹ CASTELLS, Manuel. **Le pouvoir de l'identité**. Trad. par Paul CHEMLA. Paris, France : Fayard, 1999.

¹⁴² *Ibid.*, p. 18.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 19.

¹⁴⁴ LEVE, Lauren. **Identity**. *Current Anthropology*. 2011, Vol. 52, n° 4, p. 513–535.

reconnaissables –, est l'une des préoccupations contemporaines les plus convaincantes. Il y a ici la conviction que les identités sont des aspects essentiels de la personnalité sociale.

3.1 De l'identité nationale à l'identité européenne

Pendant le XIX^e siècle, l'apparition de la notion d'Etat-nation mène à l'introduction d'un nouveau concept : l'identité nationale¹⁴⁵.

L'identité nationale présente certaines caractéristiques fondamentales : elle suppose un territoire historique (une patrie), des mythes communs et des souvenirs historiques, une culture publique commune, des droits et devoirs juridiques communs à tous les membres, une économie commune avec la possibilité de mobilité territoriale pour les membres. Smith¹⁴⁶ définit la nation sur la base de ces éléments : une population humaine partageant un territoire, des mythes communs et des souvenirs historiques, une culture publique de masse, une économie commune et des droits et devoirs juridiques communs pour tous les membres.

3.1.1 De l'identité nationale : le cas grec

L'identité nationale de la Grèce moderne est le produit d'une lutte continue pour la libération nationale et l'indépendance. L'identité grecque moderne a constitué la réponse à l'occupation ottomane et à la menace, plus tard également turque, restée vivante tant dans la réalité que dans l'imaginaire populaire et l'idéologie de l'État jusqu'à nos jours¹⁴⁷.

L'État néohellénique est né en 1830, après neuf années de lutte pour son indépendance (1821-1829), aboutissant à la libération d'une partie du pays du joug ottoman. Le nouvel État avait une étendue limitée, englobant dans ses frontières une petite partie des Grecs vivant dans l'Empire ottoman, et était confronté à de grands problèmes économiques, politiques et sociaux. La première décennie de son existence, celle de 1830, fut décisive pour sa constitution en une entité nationale unitaire, ainsi que pour le maintien de son indépendance et de son intégrité territoriale. Dans l'effort visant à définir une identité nationale particulière, le passé glorieux de la Grèce antique,

¹⁴⁵ BÉDARIDA, François. **Phénomène national et état-nation, d'hier à aujourd'hui**. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*. 1996, Vol. 50, n° 1, p. 4-12.

¹⁴⁶ SMITH, Anthony D. **National Identity**. Reno : University of Nevada Press, 1991, p. 14.

¹⁴⁷ TRIANDAFYLIDOU, Anna. **National identity and the « other »**. *Ethnic and Racial Studies*. Janvier 1998, Vol. 21, n° 4, p. 593-612.

qui a laissé au pays un riche patrimoine de monuments, a fourni des preuves solides de sa continuité historique et, en conséquence, d'une base idéologique stable. C'est sur celle-ci que l'on s'est appuyé pour la création de l'identité grecque moderne, dont la promotion correspondait à une confirmation de la continuité de la conscience nationale grecque¹⁴⁸.

Quand on parle de l'identité nationale grecque, on ne peut pas nier le rôle de l'Église à sa construction : l'Église orthodoxe a participé à la construction de la nation grecque en agissant comme guide culturel, social et spirituel pendant la domination ottomane et la guerre d'indépendance des années 1820, et en tant que partenaire dans la construction de la nation grecque et dans le processus politique des mouvements nationalistes grecs¹⁴⁹.

La question centrale était de savoir comment définir la nation grecque au cours d'une période postclassique, post-byzantine et post-ottomane. Alors qu'il n'y avait aucun argument en faveur de l'homogénéité ou de la continuité raciale chez les Grecs depuis l'Antiquité classique, la notion de « Grec » impliquait un mode de vie et une pensée partagée ainsi que des valeurs communes et des traits culturels. La question était notamment de savoir si la culture grecque était essentiellement occidentale ou orientale. La nouvelle nation hellénique a combiné les héritages classique et byzantin comme moyen de définir l'État grec moderne.

Suite à la publication posthume en 2004 du livre de Nicolaos Svoronos, « *la nation grecque. Genèse et formation de l'hellénisme moderne* »¹⁵⁰, un débat se poursuit en Grèce sur la définition de la grécité. L'auteur de l'ouvrage et ses partisans défendent l'idée selon laquelle la construction de l'État grec est singulière, car inhérente au caractère hellénique, et ne s'inscrit pas dans la théorie moderne et générale de la nation, alors que ses détracteurs répliquent que cette thèse ne relève pas de l'histoire, mais de l'idéologie nationaliste. Cet exemple montre que la question de la grécité est de nouveau sur le devant de la scène dans les années 2000¹⁵¹.

¹⁴⁸ KONSOLA, Dora. **La politique culturelle de la Grèce**. *Pôle Sud*. 1999, Vol. 10, n° 1, p. 27–44.

¹⁴⁹ MOLOKOTOS-LIEDERMAN, Lina. **Identity crisis: Greece, orthodoxy, and the European Union**. *Journal of Contemporary Religion*. Octobre 2003, Vol. 18, n° 3, p. 291–315.

¹⁵⁰ SVORONOS, Nikos. **Το Ελληνικό έθνος: Γένεση και διαμόρφωση του νέου Ελληνισμού [La nation grecque. Genèse et formation de l'hellénisme moderne]**. Αθήνα [Athènes] : Πόλις, 2004.

¹⁵¹ COUDERC, Anne. **Qui sont les Grecs ? Traces de guerre, vestiges d'Empire et mémoires en conflit**. *Histoire@Politique*. 2016, Vol. n° 29, n° 2, p. 26.

La notion d'*helléno-christianisme*, relative aux liens entre l'hellénisme et l'orthodoxie, fait partie de la richesse du patrimoine de la Grèce, mais englobe également la dualité Est-Ouest, contribuant ainsi à une identité ambiguë de la Grèce contemporaine¹⁵².

Peu après son adhésion à la Communauté européenne en 1981, le gouvernement grec a pris des mesures pour introduire la sécularisation, mettre en œuvre des mesures de modernisation et augmenter le niveau de vie du pays. Or, bien que de nombreux Grecs aient manifesté un sentiment positif vis-à-vis de l'UE et de l'euro (la Grèce fait partie de la zone euro depuis janvier 2001), motivé principalement par les avantages économiques, une grande partie de la population grecque a critiqué l'UE, en se concentrant sur les aspects culturels de l'unification européenne, se sentant de plus en plus éloignée de la nouvelle « image » occidentalisée de la Grèce¹⁵³.

En effet, depuis son adhésion à la Communauté européenne en 1981, le pays a été marqué par une crise d'identité nationale. Certaines caractéristiques objectives distinguent la Grèce des autres pays des Balkans et de la grande Europe : le grec est la seule langue de la région à posséder une culture littéraire aussi ancienne et continue ; au XVIII^e et au début du XIX^e siècle, le grec était la langue de prestige des Balkans dans la religion, l'administration, le commerce et la haute culture ; jusqu'à l'adhésion de la Bulgarie en 2007, le grec était la seule langue de l'UE à utiliser un alphabet non latin ; la Grèce (puis avec Chypre en 2004 et la Bulgarie et la Roumanie en 2007) était le seul État membre de l'UE avec une population majoritairement chrétienne orthodoxe, et (à nouveau avec Chypre depuis 2004 et la Bulgarie et la Roumanie en 2007) le seul État membre de l'UE à avoir fait partie de l'Empire ottoman. Figurant au rang de pays le plus pauvre de l'UE jusqu'à l'adhésion de dix nouveaux États membres en 2004, la Grèce dégage un produit intérieur brut égal au PIB combiné de tous les anciens pays des Balkans communistes. Enfin, la Grèce est le seul pays d'Europe orientale à n'avoir jamais été gouverné par un régime communiste. Ainsi, l'identité nationale grecque actuelle est un mélange de patrimoine ancien fortement influencé par l'époque classique (l'âge d'or d'Athènes au V^e siècle av. J.-C.), l'héritage chrétien, l'héritage byzantin et la modernité européenne¹⁵⁴.

¹⁵² TSOUKALAS, Constantine. **European modernity and Greek national identity**. *Journal of Southern Europe and the Balkans*. Mai 1999, Vol. 1, n° 1, p. 7–14.

¹⁵³ CHRYSOLORAS, Nikos. **Religion and Nationalism in Greece**. Bologna, 24 juin 2004.

¹⁵⁴ MACKRIDGE, Peter. **Cultural Difference as National Identity in Modern Greece**. Dans : *Hellenisms : culture, identity and ethnicity from antiquity to modernity*. Aldershot : Ashgate, 2008, p. 297–319.

Ces dernières années, la crise économique et la période d'austérité semblent avoir eu aussi un impact sur l'identité nationale des Grecs. Maria Chalari et Thomas Georgas¹⁵⁵ soulignent que « *la Grèce traverse actuellement une période de transition dramatique et semble être dans un état de confusion, se sentant menacée de voir son identité nationale devenir obsolète* »¹⁵⁶. La crise financière, qui s'est transformée en crise sociopolitique, a remis en question l'identité nationale et suscité des réactions émotionnelles qui résonnent au sein de la société. Les médias reflètent l'imaginaire grec et la relation antagoniste avec « les autres » en cette période de crise socio-économique. En observant les pages des tabloïds ou les émissions de télévision, nous pouvons constater que le langage négatif et la désinformation des « autres » – qui ne sont plus uniquement les immigrants issus des populations slaves et balkaniques environnantes, mais aussi de l'UE – sont très souvent cités¹⁵⁷.

Le travail de Christodoulou¹⁵⁸ parle d'une identité nationale perturbée, c'est-à-dire que la critique interne intense et l'autoréflexion « nationale » suscitée par la situation de crise ont provoqué la désintégration et la désorientation de l'identité nationale grecque. Le peuple grec a été obligé de repenser et de remettre en question ses présupposés sur le nationalisme, l'hellénisme et la (ou les) identité(s), présents depuis si longtemps dans les récits nationaux et personnels. Christodoulou¹⁵⁹ montre ainsi que la présence de discours émotionnels de honte, de peur et de mécontentement dans les déclarations publiques sur les questions liées à la crise financière a affecté les interprétations et les significations associées à l'identité nationale grecque.

De plus, Chrysoloras¹⁶⁰ explique que le sentiment anti-européen est le produit de différents facteurs. L'humiliation par la presse européenne, les projets visant à faire sortir la Grèce de l'espace Schengen, le désespoir et la détérioration rapide des conditions de vie, en raison de l'implosion économique, ont eu des impacts profonds sur les Grecs. En outre, le sentiment anti-

¹⁵⁵ CHALARI, Maria et GEORGAS, Thomas. **Greek national identity and the greek education system in the age of austerity**. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*. Mai 2016, Vol. 6, n° 1, p. 1-16.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 9.

¹⁵⁷ TZOGOPOULOS, George. **The Greek Crisis in the Media: Stereotyping in the International Press**. New York : Routledge, 2013, p. 63-70.

¹⁵⁸ CHRISTODOULOU, Eleni. **Greek Politics and Passion(s): Reconstituting National Identity in the Midst of Financial Crisis**. Glasgow : Greek Politics Special Group, décembre 2011, p. 20.

¹⁵⁹ *Ibid.*

¹⁶⁰ CHRYSOLORAS, Nikos. **Greece's Economic Despair Gives Rise to anti-European Sentiment** [en ligne]. Heinrich Boll Foundation, Juillet 2012. Disponible à : <URL : http://eu.boell.org/sites/default/files/uploads/2013/12/desperate_greece.pdf>.

européen actuel va de pair avec la montée du populisme et une nouvelle forme de nationalisme dangereux. L'*Aube dorée*, parti extrémiste autrefois marginal, a remporté 18 sièges aux élections législatives grecques en faisant campagne contre les mesures d'austérité et l'immigration et en accusant les migrants sans papiers d'être la cause de la crise économique. En période de crise sociale, politique et économique, les « autres » permettent de faire diversion quant aux causes réelles de la crise et sont utilisés pour réaffirmer l'identité positive de la nation¹⁶¹.

3.1.2 De l'identité européenne

L'identité européenne a été institutionnalisée par la « Déclaration sur l'identité européenne »¹⁶² du Sommet européen de Copenhague le 14 décembre 1973. À l'époque, les neuf pays membres rédigent cette déclaration pour définir l'identité européenne et mettre l'accent sur le fait que la diversité culturelle de l'Europe existe dans le cadre d'une civilisation européenne commune. Les valeurs et les principes communs rendent l'identité européenne originale et dynamique.

Cette déclaration a ainsi construit le sentiment d'être européen ; cependant, ce sentiment peut être mis en parallèle avec le sentiment national. Se sentir européen reviendrait à se sentir solidaire des autres Européens par-delà les clivages nationaux, tout comme les citoyens d'un État se sentent solidaires par-delà les clivages régionaux. Devenir un patriote européen, c'est dès lors dépasser le sentiment national et se sentir responsable de l'héritage commun¹⁶³. Cela suppose la conviction qu'une Europe sans frontières est nécessaire, que ce soit sous la forme d'une fédération ou d'une confédération. Il s'agit de ressentir l'Europe comme le lieu où l'on vit, que l'on aime et que l'on choisit. L'identité européenne ne se substitue pas, mais s'ajoute aux autres identités, nationales ou régionales. Se sentir européen implique d'accepter la rencontre en soi de plusieurs identités : européenne, nationale et régionale. André Maurois a tenté de réconcilier l'identité nationale et l'identité européenne : « *L'Europe ne se fera pas en niant ou en tentant d'affaiblir les caractères nationaux, mais en les faisant aimer [...]. Pour que l'Europe soit unie politiquement, il n'est ni utile, ni souhaitable que les Français cessent d'être français ou les Allemands d'être allemands ; il faut et il suffit que toutes les nations d'Europe sachent que ce qui les unit est plus fort que ce qui*

¹⁶¹ CHALARI, Maria et GEORGAS, Thomas, *art. cit.*

¹⁶² **Déclaration sur l'identité européenne.** *Bulletin des Communautés européennes.* Décembre 1973, n° 12, p. 127–130. (Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes).

¹⁶³ OBATON, Viviane. **La promotion de l'identité culturelle européenne depuis 1946.** Genève : Institut européen de l'Université de Genève, 1997, p. 29-31. (Euryopa Études ; n° 3).

les divise. »¹⁶⁴. Être européen, c'est avant tout avoir conscience et se savoir détenteur d'un héritage culturel, garant d'une communauté de destin et d'un avenir.

Enfin, d'après Anne Magnant¹⁶⁵, le noyau de l'identité européenne est constitué par la diversité culturelle et la diversité linguistique. Cette diversité constitue la richesse de l'Europe ; comme on le verra par la suite, la culture européenne est le résultat des différents héritages, des tous les pays qui la constituent. Il est, par contre, nécessaire de comprendre toutes ces dimensions de l'Europe, afin de pouvoir approfondir sur la question de l'identité européenne et celle de la comparaison de l'identité nationale avec l'identité européenne.

3.1.3 Les différentes dimensions de l'Europe

Robert Frank¹⁶⁶, historien français, a souligné le fait que l'Europe est une notion polysémique. Il la voit l'Europe polysémique, autrement dit, il voit sous trois angles différents : l'Europe-continent, l'Europe-civilisation, et l'Europe-idée ou l'Europe en construction (l'Union européenne). L'*Europe-continent* se réfère à la géographie de l'Europe, l'*Europe-civilisation* se réfère à la culture européenne et l'*Europe-idée* se réfère au projet politique « Europe » amorcé au XX^e siècle, en assimilant la construction de l'Europe à une entité.

En ce qui concerne l'Europe géographique, il s'agit de résoudre le problème de sa définition, qui est différente selon les périodes géologiques considérées. L'Europe est une projection vers l'ouest péninsulaire de l'énorme masse de terre de l'Asie. Cette projection se caractérise par un certain nombre d'appendices péninsulaires importants, parmi lesquels les Balkans, l'Italie, la péninsule ibérique et les îles et presque îles scandinaves¹⁶⁷. Les appendices péninsulaires s'étendant à partir de la masse terrestre principale enferment plusieurs bras de mer d'une taille et d'une profondeur telles que l'on peut observer des effets climatiques importants sur les rives adjacentes. De même, ils permettent le transport maritime vers le continent ou à partir du continent. La mer Méditerranée est un bras de l'Atlantique provoqué par la – relativement – récente poussée géologique qui a

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 30.

¹⁶⁵ MAGNANT, Anne. **Diversité culturelle et politiques linguistiques en Europe**. Dans : *Europe des cultures et culture européenne : communauté et diversité*. Paris : Hachette, 2008, p. 99-111.

¹⁶⁶ FRANK, Robert. **Une histoire problématique, une histoire du temps présent**. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*. Septembre 2001, Vol. no 71, n° 3, p. 79-89.

¹⁶⁷ HOFFMAN, George Walter. **A geography of Europe**. London, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord : Methuen, 1953, p. 72-110.

abouti à une faille, maintenant connue sous le nom de détroit de Gibraltar¹⁶⁸. S'agissant des limites, les géographes utilisent les frontières naturelles : la Méditerranée sépare l'Europe de l'Afrique ; les autres limites claires sont à l'ouest l'océan Atlantique, et au nord l'océan Arctique. À l'est, la plupart des géographes considèrent l'Oural comme la limite entre l'Europe et l'Asie.

L'Europe politique (Europe-idée), de son côté, est difficile à définir. On peut s'appuyer sur deux notions différentes : l'héritage politique européen et la situation politique actuelle, la seconde étant basée sur le premier. Comme héritage politique européen, on peut considérer l'héritage grec et romain (démocratie/république)¹⁶⁹, la double révolution (la Révolution française¹⁷⁰ et la révolution industrielle¹⁷¹) et la création des États-nations¹⁷². L'Europe actuelle, au niveau politique, ne s'est pas construite de façon unilatérale. De nombreuses commissions et institutions ont été créées, dans différents buts. Certaines d'entre elles ont un caractère international, car leurs États membres ne font pas nécessairement partie de l'Europe. Les institutions ayant un caractère international sont l'Otan et le Conseil de l'Europe ; il s'agit d'institutions ayant des missions et des caractéristiques différentes. L'Organisation du traité de l'Atlantique nord (Otan) est une alliance politique et militaire entre ses 28 pays membres¹⁷³. Créée en 1949, elle vise à sauvegarder la liberté et la sécurité de tous ses membres. Cette alliance militaire défensive avait pour but de faire face à la menace du bloc soviétique¹⁷⁴. Le Conseil de l'Europe, quant à lui, est créé en 1951. L'acte fondateur a été signé à Londres entre la France, l'Italie, le Benelux, la Grande-Bretagne, l'Irlande, le Danemark, la Suède et la Grèce. Il vise la coopération et l'élaboration de normes communes dans les domaines de la politique sociale, de la santé, de l'environnement, de la culture et des droits

¹⁶⁸ *Ibid.*

¹⁶⁹ TEYSSIER, François de et BAUDIER, Gilles. **La construction de l'Europe : culture, espace, puissance**. Paris : Presses universitaires de France, 2001, p. 9-12.

¹⁷⁰ GODECHOT, Jacques. **L'Europe et la Révolution française**. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. Juin 1951, Vol. 6, n° 2, p. 214-217.

¹⁷¹ STICHT, Pamela. **Culture européenne ou Europe des cultures ? les enjeux actuels de la politique culturelle en Europe**. Paris : L'Harmattan, 2000, p. 40. (Collection Questions contemporaines) ; BRETONÈS, Daniel. **L'accélération de la troisième révolution industrielle : quelle place pour l'Europe ?** *Vie sciences de l'entreprise*. ANDESE, 2014, Vol. N° 198, n° 2, p. 6-9.

¹⁷² ABDELMALEK, Ali Aït. **Edgar Morin, sociologue et théoricien de la complexité** : *Sociétés*. Octobre 2004, Vol. no 86, n° 4, p. 99-117 ; STICHT, Pamela. **Culture européenne ou Europe des cultures? les enjeux actuels de la politique culturelle en Europe**. Paris : L'Harmattan, 2000, p. 40. (Collection Questions contemporaines).

¹⁷³ Albanie, Allemagne, Belgique, Bulgarie, Canada, Croatie, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis, France, Grèce, Hongrie, Islande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République Tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Slovaquie, Slovénie, Turquie

¹⁷⁴ GROSSMAN, Emiliano, IRONDELLE, Bastien et SAURUGGER, Sabine. **Les mots de l'Europe : lexique de l'intégration européenne**. Paris, France : Presses de Sciences Po : Fondation Robert Schuman, 2001, p. 192-193.

de l'homme.¹⁷⁵ Le Conseil de l'Europe est composé d'États membres¹⁷⁶ ainsi que d'États observateurs¹⁷⁷.

Concernant les institutions purement européennes (ayant comme membres des pays européens), on constate une très grande diversité : plusieurs formes politiques existent, avec différentes missions et caractéristiques. L'Union européenne¹⁷⁸ (UE) est le fruit des mouvements fédéralistes qui souhaitaient la création d'organisations de coopération au niveau européen. Elle est créée avec le Traité de Maastricht en 1992 sur la base de trois piliers : le pilier communautaire (Communauté européenne, Communauté européenne du charbon et de l'acier), le pilier de la politique étrangère et de sécurité commune, et le pilier de la justice et des affaires intérieures¹⁷⁹. Dans le cadre de l'UE, on trouve aussi les pays de la zone euro¹⁸⁰. Ils s'agit des pays dont l'euro est la monnaie officielle.¹⁸¹ Cette distinction monétaire montre le caractère bipolaire de l'UE et la catégorisation des pays en deux groupes, ceux ayant pour monnaie l'euro, et ceux ayant conservé leur monnaie nationale.

Ensuite, il y a l'espace Schengen, fondé, sur la base de l'Accord de Schengen de 1985 et de la Convention de Schengen de 1990, par la République fédérale d'Allemagne, le Luxembourg, la Belgique, les Pays-Bas et la France. Le but était la création d'un territoire sans frontières entre les pays signataires et la création d'une frontière extérieure unique où seraient effectués les contrôles d'entrée selon des procédures identiques pour tous les Européens par rapport au visa, au droit d'asile et au contrôle aux frontières.¹⁸² L'espace Schengen a ensuite été étendu à la quasi-totalité

¹⁷⁵ GROSSMAN, Emiliano, IRONDELLE, Bastien et SAURUGGER, Sabine. **Les mots de l'Europe : lexique de l'intégration européenne**. Paris, France : Presses de Sciences Po : Fondation Robert Schuman, 2001, p. 78-79.

¹⁷⁶ Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Azerbaïdjan, Belgique, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Géorgie, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, République de Moldova, Monaco, Monténégro, Pays-Bas, Macédoine du Nord, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, Fédération de Russie, Saint-Marin, Serbie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, Turquie, Ukraine, Royaume-Uni

¹⁷⁷ Canada, Saint-Siège, Israël, Japon, Mexique, Etats-Unis

¹⁷⁸ Depuis le 1er février 2020, l'UE compte 27 pays membres : Allemagne, Autriche, Belgique, Bulgarie, Chypre, Croatie, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Suède, Tchèque

¹⁷⁹ GROSSMAN, Emiliano, IRONDELLE, Bastien et SAURUGGER, Sabine, *op. cit.*, p. 308-309.

¹⁸⁰ Les pays de la zone Euro : Allemagne, Autriche, Belgique, Chypre, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Irlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Portugal, Slovaquie, Slovénie

¹⁸¹ **L'euro**. Dans : *Union Européenne - European Commission* [en ligne]. 5 juillet 2016 [consulté le 4 juillet 2017]. Disponible à : <URL : https://europa.eu/european-union/about-eu/money/euro_fr>.

¹⁸² GROSSMAN, Emiliano, IRONDELLE, Bastien et SAURUGGER, Sabine, *op. cit.*, p. 282-283.

des États membres¹⁸³. Cependant, des pays comme la Bulgarie, Chypre, l'Irlande et la Roumanie ne sont pas considérés comme membres à part entière de l'espace Schengen ; les contrôles aux frontières entre ces pays et l'espace Schengen sont maintenus¹⁸⁴. En outre, il y a l'Espace économique européen qui est une organisation économique entre les pays de la Communauté européenne et les pays de l'Association européenne de libre-échange¹⁸⁵. Elle promeut la libre circulation des marchandises, la libre circulation des personnes et la libre circulation des capitaux¹⁸⁶. Enfin, il y a l'Organisation européenne de coopération et de développement économique (OECE)¹⁸⁷, qui a tout d'abord été instituée en 1948 pour administrer le plan Marshall financé par les États-Unis afin de reconstruire le continent européen dévasté par la guerre. En faisant prendre conscience aux gouvernements européens de l'interdépendance de leurs économies, l'OECE ouvrait la voie à une ère de coopération qui devait changer la face du continent. Encouragés par le succès de l'OECE, et dans la perspective d'étendre les travaux de l'organisation à l'échelle mondiale, le Canada et les États-Unis se sont joints à ses membres en signant la Convention de l'OCDE le 14 décembre 1960. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est officiellement née le 30 septembre 1961, date d'entrée en vigueur de la Convention¹⁸⁸. Ainsi, avec une telle diversité au niveau politique, l'existence de plusieurs organisations interétatiques au niveau européen crée une difficulté à identifier l'Europe politique.

¹⁸³ Les pays de l'espace Schengen : Allemagne, Autriche, Belgique, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Islande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse

¹⁸⁴ PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. **Règlement (UE) 2018/1860 du Parlement européen et du Conseil du 28 novembre 2018 relatif à l'utilisation du système d'information Schengen aux fins du retour des ressortissants de pays tiers en séjour irrégulier.** *Journal officiel de l'Union européenne*. Décembre 2018, n° L 312, p. 1–13.

¹⁸⁵ Les pays de l'Association européenne de libre-échange sont les suivants : Islande, Liechtenstein, Norvège, Suisse

¹⁸⁶ CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE et COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. **Décision du Conseil et de la Commission du 13 décembre 1993 relative à la conclusion de l'accord sur l'Espace économique européen entre les Communautés européennes, leurs États membres et la République d'Autriche, la République de Finlande, la République d'Islande, la principauté de Liechtenstein, le Royaume de Norvège, le Royaume de Suède et la Confédération suisse (94/1/CECA, CE).** *Journal officiel de l'Union européenne*. Janvier 1994, n° L 1.

¹⁸⁷ Pays membres aujourd'hui : Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Chili, Corée, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Royaume-Uni, Slovénie, Suède, Suisse, Turquie

¹⁸⁸ **Histoire - OCDE** [en ligne]. 2017. Disponible à : <URL : <http://www.oecd.org/fr/apropos/histoire/>>.

Enfin, un autre type d'Europe existe : il s'agit de l'Europe-civilisation, l'Europe culturelle et de la culture européenne. Depuis ses débuts, l'Europe est constituée de différentes cultures et différentes nations et cette diversité culturelle a donné naissance à la culture européenne. L'Europe culturelle est ainsi la synthèse des multiples sources culturelles qui se sont agglomérées au fil des siècles. D'après Von Wiese¹⁸⁹, « *l'Europe est entre le passé et le présent* » ; toujours encline à ce qui est nouveau et progressiste, elle reste consciente de son grand passé et tient à ses anciennes traditions culturelles. Paul Valéry en 1922, considère comme européens tous les peuples qui ont subi au cours de l'histoire trois influences principales : celle de la Grèce, celle de Rome et celle du christianisme¹⁹⁰. Sticht¹⁹¹ ajoute d'autres traits à cette liste d'héritage commune, comme les découvertes techniques et scientifiques et le concept d'État-nation.

Dans un premier temps, l'héritage grec a posé les fondements de la culture européenne. De l'invention de la cité et du citoyen à l'épanouissement de la pensée, l'Antiquité a offert un riche héritage intellectuel, philosophique et scientifique à l'Europe¹⁹². Dans un deuxième temps, l'héritage romain constitue aussi un pilier de l'Europe culturelle. L'héritage primordial de Rome est d'ordre juridique, politique et civique¹⁹³ ; les Romains ont élaboré un système juridique et politique qui restera une référence en Europe pendant des siècles. L'Antiquité romaine a également offert le latin : *lingua franca* (ou langue européenne) pendant de nombreux siècles, le latin constitue l'origine des langues romanes, est la langue de l'Église et de la science, et est vecteur de la vie culturelle¹⁹⁴. De surcroît, l'héritage judéo-chrétien est également essentiel. Le christianisme permet à l'Europe de façonner une nation d'individus et de promouvoir l'égalité entre les hommes. Cette philosophie de la valeur de la personne humaine sera à la base de la notion de droits de l'homme, qui furent établis plusieurs siècles plus tard. Aussi, cet héritage a conduit à la création de l'Europe chrétienne ; il s'agit d'une période historique où Europe et christianité se confondent, époque où les sources antiques sont confrontées au christianisme pour fonder la civilisation

¹⁸⁹ VON WIESE, Leopold. **What Is European Culture?**. *The British Journal of Sociology*. 1960, Vol. 11, n° 1, p. 1–9.

¹⁹⁰ OBATON, Viviane. **La promotion de l'identité culturelle européenne depuis 1946**. Genève : Institut européen de l'Université de Genève, 1997, p. 15.

¹⁹¹ STICHT, Pamela. **Culture européenne ou Europe des cultures ? les enjeux actuels de la politique culturelle en Europe**. Paris : L'Harmattan, 2000, p. 38-40.

¹⁹² OBATON, Viviane, *op. cit.*, p. 16-17.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 15.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 16.

européenne¹⁹⁵. Tous ces héritages forment la civilisation européenne, qui, d'après Robert Frank¹⁹⁶, dépasse les limites européennes et devient universelle, et cette universalité pouvant rendre difficile la définition de la culture européenne.

Nous pouvons ainsi tout résumer en soulignant que la culture européenne permet de mettre en évidence « *les traits communs des patrimoines européens, renforcer le sentiment d'appartenance à une même communauté tout en respectant les diversités culturelles, nationales ou régionales, contribuer à l'épanouissement et à la diffusion des cultures, c'est là tout le pari de la politique menée par l'Union* »¹⁹⁷. La notion d'Europe inclut donc différents aspects qui la rendent plus riche ; mais cette diversité rend sa définition tout aussi difficile.

3.1.4 Les valeurs européennes : vecteurs de l'identité européenne

Toutes ces facettes de l'Europe à travers le temps nous ont permis d'appréhender toutes les valeurs et les représentations de l'Europe telle qu'elle est aujourd'hui ; toutefois, cette Europe unie demandait une organisation, une institutionnalisation. L'institutionnalisation des valeurs européennes se réalise à travers le Traité de Lisbonne¹⁹⁸ en 2007. La fondation de l'UE a comme base des valeurs telles que le respect de la dignité humaine, la liberté, la démocratie, l'État de droit et les droits de l'homme. Comme l'indique l'article 2 du Traité de Lisbonne, l'UE « *respecte la richesse de sa diversité culturelle et linguistique, et veille à la sauvegarde et au développement du patrimoine culturel européen* ».

Rezsöhazy¹⁹⁹ indique que les valeurs communes européennes ne sont pas dues au hasard, mais à l'héritage des différentes périodes historiques qu'a connues l'Europe. L'héritage de l'Antiquité grecque et romaine, le christianisme, le Moyen Âge, la Renaissance, les Lumières, le capitalisme et les mouvements sociaux ont contribué à l'invention des valeurs européennes. Ces héritages ont

¹⁹⁵ OBATON, Viviane. **La promotion de l'identité culturelle européenne depuis 1946**. Genève : Institut européen de l'Université de Genève, 1997, p. 17-21. (Euryopa Études ; n° 3).

¹⁹⁶ FRANK, Robert. **Une histoire problématique, une histoire du temps présent**. *Vingtième Siècle, revue d'histoire*. 2001, Vol. 71, n° 1, p. 79-90.

¹⁹⁷ COMMISSION EUROPÉENNE et DIRECTION GÉNÉRALE DE LA PRESSE ET DE LA COMMUNICATION. **Construire l'Europe des peuples : L'Union européenne et la culture**. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002, p. 3.

¹⁹⁸ **Traité de Lisbonne, modifiant le traité sur l'Union Européenne et le traité instituant la Communauté européenne**. *Journal officiel de l'Union européenne*. Décembre 2007, n° C 306.

¹⁹⁹ REZSÖHAZY, Rudolf. **Émergence des valeurs communes aux Européens à travers l'histoire**. Paris : L'Harmattan, 2012, p. 10-19. (Pour comprendre).

apporté des valeurs européennes communes toujours importantes pour les Européens, comme l'indique la Figure 1.

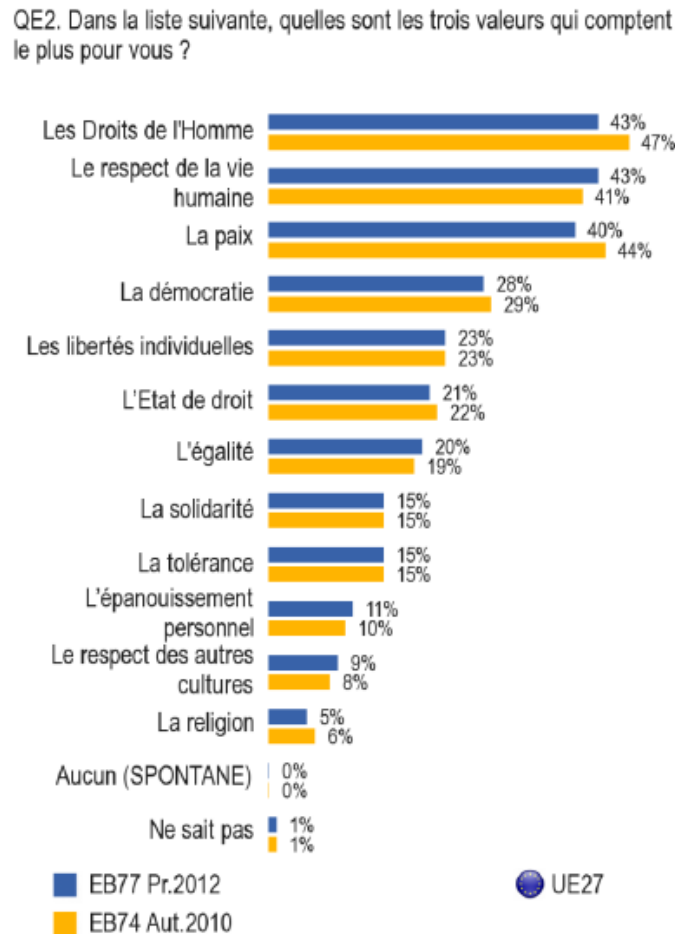


Figure 1 : Les valeurs qui comptent le plus (Eurobaromètre Standard 77, printemps 2012)²⁰⁰

Selon le sondage Eurobaromètre 2012²⁰¹(Figure 1), les Européens placent en priorité pour eux-mêmes les droits de l'homme (43 %), le respect de la vie humaine (43 %) et la paix (40 %) La démocratie, les libertés individuelles, l'État de droit et l'égalité sont des valeurs occupant également une place importante, représentées à un taux supérieur ou égal à 20 %.

²⁰⁰ **Les valeurs des Européens.** Eurobaromètre Standard n°77. Bruxelles : Commission européenne, mai 2012, p. 9.

²⁰¹ *Ibid.*

QE3. Quelles sont les trois valeurs qui représentent le mieux l'UE, parmi les suivantes ?

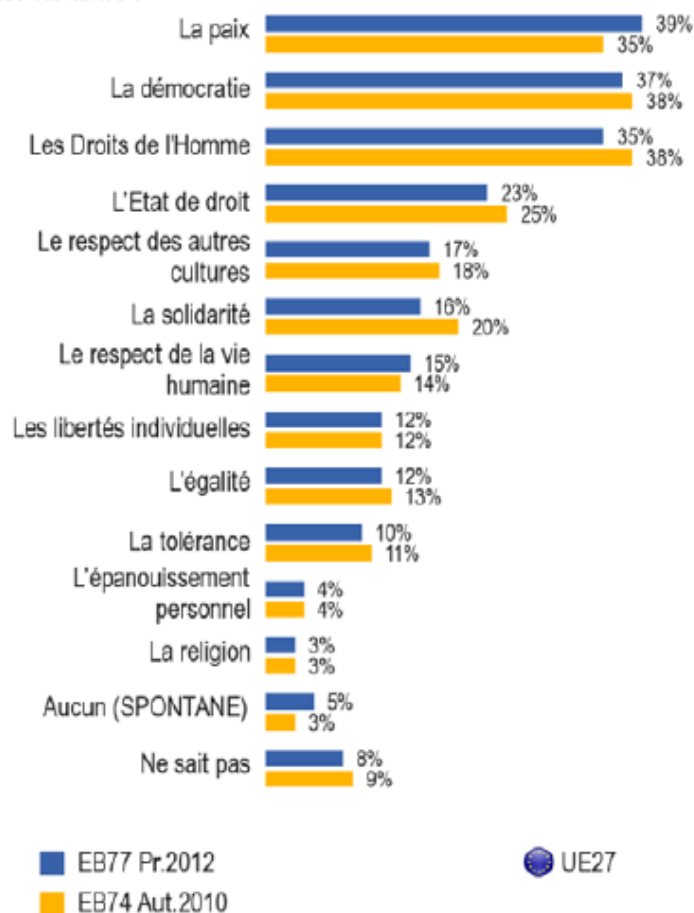


Figure 2 : Les trois valeurs qui représentent mieux l'UE (Eurobaromètre Standard 77, printemps 2012)²⁰²

Concernant les trois valeurs qui représentent le mieux l'UE ou qui englobent l'esprit et « l'identité européenne » (Figure 2), les Européens choisissent : la paix (39 %), la démocratie (37 %) et les droits de l'homme (35 %) ²⁰³. L'identité européenne est ainsi fortement liée à ces trois valeurs. Mais l'identité européenne des Grecs est-elle proche de cette identité européenne ?

²⁰² *Ibid.*, p. 12.

²⁰³ *Ibid.*, p. 9-12.

3.1.5 L'identité européenne des Grecs

L'adhésion grecque à la Communauté européenne en janvier 1981 a été perçue comme un moment historique et le point culminant d'un processus amorcé dès le début des années 1960. Sa participation éventuelle est évoquée assez tôt, avant même que le pays réponde à tous les critères pour devenir membre de la Communauté. Ainsi, depuis longtemps, les Grecs se sont identifiés comme européens²⁰⁴. Dans l'Eurobaromètre 2009²⁰⁵, les Grecs avaient une image positive de l'UE, et, comme on le voit à la figure suivante (Figure 3), 45 % avaient une image plutôt positive de l'UE, contre 18 % qui en avaient une image plutôt négative.

Image of the European Union

QA10. In general, does the European Union conjure up for you a very positive, fairly positive, neutral, fairly negative or very negative image?

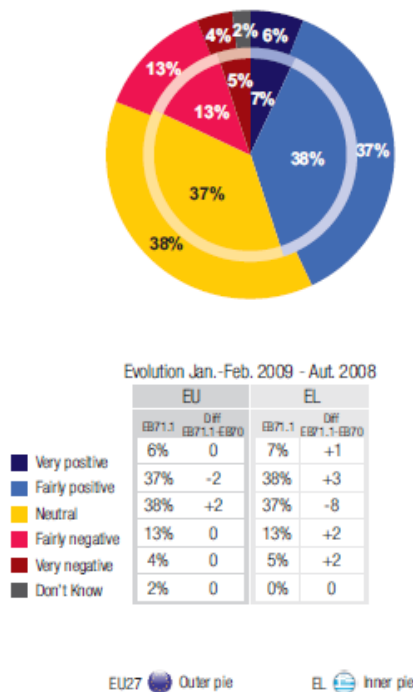


Figure 3 : L'image de l'UE pour les Grecs (Eurobaromètre 2009)²⁰⁶

²⁰⁴ VALINAKIS, Yannis G. *La Grèce dans la nouvelle Europe. Politique étrangère*. 1994, Vol. 59, n° 1, p. 223–232.

²⁰⁵ **The Europeans in 2009**. Special Eurobarometer n°308. Brussels : European Commission, juillet 2009.

²⁰⁶ **Results for Greece**. Special Eurobarometer n°308. Brussels : European Commission, juillet 2009. (The Europeans in 2009).

Par contre, aujourd'hui, la situation semble différente, la crise économique ayant eu un impact sur l'attachement des Grecs à l'UE. D'après l'Eurobaromètre standard de 2015²⁰⁷, la population grecque apparaît divisée quant à son attachement à l'UE.

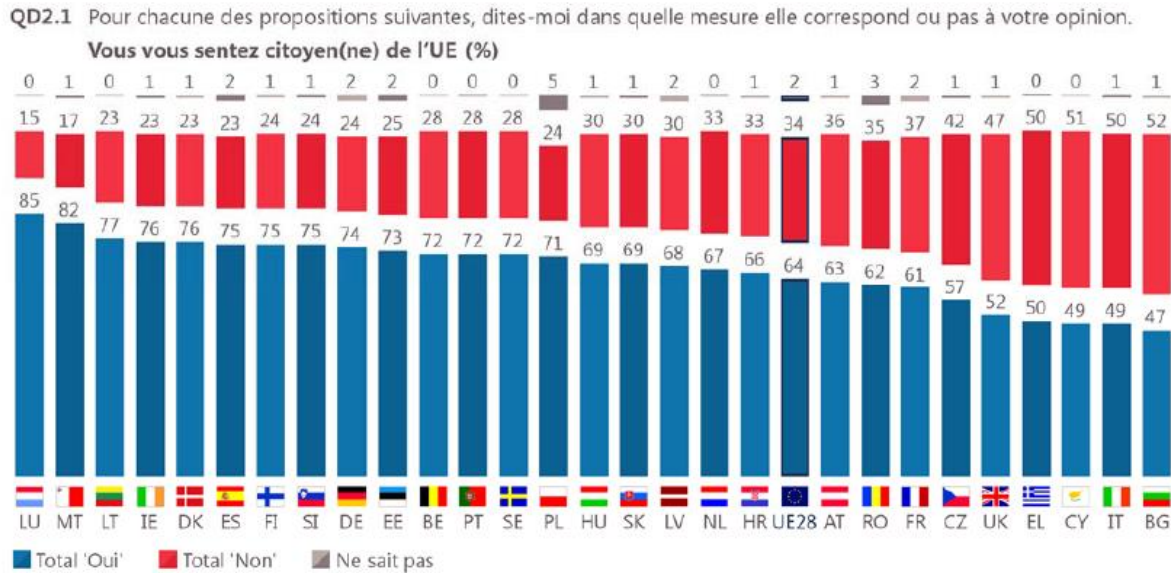


Figure 4 : Vous vous sentez citoyen(ne) de l'UE ? (Eurobaromètre standard 84)²⁰⁸

D'après les résultats de l'Eurobaromètre réalisé en mai 2015, la moitié de la population grecque (50 %) se voit comme faisant partie de la population citoyenne de l'Europe, ainsi que comme citoyens européens ; toutefois, l'année suivante, en 2016, la situation se détériore, comme nous le montre la Figure 5.

²⁰⁷ **L'opinion publique dans l'Union européenne.** Eurobaromètre Standard n°84. Bruxelles : Commission européenne, décembre 2015.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 33.

QD1.1 Pour chacune des propositions suivantes, dites-moi dans quelle mesure elle correspond ou pas à votre opinion.

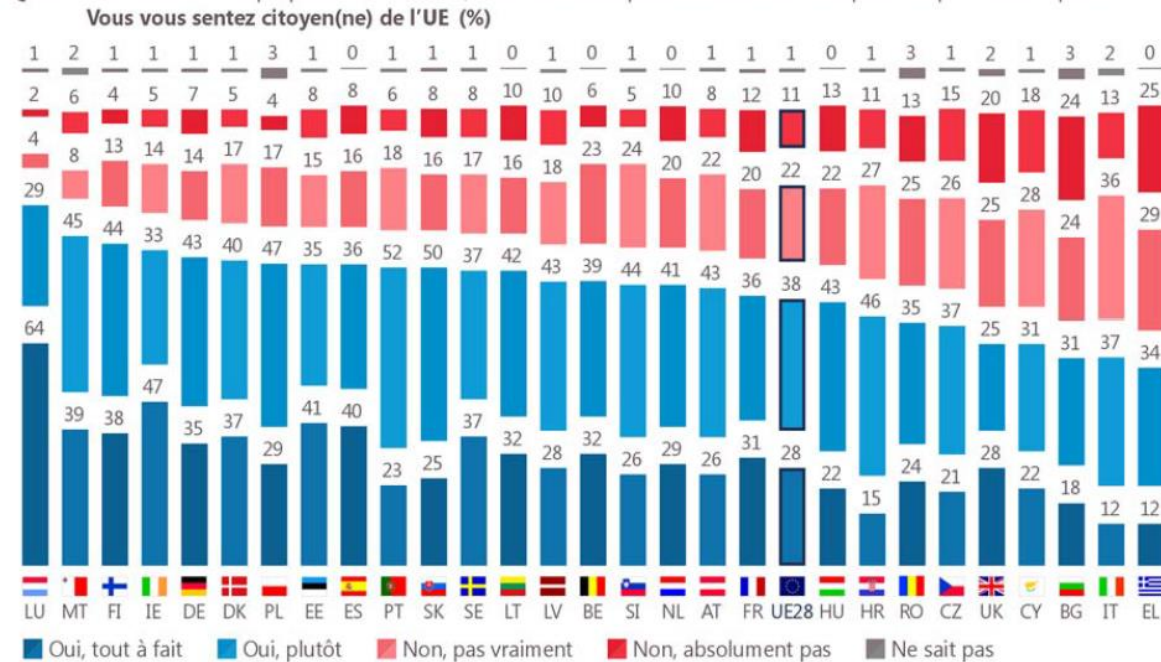


Figure 5 : Vous vous sentez citoyen(ne) de l'UE (Eurobaromètre standard 85, printemps 2016)²⁰⁹

En 2016, d'après l'Eurobaromètre du printemps 2016²¹⁰ (« La citoyenneté européenne », 2016), la Grèce est le seul pays de l'UE où le sentiment d'être citoyen de l'UE est minoritaire (46 % contre 54 %), une image qui a dû être grandement influencée par la crise financière. Ces résultats montrent que le contexte socio-économique a eu un impact important sur les Grecs et leur sentiment d'appartenance à l'UE ; l'image de l'UE s'est altérée et, par conséquent, une très grande partie de la population se sent moins attachée à l'UE qu'auparavant. Les raisons de cette chute de popularité progressive de l'UE en Grèce sont intrinsèquement liées à la situation socio-économique du pays depuis 2009, où commencent la crise économique et les problèmes d'endettement du pays, et où apparaissent les premières mesures d'austérité. Le peuple grec commence ainsi à « tourner le dos » aux Européens et à s'écarter du sentiment de « citoyenneté européenne », pensant que « l'Europe » ne lui a pas véritablement proposé son aide à un moment si difficile. Il est possible qu'il s'agisse d'une nouvelle ère pour les représentations de l'Europe et de l'identité européenne chez les Grecs.

²⁰⁹ **La citoyenneté européenne.** Eurobaromètre Standard n°85. Bruxelles : Commission européenne, mai 2016, p. 16.

²¹⁰ *Ibid.*

Quoi qu'il en soit, il reste nécessaire de définir la notion de « citoyenneté européenne » et, par la suite, d'« identité européenne ».

3.2 L'invention de la citoyenneté européenne

D'après les dictionnaires²¹¹, la citoyenneté désigne la situation des individus dont les droits civiques sont reconnus dans un État. Le citoyen peut exercer pleinement tous ses droits et est responsable de ses actes après avoir atteint la majorité légale (18 ans). Le citoyen a le droit d'élire ses représentants et d'être lui-même élu. Il a le libre choix de sa vie et dispose de droits, tout en ayant des devoirs : il peut être désigné comme juré dans un procès et est tenu d'honorer cette nomination ; il doit payer ses impôts. De même, le vote, qui est un droit, est aussi pour lui un devoir, même s'il n'a pas de caractère obligatoire. Ainsi, la citoyenneté est généralement liée à la nationalité, qui peut aussi être obtenue par naturalisation.

Historiquement, la citoyenneté était liée aux privilèges d'appartenance à un type particulier de communauté politique ; ceux qui jouissaient d'un certain statut avaient le droit de participer, sur un pied d'égalité avec leurs concitoyens, aux décisions collectives qui régissaient la vie sociale. En d'autres termes, la citoyenneté allait de pair avec la participation politique à une certaine forme de démocratie – en particulier le droit de vote –, à la différence d'autres types de régimes politiques, comme la monarchie ou la dictature²¹².

Quant à la citoyenneté européenne, elle est une citoyenneté moderne²¹³. L'institution d'une citoyenneté européenne se réalise à travers le Traité sur l'Union européenne (TUE), signé à Maastricht le 7 février 1992 et entré en vigueur le 1^{er} novembre 1993. Il s'agit de l'expression la plus connue d'une citoyenneté supranationale²¹⁴. Un certain nombre de raisons a conduit à

²¹¹ BOUDON, Raymond (dir.). **Dictionnaire de la sociologie**. Paris : Larousse, 2012, p. 30-31 ; MOLAJANI, Akbar. **Dictionnaire de sociologie contemporaine**. Paris : Zagros, 2004, p. 33 ; DORTIER, Jean-François (dir.). **Le dictionnaire des sciences humaines**. Auxerre : Éditions Sciences Humaines, 2013, p. 90-91. (Petite bibliothèque de sciences humaines) ; ACHIN, Catherine et BERENI, Laure (dir.). **Dictionnaire genre & science politique : concepts, objets, problèmes**. Paris : Presses de Sciences Po, 2013, p. 90-95. (Références Sociétés et mouvement).

²¹² BELLAMY, Richard. **Citizenship: a very short introduction**. Oxford : Oxford University Press, 2008, p. 1-26.

²¹³ La conception de la citoyenneté moderne est passée par différentes étapes. De l'Antiquité grecque et romaine jusqu'à aujourd'hui, en passant par la Renaissance, la définition de la citoyenneté et du citoyen est le fruit des différents travaux (Sources : HASQUENOPH, Sophie. **Initiation à la citoyenneté de l'Antiquité à nos jours**. Paris : Ellipses, 2015, p. 25-33. (Ellipses poche) ; DEL-PUP, Henri. **La citoyenneté Européenne : un concept à (ré)inventer ?**. Dans : *Construire une citoyenneté européenne*. Claude Clanet. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2007, p. 38.)

²¹⁴ DORTIER, Jean-François (dir.), *op. cit.*, p. 91.

l'émergence d'une citoyenneté de l'UE. Une partie de ces raisons concerne la dynamique interne de l'Union et le processus d'intégration, ainsi que les forces politiques, juridiques, économiques et sociales qui ont façonné l'émergence de la politique de l'UE ; l'autre partie renvoie à des conditions politiques ou géopolitiques plus larges, extérieures à l'UE, et à l'interprétation et l'articulation des implications de ces conditions en matière de citoyenneté²¹⁵.

En outre, la citoyenneté européenne se superpose à la citoyenneté nationale. Tout citoyen ayant la nationalité d'un État membre est aussi un citoyen de l'Union. Cette citoyenneté confère de nouveaux droits aux Européens, comme la libre circulation, le droit de voter et d'être élu aux élections européennes et municipales dans l'État où l'on réside, la protection diplomatique et consulaire d'un État membre autre que celui d'origine dans le territoire d'un pays tiers où l'État d'origine n'est pas représenté, le droit de pétition devant le Parlement européen et, enfin, celui de déposer une plainte auprès du médiateur européen²¹⁶.

3.2.1 De la citoyenneté européenne à l'identité européenne

La citoyenneté et l'identité sont des notions qui existent en parallèle. La première se réfère aux droits et devoirs des individus, tandis que l'identité est le sentiment d'appartenir à une communauté²¹⁷. Dans le cas européen, l'existence ou l'absence de l'une de ces notions n'implique pas l'absence ou l'existence de l'autre. En effet, se sentir européen n'est pas étroitement lié au fait d'être citoyen européen. La citoyenneté impose des critères incontournables, comme le fait d'avoir la citoyenneté d'un pays membre de l'UE²¹⁸, tandis que le fait de se sentir européen n'implique pas de remplir ce type de critères. Avoir un sentiment d'appartenance européen ne nécessite pas de mettre en œuvre ses droits de citoyen ; à l'inverse, avoir la citoyenneté européenne n'amène pas automatiquement à se sentir européen. Si ces notions semblent proches, elles s'acquièrent de manière différente.

²¹⁵ SHAW, Jo. **The Interpretation of European Union Citizenship**. *The Modern Law Review*. 1998, Vol. 61, n° 3, p. 293-317.

²¹⁶ COUNCIL OF THE EUROPEAN COMMUNITIES et COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. **Treaty on European Union**. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 1992, p. 15-16.

²¹⁷ MUCCHIELLI, Alex. **L'Identité**. Paris, France : Presses universitaires de France, 1986, p. 5.

²¹⁸ SHAW, Jo, *art. cit.*

Pfetsch²¹⁹ détermine quatre concepts qui sous-tendent la recherche d'une identité européenne : le concept d'*identité historique*, le concept d'*identité génétique*, le concept d'*identité philosophique*, et le concept d'*identité socio-psychologique*. L'identité historique est étroitement liée au temps ; elle évoque la mémoire, l'héritage, les événements marquants, les mythes fondateurs, mais aussi la situation actuelle économique, sociale, politique. Le concept d'identité génétique se réfère au sentiment d'appartenance commune et à la délimitation par rapport aux autres²²⁰. Ensuite, le concept d'identité philosophique cherche à établir une unité entre l'individu et son environnement ; il renvoie à l'harmonie entre l'individu et autrui, entre l'individu et le collectif, entre le citoyen et la nation. Enfin, le concept d'identité socio-psychologique renvoie aux liens affectifs entre l'individu et l'entité sociale ou politique de référence²²¹.

En ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, elle fait partie des programmes de l'Éducation nationale dans tous les pays et elle est dispensée dans les écoles selon trois approches principales : en tant que matière autonome, dans le cadre d'une autre matière ou d'un domaine d'apprentissage, ou en tant que dimension transversale²²². Cependant, une combinaison de ces approches est souvent utilisée. Le programme scolaire des pays européens reflète bien la nature multidimensionnelle de la citoyenneté. Ainsi, les écoles ont pour objectifs l'acquisition de connaissances théoriques, mais aussi l'acquisition de compétences sociales et civiques et le développement d'attitudes et de valeurs. La participation active des élèves à l'intérieur et à l'extérieur de l'école est également possible. En général, les programmes de citoyenneté couvrent un large éventail de sujets très variés, abordant les principes fondamentaux des sociétés démocratiques, les questions sociales contemporaines comme la diversité culturelle et le développement durable, ainsi que les dimensions européennes et internationales²²³.

Toutefois, l'éducation à la citoyenneté n'est pas homogène dans tous les pays européens. François Audigier²²⁴, professeur de l'Université de Genève, note une division claire entre les pays du nord

²¹⁹ PFETSCH, Frank. **La problématique de l'identité européenne**. Dans : *Les racines de l'identité européenne*. Paris : Economica, 1999, p. 260-280.

²²⁰ *Ibid.*, p. 275.

²²¹ *Ibid.*, p. 278.

²²² EUROPEAN COMMISSION. **Citizenship education in Europe**. Brussels : EACEA - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012, p. 17-25.

²²³ *Ibid.*, p. 17-37.

²²⁴ AUDIGIER, F., « Comment évaluer les effets de l'éducation sur la citoyenneté ? Questionner d'abord l'amont: curriculums, représentations et pratiques » In Ministère de l'Éducation nationale. **La citoyenneté par l'éducation**,

de l'Europe et ceux de la Méditerranée ; les pays de la première catégorie donnent plus de liberté aux élèves et centralisent mieux leurs pratiques éducatives que ceux de la deuxième catégorie, qui sont plus influencés par le programme formel, principalement régi par son contenu.

D'autre part, l'identité européenne est créée en s'appuyant sur les référents historiques et culturels. Le modèle commun pour la création des identités nationales a été forgé par les intellectuels européens. L'Union européenne s'appuie sur des symboles qui renvoient à l'unité entre les pays membres : le drapeau (douze étoiles en cercle, symbolisant l'unité et la solidarité), l'hymne (la 9^e symphonie de Ludwig van Beethoven), la devise « Unis dans la diversité » – la diversité des cultures, des traditions et des langues est un point d'unification –, la Journée de l'Europe, le 9 mai – car c'est le 9 mai 1950 que Robert Schuman a parlé des idées fondatrices de l'Union européenne –, et enfin la monnaie unique, l'euro.²²⁵

Ainsi, les notions de citoyenneté et d'identité, qui sont liées, existent toutefois séparément. Il est donc intéressant de noter que l'Eurobaromètre se réfère au *sentiment de citoyenneté européenne* car ces termes combinent d'après nous les deux notions essentielles que sont l'identité et la citoyenneté. Dans la Figure 6, on peut voir l'évolution du sentiment de la citoyenneté auprès des citoyens européens²²⁶.

Paris, 24-25 novembre 2005. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale. In NAVARRO-MEDINA, Elisa et DE-ALBA-FERNANDEZ, Nicolas. **Citizenship Education in the European Curricula**. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Juillet 2015, Vol. 197, p. 48. (7th World Conference on Educational Sciences).

²²⁵ **Les symboles de l'Union européenne**. Dans : CVCE [en ligne]. [S. d.] [consulté le 7 mars 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.cvce.eu/education/unit-content/-/unit/eeacde09-add1-4ba1-ba5b-dcd2597a81d0>>.

²²⁶ **La citoyenneté européenne**. Eurobaromètre Standard n°85. Bruxelles : Commission européenne, mai 2016, p. 14.

QD1.1 Pour chacune des propositions suivantes, dites-moi dans quelle mesure elle correspond ou pas à votre opinion.
Vous vous sentez citoyen(ne) de l'UE (% - UE)

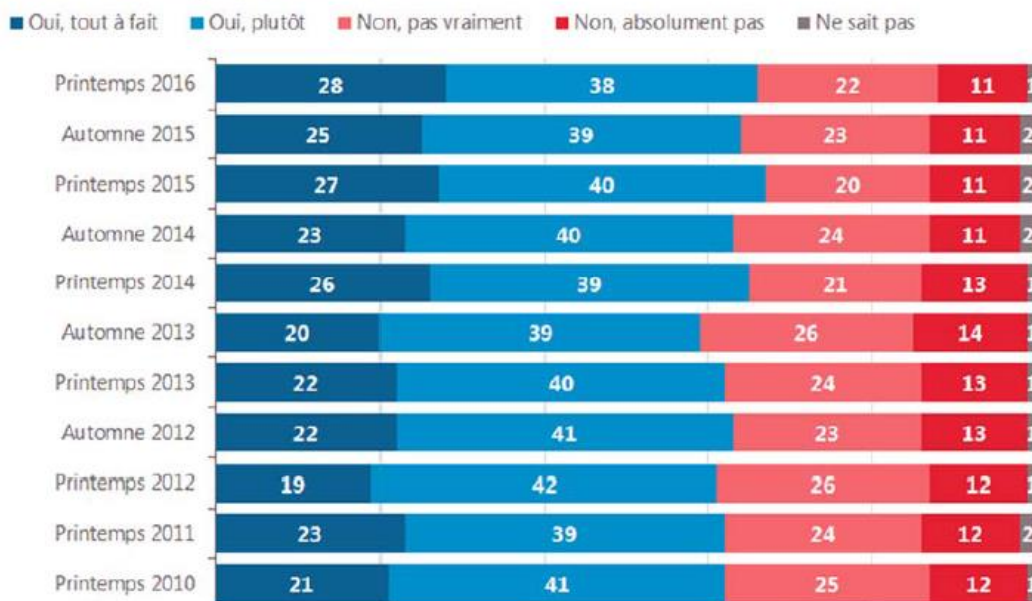


Figure 6 : Résultats d'Eurobaromètres 2010-2016

D'après les résultats présentés dans la figure ci-dessus, la citoyenneté est vue comme un sentiment, tel que l'identité : on est citoyen non seulement par le biais des droits envers un État, mais aussi en se sentant citoyen. La distinction entre ces deux notions étant subtile, citoyenneté européenne et identité européenne s'entremêlent souvent dans la conscience des individus, mais aussi dans l'esprit des instigateurs de ces questionnaires. Ainsi, d'après la formulation de la question posée, la question visant à obtenir une réponse sur la citoyenneté européenne pourrait être mal comprise par les personnes interrogées, qui pourraient comprendre qu'il s'agit de dire s'ils se sentent européens ou non. Ce problème surgit notamment avec une question fermée et particulièrement brève (voir la question de la Figure 6), qui n'aide pas le public à comprendre l'objet même de la question²²⁷.

Pour conclure sur la citoyenneté et l'identité européenne, il est important de mentionner que les institutions européennes ont fait l'effort d'uniformiser non seulement l'administration, la justice, les droits des citoyens de l'UE, mais aussi les repères de langue. Si toutes les langues sont à égalité absolue dans l'UE, il y a cependant trois langues officielles pour la communication entre tous les

²²⁷ RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et RIOUL, René. **Grammaire méthodique du français**. Paris : PUF, 2016, p. 670.

organes, pour le travail et l'organisation intérieure et administrative dans l'UE, le Conseil de l'Europe et les autres institutions européennes : l'anglais, le français et l'allemand²²⁸. S'agissant de l'analyse des langues dans l'UE et de leur usage majoré ou minoré, ainsi que des stratégies adoptées par les États membres et les politiques linguistiques, plusieurs travaux ont été effectués. Ils sont résumés dans le chapitre suivant.

²²⁸ CHRISTIDIS, Anastasios-Foivos (dir.). « Ισχυρές » και « ασθενείς » γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού = « Strong » and « weak » languages in the European Union : aspects of linguistic hegemonism. Thessaloniki : Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας [Centre de la langue grecque], 1999, 2 vol., p. 273-284.

Chapitre 4 : La politique linguistique en Europe et en Grèce

Différents spécialistes ont essayé de définir la politique ayant comme domaine principal la langue, les pratiques linguistiques et l'enseignement des langues. Or, proposer une définition est plus complexe qu'il n'y paraît. D'après le dictionnaire de Dubois²²⁹, la politique linguistique est l'ensemble des mesures et des projets appliqués aux pratiques linguistiques d'une ou plusieurs langues ainsi que la planification de l'éducation et des usages des langues dans un territoire spécifique. Autrement dit, elle se réfère aux prises de décisions concernant les langues promues au sein du système éducatif. Cette notion est aussi un quasi-synonyme du concept de « aménagement linguistique »²³⁰.

En ce qui concerne le concept de la politique linguistique, Calvet²³¹ distingue la *politique linguistique* et la *planification linguistique*. Selon lui, la politique linguistique est l'« ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale »²³². La politique linguistique peut être exercée par toutes les personnes, mais aussi par la famille ou la communauté. Elle ne se limite pas aux mesures liées aux pratiques linguistiques, mais intervient également dans les rapports entre les langues : déterminer une situation plurilingue, choisir une langue nationale, décider des langues d'enseignement et de communication médiatique sont des fonctions qui appartiennent à la politique linguistique. Calvet²³³ définit la planification linguistique comme « la mise en pratique concrète d'une politique linguistique, le passage à l'acte en quelque sorte », exercés seulement par l'État. La planification linguistique constitue en la recherche des moyens nécessaires pour appliquer une politique linguistique²³⁴.

La *planification linguistique*, traduction du terme *language planning* désigne d'après Gardin et Marcellesi²³⁵ les actions d'un État sur les langues et les variétés linguistiques existant sur son

²²⁹ DUBOIS, Jean (dir.). **Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage**. Paris : Larousse, 1994, p. 369.

²³⁰ TRUCHOT, Claude. **L'anglais dans le monde contemporain**. Paris : le Robert, 1990, p. 325-327. (L'ordre des mots).

²³¹ CALVET, Louis-Jean. **La sociolinguistique**. Paris : Presses universitaires de France, 1993, p. 111.

²³² *Ibid.*

²³³ *Ibid.*

²³⁴ CALVET, Louis-Jean. **La Guerre des langues et les politiques linguistiques**. Paris : Payot, 1987, p. 154-155.

²³⁵ GARDIN, Bernard et MARCELLESI, Jean Baptiste. **Sociolinguistique : Approche, théories, pratiques**. Paris : Presses universitaires de France, 1978, p. 144. (Publications de l'Université de Rouen).

territoire. Il s'agit des règles, lois et pratiques des langues dans la société, ainsi que des activités susceptibles de changer la structure et/ou le statut d'une langue dans le cadre de cet État.

D'autre part, Beacco et Byram²³⁶ définissent la politique linguistique comme « *une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères), dans leurs formes (les systèmes d'écriture), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement* »²³⁷. Elle peut être menée par des citoyens ou des groupes et dans un cadre associatif ou privé et elle est également déterminée à travers des principes économiques, nationaux et identitaires. Le champ des politiques linguistiques est constitué par cet ensemble d'enjeux (conception de la nation, finalités de l'éducation), d'acteurs (politiques, militants, syndicalistes) et de niveaux d'intervention (législatif, réglementaire). La reconnaissance de la nature politique des questions de langues et d'enseignement des langues est un préalable à toute action dans ce domaine, car les difficultés techniques (structurelles, administratives, financières) surmontées par les États, isolément ou dans des démarches communes, ne peuvent l'être sans des prises de position claires par rapport à ces principes. Les politiques linguistiques ont pour domaines d'intervention le droit linguistique (droits des minorités, en particulier), les tribunaux et les administrations, les médias – y compris l'affichage public –, ainsi que l'enseignement des langues (de l'école élémentaire à l'enseignement supérieur et professionnel)²³⁸. Les interventions dans ce dernier domaine, au centre du guide rédigé par Beacco et Byram, seront nommées « politiques linguistiques éducatives »²³⁹. Enfin, les politiques linguistiques, y compris les politiques linguistiques éducatives et les idéologies linguistiques, seront attribuées au plurilinguisme, retenu comme principe des politiques linguistiques éducatives par le Conseil de l'Europe.

De son côté Spolsky²⁴⁰ détermine les trois composantes de la politique linguistique d'une communauté : les pratiques linguistiques (*language practices*), l'idéologie linguistique (*language*

²³⁶ BEACCO, Jean-Claude et BYRAM, Michael. **De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe**. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2003, p. 15-31.

²³⁷ *Ibid.*, p. 15.

²³⁸ *Ibid.*, p. 16.

²³⁹ *Ibid.*, p. 17.

²⁴⁰ SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge : Cambridge University Press, 2004, p. 5-8.

beliefs) et la gestion linguistique ou gestion des langues (*language management*), que nous notons brièvement dans la Figure 7 ci-dessous.

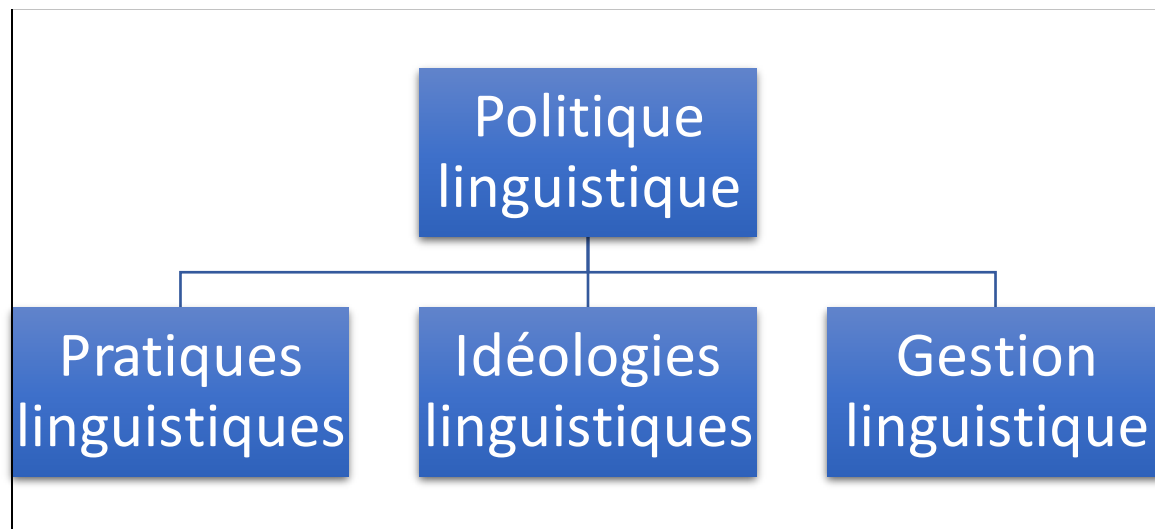


Figure 7 : La politique linguistique d'après Spolsky²⁴¹

Premièrement, on trouve les pratiques linguistiques de la communauté : il s'agit du modèle habituel de sélection parmi les variétés qui composent son répertoire linguistique²⁴². Deuxièmement, on considère la croyance et l'idéologie linguistique, c'est-à-dire des croyances sur la langue et son utilisation. Enfin, la troisième composante correspond à tout effort spécifique pour modifier ou influencer cette pratique par n'importe quel acteur d'intervention, de planification ou de *gestion des langues (language management)*. Spolsky²⁴³ a constaté des cas d'efforts directs pour manipuler la situation linguistique. Quand une personne ou un groupe dirige une telle intervention, on parle de gestion des langues. Le *manager linguistique*, autrement dit celui qui gère la politique linguistique, peut être une assemblée législative rédigeant une constitution nationale. Il peut être un législateur national, établissant une loi qui détermine quelle langue devrait être officielle²⁴⁴. Une institution ou une entreprise peut exercer une gestion des langues quand elle décide quelles langues vont être utilisées, enseignées ou publiées. Cela peut également être un membre de la

²⁴¹ SHOHAMY, Elana. **Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies?**. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. Mai 2009, Vol. 14, p. 45-67.

²⁴² SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge : Cambridge University Press, 2004, p. 5-8.

²⁴³ *Ibid.*, p. 8.

²⁴⁴ *Ibid.*

famille essayant de persuader les autres membres de parler une langue patrimoniale. Au niveau national ou régional, pour une communauté ou une famille, le manager linguistique est celui qui intervient sur les pratiques linguistiques.

Spolsky²⁴⁵ indique que la politique linguistique existe même lorsqu'elle n'a pas été explicitement définie ou établie par l'autorité. De nombreux pays, institutions et groupes sociaux ne disposent pas de politiques linguistiques formelles ou écrites, de sorte que la nature de leur politique linguistique doit être tirée d'une étude de leur pratique ou de leurs croyances linguistiques. Même s'il existe une politique linguistique formelle et écrite, son effet sur les pratiques linguistiques n'est ni garanti ni cohérent. Spolsky²⁴⁶ suppose que la politique linguistique traite non seulement des langues et des variétés nommées, mais aussi des « parties » de la langue, incluant ainsi des efforts pour contraindre ce qui est considéré comme une mauvaise langue et encourager ce qui est considéré comme un bon langage.

D'après Shohamy²⁴⁷, la politique linguistique est le principal mécanisme d'organisation, de gestion et de manipulation des comportements linguistiques, car elle consiste en des décisions prises sur les langues et leurs usages dans la société. C'est à travers la politique linguistique que les décisions sont prises en ce qui concerne les langues préférées (qui devraient être légitimées, utilisées, apprises et enseignées). Par conséquent, la politique linguistique agit comme un outil de manipulation dans la bataille continue entre différentes idéologies. Ces manipulations se produisent à plusieurs niveaux et dans un certain nombre de directions, mais surtout en ce qui concerne la légitimité d'utiliser et d'apprendre certaines langues. La politique linguistique se réfère finalement à des documents spécifiques, des lois, des règlements ou des documents de politique qui spécifient ces comportements linguistiques.

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 5-8.

²⁴⁶ *Ibid.*

²⁴⁷ SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London ; New York : Routledge, 2006, p. 45-46.

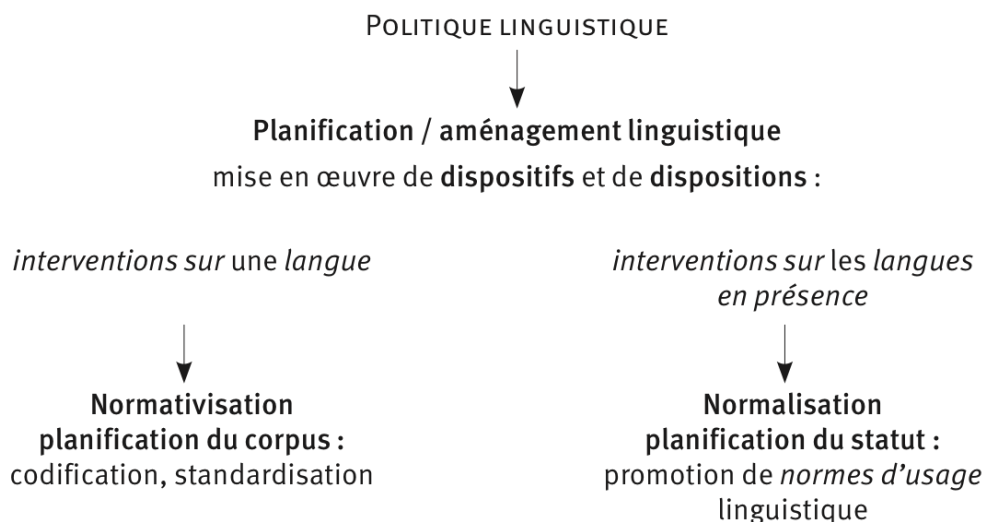


Figure 8 : Les politiques linguistiques d'après Henri Boyer

Comme le montre la Figure 8 (schéma créé par Henri Boyer²⁴⁸), tous les termes créés font partie de la notion de politique linguistique et ne peuvent pas la remplacer en totalité. Pour ces raisons, l'usage du terme *politique linguistique* reste le meilleur choix dans le contexte de cette recherche. On comprend que la politique linguistique subisse différentes interprétations, interventions ou choix établis explicitement par un pouvoir ou développés d'une façon non organisée. La politique linguistique détermine, enfin, les pratiques linguistiques d'une communauté ainsi que l'enseignement des langues.

²⁴⁸ BOYER, Henri. **Les politiques linguistiques**. *Mots. Les langages du politique*. Novembre 2010, n° 94, p. 69.

4.1 La politique linguistique en Europe

4.1.1 L'Union européenne

Le débat sur la question des langues au niveau de l'Union européenne a commencé en 1995 avec le *White paper on education and training – Teaching and learning – Towards the learning society*²⁴⁹. Ce document a été produit dans un but éducatif et professionnel pour : encourager l'acquisition des connaissances, lier l'école au secteur professionnel, combattre l'exclusion, acquérir la connaissance de trois langues européennes à un niveau élevé et traiter de la même façon les investissements en capital et les investissements en éducation²⁵⁰.

Dans cette optique, un pas considérable vers la sensibilisation à l'enseignement des langues étrangères a ensuite été accompli par l'*Année européenne des langues 2001*²⁵¹. Il visait à promouvoir le plurilinguisme, l'interculturalité (objectif du programme Culture 2000, focalisé sur la création d'un espace culturel commun) et l'apprentissage des langues tout au long de la vie. La connaissance des langues est un avantage, un privilège pour les citoyens de l'Europe, car elle leur donne la possibilité d'évoluer aux niveaux professionnel et personnel. Ce capital linguistique les aide à s'adapter aux environnements multiculturels, à développer des contacts interculturels et, par conséquent, à contribuer à la construction de l'identité européenne. Plus particulièrement, cette procédure doit commencer et évoluer dans le cadre scolaire²⁵². À partir de cette perception des langues, en 2003, la Commission européenne dynamise la promotion de l'apprentissage des langues étrangères avec le *Plan d'action sur l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*²⁵³. Cette proposition vise à perfectionner les compétences linguistiques des citoyens européens et leur permettre de maîtriser des langues étrangères à un haut niveau.

²⁴⁹ COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. **White paper on education and training Teaching and Learning towards the learning society**. COM(95) 590 final. 29 novembre 1995.

²⁵⁰ LIDDICOAT, Anthony. **Language-in-Education Policies: the Discursive Construction of Intercultural Relations**. Bristol ; Buffalo ; Toronto : Multilingual matters, 2013, p. 59-69.

²⁵¹ PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. **Décision n°1934/2000/CE du Parlement européen et du Conseil du 17 juillet 2000 établissant l'Année européenne des langues 2001**. *Journal officiel*. Septembre 2000, n° L 232, p. 1-5.

²⁵² LIDDICOAT, Anthony, *op. cit.*, p. 59-69.

²⁵³ COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. **Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006**. COM(2003) 449 final. Brussels, 24 juillet 2003.

Dans le *Plan d'action sur l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*, on peut identifier trois grands domaines d'intervention et définir pour chacun d'eux des objectifs spécifiques. Le premier domaine d'intervention est celui de l'apprentissage des langues tout au long de la vie. Pour cela, le plan d'action définit des objectifs spécifiques comme l'apprentissage de la langue maternelle avec deux langues supplémentaires dès le plus jeune âge, l'apprentissage des langues dans l'enseignement secondaire et la formation professionnelle, l'apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur, l'encouragement de l'apprentissage des langues chez les adultes, le développement de l'apprentissage des langues pour les personnes présentant des besoins spécifiques et l'élargissement des langues proposées à l'enseignement²⁵⁴.

Le deuxième domaine d'intervention vise à améliorer l'enseignement des langues, notamment par une structure scolaire plus adaptée²⁵⁵. Dans ce contexte, le plan d'action identifie les objectifs spécifiques comme la mise en œuvre dans les écoles de politiques globales d'enseignement des langues, la diffusion d'outils destinés à l'enseignement et à l'apprentissage des langues, l'amélioration de la formation des professeurs de langues, l'augmentation de l'offre de professeurs de langues, et la formation des enseignants afin qu'ils puissent proposer l'enseignement de leur discipline dans au moins une langue étrangère. Par ailleurs, le plan d'action prévoit l'évaluation des compétences linguistiques des citoyens grâce à un indicateur européen des compétences linguistiques afin de faciliter la comparaison de ces compétences.

Enfin, le troisième domaine d'intervention consiste à créer un environnement favorable aux langues. Le plan d'action identifie pour cela des objectifs spécifiques comme la promotion d'une approche de la diversité linguistique fondée sur l'intégration, ou la création des communautés favorables aux langues²⁵⁶. Favoriser la pratique des langues au sein d'une communauté peut se réaliser de différentes façons : le recours aux sous-titres au cinéma, la mise à profit des compétences de nombreux citoyens bilingues, ou l'amélioration des offres d'apprentissage des langues et du niveau de participation.

²⁵⁴ *Ibid.*

²⁵⁵ *Ibid.*

²⁵⁶ *Ibid.*

De plus, en 2005, la Commission a fondé le *Cadre stratégique pour le multilinguisme*²⁵⁷. Elle a ainsi lancé une stratégie pour une société plurilingue à travers divers programmes comme Lingua, le programme Éducation et formation tout au long de la vie, les projets de jumelage de villes et le financement du Bureau européen pour les langues moins répandues²⁵⁸.

Suite aux différents programmes et actions dirigés par la Commission et ses organes, la responsabilité d'établir cette politique linguistique revient aux gouvernements de chaque État membre, l'Union européenne ne pouvant pas s'impliquer de façon décisive et dominante dans la politique de chaque pays membre. Le rôle de l'UE est d'aider au développement de l'éducation et de la formation à travers des programmes de coopération et d'échanges. Cette aide se réalise à travers des programmes de financement comme *Socrates* et *Leonardo da Vinci*²⁵⁹.

Plus spécifiquement, en 2006, l'Union lance le *Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie 2007-2013*²⁶⁰. L'objectif général est l'éducation et la formation tout au long de la vie et, pour atteindre cet objectif, le plan d'action propose des mesures comme le renforcement du dialogue interculturel, la promotion de l'apprentissage des langues étrangères et la diversité linguistique. Notons aussi que, en 2008, le terme multilinguisme est utilisé dans le contexte d'une communication. Le document *Le multilinguisme, un atout et un engagement*²⁶¹ présente différentes mesures afin d'introduire le multilinguisme dans les programmes des politiques linguistiques européennes. La diversité linguistique reste ainsi un élément essentiel de la construction européenne et, pour la maintenir, on propose le renforcement de la mobilité des étudiants et des travailleurs²⁶².

²⁵⁷ COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. **Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, Comité économique et social européen et au Comité des régions - Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme.** COM/2005/0596 final. Bruxelles, 22 novembre 2005, p. 33.

²⁵⁸ LIDDICOAT, Anthony. **Language-in-Education Policies: the Discursive Construction of Intercultural Relations.** Bristol ; Buffalo ; Toronto : Multilingual matters, 2013, p. 59-69.

²⁵⁹ **Lifelong learning - Leonardo da Vinci.** Dans : *European Commission* [en ligne]. décembre 2013 [consulté le 3 novembre 2017]. Disponible à : <URL : http://eacea.ec.europa.eu/lip/leonardo/leonardo_da_vinci_en.php>.

²⁶⁰ PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. **Décision n° 1720/2006/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 novembre 2006 établissant un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.** *Journal officiel de l'Union européenne*. Novembre 2006, n° L327, p. 45-68.

²⁶¹ COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. **Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions intitulée « Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun ».** COM(2008)566 final. Bruxelles, 18 septembre 2008.

²⁶² *Ibid.*

Enfin, il faut garder à l'esprit que la politique linguistique de l'UE aspire à mettre l'accent sur l'éducation linguistique des jeunes. L'apprentissage des langues et l'évaluation des compétences linguistiques sont des éléments réaffirmés dans les *Conclusions du Conseil du 20 mai 2014 sur le plurilinguisme et le développement des compétences linguistiques*²⁶³. La promotion du plurilinguisme et la diversité linguistique, éléments primordiaux de la culture européenne, restent des objectifs de la politique linguistique de l'Union ; pour atteindre ces objectifs, l'exploitation des programmes de mobilité comme Erasmus+ est d'une grande importance.

4.1.2 Le Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe (CoE) est aussi très préoccupé par les langues et le plurilinguisme entre ses pays membres, et dans le monde de façon générale. Il comprend deux instances complémentaires, la Division des politiques linguistiques (à Strasbourg) et le Centre européen pour les langues vivantes (à Graz). La politique linguistique du CoE a pour objectif de promouvoir certaines valeurs comme le plurilinguisme, la diversité linguistique, la compréhension mutuelle, la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale²⁶⁴.

En particulier, pour le CoE, tous les citoyens européens ont le droit d'acquérir un niveau de compétence communicative dans plusieurs langues, et tout au long de leur vie, en fonction de leurs besoins. Le CoE soutient la diversité linguistique, étant donné que l'Europe est un continent multilingue dont toutes les langues ont la même valeur en tant que moyens de communication et d'expression d'une identité. Plusieurs conventions du Conseil de l'Europe garantissent le droit d'utiliser et d'apprendre des langues (comme la Convention culturelle européenne²⁶⁵, et la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires²⁶⁶). De plus, la communication interculturelle et l'acceptation des différences culturelles reposent fortement sur la possibilité d'apprendre d'autres langues. La participation aux processus démocratiques et sociaux dans des sociétés

²⁶³ CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. **Conclusions du Conseil du 20 mai 2014 sur le plurilinguisme et le développement des compétences linguistiques**. *Journal officiel de l'Union européenne*. Juin 2014, n° C 183, p. 26-29.

²⁶⁴ **Portail des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe**. Dans : *Conseil de l'Europe* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 29 juillet 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>>.

²⁶⁵ CONSEIL DE L'EUROPE. **Convention culturelle européenne**. Série des traités européens n°18. Paris : Conseil de l'Europe, 19 décembre 1954.

²⁶⁶ CONSEIL DE L'EUROPE. **La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires**. Série des traités européens n° 148. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 5 novembre 1992.

multilingues est facilitée par la compétence plurilingue de chaque citoyen. Enfin, l'égalité des chances en matière de développement personnel, d'éducation, d'emploi, de mobilité, d'accès à l'information et d'enrichissement culturel dépend de la possibilité d'apprendre des langues tout au long de la vie²⁶⁷.

De son côté, la Division des politiques linguistiques (Strasbourg) conduit des programmes intergouvernementaux centrés sur l'élaboration de politiques. Le CoE a créé deux outils pour montrer l'importance de la politique linguistique : le *Cadre européen commun de référence pour les langues*²⁶⁸ (CECRL) et le *Portofolio européen des langues*²⁶⁹. Le CECRL sert à harmoniser les références aux compétences linguistiques, et aide à la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues, simplifiant ainsi la mobilité des étudiants et des professionnels. Le CECRL organise les compétences linguistiques en six niveaux, de A1 à C2, qui peuvent être regroupés en trois niveaux généraux : utilisateur élémentaire, utilisateur indépendant et utilisateur expérimenté²⁷⁰. En détail, l'utilisateur élémentaire peut avoir une compétence linguistique soit de niveau A1 (introduction ou découverte), soit de niveau A2 (intermédiaire ou de survie). Ensuite, il y a l'utilisateur indépendant, le niveau qui renvoie à un utilisateur qui maîtrise une langue soit à un niveau seuil (B1) soit à un niveau avancé (B2). Au dernier niveau, on trouve l'utilisateur expérimenté, qui peut avoir soit une compétence opérationnelle effective (C1), soit une maîtrise globale (C2) d'une ou plusieurs langues.

Quant au *Portofolio européen des langues*²⁷¹, il vise à la création d'un passeport de langues. En effet, il y a deux fonctions principales : une *fonction pédagogique* et une *fonction de présentation*. Il encourage les apprenants à autoévaluer leurs compétences linguistiques acquises dans un cadre formel ou informel d'enseignement (séjours, lectures, etc.) et à décrire toutes les opportunités qu'ils ont prises pour les enrichir.²⁷²

²⁶⁷ **Politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe**. Dans : *Conseil de l'Europe* [en ligne]. juin 2017 [consulté le 11 juin 2017]. Disponible à : <URL : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/language-policies>>.

²⁶⁸ CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer**. Paris : Didier, 2001, p. 9-29.

²⁶⁹ LITTLE, David, GOULLIER, Francis et HUGHES, Gareth. **The European Language Portfolio : the story so far (1991-2011)**. Strasbourg : Council of Europe, 2011, p. 7-17.

²⁷⁰ CONSEIL DE L'EUROPE, *op. cit.*, p. 9-29.

²⁷¹ LITTLE, David, GOULLIER, Francis et HUGHES, Gareth, *op. cit.*, p. 7-17.

²⁷² SHEILS, Joseph. **La contribution du Conseil de l'Europe aux politiques linguistiques en Europe**. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Septembre 2003, n° 33, p. 95-100.

En s'appuyant sur l'importance de tous ces organismes et programmes qui aident à la planification linguistique et à la propagation du multilinguisme entre différents pays au sein d'une union ou conseil supranational, il est aussi nécessaire d'approfondir la question des politiques linguistiques régionales, souvent exercées au sein de chaque pays (voir section suivante : 4.1.3).

4.1.3 La politique linguistique pour les langues régionales ou minoritaires

Le Conseil de l'Europe se préoccupant particulièrement de la protection des minorités nationales, il a lancé deux conventions : la *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales*²⁷³ et la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*²⁷⁴, une des actions les plus importantes du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues, adoptée en 1992 et ratifiée par 25 États²⁷⁵. Cette Charte a pour but la protection et la promotion des langues utilisées par des minorités traditionnelles. Elle crée un cadre propice dans lequel les pays qui l'ont ratifiée peuvent travailler pour le maintien de ces langues, et propose des moyens pour établir un enseignement de ces langues dans le cadre scolaire, ainsi que la promotion de la recherche dans l'enseignement supérieur.

Les huit principes et objectifs fondamentaux de la Charte sont les suivants : la reconnaissance des langues régionales ou minoritaires en tant qu'expression de la richesse culturelle ; le respect de l'aire géographique de chaque langue régionale ou minoritaire ; la nécessité d'une action résolue de promotion ; l'encouragement de l'usage oral et écrit dans la vie publique et dans la vie privée ; la mise à disposition de formes et de moyens adéquats d'enseignement à tous les stades appropriés ; la promotion des échanges transfrontaliers ; la prohibition de toute forme de distinction, discrimination, exclusion, restriction ou préférence injustifiée portant sur la pratique d'une langue régionale ou minoritaire et ayant pour but de décourager ou de mettre en danger le maintien ou le

²⁷³ COUNCIL OF EUROPE. **Framework Convention for the Protection of National Minorities**. European Treaty Series n°157. Strasbourg : Council of Europe, février 1995.

²⁷⁴ CONSEIL DE L'EUROPE. **La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires**. Série des traités européens n° 148. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 5 novembre 1992.

²⁷⁵ Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Croatie, Chypre, Danemark, Espagne, Finlande, Allemagne, Hongrie, Liechtenstein, Luxembourg, Monténégro, Pays-Bas, Pologne, Norvège, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Serbie, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse et Ukraine

développement de celle-ci et, enfin, la promotion par les États de la compréhension mutuelle entre tous les groupes linguistiques du pays²⁷⁶.

Regina Jensdottir²⁷⁷, administrateur-juriste au Conseil de l'Europe et co-secrétaire du comité d'experts de la Charte, indique que celle-ci a un caractère purement linguistique et protège un bien culturel spécifique, à savoir les langues européennes régionales et minoritaires. Ainsi, la ratification de cette Charte par un pays signifie la reconnaissance de la présence de langues régionales ou minoritaires sur son territoire. Certains pays n'ont pas signé et ratifié la Charte, comme la Belgique, la Grèce, le Portugal ou la Turquie²⁷⁸. La non-ratification de la Charte peut s'expliquer de différentes manières ; soit il n'existe pas de langues régionales dans le territoire de l'État, soit l'État refuse de reconnaître l'existence de telles langues sur son territoire.

Plus particulièrement, en Grèce, il n'existe aujourd'hui aucune protection légale des langues minoritaires et régionales (voir section 4.3.2). La seule langue minoritaire reconnue est la langue turque dans la région de Thrace, conformément au cadre législatif applicable mettant en œuvre les dispositions du Traité de Lausanne, qui garantissent les droits à l'éducation des musulmans dans leur langue maternelle. Ainsi les écoles des minorités emploient les deux langues (le turc et le grec) comme langues d'enseignement²⁷⁹. À cet égard, l'État grec ne reconnaît qu'une langue officielle et une langue minoritaire, le turc en Thrace, et non d'autres dialectes régionaux. La langue grecque moderne, autrement dit la *koinè* grecque, est la langue officielle de l'État, qui est construite sur le dialecte du démotique, une langue qui comporte quelques structures héritées de la *katharévoussa*²⁸⁰. Depuis 1974, la *katharévoussa* qui est associée à la brutalité du régime de Papadopoulos qui était le chef du régime de la dictature des colonels, a poussé le peuple grec à un retour au démotique²⁸¹. Enfin, des changements de la langue grecque sont toujours en cours, car la langue, étant en

²⁷⁶ WOEHLING, Jean-Marie. **La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires : un commentaire analytique**. Strasbourg : Council of Europe, 2005, p. 99-100.

²⁷⁷ JENSDOTTIR, Regina. **Qu'est-ce que la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires ? Hérodote**. 2002, n° 105, p. 169-177.

²⁷⁸ COUNCIL OF EUROPE. **Chart of signatures and ratifications of Treaty 148**. European Treaty Series n°148. Strasbourg : Council of Europe, 2011. (European Charter for Regional or Minority Languages).

²⁷⁹ PLEXOUSSAKI, Efi. **Choix éducatifs d'une minorité « musulmane »**. *Ethnologie française*. 2005, Vol. Vol. 35, n° 2, p. 279-290.

²⁸⁰ MACKRIDGE, Peter. **Language and national identity in Greece: 1766-1976**. Oxford : Oxford University Press, 2009, p. 30.

²⁸¹ BROWNING, Robert. **Medieval and modern Greek**. Cambridge : Cambridge University Press, 1983, p. 109-110.

évolution comme un organisme vivant, n'est jamais stabilisée, même si le rôle de la katharévoussa et certains dialectes régionaux sont en voie de disparition²⁸².

4.1.4 Les politiques linguistiques éducatives au niveau européen et national

Shohamy²⁸³ détermine la politique linguistique éducative (en anglais *language education policies*) comme un mécanisme utilisé pour créer des pratiques linguistiques dans les établissements d'enseignement. Il s'agit d'une forme d'imposition de la politique linguistique, mais aussi d'un mécanisme de négociation, de demande et d'introduction de politiques linguistiques alternatives. La politique linguistique éducative est un autre mécanisme par lequel les idéologies se transforment en pratique. Elle se réfère à la prise de décisions en matière de politique linguistique dans les contextes spécifiques des écoles et des universités, concernant les langues maternelles et la promotion des langues étrangères ou secondes. Ces décisions répondent souvent aux questions suivantes : *Quelle langue va être enseignée à l'école ? À quel âge les élèves commencent-ils à apprendre ces langues ? Pendant combien de temps ? Par qui ? Comment ?* etc. La vision de toutes les organisations et de la plupart des pays-membres était unanime afin de sauvegarder une Europe multiculturelle, contrôler le statut hégémonique de l'anglais et proposer une mentalité d'unification des nations sous l'égide de la justice, de la polyphonie et de la liberté d'esprit²⁸⁴. Toutes ces valeurs peuvent être résumées en une phrase de Harper, toujours d'actualité : « *Pour préserver et protéger l'héritage culturel et linguistique du monde aux multiples facettes, le multilinguisme doit être vu comme une norme mondiale* »²⁸⁵.

Dans la plupart des pays dotés de systèmes éducatifs centralisés (c'est le cas des États membres de l'UE), les décisions concernant la politique linguistique éducative sont prises par les autorités centrales (gouvernement, parlement, ministère de l'Éducation, conseil éducatif régional et local, et écoles). Dans cette optique, la Grèce, d'où est issu notre public de répondants à notre

²⁸² *Ibid.*

²⁸³ SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London ; New York : Routledge, 2006, p. 76-92.

²⁸⁴ CHRISTIDIS, Anastasios-Foivos (dir.). « **Ισχυρές** » και « **ασθενείς** » γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: **όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού = « Strong » and « weak » languages in the European Union : aspects of linguistic hegemonism**. Thessaloniki : Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας [Centre de la langue grecque], 1999, 2 vol., p. 232-240.

²⁸⁵ HARPER, Stephen M. **Counting the costs of a global anglophonic hegemony: examining the impact of U.S. language education policy on linguistic minorities worldwide**. *Indiana Journal of Global Legal Studies*. Janvier 2011, Vol. 18, n° 1, p. 536.

questionnaire et aux entretiens, est un pays qui met aussi en avant ses propres organismes et législation afin de prendre des décisions sur la politique linguistique à l'intérieur du pays (comme on l'a vu plus haut, voir 4.1.3).

4.1.5 Réalisation d'une politique d'éducation européenne

La nécessité d'établir une politique d'éducation au niveau européen apparaît dès la naissance de la Communauté européenne. Le Traité instituant la Communauté économique européenne, dans son article 57²⁸⁶, confirme la reconnaissance mutuelle des diplômes, des certificats et des attestations de qualification. Le but principal de cette reconnaissance était de favoriser et de faciliter le déplacement des citoyens, pour entreprendre des études ou pour rechercher un emploi dans tous les pays membres. À partir de 1974, la Commission s'intéresse à la dimension sociale de l'Union européenne ; elle met l'accent sur les programmes d'action à caractère social, comme les programmes d'éducation. Le but est d'améliorer les établissements destinés à l'éducation et à la formation, et de développer des relations étroites entre les systèmes éducatifs des États membres. De plus, elle envisage de faire avancer la coopération entre les pays membres dans le cadre de l'enseignement supérieur, de reconnaître les séjours d'enseignement dans d'autres pays et de promouvoir l'apprentissage des langues étrangères²⁸⁷. Le programme se focalise sur le chômage des jeunes, les besoins éducatifs des enfants d'immigrants, la préparation et la transition des jeunes à la vie active. Durant la période 1989-1992, la Commission réalise un rapport qui met l'accent sur la nécessité de créer un espace d'éducation pour la mobilité et les échanges. Elle souligne aussi le rôle important de l'éducation et de la formation dans la stratégie de développement de la Communauté européenne²⁸⁸.

Dans les années 1990, le Conseil de l'Europe établit une politique européenne pour l'éducation et la formation en publiant des rapports, études et bulletins d'information²⁸⁹ qui clarifient les décisions prises et les accords signés²⁹⁰. Les Traités de l'Union européenne visent à encourager une éducation de qualité à travers la coopération entre les pays membres. Ils indiquent aussi que

²⁸⁶ **Traité instituant la Communauté Économique Européenne et documents annexes**. 25 mars 1957, p. 55-56.

²⁸⁷ HANTRAIS, Linda. **Social policy in the European Union**. New York : Palgrave, 2007, p. 48-50.

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 48-58.

²⁸⁹ **Publications of the Education Department**. Dans : *Council of Europe* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 26 août 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.coe.int/en/web/education/publications>>.

²⁹⁰ **Official texts about Education**. Dans : *Council of Europe* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 26 août 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.coe.int/en/web/education/official-texts>>.

ces pays ont la responsabilité du contenu des programmes et de l'organisation de leurs systèmes d'éducation et de formation. Plus spécifiquement, en 1991, la Commission publie le *Mémorandum sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne*²⁹¹, et à travers ce document, elle clarifie ses buts concernant l'enseignement. Les institutions d'enseignement supérieur ont la responsabilité de sauvegarder, développer et transmettre la culture européenne, mais aussi celle de chaque pays membre, et de mobiliser la créativité des citoyens. Ce mémorandum souligne aussi l'importance de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur ; cette dimension englobe la mobilité des étudiants, la coopération entre les institutions, le rôle central de la langue, le rôle international de l'enseignement supérieur²⁹².

En 1993, la Commission publie le *Livre vert de la dimension européenne de l'éducation*²⁹³, qui met l'accent sur le nouveau cadre législatif de l'éducation, les buts de la dimension européenne de l'éducation et les moyens d'y accéder. La Commission vise à contribuer à la construction de la citoyenneté européenne en donnant la possibilité d'améliorer l'éducation et de préparer les jeunes à leur intégration dans la société et à leur passage dans la vie active. Pour que ces buts soient réalisables, la Commission valorise la coopération à travers la mobilité, les échanges, la formation des enseignants, le développement de l'enseignement des langues étrangères, le renforcement de l'apprentissage à distance, la promotion de l'innovation dans l'enseignement et l'échange d'informations et d'expériences²⁹⁴. En 1993, lors d'une réunion du Conseil des ministres de l'Éducation, il a été décidé d'établir un espace européen ouvert à la coopération au sein de l'enseignement supérieur ; le but principal étant de favoriser la mobilité.

Puis, en 1994, la Commission publie le *Livre blanc de la politique sociale européenne*, un document important qui présente la politique sociale menée par l'Union européenne. Dans ce cadre, l'éducation est considérée comme un moyen de lutter contre le chômage et, pour cette raison, elle met l'accent sur l'amélioration de l'éducation et de la formation²⁹⁵. C'est dans cette perspective que, quelques mois auparavant, la Commission avait publié le rapport des

²⁹¹ PARLEMENT EUROPÉEN. *Mémorandum sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne*. COM (91) 349 final 13. 5 novembre 1991.

²⁹² TOMUSK, Voldemar. *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. Dordrecht : Springer Science, 2007, p. 12-13.

²⁹³ COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *Green paper on the european dimension of education*. COM(93) 457 final. Brussels : Commission of the European Communities, 29 septembre 1993.

²⁹⁴ *Ibid.*

²⁹⁵ COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *European social policy - A way forward for the Union - A white paper*. COM(94) 333 final. Brussels : Commission of the European Communities, 27 juillet 1994, p. 9-12.

Communautés européennes intitulé *White paper on growth, competitiveness, employment – The challenges and the ways forward into the 21st century* ; dans ce document, l'éducation et la formation sont présentées comme des éléments nécessaires à l'émergence d'un nouveau modèle de développement²⁹⁶.

Ensuite, durant l'année 1995, la Commission publie le *Livre blanc sur l'éducation et la formation*²⁹⁷, qui présente les cinq buts principaux définis par l'Union européenne : encourager l'acquisition de connaissances nouvelles, rapprocher l'école et l'entreprise, lutter contre l'exclusion, maîtriser trois langues européennes et traiter sur un plan d'égalité l'investissement humain et l'investissement en formation. Ce livre blanc met l'accent sur l'acquisition des langues étrangères comme un élément de valeur permettant aux citoyens européens d'exploiter des possibilités professionnelles et personnelles. En ce qui concerne le système éducatif, il s'intéresse aux systèmes d'évaluation et de garantie de qualité des méthodes et des matériels d'apprentissage des langues communautaires. Il introduit aussi le label de qualité « Classes européennes » ; il s'agit des établissements scolaires qui répondent à certains critères de promotion de l'apprentissage des langues communautaires. Enfin, il introduit l'échange de matériels de formation entre les pays membres²⁹⁸.

Continuant sa politique d'éducation, le 12 novembre 1997, la Commission publie un rapport intitulé *Pour une Europe de la connaissance*²⁹⁹. Ce rapport établit des buts précis concernant la politique de l'apprentissage et vise à l'ouverture des ressources éducatives européennes aux citoyens et à la diffusion des pratiques éducatives dans l'espace européen. Pour que ces buts soient réalisables, la Commission propose des mesures comme la promotion de la mobilité physique et virtuelle (les citoyens ont accès aux outils informatiques visant à la production et à la diffusion de produits et services européens). Elle encourage aussi le développement des réseaux de coopération en échangeant des informations et des pratiques, valorise les compétences linguistiques et la compréhension des différentes cultures, et utilise des projets pilotes fondés sur des partenariats

²⁹⁶ EUROPEAN COMMISSION. **Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward into the 21st century. White paper.** Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 1994, p. 15-16, 107-120, 133-138.

²⁹⁷ COMMISSION EUROPÉENNE. **Livre blanc sur l'éducation et la formation : Enseigner et apprendre, vers la société cognitive.** Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995, p. 35-54.

²⁹⁸ *Ibid.*, p. 34-59.

²⁹⁹ COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. **Pour une Europe de la connaissance : Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des Régions.** COM(97) 563 final. Bruxelles : Commission des communautés européennes, 12 novembre 1997.

transnationaux³⁰⁰. Il ne faut pas non plus oublier l'amélioration continue des termes de référence communautaires sur les systèmes et les politiques d'éducation, de formation, et les projets pour la jeunesse des États membres (chiffres clés, bases de données...) ³⁰¹.

Pilier de la politique d'éducation au niveau européen, la Déclaration de Bologne³⁰² est promulguée en 19 juin 1999. Ainsi, quinze ministres de l'Éducation des pays membres et des pays candidats signent la Déclaration, qui va accentuer et soutenir les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et technologiques en la matière. L'éducation est considérée comme un facteur essentiel du développement des sociétés stables, démocratiques et pacifiques. Le processus de Bologne est établi pour accentuer la dimension européenne dans l'enseignement supérieur, encourager la compétitivité de cet enseignement au niveau européen, créer un système de diplômes compréhensible et comparable, fondé sur deux cycles, d'une durée minimale de trois ans, dans le cadre de la réforme dite « LMD »³⁰³, pour Licence, Master et Doctorat. Ce processus met l'accent sur la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs ; il met aussi en œuvre le système d'accumulation et de transfert de crédits de type ECTS, déjà utilisé avec profit pour les programmes d'échanges et de mobilité, comme le programme Erasmus)³⁰⁴.

La déclaration de Bologne est une idée française, issue des travaux de la commission Attali de 1997. Chargée de réfléchir sur l'amélioration des relations entre les grandes écoles et les universités, cette commission conclut que le système éducatif français, pour trouver sa place dans la mondialisation, doit passer par une mise aux normes, avec l'adoption d'un schéma en trois étapes : formation de base, formation avancée, formation doctorale. Le ministre de l'époque, Claude Allègre, retient la proposition. Jusque-là, la doctrine officielle, en France, était celle du 2-4-6 (Deug, maîtrise et DEA). C'est durant la conférence de la Sorbonne des 24 et 25 mai 1998³⁰⁵ que les ministres allemands, français, italiens et britanniques commencent la construction d'un Espace européen commun d'enseignement supérieur. Lors d'un colloque pour le 800^e anniversaire

³⁰⁰ *Ibid.*

³⁰¹ *Ibid.*, p. 5-8.

³⁰² **Le processus de Bologne : création de l'espace européen de l'enseignement supérieur** [en ligne]. Synthèses de la législation de l'UE. Bruxelles : Union Européenne, Direction Générale éducation, formation, jeunesse, sport, 15 janvier 2000. Disponible à : <URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11088&from=DE>>.

³⁰³ **Organisation licence master doctorat (L.M.D.)**. Dans : *Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 26 août 2020]. Disponible à : <URL : [//www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20190/organisation-licence-master-doctorat-l.m.d..html](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20190/organisation-licence-master-doctorat-l.m.d..html)>.

³⁰⁴ *Op. cit.*

³⁰⁵ ALLÈGRE, Claude, BERLINGUER, Luigi, BLACKSTONE, Tessa, et al. **Déclaration de la Sorbonne**. Mai 1998, p. 2.

de l'Université de Paris, Claude Allègre a invité ses collègues ministres de l'Allemagne, du Royaume-Uni et de l'Italie à adopter un texte, ensuite présenté à 25 autres pays, qui deviendra en 1999 la Déclaration de Bologne – tout d'abord nommée Déclaration de la Sorbonne. Ainsi, 32 pays s'engagent à mettre en place pour 2010 un système lisible et comparable de diplômes de l'enseignement supérieur en trois niveaux de sortie (3-5-8 ans, soit, en France, le système LMD)³⁰⁶. Cette Déclaration de Bologne donne naissance au processus de Bologne, qui se développe autour de six axes. La déclaration vise à la création d'un système de grades académiques facilement reconnaissables et comparables. On constate ainsi l'harmonisation des cursus universitaires avec la division du système d'enseignement en cycles : le premier, qui dure au moins trois ans et peut donner un accès immédiat au marché du travail ; le deuxième, qui conduit à l'acquisition du Master ; ensuite, les étudiants peuvent continuer en troisième cycle (doctorat). Pour favoriser l'harmonisation au niveau européen, un système d'accumulation et de transfert de crédits du type ECTS, déjà utilisé dans le cadre des échanges (ex. : programme de mobilité Erasmus), est proposé. Le processus de Bologne va promouvoir la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs en favorisant la liberté de circulation, puisqu'il propose une coopération au niveau des établissements en matière d'assurance de qualité. Enfin, il assure la dimension européenne dans l'enseignement supérieur en favorisant l'intégration des matières d'enseignement et des filières à orientation européenne³⁰⁷.

En l'an 2000, le Parlement européen, le Conseil et la Commission publient la *Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne*³⁰⁸; dans l'article 14, la Charte proclame que tous les citoyens ont le droit à l'éducation et doivent avoir accès à la formation professionnelle et à l'enseignement tout au long de la vie. De plus, dans le cadre de cet article, il donne aux parents l'opportunité d'offrir à leurs enfants un enseignement qui respecte leurs réflexions religieuses, philosophiques et pédagogiques(Article 14³⁰⁹).

³⁰⁶ RAVINET, Pauline. **Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998.** *Education et sociétés*. Mars 2010, n° 24, p. 29–44.

³⁰⁷ *Ibid.*

³⁰⁸ EUROPEAN PARLIAMENT, COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION et EUROPEAN COMMISSION. **Charter of fundamental rights of the European Union.** *Official Journal of the European Union*. Décembre 2000, n° C 364, p. 22.

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 11.

Enfin, le Conseil européen de Lisbonne, dans le cadre de la réunion des 23 et 24 mars 2000³¹⁰, a défini comme but principal le renforcement de l'emploi, la réforme économique et la cohésion sociale. En bref, l'éducation et la formation sont considérées comme des éléments nécessaires à la construction d'une société de la connaissance. C'est pour cette raison que l'Europe vise à offrir des possibilités d'enseignement et de formation à des citoyens qui ont des besoins différents, comme les jeunes, les chômeurs, etc. Cette nouvelle approche est basée sur trois éléments : le développement de centres éducatifs locaux, la promotion de nouvelles compétences, notamment dans le domaine de l'informatique, et le développement d'une transparence des qualifications³¹¹. Dans ce résumé chronologique des actes les plus importants qui ont promulgué l'éducation égale et l'échange des connaissances au sein d'une Europe unie, il faut également évoquer l'importance de la résolution du Conseil du 14 février 2002 sur la promotion de la diversité linguistique et culturelle et la promotion de l'apprentissage des langues³¹² dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs de l'Année européenne des langues 2001. Cette résolution a pour but de développer la dimension européenne de l'éducation à travers l'apprentissage des langues étrangères, et d'encourager la mobilité des étudiants et des enseignants. Elle reconnaît les compétences et la durée des études dans tous les pays et développe l'échange d'information et d'expérience sur des sujets communs concernant les jeunes ainsi que l'instruction sociale et éducative, et promeut l'enseignement à distance³¹³.

Tournée vers l'avenir, l'Union lance en 2009 le cadre stratégique *Éducation et formation 2020*³¹⁴. Dans la mesure où chaque pays membre est responsable de sa propre politique éducative, le cadre offre la possibilité d'échanges de pratiques exemplaires, d'apprentissage mutuel, de la collecte et de la diffusion de l'information et des pratiques fonctionnent, ainsi que de conseils et de soutien pour les réformes politiques. L'Union affirme ainsi que la coopération entre les pays peut conduire à une amélioration de la politique éducative, tant au niveau national qu'au niveau européen. Les

³¹⁰ EUROPEAN COUNCIL. **Presidency Conclusions - Lisbon European Council** [en ligne]. Lisbon : European Council, 23 mars 2000 [consulté le 15 octobre 2017]. Disponible à : <URL : https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm>.

³¹¹ *Ibid.*

³¹² COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. **Council Resolution of 14 February 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001**. *Official Journal of the European Communities*. Février 2002, Vol. 45, n° C 50, p. 1-2.

³¹³ *Ibid.*

³¹⁴ CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. **Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 »)**. *Journal officiel de l'Union européenne*. Mai 2009, n° C 119, p. 2-10.

but à atteindre à l'horizon 2020 incluent le renforcement de l'apprentissage tout au long de la vie et de la mobilité, l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'éducation et de la formation, la promotion de l'égalité, de la cohésion sociale et de la citoyenneté active, et le renforcement de la créativité et de l'innovation à tous les niveaux d'éducation et de formation³¹⁵. Comme on l'a vu *supra*, tous les organes concernés de l'Europe ont poussé et continuent à promouvoir les échanges interuniversitaires, la communication ininterrompue entre tous les pays membres, et de valoriser les études. Qu'en est-il précisément de l'apprentissage des langues ?

³¹⁵ *Ibid.*

4.1.6 L'enseignement des langues étrangères dans les pays européens

Pendant longtemps, l'enseignement des langues classiques était la seule option offerte par les systèmes éducatifs européens. Au XVIII^e siècle, on voit apparaître un enseignement de langues étrangères dans l'enseignement secondaire. Cependant, dans la plupart des pays, l'enseignement systématique des langues étrangères n'a vraiment commencé qu'au XIX^e siècle³¹⁶.

Jusqu'à la fin de la Deuxième Guerre mondiale, l'apprentissage des langues étrangères a été réalisé sous un angle politique ; les langues comme le français, l'anglais et l'allemand avaient leurs propres pays d'influence. Après les années 1950, la situation a changé. Des langues traditionnellement enseignées, comme le français ou l'allemand, ont perdu graduellement leur prépondérance ; l'influence de l'anglais dans les autres pays d'Europe se constate avec la montée en puissance des pays anglophones, et notamment des États-Unis après la Deuxième Guerre mondiale, et l'invasion de la langue anglaise dans les médias³¹⁷. En Europe occidentale, l'anglais a commencé à devenir la première langue étrangère ; en Europe de l'Est, le russe a affirmé sa domination dans des pays comme la Hongrie, la Pologne ou la Tchécoslovaquie et l'allemand est demeuré la première langue d'enseignement. Dans le bloc communiste, le français n'était enseigné qu'en Roumanie et en Bulgarie. En Europe de l'Est, cette situation a changé avec la chute de l'Union soviétique. Quant à la France, l'anglais a progressivement remplacé l'allemand, qui, jusque dans les années 1960, était la première langue étrangère enseignée³¹⁸.

En ce qui concerne l'enseignement des langues en Grèce, on remarque que l'anglais est une matière scolaire à laquelle les jeunes Grecs donnent une grande importance. Cela soulève la problématique suivante : en quoi l'anglais est-il différent de l'allemand, de l'espagnol ou du français pour les jeunes Grecs, et pourquoi acceptent-ils de consacrer leur temps à l'anglais plutôt qu'aux autres langues étrangères ?

Au cours des années 1970, plusieurs pays changent leur politique d'enseignement des langues étrangères. Depuis le milieu des années 1970, la gamme des langues proposée s'est progressivement étendue. En Finlande, dans les années 1970, les élèves, en plus de la langue officielle, ont pu choisir l'une des langues suivantes comme première langue étrangère

³¹⁶ MINGUEZ, Maria Luisa Garcia, BAIDAK, Nathalie et HARVEY, Angelika. **Foreign language teaching in schools in Europe**. Brussels : European Commission, Eurydice European Unit, 2001, p. 47.

³¹⁷ CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge : Cambridge University Press, 2003, p. 72-83.

³¹⁸ TRUCHOT, Claude. **L'anglais en Europe: Repères**. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, 2002, p. 6-8.

obligatoire : l'anglais, l'allemand, le français ou le russe ; cependant, c'est l'anglais qui a fait l'objet du choix le plus populaire. Ainsi, Henry, dans sa thèse de doctorat en Finlande, nous explique que « *dans les pays où le niveau de connaissances de la langue anglaise fait d'elle une langue seconde, plutôt qu'une langue étrangère (comme la Suède, la Norvège, l'Espagne, la Grèce, etc.), l'anglais qui a la place d'une langue dominante, peut avoir une influence négative sur la motivation des élèves à apprendre une autre langue étrangère* »³¹⁹. En Norvège, le programme national de formation obligatoire en 1974 a ajouté l'allemand, le français, l'espagnol et le russe à la liste des langues facultatives. De même, en Islande, dans le cadre du programme d'études obligatoires de 1976, les écoles ont proposé une troisième langue (généralement la langue allemande) en tant que matière facultative pour les élèves de dernière année³²⁰.

Des années 1970 jusqu'aux années 1990, l'enseignement des langues étrangères dans les pays membres de l'UE a subi diverses réformes, affectant le statut de l'enseignement des langues étrangères au niveau primaire, s'agissant de la gamme des langues proposées, de la méthodologie, de l'utilisation de la langue étrangère comme langue d'enseignement, de la formation initiale et continue des professeurs de langues étrangères, de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement des langues étrangères, et du temps consacré aux langues étrangères dans le cursus. Au fil du temps, dans tous ces pays, le statut de l'enseignement des langues étrangères a changé. Auparavant facultatif, cet enseignement devient obligatoire. De plus, on constate la prolongation de la durée des cours, ainsi que l'enseignement de la première langue étrangère à partir d'un âge plus précoce³²¹. La période d'introduction des langues étrangères dans les écoles primaires diffère d'un pays à l'autre. Hormis le Luxembourg et la communauté germanophone de Belgique où l'allemand et/ou le français sont enseignés dans les écoles primaires à partir de 1912 et jusqu'à la fin des années 1940, les pays nordiques ont été les pionniers dans l'introduction de l'enseignement des langues étrangères dans les premières années de scolarité obligatoire. Dans le cadre des réformes de leur système éducatif, le Danemark (1958), la Finlande (1970), la Suède (1962), l'Islande (1973) et la Norvège (1969) ont jugé nécessaire de proposer aux élèves une, voire deux langues étrangères obligatoires dès les premières années de scolarisation³²².

³¹⁹ HENRY, Alastair. **L3 Motivation**. Thèse de doctorat. Göteborg : Göteborgs Universitet; Department of Education and Special Education, 2012, p. 19.

³²⁰ MINGUEZ, Maria Luisa Garcia, BAIDAK, Nathalie et HARVEY, Angelika, *op. cit.*, p. 47-48.

³²¹ HENRY, Alastair, *op. cit.*, p. 19.

³²² MINGUEZ, Maria Luisa Garcia, BAIDAK, Nathalie et HARVEY, Angelika, *op. cit.*, p. 58-63.

Durant les années 1980 et 1990, la majorité des pays de l'UE ont mis en place des réformes faisant des langues étrangères des matières obligatoires du programme d'enseignement primaire. Ainsi, l'Autriche (1983), les Pays-Bas (1985) et le Portugal (1989) ont introduit des langues étrangères dans le groupe des matières obligatoires de base dans le primaire au cours des années 1980. Dans un certain nombre de pays, les autorités *ad hoc* ont pris des mesures similaires dans les années 1990 : Espagne (1990), Grèce et Italie (1992), France (progressivement, depuis 1992), Liechtenstein (1996), Communauté française de Belgique (1998)³²³. Sur ce point, un effort majeur a été fait pour diversifier autant que possible la gamme des langues étrangères proposées dans le cadre de l'enseignement obligatoire. À partir de la fin des années 1980 et surtout dans les années 1990, de nombreuses initiatives ont été lancées pour offrir un plus large choix de langues. Néanmoins, on constate que certains pays ont commencé à faire des réformes dans ce domaine au cours des années 1970, voire encore plus tôt. En Pologne, par exemple, dans le cadre de la réforme de l'éducation de 1965, il y a eu une promotion de l'apprentissage des langues de l'Europe de l'Est. Dans le même temps, dans l'ancienne République fédérative tchèque et slovaque, avec la séparation de l'enseignement secondaire général en deux flux (sciences et sciences humaines), l'apprentissage précoce des langues étrangères a été introduit dans un nombre limité d'écoles³²⁴. Cela a représenté la première occasion d'apprendre une langue obligatoire autre que le russe dans le système scolaire. Puis, en Roumanie, la gamme des langues étrangères offertes a été étendue en 1968 à des langues, autres que le russe, qui avaient perdu leur statut obligatoire quelques années auparavant (1965) ; les langues proposées étaient l'anglais, le français, l'allemand, l'italien et l'espagnol³²⁵.

Dans la même optique, d'autres pays ont remodelé dans les années 1980 la gamme des langues offertes dans leurs programmes scolaires. En 1983, l'Autriche a commencé à enseigner les langues des pays voisins dans les écoles primaires. De nouveau, en Finlande, on constate dès 1985 qu'en offrant la possibilité d'étudier une langue étrangère facultative à partir de la cinquième année d'enseignement obligatoire, les autorités éducatives ont incité les élèves à choisir une langue étrangère en plus de l'anglais, qui restait la plus populaire. De plus, la Slovénie a introduit l'italien et le français, respectivement en 1981 et 1985, en tant que langues étrangères facultatives au

³²³ *Ibid.*, p. 58-60.

³²⁴ *Ibid.*, p. 60-63.

³²⁵ *Ibid.*, p. 61-63.

premier cycle. Et, dans une réforme de 1989, le Portugal élargit l'offre d'apprentissage des langues à trois langues étrangères³²⁶.

Au début des années 1990, un grand nombre de pays ont pris des mesures pour élargir la gamme des langues offertes. Aux Pays-Bas, le cursus de 1991 a introduit une nouveauté : la possibilité de choisir la langue des sujets d'examen (espagnol, arabe, turc ou russe), si ces langues sont disponibles dans l'école³²⁷. En même temps, la loi limite le nombre de langues étrangères à un maximum de trois dans l'enseignement secondaire, pour éviter de trop mettre l'accent sur les langues. Il est néanmoins possible de présenter d'autres matières que celles obligatoires lors de l'examen final, ou de choisir une langue étrangère comme matière d'examen supplémentaire. Depuis l'introduction du nouveau cursus dans toutes les écoles secondaires générales en 1999-2000, l'italien a été ajouté à la gamme offerte. De surcroît, en 1994, le Danemark a introduit le français comme deuxième langue étrangère, en tant qu'alternative à l'allemand, et, à partir de 1994, en Suède, les élèves pouvaient, pour la première fois, choisir indifféremment le français, l'allemand ou l'espagnol comme deuxième langue étrangère. Par la suite, Finlande a lancé en 1996 un projet national visant à diversifier l'enseignement des langues étrangères (projet Kimmoke 1996-2000)³²⁸. Suivant les mêmes principes, dans les anciens pays communistes, des changements importants se sont produits dans ce domaine au début des années 1990, suite aux bouleversements politiques. Plus particulièrement, en Hongrie (1989), en République tchèque et slovaque, en Lituanie et en Pologne (1990), en Lettonie (1991), en Estonie (1992) et en Bulgarie (1993), le russe a perdu son statut de langue prioritaire dans les systèmes éducatifs, devenant une langue étrangère parmi d'autres³²⁹.

Dans certains pays, cette tendance à la diversification dans la gamme des langues proposées a néanmoins été compensée par des exigences concernant, notamment, le choix de la première langue étrangère obligatoire, l'anglais étant souvent doté d'un statut prioritaire. En Suède (1962), à Chypre (1965), en Norvège (1969), au Danemark (1970), aux Pays-Bas (1985), en Grèce (1992), au Liechtenstein (1996) ou en Lettonie (année scolaire 1997/98), l'anglais est devenu obligatoire

³²⁶ *Ibid.*, p. 64-68.

³²⁷ KUIKEN, Folkert et VAN DER LINDEN, Elisabeth. **Language policy and language education in the Netherlands and Romania**. *Dutch Journal of Applied Linguistics*. Octobre 2013, Vol. 2, n° 2, p. 205-223.

³²⁸ JAKKU-SIHVONEN, Ritva. **Evaluation and outcomes in Finland: main results in 1995-2002**. Helsinki : National Board of Education, 2002, p. 13.

³²⁹ MINGUEZ, Maria Luisa Garcia, BAIDAK, Nathalie et HARVEY, Angelika, *op. cit.*, p. 58-63.

en tant que première langue étrangère de la scolarité obligatoire³³⁰. Par ailleurs, au Luxembourg, l'allemand et le français sont obligatoires en primaire depuis 1912. Et, depuis la fin des années 1940, le danois a été la première langue étrangère obligatoire en Islande, enseignée à partir de l'âge de 13 ans, et l'anglais, la deuxième, enseignée dès 14 ans ; puis, depuis 1999/2000, l'anglais a remplacé le danois en tant que première langue étrangère obligatoire. L'anglais y est enseigné à partir de l'âge de 10 ans, alors que la langue danoise (deuxième langue étrangère obligatoire) est enseignée à partir de 12 ans³³¹.

Pendant les années 2000 et 2010, les réformes portent sur l'âge du début d'apprentissage de la première langue étrangère comme matière obligatoire ; pour la grande majorité des pays, l'âge varie entre 6 et 9 ans. Par exemple, en Belgique (communauté germanophone), tous les élèves commencent à apprendre une langue étrangère dès 3 ans, avant même le début de l'enseignement élémentaire³³². À l'autre extrémité de l'échelle se situe le Royaume-Uni, où tous les élèves commencent à apprendre une langue étrangère comme matière obligatoire à l'âge de 11 ans, à l'entrée dans le secondaire. À Chypre, depuis septembre 2011, l'anglais est une matière obligatoire pour tous les élèves à partir de l'âge de 6 ans. En Slovaquie, depuis 2008/2009, les écoles introduisent l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère à partir de 8 ans. Quant à la Lettonie, le pays a lancé une réforme en 2013/2014 selon laquelle la première langue étrangère est obligatoire à partir de l'âge de 7 ans³³³.

³³⁰ TRUCHOT, Claude. **Europe: l'enjeu linguistique**. Paris, France : la Documentation française, 2008, p. 138-143.

³³¹ MINGUEZ, Maria Luisa Garcia, BAIDAK, Nathalie et HARVEY, Angelika, *op. cit.*, p. 61-63.

³³² *Ibid.*

³³³ EUROPEAN COMMISSION. **Key data on teaching languages at school in Europe - 2012 Edition**. Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Eurostat, Eurydice, juillet 2012, p. 25.

4.2 La politique linguistique nationale

Jusqu'ici, nous avons mentionné brièvement tous les efforts d'amélioration de l'enseignement des langues étrangères au sein du cadre de la politique linguistique nationale, ainsi que différentes réformes des systèmes nationaux de divers pays européens (voir 4.1.6). Il s'agit à présent de revisiter le concept de politique linguistique nationale, et surtout d'étudier les efforts réalisés durant les dernières décennies pour l'amélioration du système éducatif grec et l'enseignement des langues étrangères en Grèce, le pays cible de notre étude.

Bien que la politique linguistique au niveau national soit réalisée d'après la situation linguistique de l'État, Spolsky³³⁴ souligne quatre facteurs principaux qui déterminent la politique linguistique d'un État-nation : *l'écologie sociolinguistique* (les pratiques langagières), un ensemble de croyances (*l'idéologie linguistique*) reliant le langage à l'identité nationale, les *effets de la mondialisation* (l'attraction vers les langues internationales, en particulier l'anglais) et *la pression pour attirer l'attention sur les droits des minorités linguistiques autochtones ou migrantes*. Ces facteurs ont façonné l'éducation bilingue et multilingue actuelle dans de nombreux pays.

Par ailleurs, Spolsky³³⁵ constate l'existence de trois types d'États : *l'État monolingue*, *l'État bilingue* ou *trilingue*, et *l'État plurilingue*. On parle d'État monolingue quand celui-ci détermine et promeut le monolinguisme. Plusieurs États sont monolingues : leur langue officielle est parlée par la grande majorité de la population (ex. : l'albanais pour l'Albanie, l'arabe pour Bahreïn, etc.). Certains États dits monolingues sont en réalité plurilingues : l'État choisit une langue officielle, même si dans son territoire existent d'autres langues, comme le Gabon³³⁶, qui a comme langue officielle le français, mais qui protège et promeut en même temps les langues nationales. Un autre exemple est celui de l'Indonésie³³⁷, qui a comme langue officielle la langue indonésienne, mais dont les langues régionales sont en même temps protégées et respectées par l'État. Ensuite, il y a des États qui ont deux langues officielles, comme la Biélorussie³³⁸ avec le biélorusse et le russe, l'Afghanistan³³⁹, avec le dari et le pachto, ou le Canada³⁴⁰, avec l'anglais et le français. Enfin, il y

³³⁴ SPOLSKY, Bernard. **Language Management**. Cambridge : Cambridge University Press, 2009, p. 175.

³³⁵ SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge : Cambridge University Press, 2004, p. 1-15.

³³⁶ *Ibid.*, p. 12.

³³⁷ *Ibid.*

³³⁸ *Ibid.*

³³⁹ *Ibid.*

³⁴⁰ *Ibid.*, p. 81.

a des États plurilingues ; il s'agit d'États qui reconnaissent plus de deux langues comme langue nationale ou officielle, et des pays comme l'Inde, l'Afrique du Sud, la République du Congo, etc., reconnaissent même plus de quatre langues³⁴¹.

4.2.1 La politique linguistique nationale en Grèce

En tant qu'État moderne, la Grèce a fait face à des défis pour déterminer sa politique linguistique. Pavlidou³⁴² souligne le fait que le pays a subi différentes initiatives linguistiques depuis sa création en 1830, Mackridge³⁴³ explique qu'elle a été la question de la langue depuis 1766 (dès le lancement du débat par Eugène Voulgaris) jusqu'aux années 1880 (à l'aube du courant littéraire « de la génération 1880 »). La *question linguistique* (comme furent appelées cette situation et cette problématique de diglossie en Grèce) fut très importante, car la langue grecque définit aussi l'identité du peuple grecque, même si d'autres éléments seront pris en considération, comme la religion orthodoxe, la continuité historique depuis la Grèce antique, ainsi que les coutumes et les traditions.

Dès le début, la Grèce était dans une situation de diglossie. La langue grecque existe sous deux formes, la *katharévoussa* et le *démotique*, et présente une histoire marquée d'alternances entre les deux, ce qui a été source de débats houleux pendant lesquels de nombreux philologues, philosophes, historiens, politiciens, poètes et écrivains se sont querellés avec conviction et hargne³⁴⁴. Plus précisément, le grec démotique, langue parlée par le peuple, avait le statut de variété linguistique plutôt proche du grec parlé (formé du langage oral avec des expressions souvent argotiques, voire dialectiques) ; il a été interdit dans le domaine éducatif et juridique, et dans tout autre domaine officiel et prestigieux, et ce, pendant des décennies. Ces domaines étaient réservés à la *katharévoussa*, une variété artificielle basée sur le grec ancien, mais aussi une langue construite et « purifiée » afin de servir de langue d'État³⁴⁵.

³⁴¹ *Ibid.*, p. 13.

³⁴² COULMAS, Florian. **A Language Policy for the European Community: Prospects and Quandaries**. Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 2013, p. 279-280.

³⁴³ MACKRIDGE, Peter. **Language and national identity in Greece: 1766-1976**. Oxford : Oxford University Press, 2009, p. 80-202.

³⁴⁴ *Ibid.*, p. 23-31.

³⁴⁵ *Ibid.*, p. 23-25.

En un siècle et demi, et surtout avec le débat hostile mené autour de la langue, le grec démotique est devenu symbole de progrès, principalement lié à la pensée de gauche, voire souvent communiste, tandis que la katharévoussa symbolisait le conservatisme, politique ou autre. Ce débat a été ravivé avec la dictature militaire en Grèce, de 1967 à 1974, et avec ses efforts de renforcer l'utilisation de la katharévoussa, d'encourager un retour aux racines glorieuses de l'Antiquité grecque et de promouvoir la fierté d'être grec³⁴⁶. Après la chute de la junte militaire en 1974, la question de la langue a été résolue et, en 1976, le grec moderne (sur la base du démotique) a été institutionnalisé par la loi comme langue de l'éducation et de l'administration (le grec moderne est aussi appelé *koinè grecque moderne*)³⁴⁷.

³⁴⁶ *Ibid.*, p. 316-318.

³⁴⁷ INSTITUT DE MANOLIS TRIANDAFYLLIDIS. **Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής [Dictionnaire de la langue grecque moderne commune]** [en ligne]. Thessalonique : Université de l'Aristote, Institut des Etudes Néo-helléniques, 1999. Disponible à : <URL : http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html>.

4.2.2 La politique linguistique dans l'Éducation nationale grecque

Dès la fondation de l'État néo-hellénique en 1830, l'organisation de l'Éducation nationale est une nécessité vitale. Par conséquent, la scolarisation de la population est un sujet urgent pour le premier gouverneur, Ioannis Kapodistrias. Le transfert de la capitale de Nauplie à Athènes en 1834 est un moment crucial qui va toucher également l'enseignement des langues étrangères³⁴⁸. Athènes devient le centre d'intérêt où différents groupes sociaux se rejoignent ; on trouve dans la nouvelle capitale en pleine croissance des diplomates étrangers, des Phanariotes et des Grecs riches et cultivés. À Athènes évolue une élite urbaine porteuse d'une culture européenne et, plus précisément, d'une culture française. Étant donné le statut social du français, cette langue est introduite comme matière à part entière dans les écoles, tout d'abord dans l'établissement secondaire fondé à Nauplie en 1833, puis dans toutes les écoles, avec le décret de 1836 qui donne à la langue française une place importante dans l'enseignement secondaire³⁴⁹.

La langue française garde ce statut au XX^e siècle, jusque dans les années 1950³⁵⁰. Ensuite, comme dans la majorité des pays européens, l'anglais monte en puissance et, par conséquent, le nombre d'enseignants de langue anglaise commence à dépasser celui des enseignants de langue française³⁵¹. Jusqu'à l'introduction de l'anglais entre 1955-1960, une seule langue étrangère, le français, était enseignée dans le secondaire. En 1992-1993, l'enseignement des langues étrangères a été inclus dans le programme d'enseignement primaire, et l'anglais est devenu obligatoire. Une deuxième langue étrangère obligatoire (français ou allemand) a été introduite au *Gymnasio* (collège) en 1993. Puis, en 1996-1997, l'allemand a été introduit au *Lykeio* (deuxième cycle du secondaire, lycée) et, en 1998-1999, une langue étrangère au choix parmi les trois proposées à ce niveau (anglais, français ou allemand) est devenue obligatoire au *Eniaio Lykeio* (Lycée général)³⁵².

³⁴⁸ PROVATA, Despina. **Enseignement féminin et apprentissage du français en Grèce au XIXe siècle**. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. Juin 2012, n° 47-48.

³⁴⁹ *Ibid.*

³⁵⁰ KONTOSÓPOULOS, Nikólaos G. **L'influence du français sur le grec: emprunts lexicaux et calques phraséologiques**. Athènes, Grèce : Editeur inconnu, 1978, p. 17-19.

³⁵¹ **Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως [De l'organisation et de l'administration de l'enseignement général]**. ΦΕΚ 100/Α/30.04.1976. Athènes : Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας [Journal officiel du gouvernement de la République hellénique], 30 avril 1976.

³⁵² MINGUEZ, Maria Luisa Garcia, BAIDAK, Nathalie et HARVEY, Angelika. **Foreign language teaching in schools in Europe**. Brussels : European Commission, Eurydice European Unit, 2001, p. 56.

Aujourd’hui, les langues étrangères sont divisées en deux catégories dans le primaire et le secondaire : la première et la deuxième langue étrangère (LE1 et LE2). En ce qui concerne la première langue étrangère, le ministère de l’Éducation impose l’enseignement obligatoire de l’anglais dans toutes les écoles en Grèce. Pour la seconde langue étrangère, les élèves peuvent choisir, entre le français, l’allemand, l’italien et l’espagnol³⁵³. Cependant, ces options sont disponibles aux grandes villes. Dans les petits établissements, à l’école primaire, les élèves commencent par étudier l’anglais, et, pour l’apprentissage d’une deuxième langue, ils ont le choix entre le français ou l’allemand³⁵⁴.

En général, dans les écoles grecques, l’apprentissage de la première langue étrangère (anglais) commence en troisième classe du primaire, et l’apprentissage de la deuxième langue étrangère (français ou allemand) commence à la cinquième classe du primaire³⁵⁵. Voici quelques chiffres officiels concernant l’enseignement des langues étrangères en Grèce pour l’année scolaire 2010-2011 (voir les Tableaux 2 et 3) :

Tableau 2 : Nombre d’écoles primaires où les langues suivantes sont enseignées³⁵⁶

Anglais	3.637
Français	2.602
Allemand	2.490

³⁵³ **Αποφάσεις Αριθμ. 141417/Δ2 : Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο [Décisions n° 141417 / D2: Curriculum unifié pour les langues étrangères à l’école primaire et secondaire].** ΦΕΚ 2871/09.09.2016. Athènes : Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας [Journal officiel du gouvernement de la République hellénique], 9 septembre 2016.

³⁵⁴ ALEXOPOULOS, Christina, DÉPRET, Isabelle, GOUZI, Vincent, et al. **La Grèce inconnue d’aujourd’hui : de l’autre côté du miroir.** Paris, France : L’Harmattan, 2011, p. 179.

³⁵⁵ DEDRINOY, Vasiliki, ZOUGANELI, Aikaterini et KARAVA, Eudokia. **Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στο σχολείο στην Ελλάδα : Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Ικανοτήτων [L’apprentissage des langues étrangères à l’école en Grèce : recherche européenne sur les compétences linguistiques].** Athènes : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών [Université Nationale et Kapodistrienne d’Athènes], 2013, p. 32.

³⁵⁶ **Ενημερωτικό σημείωμα σχετικά με τη διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας σε δημοτικά και γυμνάσια [Note d’information sur l’enseignement de la deuxième langue étrangère dans les écoles primaires et secondaires].** Athènes : Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων [Ministère de l’éducation et des religions], 10 juin 2011.

Tableau 3 : Nombre de collèges où les langues étrangères suivantes sont enseignées, et nombre d'élèves concernés³⁵⁷

	ÉTABLISSEMENT	ÉLÈVES
Anglais	1.844	311.889
Français	1.621	132.383
Allemand	1.411	129.329
Italien	649	29.761
Espagnol	50	1.199

Notons aussi que, pour la deuxième langue étrangère dans le secondaire, le russe et le turc ont été ajoutés au français, à l'allemand, à l'italien et à l'espagnol dans le cadre de programmes pilotes³⁵⁸. Toutes ces réformes du système scolaire en Grèce et dans plusieurs autres pays européens nous rappellent que la question du plurilinguisme est un défi résolu au niveau régional ou national, et non plus au niveau supranational. Dans les sections qui suivent, nous allons étudier toutes les facettes du plurilinguisme en Europe et en Grèce.

³⁵⁷ *Ibid.*

³⁵⁸ *Ibid.*

4.3 Le plurilinguisme en Europe et en Grèce

Dans le domaine des langues étrangères, il est fondamental de définir la notion de plurilinguisme, et ce qui la différencie du multilinguisme. D'après les encyclopédies³⁵⁹, le plurilinguisme peut caractériser un individu qui utilise dans un contexte précis plusieurs langues selon le type de communication (relations avec la famille, avec l'administration, rapports sociaux, etc.). Le terme plurilingue peut aussi caractériser une communauté qui permet l'utilisation de plusieurs langues pour des moyens de communication variés. Le plurilinguisme est semblable au bilinguisme, à la seule différence qu'il concerne plus de deux langues ; donc, il caractérise un individu qui inclut plusieurs langues dans son répertoire linguistique. Coste³⁶⁰ définit aussi le plurilinguisme comme le développement et l'usage par les acteurs sociaux d'une capacité à disposer des ressources d'expression de plusieurs langues. Quant à la première occurrence d'un terme signifiant une situation identique au multilinguisme mais dans le contexte grec, nous trouvons le mot « diglossie », et la problématique qu'elle lève parmi les cercles littéraires de la fin du XIX^e siècle concernant l'utilisation d'une langue pure ou de la langue courante pour le discours grec de l'époque (voir la question linguistique en Grèce, section 4.2.1).

Parmi les premiers efforts visant à définir le plurilinguisme, nous considérons l'approche de Bloomfield³⁶¹ qui découvre, en fait, le bilinguisme, et ses efforts pour préciser les frontières nationales afin de distribuer les langues officielles de chaque pays. En revanche, une des premières études permettant de définir le véritable concept du plurilinguisme est celle de Galisson et Coste en 1976. Le terme, au début flou, était souvent utilisé comme synonyme de multilinguisme. Cette synonymie parcourt sa signification jusqu'à aujourd'hui (surtout parmi les travaux des sociolinguistes anglophones). Le plurilinguisme est donc : « *une situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays où deux langues (bilinguisme) et plus (multilinguisme = plurilinguisme) sont utilisées concurremment* »³⁶².

³⁵⁹ DUBOIS, Jean (dir.). **Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage**. Paris : Larousse, 1994, p. 368 ; MOUNIN, Georges (dir.). **Dictionnaire de la linguistique**. 4. éd. Paris : Presses universitaires de France, 2004, p. 264. (Quadriga).

³⁶⁰ COSTE, Daniel. **Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle**. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* [en ligne]. Avril 2010 [consulté le 13 novembre 2017], Vol. 7, n° 1. Disponible à : <URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/2031#quotation>>.

³⁶¹ BLOOMFIELD, Leonard. **Le langage**. Paris, France : Payot, 1970.

³⁶² GALISSON, Robert et COSTE, Daniel. **Dictionnaire de didactique des langues**. Paris, France : Hachette, 1976, p. 69.

Au contraire, les institutions tentent d'utiliser le terme *multilinguisme* au lieu de plurilinguisme, car dans le cas de l'anglais, le *multilingualism* tend à occuper tout l'espace et à plus ou moins recouvrir les deux dimensions (individuelle et territoriale). En réalité, dans une Europe multilingue, la politique européenne vise au plurilinguisme des habitants ou, en d'autres termes, elle souhaite des individus passant sans heurt d'une langue à l'autre sur la base d'une utilisation d'au moins deux langues, selon les contextes, les situations et l'environnement international³⁶³.

4.3.1 Le plurilinguisme en Europe

4.3.1.1 *Le plurilinguisme d'après le Conseil de l'Europe*

Le Conseil de l'Europe, dans le *Cadre européen commun de référence*, voit le plurilinguisme comme une compétence. Il s'agit de la capacité d'un (inter)locuteur à employer et à apprendre, seul ou via un enseignement, plus d'une langue ; c'est la compétence à communiquer langagièrement et permettant d'interagir culturellement, d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. Cette compétence se matérialise dans un répertoire de langues que le locuteur peut utiliser. La finalité des enseignements est de développer cette compétence³⁶⁴.

Une personne plurilingue possède un répertoire de langues, des compétences de nature et de niveaux différents selon les langues. L'éducation plurilingue encourage divers aspects : la prise de conscience du pourquoi et du comment on apprend les langues choisies ; la prise de conscience de compétences transposables et la capacité à les réutiliser dans l'apprentissage des langues ; le respect du plurilinguisme d'autrui et la reconnaissance des langues et de leurs variétés, quelle que soit l'image qu'elles ont dans la société ; le respect des cultures inhérentes aux langues et de l'identité culturelle d'autrui ; la capacité à percevoir et à assurer le lien entre les langues et les cultures, ainsi qu'une approche globale intégrée de l'éducation linguistique dans les cursus³⁶⁵.

³⁶³ CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer**. Paris : Didier, 2001, p. 9-14.

³⁶⁴ *Ibid.*, p. 129.

³⁶⁵ **Politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe**. Dans : *Conseil de l'Europe* [en ligne]. juin 2017 [consulté le 11 juin 2017]. Disponible à : <URL : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/language-policies>>.

Beacco et Byram³⁶⁶ distinguent deux formes de plurilinguisme : le plurilinguisme perçu en tant que compétence et le plurilinguisme perçu en tant que valeur. La définition de la notion de plurilinguisme comme compétence est aussi proposée par le Conseil de l'Europe. Le plurilinguisme comme valeur correspond à une valeur éducative fondant la tolérance linguistique : « *la prise de conscience par un locuteur du caractère plurilingue de ses compétences peut l'amener à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs, même si celles-ci n'ont pas les mêmes fonctions (communication privée, professionnelle, officielle, langue d'appartenance)* »³⁶⁷. Le plurilinguisme est à considérer sous ce double aspect et il constitue soit une compétence du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel, soit une valeur en tant que fondement de la tolérance linguistique, élément capital de l'éducation interculturelle.

La notion de plurilinguisme, en tant que capacité d'un individu à maîtriser plusieurs langues, fait l'objet de la politique linguistique au niveau européen et comporte des dimensions linguistiques, sociolinguistiques, psycholinguistiques³⁶⁸. Pour le Conseil de l'Europe (CoE), le plurilinguisme est ainsi au centre de l'apprentissage des langues. Le CoE définit le plurilinguisme comme l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel qui s'étend de la langue familiale à celle du groupe social, puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas)³⁶⁹. Puis, cet individu ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toutes ses connaissances et toute son expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. De ce fait, dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné³⁷⁰.

³⁶⁶ BEACCO, Jean-Claude et BYRAM, Michael. **De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe**. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2003, p. 15-16.

³⁶⁷ *Ibid.*, p. 73.

³⁶⁸ VERDELHAN-BOURGADE, Michèle. **Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches**. *Tréma*. Septembre 2007, n° 28, p. 5-16.

³⁶⁹ BEACCO, Jean-Claude et BYRAM, Michael, *op. cit.*, p. 74-75.

³⁷⁰ CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer**. Paris : Didier, 2001, p. 11.

4.3.1.2 *Le plurilinguisme d'après l'UE*

L'UE constitue la plus vaste institution plurilingue avec ses 24 langues officielles, il s'agit d'une tour de Babel. Pour l'UE, le plurilinguisme est un principe et un objectif important. Il constitue un élément essentiel du projet européen et un symbole puissant de la devise de l'UE : *l'unité dans la diversité*. Maîtriser des langues étrangères est un moteur parmi les compétences qui permettent aux citoyens d'être mieux préparés pour le marché du travail et de profiter au mieux des possibilités qui leur sont offertes. À partir de cette perception, l'UE s'est donné pour objectif que chaque citoyen ait la possibilité d'acquérir au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge³⁷¹. Il est également essentiel de souligner le fait que l'UE insiste à la fois sur la politique de multilinguisme et sur la protection de la diversité linguistique : chaque citoyen a le droit de s'exprimer dans sa langue maternelle.

Comme le montre la Figure 9, l'Europe communautaire s'est largement développée depuis sa création en 1958. En effet, elle n'a commencé qu'avec 6 États membres (Belgique, France, Allemagne, Italie, Luxembourg et Pays-Bas) et 4 langues officielles (allemand, français, italien, néerlandais). Ensuite, elle s'est élargie lentement. En 1995, il y avait 15 États (Belgique, France, Allemagne, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Danemark, Irlande, Royaume-Uni, Grèce, Portugal, Espagne, Autriche, Finlande, Suède) et 12 langues officielles (allemand, français, italien, néerlandais, danois, irlandais, anglais, grec, portugais, espagnol, finnois, suédois). Avec son dernier élargissement en 2013 (adhésion de la Croatie), on voit apparaître une famille de 28 États membres (Belgique, France, Allemagne, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Danemark, Irlande, Royaume-Uni, Grèce, Portugal, Espagne, Autriche, Finlande, Suède, Chypre, République tchèque, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Malte, Pologne, Slovaquie, Slovénie, Bulgarie, Roumanie, Croatie) et de 24 langues officielles (allemand, anglais, bulgare, croate, danois, espagnol, estonien, finnois, français, grec, hongrois, irlandais, italien, letton, lituanien, maltais, néerlandais, polonais, portugais, roumain, slovaque, slovène, suédois, tchèque).

³⁷¹ COMMISSION EUROPÉENNE. **Erasmus+ Guide du programme**. Bruxelles : Commission européenne, décembre 2015, p. 12.

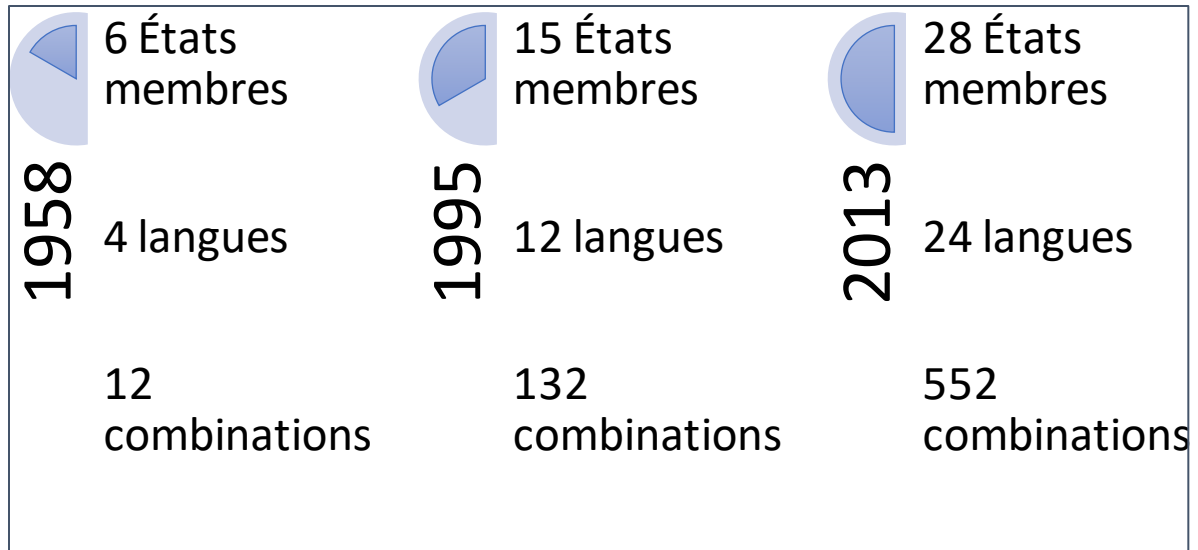


Figure 9 : Le régime linguistique de l'UE et l'élargissement

Néanmoins, l'élargissement des pays a impliqué la croissance des services de traduction et d'interprétation. Aujourd'hui, pour l'interprétation des discours politiques (que les membres du Parlement européen réalisent en 24 langues), on atteint 552 combinaisons différentes. Par conséquent, on pourrait caractériser l'UE comme un paradis de la diversité linguistique.

Comme on l'a vu dans la section précédente, le Conseil de l'Europe différencie les notions de *plurilinguisme* et de *multilinguisme*. Cette dernière renvoie à la présence, dans une zone géographique déterminée – quelle que soit sa taille – de plus d'une « variété de langues », c'est-à-dire les façons de parler d'un groupe social, que celles-ci soient officiellement reconnues en tant que langues ou non³⁷². À l'intérieur d'une telle zone géographique, chaque individu peut être monolingue et ne parler que sa propre variété de langue, tandis que le « plurilinguisme » se rapporte au répertoire de langues utilisées par un individu, un répertoire englobant la variété des langues considérées comme *langue(s) maternelle(s)* ou *première(s) langue(s)*, ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité³⁷³. Ainsi, certaines zones géographiques multilingues peuvent être peuplées à la fois de personnes monolingues et de personnes plurilingues³⁷⁴.

³⁷² BEACCO, Jean-Claude et BYRAM, Michael, *op. cit.*, p. 18.

³⁷³ *Ibid.*, p. 128.

³⁷⁴ **Politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe**. Dans : *Conseil de l'Europe* [en ligne]. juin 2017 [consulté le 11 juin 2017]. Disponible à : <URL : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/language-policies>>.

Aux antipodes, l'UE, en tant qu'institution, insiste sur l'usage de la notion de *multilinguisme* pour décrire sa politique du multilinguisme. Elle a deux buts principaux : la protection de la diversité linguistique européenne et l'encouragement de l'apprentissage des langues³⁷⁵. Or, le terme multilinguisme, quand il se réfère à la société, ne spécifie pas si l'on parle des individus qui maîtrisent plusieurs langues, ou simplement de la coexistence des diverses langues de cette société. Par conséquent, une société est plurilingue lorsqu'elle est composée d'individus majoritairement plurilingues ; le terme de *multilinguisme* garde un caractère globalisant et ambigu.

Le *plurilinguisme* concerne les individus, et le *multilinguisme* les territoires³⁷⁶. La confusion est créée par l'utilisation concomitante des termes *multilinguisme* et *plurilinguisme* par les deux institutions européennes, et surtout par l'UE. Dans le cadre de cette recherche, nous choisissons d'utiliser le terme *plurilinguisme*, car il se réfère à l'individu, plutôt que *multilinguisme*, qui peut désigner des communautés et des sociétés.

4.3.1.3 *L'éducation plurilingue selon les textes en Europe*

L'enseignement des langues et les systèmes éducatifs incluant des cadres sur l'apprentissage d'une ou plusieurs langues constituent un sujet important pour les communautés plurilingues. On constate ainsi que le CoE poursuit son travail sur l'éducation plurilingue, car il met toujours en avant l'importance de cette éducation dans le champ interculturel européen. Pour cette raison, il a conduit et continue à mener plusieurs projets et recherches pour promouvoir le plurilinguisme et l'éducation plurilingue et interculturelle.

Dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*³⁷⁷, Beacco et Byram montrent que le plurilinguisme reste un pilier de la politique linguistique et éducative dans le cadre européen. D'après eux, le choix du terme n'est pas le fruit du hasard, mais un choix légitimé par le *Portfolio européen des langues* et la *Journée européenne des langues*, et particulièrement adapté à l'objectif de promouvoir l'échange de connaissances. Quant au *Portfolio*

³⁷⁵ **About multilingualism policy.** Dans : *European Commission* [en ligne]. juin 2020 [consulté le 25 juin 2020].

Disponible à : <URL : https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en>.

³⁷⁶ TREMBLAY, Christian. **Du multilinguisme au plurilinguisme** [en ligne]. Observatoire Européen du Plurilinguisme, Novembre 2007. Disponible à : <URL :

<http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/plurilinguismemultilinguisme3.pdf>>.

³⁷⁷ BEACCO, Jean-Claude et BYRAM, Michael, *op. cit.*, p. 34-35.

*européen des langues*³⁷⁸, c'est surtout un outil d'ordre pédagogique qui contribue au processus d'apprentissage des langues et donne la possibilité à l'apprenant d'enrichir en continu ses compétences linguistiques et ses expériences dans l'emploi des langues apprises.

Dans le monde contemporain, les sociétés européennes sont des sociétés plurilingues et par conséquent, établir une éducation adaptée est donc nécessaire. Cela explique les efforts de la *Division des politiques linguistiques* du CoE qui a publié différents rapports pour définir l'éducation plurilingue et proposer des outils pour fortifier l'éducation plurilingue et interculturelle. Ainsi, l'éducation plurilingue se situe à plusieurs niveaux. Dans un premier temps, elle consiste à accueillir et respecter la diversité linguistique de chaque apprenant³⁷⁹.

Ensuite, elle offre à la possibilité d'enseigner la langue de scolarisation officielle aux apprenants qui ont déjà une première langue. De plus, elle les expose à différentes variétés de langues officielles et nationales et, enfin, elle vise à l'élargissement du répertoire linguistique des apprenants. Ce dernier renvoie à l'enseignement d'une langue de scolarisation, des langues étrangères vivantes et classiques mais aussi d'autres disciplines dans une autre langue³⁸⁰. De même, l'éducation plurilingue, pour être considérée comme telle, doit respecter certaines caractéristiques ; le respect du plurilinguisme et l'assurance du lien entre langues et cultures sont des éléments qu'une éducation plurilingue doit encourager³⁸¹.

Pour finir, nous devons aussi noter que l'éducation plurilingue n'est pas une approche purement théorique. En effet, le CoE propose des outils concrets et des méthodes pratiques (des manuels, des sites Internet, des applications et des paquets complets d'apprentissage d'une langue), afin que les enseignants puissent introduire et maintenir une éducation plurilingue dans leur propre contexte. Prenons par exemple le projet ConBaT+³⁸², qui vise l'enseignement d'une discipline non

³⁷⁸ LITTLE, David. **Portfolio européen des langues Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire**. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2012, p. 11-12.

³⁷⁹ DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES. **L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet**. Langues dans l'Education Langues pour l'Education. Strasbourg : Conseil de l'Europe, mars 2009, p. 6.

³⁸⁰ *Ibid.*

³⁸¹ CONSEIL DE L'EUROPE. DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES. **L'éducation plurilingue en Europe : 50 ans de coopération internationale**. Strasbourg : Conseil de l'Europe, février 2006, p. 5.

³⁸² BERNAUS, Mercè, FURLONG, Aine, JONCKHEERE, Sofie, et al. **Plurilinguisme et pluriculturalisme dans l'enseignement d'une discipline non linguistique : kit de formation**. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 2012, p. 7-23.

linguistique par l'intégration d'une langue étrangère et l'outil PluriMobil³⁸³ qui aide les enseignants à accompagner leurs élèves à chaque étape de leur mobilité. À ce stade, il semble opportun aussi d'étudier comment tous ces efforts et programmes de l'UE et du CoE sur l'éducation plurilingue sont appliqués en Grèce de nos jours.

4.3.2 La politique linguistique et la gestion du plurilinguisme en Grèce

La situation linguistique actuelle de la Grèce peut se caractériser comme le résultat de son histoire. Depuis la fondation de l'État grec en 1830, on parle d'un État plurilingue, car, avec l'annexion de nouveaux territoires, des langues minoritaires se sont rajoutées dans le pays. Pour comprendre la situation linguistique actuelle de la Grèce, on doit considérer l'État grec depuis sa naissance. Au niveau de la langue nationale, si l'État grec a, depuis 1976, une seule langue officielle – la koïnè grecque moderne –, il s'agit toutefois d'un État plurilingue³⁸⁴.

En réalité, en Grèce, on distingue deux types de plurilinguismes : le plurilinguisme traditionnel, qui se réfère aux langues minoritaires traditionnelles et le plurilinguisme migratoire, qui se réfère aux différentes langues des migrants³⁸⁵. Selon Plasseraud³⁸⁶, la Grèce n'est pas homogène au niveau des ethnies ; dans le cadre géographique grec coexistent différentes minorités, comme les Pomaques, les Slavo-Macédoniens, les Turcs, les Roms, mais aussi des groupes issus de l'immigration, comme les Albanais et les Bulgares. En revanche, au niveau de la politique nationale, la Grèce reconnaît seulement l'existence de la communauté de musulmans de Thrace.

Les langues parlées dans les limites de l'État grec sont influencées par deux événements distincts : l'adhésion progressive de nouveaux territoires et la chute des régimes de l'Europe de l'Est. L'adhésion de nouveaux territoires entre 1912 et 1922 a conduit l'État à s'ouvrir aux langues des nouvelles populations comme les slavophones de Macédoine et les Turcs et Pomaques de

³⁸³ CUENAT, Mirjam Egli, BROGAN, Kristin, COLE, Josephine, et al. **L'apprentissage plurilingue et interculturel par la mobilité : ressources pratiques pour les enseignants et les formateurs d'enseignants**. Graz : Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, novembre 2015, p. 11-28. (Programme 2012-2015 « Apprendre par les langues »).

³⁸⁴ MACKRIDGE, Peter. **Language and national identity in Greece: 1766-1976**. Oxford : Oxford University Press, 2009, p. 321-335.

³⁸⁵ HERRERAS, José Carlos (dir.). **Politiques linguistiques en Europe et ailleurs dans le monde**. Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes, 2016, p. 51. (Europe(s) ; n° 7).

³⁸⁶ PLASSERAUD, Yves. **L'Europe et ses minorités**. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble, 2012, p. 62-66.

Thrace³⁸⁷. Ensuite, dans les années 1990, la chute des régimes d'Europe de l'Est et des Balkans va conduire à l'immigration de populations issues d'Albanie, de Bulgarie, de Roumanie, de Pologne et d'Union soviétique. À ce moment-là, la Grèce, pays d'accueil des immigrants, devient aussi pour les Grecs un pays de départ. Par conséquent, la Grèce, ethniquement homogène, est en réalité un pays pluriculturel et plurilingue³⁸⁸.

À cet égard, les langues varient selon la zone géographique. Par exemple, au nord de la Grèce, à Thrace, il y a les langues turque et grecque, les dialectes pomaque et tsigane, et coexistent les groupes ethniques des Grecs, des turcophones, des Pomaques et des Tsiganes. Leur hétérogénéité est due à l'appartenance à une culture différente et à l'identification à une autre ethnie³⁸⁹. Plus spécifiquement, on peut identifier cinq communautés linguistiques qui vivent sur le territoire grec : les Koutso-Valaques, les Aroumains, les Arvanites, les musulmans de Thrace et les Pomaques. Dans ce cadre linguistique, on peut aussi ajouter de nouvelles langues étrangères, introduites en Grèce avec l'immigration. Pays de départ pendant des décennies, la Grèce devient pays d'accueil. La fin de la Guerre froide et la chute des régimes est-européens vont amener des Géorgiens, des Roumains, des Bulgares et surtout des Albanais à immigrer en Grèce. Attirés par la stabilité économique et politique, la sécurité et le mode de vie, ils arrivent en Grèce avec l'espoir d'une meilleure vie³⁹⁰.

Aujourd'hui, la carte linguistique grecque contient cinq langues minoritaires (le turc, le bulgare, le slavo-macédonien, l'aroumain et la langue de Rom), mais aussi de nombreuses langues de l'immigration. Ainsi, Papadopoulou³⁹¹ souligne que l'absence de langues régionales dans la politique linguistique de la Grèce a conduit à leur usage limité. La seule exception est la langue turque comme on l'a vu *supra* (voir section 4.1.3).

³⁸⁷ PAPATAXIARCHIS, Evthymios. **La Grèce face à l'altérité**. *Ethnologie française*. 2005, Vol. 35, n° 2, p. 203–212.

³⁸⁸ *Ibid.*

³⁸⁹ FRANGOPOULOS, Yannis. **La minorité musulmane et les Pomaques de la Thrace : entre Islam et ethnisme**. *CEMOTI*. 1994, Vol. 17, n° 1, p. 153-166.

³⁹⁰ SINTÈS, Pierre. **Les travailleurs balkaniques en Grèce**. *L'Espace géographique*. Octobre 2007, Vol. Tome 36, n° 4, p. 353-365.

³⁹¹ PAPADOPOULOS, Themistoklis. **Éléments pour une histoire des politiques linguistiques éducatives de la Grèce moderne. Du multilinguisme au plurilinguisme ?** Thèse de doctorat. Paris, France : Université de la Sorbonne Nouvelle, 2010, p. 192-215.

En ce qui concerne les langues de l'immigration, on constate qu'il y a une grande diversité linguistique. D'après le recensement de 2011³⁹², la composition de la population permanente du pays par nationalité renvoie aux personnes qui ont la citoyenneté grecque (9 904 286), aux personnes qui ont la citoyenneté d'autres pays de l'Union européenne (199 121), aux personnes qui ont la citoyenneté d'autres pays (708 054) et aux personnes qui sont apatrides ou dont la citoyenneté n'est pas définie (4 825). Le nombre total d'étrangers résidant en permanence en Grèce pendant le recensement s'élevait à 912 000. La figure suivante montre les seize nationalités les plus présentes en Grèce.

³⁹² **Απογραφή Πληθυσμού-Κατοικιών 2011 : Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του Μόνιμου Πληθυσμού της Χώρας σύμφωνα με την αναθεώρηση των αποτελεσμάτων της Απογραφής Πληθυσμού-Κατοικιών 2011 στις 20/3/2014 [Recensement Population-Logement 2011 : Caractéristiques démographiques et sociales de la population permanente du pays selon la révision des résultats du Recensement 2011 Population-Logement du 20/3/2014].** Πιρέε : Ελληνική Στατιστική Αρχή [Autorité hellénique de la statistique], septembre 2014.

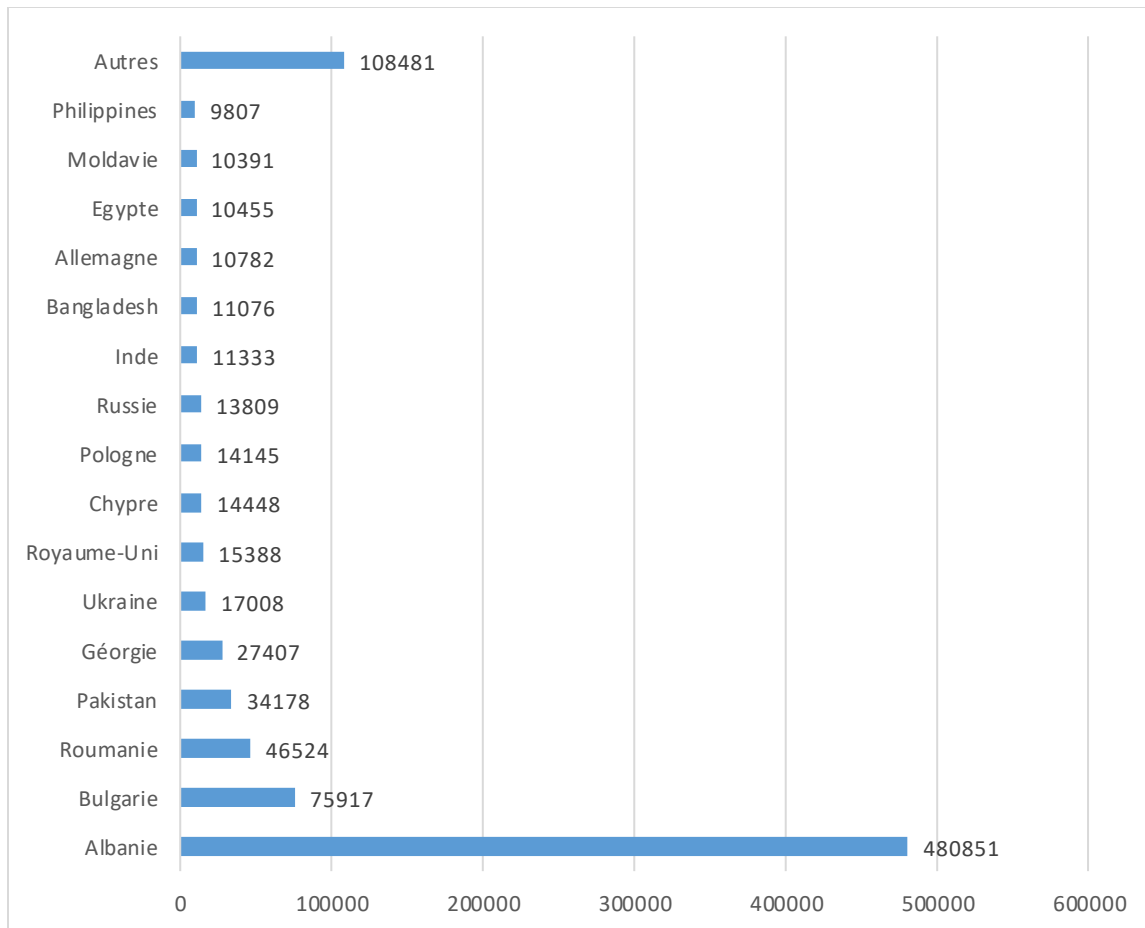


Figure 10 : Population permanente des étrangers³⁹³

Le graphique ci-dessus montre que la nationalité la plus répandue est, de loin, la nationalité albanaise, suivie des nationalités bulgare, roumaine, pakistanaise et géorgienne. En outre, le plus grand pourcentage de résidents étrangers des 16 principales nationalités est concentré dans les zones urbaines. Cette grande diversité des nationalités va de pair avec la présence de plusieurs langues ; par conséquent, on comprend qu'on peut ajouter, au grec moderne et aux langues minoritaires, plusieurs langues d'immigration.

Pour conclure, concernant la réception de ces langues au niveau politique, l'État grec a inauguré en 1996 des écoles interculturelles, c'est-à-dire des établissements scolaires – primaire, collège et lycée – dont la population d'élèves présente des différences sociales et linguistiques, comportant 40-45% d'élèves étrangers et environ 55-60% d'autochtones. Ces établissements visent à promouvoir un échange interculturel entre les différents groupes ethniques. Leur programme est

³⁹³ *Ibid.*, p. 9.

le même que celui des écoles publiques générales, avec des cours d'accueil, et des cours d'enseignement et d'apprentissage du grec langue seconde/étrangère. Il s'agit, enfin, de mesures destinées à adapter le programme scolaire au caractère multiculturel de la communauté des élèves³⁹⁴.

³⁹⁴ MARKOU, Evi. **Σύντομος Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης/A brief guide to Intercultural Education**. Πολύδρομο: Περιοδική Έκδοση για τη Διγλωσσία και τον Πολυπολιτισμό στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Απρίλ 2011, n° 4, p. 33-36.

Synthèse de la Partie I

Cette partie liminaire a permis la présentation des différentes notions et termes essentiels pour la suite de cette étude.

Le point de départ de ce travail est la présentation du terme de mobilité. Étant donné que cette recherche s'intéresse au cadre de programmes de mobilité tels que le *Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* et l'*Erasmus+*, il était essentiel de présenter une description de ces programmes (chapitre 1).

Ensuite, il a fallu examiner la mobilité plus en détail, avec les notions et les concepts fondateurs du cadre de la mobilité. Nous avons ainsi mis l'accent sur la motivation et les effets de la mobilité, ainsi que sur l'analyse de notions liées, comme le stéréotype, le préjugé et l'altérité (chapitre 2).

En outre, ces programmes sont le fruit de coopérations européennes. Par conséquent, une analyse de l'identité et de la citoyenneté européenne, ainsi qu'une définition des différentes expressions de l'Europe (politique, géographique et culturelle) était impérative (chapitre 3). L'étude de notions comme l'identité et la citoyenneté, ainsi qu'un examen de ces concepts au sein de l'Europe, a contribué à définir le terme d'« identité européenne ». La notion d'**identité européenne** se réfère ainsi au sentiment d'appartenance à l'Europe. Ce sentiment d'appartenance est fondé sur des éléments culturels, historiques et géographiques, tout en soulignant le fait qu'être européen signifie, au fond, reconnaître l'héritage commun, culturel, historique et politique entre les pays européens.

Enfin, la dernière question étudiée est celle de la politique linguistique au niveau européen et national. Du fait du rôle essentiel des langues étrangères dans le parcours de mobilité, il était nécessaire d'examiner les différentes expressions de la politique linguistique, ainsi que la notion de plurilinguisme (chapitre 4). L'étude des différentes notions nous a permis de retracer de façon globale celle de politique linguistique. La **politique linguistique** décrit l'ensemble des mesures concernant l'usage des langues et l'éducation linguistique au niveau régional, national et supranational. Elle se fixe pour objectif, par l'apprentissage des langues étrangères, la maîtrise d'au moins une langue étrangère par tous les citoyens. La politique linguistique de l'Union européenne montre une ouverture importante vers les langues de ses pays membres. Alors que la puissance de l'anglais reste importante, l'initiative européenne vise la promotion du plurilinguisme

auprès des citoyens ; l'objectif fondamental est ainsi que chaque citoyen maîtrise deux langues étrangères. Quant à la politique linguistique grecque, elle suit les mêmes principes et elle se fixe les mêmes objectifs, en rendant aussi obligatoire l'étude de deux langues étrangères.

En guise de conclusion autour des concepts théoriques fondamentaux, la notion de **plurilinguisme** désigne les compétences communicatives d'un individu en s'appuyant sur diverses langues. Il n'est pas nécessaire de maîtriser toutes ces langues au même niveau, mais il est indispensable de pouvoir communiquer indépendamment et aisément dans au moins trois langues : la langue maternelle et deux langues étrangères. En d'autres termes, le plurilinguisme est la compétence d'un individu dont la compréhension (écrite et orale) et la production (écrite et orale) dans au moins deux langues étrangères sont suffisamment élevées pour lui permettre de communiquer. Il s'agit d'un utilisateur indépendant qui s'appuie sur son répertoire plurilingue pour communiquer.

La maîtrise de toutes ces notions permettra une lecture plus aisée des parties suivantes, et aidera à approfondir les facteurs de succès des programmes de mobilité et à analyser nos données dans la perspective d'une étude interdisciplinaire, aussi bien au niveau social, politique et linguistique qu'au niveau éducatif.

PARTIE II : Recueil, description et analyse des données

Après la présentation des considérations théoriques, la deuxième partie de ce travail traite de la construction, de la description et de l'analyse des données. Il faut noter que la constitution et la description des données, ainsi que la méthodologie appliquée dans cette étude, sont présentées dans la même partie que l'analyse des données. Tout en étant consciente des interrogations qu'une telle structuration des chapitres pourrait faire naître – étant donné que l'on tend généralement à présenter les fondements méthodologiques et la construction des données dans les chapitres relatifs au cadre théorique d'une recherche –, nous soulignons qu'il s'agit d'un choix délibéré permettant de mettre en avant l'importance de nos données dans ce travail.

En effet, nous considérons que la construction d'un corpus tripartite avec des données variées, extraites à l'aide de méthodes, d'une part, sociales et quantitatives (les questionnaires), et, d'autre part, sociolinguistiques et linguistiques et plutôt de nature qualitative (les entretiens semi-directifs et l'analyse discursive des textes *Histoires de succès*), fait partie d'un travail colossal qui méritait d'être placé avec l'analyse des données. En d'autres termes, la constitution de notre corpus faisant partie intégrante de notre analyse, il nous a paru évident que le recueil des données et leur analyse puissent figurer dans la même partie de cette étude. Si cette partie est plus longue que celle consacrée à l'état de l'art (Partie I), elle respecte la structure des autres parties de cette thèse, étant divisée en quatre chapitres (chapitres 5, 6, 7 et 8) comme les deux autres parties (Partie I : chapitres 1 à 4, et Partie III : chapitres 9 à 12).

Le premier chapitre de cette partie développe toutes les considérations méthodologiques utilisées pendant cette recherche. Il présente les stratégies de recueil des données, ainsi que les méthodes d'analyse utilisées. Les trois chapitres suivants présentent respectivement chaque type de données et les résultats de leur analyse : le chapitre 6 est consacré au traitement des questions et des réponses reçues au questionnaire ; le chapitre 7 porte sur l'analyse textuelle des *Histoires de succès* ; et, enfin, le chapitre 8 présente l'analyse des douze entretiens semi-directifs. Ces analyses détaillées de nos données sont essentielles afin de conclure ce travail avec l'interprétation finale de nos résultats et les apports de ce travail au niveau scientifique (Partie III).

Chapitre 5 : Méthodologie de la recherche et construction du corpus

Notre recherche est interdisciplinaire dans la mesure où les thématiques traitées et les méthodes de recueil et d'analyse des données relèvent des sciences sociales, de la linguistique, des sciences politiques et des sciences de l'éducation. Aussi, elle est focalisée sur des questions relatives à la construction de l'identité européenne, à la mobilité, à la maîtrise des langues étrangères et au plurilinguisme à travers l'étude d'un corpus varié, issu de questionnaires, de textes écrits et d'entretiens semi-directifs. Ces données sont analysées et interprétées grâce à des méthodes propres aux sciences sociales, à la linguistique et à la sociolinguistique.

5.1 Contexte de la recherche

Les deux axes autour desquels nous avons construit notre réflexion sont la maîtrise des langues étrangères, d'une part, et les rapports entre l'identité nationale et européenne de jeunes Grecs ayant participé à des programmes de mobilité européenne, d'autre part. Les participants à ces programmes constituent, en effet, un public d'informateurs idéaux dans le cadre de ce travail, dans la mesure où la maîtrise d'au moins une langue étrangère et le séjour dans une ville européenne constituent les conditions pour leur participation à des programmes de mobilité.

Pour ce qui est du recueil des données, en prenant en considération les difficultés pratiques d'accès au terrain, étant donné que le public cible est constitué de participants grecs, nous avons choisi de commencer la recherche en nous concentrant sur les *Histoires de succès*, des ressources en ligne publiées sur le site officiel d'IKY³⁹⁵. Ensuite, nous avons introduit le questionnaire comme outil de recueil des données, que nous avons construit via la plateforme « Google Drive », qui nous a également permis de le diffuser facilement. Enfin, le troisième type de données a été recueilli à travers douze entretiens semi-directifs ; l'un d'eux a été réalisé à Strasbourg, et les onze autres à Athènes³⁹⁶, sur une période deux mois durant l'été 2016.

³⁹⁵ IKY (Fondation nationale des bourses, State Scholarships Foundation) est l'organisme intermédiaire entre les participants grecs et l'UE, et gestionnaire des bourses en Grèce. (Voir section 5.4.2)

³⁹⁶ Nous avons tenté de réaliser des entretiens à Thessalonique, deuxième ville de Grèce, en contactant des informateurs potentiels à travers les réseaux sociaux. Nous avons ainsi trouvé deux personnes se disant intéressées. Malheureusement, la veille, elles ont annulé le rendez-vous.

5.2 Public cible

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes focalisée sur les programmes européens de mobilité. Ainsi, le public cible est constitué d'anciens participants aux programmes de mobilité suivants : Erasmus (1987-2013), Programmes tout au long de la vie (2007-2013), Erasmus+ (2014-2020) et Service volontaire européen (EVS) (1996-2013, 2014-2020). Ces programmes sont une expression de la politique linguistique appliquée au niveau européen. À cet égard, ils demandent tous la maîtrise d'une langue étrangère (anglais ou langue du pays d'accueil), même si, dans certains cas (Erasmus études et EVS), une possibilité de suivre des cours de langue est aussi ouverte aux participants.

S'agissant du choix des informateurs, ils ont été sélectionnés parmi des Grecs ayant déjà participé à un de ces programmes de mobilité, sans autres conditions de mobilité, de caractéristiques spécifiques d'informateur, ou autres restrictions de sélection. Plus précisément, il n'y avait pas de restrictions d'âge, d'étude, de profession ou de ville d'origine.

Enfin, le fait de réaliser la recherche en France avec des Grecs comme public cible constituait une difficulté importante. Cette difficulté a été surmontée grâce à des outils facilement diffusables à distance (comme un questionnaire sous forme numérique) et en incorporant les *Histoires de succès* à notre corpus.

5.3 Méthodologie

La méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche est une méthodologie mixte. D'autres chercheurs ont aussi choisi cette méthodologie afin d'étudier des questions comme celles relatives à la mobilité³⁹⁷.

Comme le souligne Hesse-Biber³⁹⁸, « *une méthode de recherche mixte est un modèle de recherche qui utilise des données quantitatives et qualitatives pour répondre à une ou plusieurs questions* ». Cette combinaison de méthodes implique la collecte, l'analyse et l'intégration de données quantitatives et qualitatives dans une étude à une ou plusieurs phases. Si le terme *méthodes multiples*³⁹⁹ désigne le mélange de méthodes en combinant deux méthodes qualitatives ou plus, ou en utilisant deux méthodes quantitatives ou plus dans une seule étude

³⁹⁷ VIRY, Gil et KAUFMANN, Vincent (dir.). **High mobility in Europe: work and personal life**. Houndmills, Basingstoke Hampshire ; New York, NY : Palgrave Macmillan, 2015, p. 16-17.

³⁹⁸ HESSE-BIBER, Sharlene Nagy. **Mixed methods research: merging theory with practice**. New York : Guilford Press, 2010, p. 3-6.

³⁹⁹ *Ibid.*, p. 3-4.

de recherche, l'utilisation d'une *méthodologie mixte* se traduit par la combinaison des données qualitatives avec des données quantitatives⁴⁰⁰.

En outre, comme l'indique Hesse-Biber⁴⁰¹, l'utilisation d'une méthodologie mixte se fait pour cinq raisons différentes. Une première raison d'incorporer des méthodes mixtes à une étude est la *triangulation* ; elle fait référence à l'utilisation de plusieurs méthodes lorsque l'on étudie la même question de recherche, afin d'examiner la même dimension d'un problème de recherche sous différents angles. L'objectif d'une telle méthode est la convergence des données recueillies par des méthodes différentes afin de renforcer la validité des résultats de la recherche. La triangulation permet ainsi au chercheur de renforcer et d'enrichir les conclusions d'une étude.

La deuxième raison d'envisager l'intégration de méthodes mixtes est la *complémentarité*⁴⁰² ; elle permet au chercheur de mieux comprendre le problème de la recherche et/ou de clarifier un résultat de recherche donné. Cette compréhension amène à une troisième raison d'utiliser des méthodes mixtes : le *développement*⁴⁰³. En effet, les méthodes mixtes aident souvent au développement d'un projet de recherche en créant un effet synergique, grâce auquel les résultats d'une méthode contribuent à développer ou à informer l'autre méthode. Dans la présente recherche, les données statistiques recueillies à partir d'une méthode quantitative (questionnaire) ayant permis de structurer les questions de l'entretien pour la partie qualitative de l'étude.

La quatrième raison d'utiliser des méthodes mixtes est l'*initiation*⁴⁰⁴ ; les résultats d'une étude peuvent soulever des questions ou des contradictions qui nécessitent peu de clarifications, ce qui permet de lancer une nouvelle étude. Enfin, la dernière raison de la réalisation d'une recherche par le biais des méthodes mixtes est l'*expansion*⁴⁰⁵, qui vise à « élargir le champ de l'enquête ». Produire des résultats détaillés facilite les futurs projets de recherche et permet aux chercheurs d'employer en permanence des méthodes différentes et mixtes dans la recherche de questions de recherche nouvelles ou variées.

Pareillement, dans le cas de la présente recherche, les données statistiques recueillies à partir d'une méthode quantitative (questionnaire) ont permis de structurer les questions de l'entretien

⁴⁰⁰ DUCHESNE, Sophie et HAEGEL, Florence. *L'enquête et ses méthodes: les entretiens collectifs*. Paris : Armand Colin, 2008, p. 40-41.

⁴⁰¹ HESSE-BIBER, Sharlene Nagy, *op. cit.*, p. 3-6.

⁴⁰² *Ibid.*, p. 4.

⁴⁰³ *Ibid.*, p. 5.

⁴⁰⁴ *Ibid.*

⁴⁰⁵ *Ibid.*

pour la partie qualitative de l'étude. Pour ce travail, cette méthodologie mixte, aussi appelée *combinatoire des méthodes*⁴⁰⁶ en sciences sociales, permet de combiner des méthodes statistiques liées à l'utilisation des résultats quantitatifs des réponses à un questionnaire avec des méthodes qualitatives sous forme d'entretiens semi-directifs, accompagnés de textes issus d'informateurs ayant participé aux mêmes programmes de mobilité, afin de faire ressortir des résultats de nature sociolinguistiques. Ainsi, notre méthodologie nous permet d'être à la fois « à l'écoute » des résultats statistiques relatifs aux informateurs de notre étude, mais aussi des réponses orales et écrites indiquant les tendances les plus fréquentes et les représentations possiblement émergentes à partir de la participation à un programme de mobilité. Ces réponses vont révéler ou non la réussite de ces programmes phares sur la voie de la création et de l'identité européenne, en parallèle avec la propagation du plurilinguisme dans une Europe unie. Et, de ce fait, notre méthode se caractérise par un va-et-vient entre les résultats quantitatifs et les résultats qualitatifs, qui seront croisés dans la partie finale sur l'interprétation de s résultats et les apports de cette étude.

5.4 Types de données

La première étape de notre recherche concerne les *Histoires de succès*. Dans un premier temps, nous avons consulté tous les textes de ce type publiés sur le site d'IKY, puis établi des critères pour être en mesure d'en sélectionner certains. Dans les sites d'IKY, des *Histoires de succès* relatives à différents types de programmes sont présentées. Les auteurs ne se limitent pas aux programmes européens de mobilité dans l'enseignement supérieur ; il y a également des expériences de mobilité scolaire. Nous avons choisi d'inclure les expériences des informateurs ayant participé, à l'âge adulte, aux programmes de mobilité. Par conséquent, les textes traitant de la mobilité des mineurs dans le cadre scolaire ne font pas partie de notre recherche. Après avoir sélectionné les textes les plus pertinents pour notre corpus, nous avons procédé à une première analyse. Celle-ci a permis de faire émerger certaines thématiques principales qui constitueront la base de l'analyse de ces textes avec le recours aux méthodes de la linguistique comme l'analyse du discours et ses procédés : l'analyse textuelle, l'analyse thématique et l'analyse par entretien⁴⁰⁷.

⁴⁰⁶ DUCHESNE, Sophie et HAEGEL, Florence. **L'enquête et ses méthodes: les entretiens collectifs**. Paris : Armand Colin, 2008, p. 40.

⁴⁰⁷ BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne. **L'entretien**. Malakoff : Armand Colin, 2015, p. 92-99.

Ensuite, sur la base de cette analyse, nous avons pu construire le questionnaire. Dès la période de diffusion du questionnaire (du 27/10/2015 au 30/06/2016), nous avons choisi d'analyser une partie des réponses reçues (précisément les 60 premières réponses reçues), pour déterminer si elles étaient fiables et susceptibles d'être analysées et de produire des résultats. Nous avons procédé à l'analyse de ce « mini-corpus exploratoire » afin de déterminer comment nous soutiendrions nos hypothèses et comment nous traiterions nos données dans leur totalité.

Les premières analyses des *Histoires de succès* et du questionnaire ont amené à la construction du guide d'entretien. Le but principal était d'obtenir des données diversifiées sur les sujets essentiels de notre recherche. Par exemple, nous avons constaté que le questionnaire ne couvrait pas suffisamment la thématique relative à l'Europe et l'identité, parce que les différentes questions sur ces sujets ne permettaient pas d'obtenir une image très élaborée des représentations des informateurs sur l'Europe. C'est aussi la raison pour laquelle nous avons introduit plusieurs questions sur l'Europe et sur l'UE, plusieurs questions sur l'actualité et des scénarios relatifs à ces sujets dans notre guide d'entretien.

5.4.1 Réponses au questionnaire

D'après Alpe, Beitone et Dollo⁴⁰⁸, le questionnaire est une méthode d'enquête qui permet la collecte de données en posant des questions directement à un public cible. Dans le cadre de notre recherche, le questionnaire constitue l'outil le plus adapté au recueil de données, étant en général facile à transmettre via Internet (ex. : e-mail, réseaux sociaux). De plus, il donne assez aisément accès au public cible ; les participants répondent de façon anonyme dans le lieu et au moment qui leur conviennent.

La présente enquête a été effectuée à partir d'un questionnaire envoyé à 185 anciens participants aux programmes européens de mobilité. Ces participants étaient au courant que ce questionnaire traiterait des programmes européens de mobilité. Ce questionnaire a été diffusé du 27/10/2015 au 30/06/2016.

Le nombre de réponses analysées est de 164, sur un total de 185 réponses reçues. En effet, nous avons dû éliminer certaines réponses afin de rendre nos données de recherche objectives et homogènes, pour les raisons suivantes :

⁴⁰⁸ ALPE, Yves, BEITONE, Alain et DOLLO, Christiane. **Lexique de sociologie**. Paris : Dalloz, 2010, p. 264-265.

- Certaines personnes n'appartenaient pas à notre public cible, car leur université d'origine est située en dehors de la Grèce (Chypre, Royaume-Uni) ;
- Certaines mobilités ne relevaient pas de programmes européens, mais d'une coopération interuniversitaire ;
- Certains répondants n'avaient pas encore bénéficié de la mobilité ;
- Les participants n'ayant pas répondu aux questions essentielles, comme celles concernant le pays d'accueil et la motivation de leur participation, ont également été écartés.

Le questionnaire comporte deux types de questions : questions ouvertes et questions fermées. Concernant les questions ouvertes, les informateurs ont été invités à répondre librement, de la façon qui leur convenait, en quelques mots ou quelques phrases. Ces réponses recueillies ont fait l'objet d'une analyse qualitative de contenu. En ce qui concerne les questions fermées, les enquêtés ont été appelés à choisir une ou plusieurs réponses parmi celles qui leur étaient proposées dans des listes préétablies. Les questions fermées ont ainsi les formes suivantes :

- Choix multiple avec réponse unique : liste de réponses préétablies parmi lesquelles les participants doivent en choisir une seule. Par exemple, pour la question n°25 « Vous voyez-vous comme... », les informateurs ne peuvent choisir qu'une seule réponse parmi les 7 proposées.
- Choix multiple avec réponses multiples. Par exemple, pour la question n°26 : « D'après vous, quels domaines contribuent au sentiment de la citoyenneté européenne ? », 16 réponses préétablies sont proposées. Les personnes soumises à l'enquête peuvent en choisir plusieurs.
- Questions factuelles : âge, sexe, profession. C'est le cas de la question n°1, « Êtes-vous ? », qui est construite pour déterminer le sexe des participants.

Le tableau suivant regroupe en bref toutes les questions du questionnaire, en indiquant les questions ouvertes et les questions fermées, ainsi que leur sujet. Le questionnaire entier sous la forme qui a été distribuée se trouve dans les Annexes (Volume II, Annexe 1 & Annexe 2).

Tableau 4 : Les questions du questionnaire

N°	Question	Type de question	Sujet de la question
1	Sexe	Fermée	Question sur le profil des enquêtés
2	Âge	Fermée	Question sur le profil des enquêtés
3	Profession	Fermée	Question sur le profil des enquêtés
4	Vous avez étudié dans quelle université/ dans quel département/ quelle discipline ?	Ouverte	Question sur le profil des enquêtés
5	Vous avez participé à quel programme de mobilité ?	Fermée	Question sur le programme de mobilité
6	Vous avez participé à quel programme du Programme tout au long de la vie ?	Fermée	Question sur le programme de mobilité
7	Année de participation	Ouverte	Question sur le programme de mobilité
8	Niveau d'études pendant la mobilité	Fermée	Question sur le programme de mobilité
9	Ville/pays de destination	Ouverte	Question sur le programme de mobilité
10	Durée du programme	Fermée	Question sur le programme de mobilité
11	Nature du programme	Fermée	Question sur le programme de mobilité
12	Quelles étaient les raisons et les motivations pour participer à ce/ces programme(s) ?	Ouverte	Question sur le programme de mobilité
13	Qu'est-ce que vous avez gagné de cette expérience ? S'agit-il d'une expérience positive ou négative, et pourquoi ?	Ouverte	Question sur le programme de mobilité
14	Votre participation a-t-elle influencé vos choix au niveau professionnel ?	Ouverte	Question sur le programme de mobilité

15	Quelle(s) étai(en)t la(les) langue(s) de travail du programme ?	Fermée	Question sur le programme de mobilité
16	Quelles langues parlez-vous ?	Fermée	Question sur la maîtrise des langues étrangères
17	À quel niveau maîtrisez-vous cette langue/ces langues ?	Ouverte	Question sur la maîtrise des langues étrangères
18	Quelles sont les raisons principales pour apprendre une langue ?	Fermée	Question sur la maîtrise des langues étrangères
19	Est-ce que l'apprentissage des langues étrangères devrait être une priorité politique ?	Fermée	Question sur la maîtrise des langues étrangères
20	Pensez-vous que tous les citoyens de l'UE devraient parler deux langues étrangères ?	Fermée	Question sur la perception de l'UE et/ou de l'Europe
21	Est-ce que vous vous sentez en lien avec l'UE ?	Fermée	Question sur la perception de l'UE et/ou de l'Europe
22	Est-ce que vous vous sentez en lien avec l'Europe ?	Fermée	Question sur la perception de l'UE et/ou de l'Europe
23	D'après vous, quel est/quels sont le/les résultat(s) positif(s) de l'UE ?	Fermée	Question sur la perception de l'UE et/ou de l'Europe
24	Est-ce que vous vous sentez citoyen de l'UE ?	Fermée	Question sur la perception de l'UE et/ou de l'Europe
25	Vous voyez-vous comme...	Fermée	Question sur la perception de l'UE et/ou de l'Europe
26	D'après vous, quels domaines créent le sentiment qu'on est citoyen de l'UE ?	Fermée	Question sur la perception de l'UE et/ou de l'Europe
27	Ces 12 derniers mois, vous avez...	Fermée	Question sur le profil des enquêtés

28	Quelles valeurs représentent le mieux l'UE ?	Fermée	Question sur la perception de l'UE et/ou de l'Europe
29	Souhaitez-vous ajouter autre chose concernant ce type de programme, l'apprentissage des langues étrangères, la vie en Europe... ?	Ouverte	Question générale facultative

Dans la quasi-totalité des questions fermées de ce questionnaire, on trouve l'option « autre », qui permet aux enquêtés de fournir une réponse différente de celles proposées. Par exemple, la question sur le sentiment de citoyenneté européenne propose différents items aux informateurs ; un de cet item est « autre », ce qui leur permet d'ajouter une réponse nouvelle.

L'accès aux informateurs a été réalisé en s'appuyant sur les nouvelles technologies. Nous avons lancé la diffusion du questionnaire en contactant ESN⁴⁰⁹ Grèce et tous les ESN existant au niveau régional. Ensuite, nous avons publié régulièrement le questionnaire sur les réseaux sociaux des universités grecques (universités, départements, bureaux de liaison et centres d'apprentissage des langues étrangères au sein des universités), ainsi qu'à l'attention des associations qui envoient des bénévoles via EVS. Pendant les neuf mois de diffusion, nous avons également eu recours à nos réseaux personnels, ainsi qu'à ceux des personnes intéressées par cette recherche.

Cette partie du corpus est constituée des 164 réponses à notre questionnaire d'anciens participants aux programmes européens de mobilité, portant sur les thématiques suivantes :

- Profil des enquêtés : sexe, âge, profession (cinq questions).
- Programme de mobilité : année, nature du programme, pays d'accueil, motivation de participation (onze questions).
- Maîtrise des langues : répertoire linguistique, niveau de maîtrise (quatre questions).
- Perception de l'Europe et de l'Union européenne (huit questions).

En ce qui concerne le traitement du questionnaire, les données recueillies ont fait l'objet d'un traitement statistique pour les questions fermées et d'une analyse thématique pour les questions

⁴⁰⁹ ESN : acronyme pour *Erasmus Student Network*. Il s'agit d'une association à but non lucratif en faveur de l'accueil et de l'intégration des étudiants internationaux, ainsi que de la promotion de la mobilité dans leur établissement.

ouvertes. De plus, certaines questions ouvertes ont aussi subi une analyse statistique ; nous avons regroupé les réponses sous différentes catégories, pour qu'elles puissent être également exploitées à travers les statistiques⁴¹⁰. Nous avons étudié les réponses aux questions ouvertes en nous appuyant sur deux types d'analyses : l'analyse de contenu et l'analyse linguistique⁴¹¹. S'agissant de l'analyse de contenu, les réponses des enquêtés ont été regroupées par catégories, et la statistique descriptive⁴¹² a été utilisée par la suite pour récupérer les données quantitatives. Puis, les réponses reçues ont subi un deuxième traitement avec une analyse linguistique.

Plus précisément, les questions ouvertes ayant fait l'objet de ces analyses sont les suivantes :

- Question n°12 : Quelles étaient les raisons et les motivations pour participer à ce/ces programme(s) ?
- Question n°13 : S'agit-il d'une expérience positive ou négative, et pourquoi ?
- Question n°14 : Votre participation a-t-elle influencé vos choix au niveau professionnel ?
- Question n°29 : Souhaitez-vous ajouter autre chose concernant ce type de programme, l'apprentissage des langues étrangères, la vie en Europe... ?

Nous avons choisi de commencer notre recherche par le questionnaire pour différentes raisons. Premièrement, il s'agissait d'une pré-enquête, puisque les conclusions de celle-ci nous permettaient d'obtenir une image indicative du public cible quant à ses attitudes et ses représentations. Ensuite, l'enquête par questionnaire a été choisie, car c'est une méthode quantitative directe et fiable, et relativement facile à gérer. En effet, le questionnaire pouvant être administré à distance, en ligne, nous n'étions pas soumise à la dépendance géographique et aux contraintes que des déplacements fréquents auraient engendrées. Diffusé par courriel aux intéressés et sur les réseaux sociaux, le questionnaire permet d'avoir accès à des informateurs lointains ou difficiles à atteindre, issus des différentes régions de Grèce, avec différents parcours. En outre, les enquêtes par questionnaire sont utiles pour décrire les caractéristiques d'une large population. Les réponses reçues ont été collectées dans une base de données, ce qui rend l'analyse plus facile et plus rapide par rapport à d'autres types de données et d'enquêtes. Une large échelle de données peut ainsi être recueillie (par exemple : représentations, opinions,

⁴¹⁰ Pour l'exploitation statistique, on a utilisé Microsoft Excel 2016.

⁴¹¹ BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne, *op. cit.*, p. 89.

⁴¹² TROCHIM, William. **Descriptive Statistics** [en ligne]. Research Methods Knowledge Base. Sydney : Conjoint.ly, 2002 [consulté le 5 août 2020]. Disponible à : <URL : <http://www.socialresearchmethods.net/kb/statdesc.php>>.

croyances, valeurs, comportement, informations factuelles sur les informateurs) selon les thématiques incluses dans le questionnaire.

5.4.2 Histoires de succès

La deuxième partie de notre corpus est constituée d'*Histoires de succès* publiées sur le site officiel d'IKY⁴¹³ (Fondation nationale des bourses, *State Scholarships Foundation*). Il s'agit de 54 textes de 300 mots, rédigés par d'anciens participants aux programmes de mobilité financés par l'Union européenne. Organisme intermédiaire entre les participants grecs et l'UE, et gestionnaire des bourses en Grèce, IKY propose ainsi aux personnes ayant bénéficié d'une bourse de mobilité de rédiger un texte de 300 mots décrivant leur expérience. Source d'information importante, les *Histoires de succès* permettent d'avoir accès aux expériences d'un grand nombre de participants. L'analyse de ces textes nous a également aidée dans la réalisation du questionnaire et du guide d'entretien.

Cependant, ces textes ne révèlent pas les difficultés rencontrées avant le départ des participants (par exemple, les procédures administratives) et pendant la durée du programme. Ils font état d'une expérience vécue, c'est-à-dire qu'ils sont écrits une fois que le participant a terminé son programme de mobilité, et il s'agit donc d'une expérience plutôt idéalisée, à l'exception de quelques textes qui abordent la difficulté de vivre et d'étudier dans un autre pays. Toutefois, un élément qui pourrait surprendre est le fait que la présentation des points négatifs n'est pas accompagnée d'une critique du programme lui-même. Les *Histoires de succès* faisant partie de la campagne publicitaire d'IKY, la plupart des textes se terminent en remerciant IKY pour son aide. Néanmoins, ils constituent une riche source d'information qui facilite la recherche scientifique en la matière. Ainsi, cette source de données, aisément accessible, constitue l'un des piliers du présent corpus, même s'il ne s'agit pas *a priori* de données quantitatives à proprement parler.

Nous avons choisi d'inclure ces 54 textes dans nos données (comme une source complémentaire de réponses autour des programmes de mobilité pour notre corpus) pour plusieurs raisons. Pour commencer, l'Institut IKY, qui a fait appel et a publié les expériences des anciens participants, est une source crédible. Outre, l'accessibilité pour les chercheurs de ces données, leur caractère humain et social et pas vraiment scientifique permet d'avoir une autre image des programmes de mobilité. En effet, les auteurs relatent des faits et expriment des opinions : il ne s'agit pas

⁴¹³ Ιστορίες Επιτυχίας [Histoires de Succès]. Dans : ΙΚΥ-Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών [en ligne]. [S. d.] [consulté le 18 juillet 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.iky.gr/el/iky/istories-epituxias>>.

d'une simple description brute de leur participation ; ces écrits reflètent aussi des expériences personnelles et les représentations des auteurs. Il est intéressant de noter, par ailleurs, que les données reçues présentent des similarités avec les données des autres informateurs dans leurs réponses au questionnaire et/ou aux entretiens. Cette similarité – que l'on constatera clairement lors du croisement de nos résultats – a validé notre choix d'inclure les *Histoires de succès* à ce corpus.

De même, les thématiques des *Histoires de succès* constituent un autre élément qui les a rendues précieuses, car nous avons obtenu par ce biais une grande quantité de données sur les thématiques de notre recherche. Ces textes écrits par d'anciens participants, hommes et femmes, aux *Programmes tout au long de la vie* et *Erasmus+*, sont ainsi une source riche à différents niveaux. Concernant les *Programmes tout au long de la vie*, on trouve des expériences de participation moins connues, par rapport au programme *Erasmus*, comme celles de *Grundich*. La diversité de leurs instituts de formation à travers la Grèce donne une image plus globale représentative de toutes les disciplines étudiées.

Ainsi, les *Histoires de succès*, comme mentionné *supra*, découlent d'une décision personnelle des anciens participants aux programmes de mobilité qui ont bien voulu répondre à l'annonce d'IKY et qui ont décrit leur propre expérience avec leurs propres mots. Ce choix, réalisé librement par un discours écrit, a conduit à des textes diversifiés ; on trouve des textes longs et élaborés, détaillant la vie en mobilité, et des textes plus courts qui évoquent en quelques mots les expériences et sentiments des intéressés. D'ailleurs, le fait qu'il s'agisse de discours écrits rend ces données encore plus intéressantes. Trouver des participants aux programmes volontaires pour écrire leur histoire aurait été difficile dans le cadre de notre recherche, vu le temps limité de réalisation d'une thèse de doctorat et les difficultés d'accès au terrain. Il était dès lors quasiment impossible pour nous d'obtenir des données semblables aux *Histoires de succès*. Ce corpus, au début supplémentaire, a finalement constitué un « succès » pour cette étude, constituant un élément parfaitement complémentaire. De plus, une campagne au niveau national présente l'avantage d'obtenir une représentation des différentes disciplines.

Malgré sa richesse, cette source montre aussi certaines faiblesses. Son caractère non directement scientifique présente une originalité dans la recherche, mais aussi des inconvénients. D'une part, les anciens participants décident eux-mêmes du contenu de leur texte et, par conséquent, des sujets traités (certes toujours en relation avec leur participation). Ils traitent alors parfois différents sujets qui n'intéressent pas notre recherche. D'autre part, le but de ces textes restant la promotion des programmes européens, les participants soulignent plutôt

les points positifs de leur expérience et n'évoquent pas toujours les difficultés rencontrées avant leur départ (comme les procédures administratives) ou la difficulté de vivre et d'étudier dans un autre pays. Hormis quelques exceptions, ces textes montrent tous une image idéalisée de l'expérience. Néanmoins, cette ressource est riche d'informations et susceptible de faire l'objet d'une analyse de contenu. Enfin, nous avons procédé à l'analyse des *Histoires de succès* en regroupant les données selon les sujets : la population des informateurs/auteurs, leur participation, leur motivation et les effets de la mobilité.

Afin de traiter ce corpus d'une façon efficace et facile, nous avons également attribué des codes à chaque texte. Pour chaque texte, nous employons les lettres « HS » pour renvoyer à « *Histoire de succès* », suivies du numéro du texte dans le corpus. (Pour plus de détails sur la numérotation de notre corpus, voir Volume II, Annexe 4).

5.4.3 Entretiens semi-directifs

D'après Alpe, Beitone et Dollo⁴¹⁴, l'entretien semi-directif est un type d'entretien où l'enquêteur oriente le discours. Il est réalisé à l'aide d'un guide d'entretien abordant un certain nombre de sujets ; le chercheur essaie d'acquérir le discours de l'interlocuteur sur ces sujets.

Il s'agit d'un moyen de recueil qui permet l'interaction avec l'interviewé en permettant son expression plus ou moins libre. La nature et les objectifs de notre recherche sont servis au mieux par ce type d'entretien ; Zerva⁴¹⁵ souligne ainsi que l'entretien semi-directif permet de « *recueillir, en interaction, une parole quasi naturelle tout en discutant des sujets qui nous intéressent, selon un guide d'entretien plus ou moins respecté* ».

5.4.3.1 Procédure précédant les entretiens

Pour pouvoir utiliser la méthode des entretiens de façon productive, nous avons suivi une procédure à étapes multiples. Dans un premier temps, nous nous sommes interrogée sur les questions qui devaient être incluses dans le guide d'entretien. Le guide d'entretien⁴¹⁶ (voir Volume II, Annexe 5) s'articule autour d'axes spécifiques :

- Parcours personnel, professionnel et académique ;
- Parcours linguistique : langues maîtrisées, motivation d'apprentissage ;
- Participation aux programmes de mobilité : procédure de candidature, motivation ;

⁴¹⁴ ALPE, Yves, BEITONE, Alain et DOLLO, Christiane. **Lexique de sociologie**. Paris, France : Dalloz, 2010, p. 116.

⁴¹⁵ ZERVA, Maria. **Les Grecs turcophones orthodoxes: une étude sociolinguistique**. Thèse de doctorat. France : Université de Strasbourg, 2011, p. 100.

⁴¹⁶ Voir le guide d'entretien à l'Annexe 5.

- Europe : questions sur l'Europe, l'UE et leur identité européenne ;
- *Scénarios* : trois images, textes issus des réseaux sociaux, et une vidéo. Soulignons que la vidéo *Ni Lampedusa, ni Bruxelles, être Européen*⁴¹⁷, réalisée par l'Institut Iliade⁴¹⁸, a été commentée par tous les enquêtés, contrairement aux images et au texte, que l'on ne demandait pas toujours de commenter. Ce choix était basé sur le comportement des informateurs ; certains étaient peu enclins à développer leur pensée, et leur demander de commenter plusieurs scénarios, voire la totalité d'entre eux, était un bon moyen de motiver leur discours.

Ces entretiens étaient semi-directifs, car ils ont été précédés d'un guide d'entretien avec une thématique fixée ; celui-ci a été respecté autant que possible, sans empêcher les participants d'intervenir en dehors de ce cadre préétabli, en fonction de leur tempérament et de leur expérience. Nous avons ainsi pu mettre l'accent sur de nombreux sujets considérés comme importants, voire décisifs aux yeux de chaque enquêté. L'objectif des entretiens semi-directifs est d'analyser les témoignages particuliers des participants⁴¹⁹. Ce type de collecte de données est un moyen de recherche qui offre la possibilité d'une approche qualitative, c'est-à-dire l'analyse de la présence ou de l'absence d'une caractéristique donnée.

En outre, dans le guide d'entretien, différents thèmes sont traités. Pour nous assurer que tous les informateurs fassent des commentaires sur les sujets essentiels, nous avons utilisé la méthode des scénarios, en fin d'entretien. D'après Meyer et Walter⁴²⁰, il s'agit d'une méthode qualitative qui permet de recueillir, chez les informateurs, des représentations, des valeurs, des opinions et des mises en avant. Les scénarios n'ont pas de forme fixe, mais sont plutôt des items textuels ou iconiques que les informateurs sont appelés à commenter. Les scénarios permettent aussi d'étudier les réactions des différents interlocuteurs aux mêmes stimuli, comme l'image ou la vidéo. Ils donnent également l'opportunité de prolonger le discours et font réagir des informateurs peu à l'aise pour développer spontanément leurs réponses. C'est pourquoi on utilisait parfois la totalité des scénarios dans le cas extrême d'un informateur peu enclin à fournir des réponses approfondies.

⁴¹⁷ La vidéo montre des images des différents monuments historiques européens et des images d'aujourd'hui en lien avec un discours produit. La transcription complète du texte se trouve au Volume II, Annexe 5, p. 249-250.

⁴¹⁸ **Ni Lampedusa, ni Bruxelles, être Européen !** [en ligne]. 20 juin 2015. Disponible à : <URL : <https://www.youtube.com/watch?v=02nLxNzIA9g>>.

⁴¹⁹ ALPE, Yves, BEITONE, Alain et DOLLO, Christiane. **Lexique de sociologie**. Paris : Dalloz, 2010, p. 116.

⁴²⁰ MEYER, Vincent et WALTER, Jacques. **Méthode des scénarios et communication des organisations**. *Questions de communication*. Décembre 2003, n° 4, p. 381–393.

Après avoir déterminé les caractéristiques du public cible, nous avons contacté les intéressés en nous appuyant sur nos réseaux personnels ainsi que sur ceux de certains informateurs qui avaient eu l'amabilité de contacter des individus ayant le profil demandé et de contribuer ainsi à la recherche. Nous avons également publié des annonces dans les réseaux sociaux en expliquant l'objet de la recherche et notre besoin d'informateurs volontaires pour nous rencontrer et participer à un entretien anonyme. Cependant, seul un petit nombre d'informateurs ont répondu aux annonces et participé aux entretiens.

Dans l'invitation à un entretien anonyme, nous avons expliqué de quoi il s'agissait, à savoir d'un entretien de recherche pour la réalisation d'une étude doctorale. Nous avons fourni des détails sur le type de recherche, le public concerné et l'objectif d'une éventuelle rencontre. Enfin, nous avons insisté sur le fait que leur anonymat serait préservé, tout en soulignant le but scientifique de la rencontre. Ensuite, en prenant contact avec les informateurs, nous leur avons expliqué plus en détail les objectifs visés, en précisant qu'il s'agissait d'une recherche scientifique, et, avant la rencontre, nous avons souligné que cet entretien serait enregistré pour pouvoir transcrire le discours d'une façon fidèle. Nous rappelions toujours que l'entretien resterait anonyme. Le fait d'habiter en France rendait difficile l'accès au public visé. Pour cette raison, seul le premier entretien, sur un total de douze, a eu lieu à Strasbourg. Les onze autres entretiens ont eu lieu à Athènes, pendant deux mois, en août et septembre 2016.

5.4.3.2 *Déroulement de l'entretien*

Avant le début de l'entretien, il a été nécessaire de rappeler les consignes générales, ainsi que d'assurer le caractère anonyme de la procédure d'entretien. Nous avons également souligné que, parallèlement à la prise de notes, l'entretien serait enregistré à l'aide d'une application d'enregistrement sur téléphone portable afin que le discours soit transcrit de façon détaillée. Chaque entretien a duré une heure environ et, en général, la présence du téléphone portable utilisé comme enregistreur n'a pas posé de problème, étant acceptée de façon plutôt naturelle. Nous avons opté pour l'enregistrement des entretiens comme la façon la plus apte à capter l'exactitude des paroles dans leur intégralité ; sur ce point, l'enregistrement présente le seul moyen qui peut fournir au chercheur un corpus de données susceptible de faire l'objet d'une analyse du discours.

Les entretiens se sont déroulés dans divers lieux. Comme mentionné *supra*, le premier entretien a eu lieu à Strasbourg, dans la salle de travail d'une bibliothèque universitaire. Tous les autres ont eu lieu à Athènes. Malgré nos efforts pour trouver des endroits silencieux, la quasi-totalité

des entretiens a eu lieu dans des environnements plutôt bruyants. En général, durant les entretiens, notre priorité était la création d'un environnement sécurisé pour que l'informateur soit à l'aise et puisse s'exprimer librement sur les différents sujets. Même si la forme d'un entretien de type question-réponse semble être un échange préfabriqué, la confiance que nous assurions aux interlocuteurs amenait finalement à un échange comme s'il s'agissait d'une conversation naturelle.

5.4.3.3 *Méthode d'enregistrement et transcription*

Une deuxième rencontre n'étant pas possible, il était nécessaire de nous assurer du bon enregistrement des entretiens. À ces fins, nous avons utilisé deux solutions distinctes : nous avons choisi l'application pour téléphone portable « Voice Recorder Pro+ », ainsi que l'application « Recorder » de notre ordinateur portable personnel. L'utilisation simultanée de deux applications permettait de garantir que le discours des informateurs soit bien enregistré.

La transcription des entretiens est incontournable pour être en mesure de les exploiter plus facilement. De cette manière, on respecte les informateurs en transcrivant avec fidélité leur discours avec tous les moments de silence lors de l'entretien, afin de pouvoir analyser profondément et en détail le discours au niveau linguistique. La transcription est basée sur la convention ICOR créée par l'Université de Lyon⁴²¹ (voir Volume II, annexe 6).

Pour préserver l'anonymat et la confidentialité, nous avons attribué des codes distincts aux douze informateurs, afin de les distinguer et de faciliter l'analyse des données. Nous avons utilisé une méthode très répandue de codage⁴²² pour analyser systématiquement un corpus constitué de transcriptions. Le principe du codage consiste à parcourir les données en attribuant des codes conçus sur le principe de la comparaison et de la répétition pour les besoins d'une étude. Ces codes sont une combinaison de lettres et de numéros. Plus spécifiquement, pour distinguer le sexe, on a utilisé H pour les hommes et F pour les femmes. Les numéros indiquent l'ordre de passage des entretiens. Par exemple, l'informatrice F2 est une femme et c'est la deuxième personne interviewée ; quant à l'informateur H1, il s'agit d'un homme et de la première personne interrogée dans le cadre de cette recherche.

La transcription des entretiens est une procédure qui a demandé d'écouter les enregistrements plusieurs fois, afin de pouvoir retenir les détails souhaités, et, par la suite, les analyser.

⁴²¹ GROUPE, ICOR. **Convention ICOR** [en ligne]. Lyon : Université de Lyon, 2013 [consulté le 17 juin 2017]. Disponible à : <URL : http://www.unibg.it/dati/corsi/57071/64218-2013_Conv_ICOR_250313.pdf>.

⁴²² DUCHESNE, Sophie et HAEGEL, Florence. **L'enquête et ses méthodes: les entretiens collectifs**. Paris : Armand Colin, 2008, p. 98-99.

Cependant, la transcription sur papier (voir les transcriptions des entretiens dans l'Annexe 7), avec toutes les restrictions qu'elle implique, n'est qu'une représentation des énoncés dans l'entretien ; toute une partie de la richesse de l'oral est évidemment perdue⁴²³. Enfin, nous avons procédé à une transcription orthographique des entretiens ; autrement dit, nous n'avons pas opté pour l'utilisation de l'IPA (International Phonetic Alphabet, l'alphabet phonétique international), car, étant donné l'analyse que nous comptons faire (analyse de contenu, analyse thématique et analyse linguistique), une telle présentation aurait non seulement rendu la lecture de nos données plus difficile, mais n'aurait pas non plus apporté de plus-value à l'analyse linguistique.

Nous utilisons ainsi l'alphabet grec pour illustrer les énoncés, toujours suivis de leur traduction en français. Afin de transcrire fidèlement les énoncés des informateurs, nous avons écouté plusieurs fois leurs discours. Nous avons choisi de montrer, dans les transcriptions, les pauses et l'intonation, avec le cas échéant des commentaires importants. Tous les symboles utilisés dans la version transcrite des entretiens sont présentés dans l'Annexe 6.

5.4.3.4 *Données obtenues*

Les douze entretiens semi-directifs, qui se sont déroulés entre mai 2016 et septembre 2016, ont apporté différentes informations et données. Dans tous les cas, nous avons suivi le guide d'entretien ; par conséquent, pour les douze informateurs, nous avons obtenu des données sur les sujets suivants : le parcours personnel, professionnel, académique et linguistique ; la participation aux programmes de mobilité ; l'Europe et l'Union européenne. De plus, tous les interlocuteurs ont commenté les scénarios que nous avons préparés pour inciter au dialogue autour des thématiques choisies.

Les entretiens ont été menés en langue grecque et, par la suite, ils ont subi une transcription pour faciliter l'analyse en respectant le discours des personnes interviewées.

L'entretien semi-directif offrait plusieurs avantages pour notre travail scientifique. Cet outil nous a permis de recueillir des informations détaillées sur les thématiques de recherche. De plus, il était possible de clarifier certaines questions au cours du processus. Nous avons choisi l'entretien semi-directif – et non l'entretien directif ou non directif – notamment en raison de son format, et plus précisément du guide d'entretien, qui traite d'un certain nombre de sujets prédéterminés par le chercheur et laisse l'informateur s'exprimer assez librement. Pendant

⁴²³ ZERVA, Maria. **Les Grecs turcophones orthodoxes: une étude sociolinguistique**. Thèse de doctorat. France : Université de Strasbourg, 2011, p. 106.

l'entretien semi-directif, nous avons ainsi suivi notre guide d'entretien, mais des questions supplémentaires ont aussi été posées afin de clarifier et/ou développer certains sujets.

Ainsi, l'entretien constitue une forme de recherche beaucoup plus personnelle que les questionnaires. Contrairement à d'autres formes de recueil des données, un contact s'établit entre le chercheur et l'informateur. Il n'est pas moins vrai, aussi, que l'entretien est un outil scientifique largement reconnu et utilisé dans différentes disciplines (sociologie, sciences politiques, sciences de l'éducation).

Toutefois, mener des entretiens semi-directifs comme méthode de recherche a des avantages et des inconvénients. L'entretien semi-directif réalisé en face à face permet d'établir plus facilement un rapport entre le chercheur et l'informateur. Le chercheur qui mène l'entretien a la possibilité d'évaluer l'informateur, de creuser plus profondément si nécessaire et de lire le langage corporel. En plus, ce type d'entretien offre de la flexibilité au chercheur ; comme le champ d'enquête est modifiable, il peut rediriger la conversation afin de collecter des données détaillées sur les questions de recherche⁴²⁴. En outre, dans ce type de collecte de données, le chercheur a un contrôle direct sur le déroulement du processus et il a la possibilité de clarifier certains problèmes au cours du processus, si nécessaire.

Inversement, les inconvénients de l'entretien semi-directif comprennent des contraintes de temps plus longs et des difficultés associées à l'organisation de rendez-vous avec les membres de l'échantillon pour mener des entrevues. À cet égard, s'il est recommandé de choisir un lieu sans distractions, notamment sonores, cela s'est révélé quasiment impossible dans le cadre de la présente recherche : la quasi-totalité des entretiens s'est donc déroulée dans des lieux publics comportant plusieurs distractions.

⁴²⁴ ALPE, Yves, BEITONE, Alain et DOLLO, Christiane, *op. cit.*, p. 116.

5.5 Traitement des données

Notre corpus s'articule en trois parties : les réponses reçues par la voie du questionnaire, les entretiens semi-directifs et les *Histoires de succès*.

La combinaison des différents types de données apporte plusieurs avantages quant à la qualité de la recherche. Les données sont recueillies au moyen de différentes méthodes, et exploitées et analysées de différentes manières, de façon à obtenir à la fois des données quantitatives et des données qualitatives. Pour l'analyse de notre corpus, nous avons pris appui sur des méthodes qui conviennent à leur format. Afin d'exploiter les *Histoires de succès* et les entretiens semi-directifs, nous avons employé l'analyse de contenu et l'analyse linguistique. En ce qui concerne le traitement du questionnaire, les données recueillies ont subi un traitement statistique pour les questions fermées et une analyse thématique pour les questions ouvertes. Néanmoins, certaines questions ouvertes ont également subi une analyse statistique ; les réponses ont été regroupées sous différentes catégories pour qu'elles puissent être exploitées également à travers les outils et logiciels statistiques⁴²⁵.

En respectant le choix des méthodes mixtes, une approche quantitative et qualitative est utilisée pour chaque type de données. Comme on le souligne à la section suivante (voir 5.5.2, 5.5.3, 5.5.4), les deux approches se traduisent en analyses quantitative, thématique et linguistique. Tout en étant consciente des conséquences de l'apport de plusieurs résultats variés dans une recherche, nous menons une étude de type « combinatoire des méthodes » afin d'être capable de croiser tous les résultats recueillis une fois l'analyse achevée. Ce croisement se traduira ainsi dans la dernière étape de ce travail, avec l'interprétation des données aux niveaux de l'expérience de mobilité, de l'importance des langues étrangères, de la rencontre avec l'autre et de l'identité européenne.

⁴²⁵ Pour l'exploitation statistique, on a utilisé Microsoft Excel 2016.

5.5.1 La théorie des représentations

L'un des objectifs de cette recherche est de faire émerger les représentations dans le discours des informateurs. Moscovici et Vignaux⁴²⁶ définissent les représentations comme des entités complexes inscrites dans des « cadres de pensée préexistants » comme les croyances, les traditions, et les images que l'on se fait du monde. Ainsi, nous nous sommes intéressée aux explications, aux images, aux automatismes et aux réflexions que le monde biologique donne à l'être humain pour comprendre la réalité dans laquelle il vit et il agit.

La définition des représentations sociales fut difficile, car il existe plusieurs variantes qui tiennent aux différents domaines de recherche. La première définition reste toujours l'essai de Durkheim en 1898, identifiant et précisant les « idéations collectives ». Le psychologue social Moscovici⁴²⁷ explique qu'il y a deux processus menant à la formulation et au fonctionnement des représentations sociales. Le premier processus est l'objectivation, qui permet la transformation en images signifiantes des informations expressives et la transformation d'éléments abstraits en images concrètes. Le deuxième processus est l'ancrage, qui contribue à adapter un élément moins familier à un niveau plus familier⁴²⁸.

De son côté, Jodelet⁴²⁹ explique que les représentations contribuent à la formation de l'appartenance, de l'identité et du positionnement par rapport à l'autre et à l'étranger. Les représentations constituent des objets de discours qui se construisent dans l'interaction, grâce au langage et à la médiation d'autrui, observables au moyen des traces discursives. Elles affectent des acteurs sociaux de la pluralité des langues, des relations entre ces langues, de leur apprentissage ou de leur usage présent. Comme l'explique Jodelet, « *la représentation est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* »⁴³⁰.

Également, elles sont le « représentant mental de l'objet qu'elles restituent » pour élaborer la réalité de la société, et c'est cet aspect cognitif qui renvoie le côté constructif, créatif et autonome des représentations. Enfin, elles se retrouvent dans les discours, portées par les mots,

⁴²⁶ MOSCOVICI, Serge et VIGNAUX, Georges. **Le concept de Thémata**. Dans : *Structures et transformations des représentations sociales*. Sous la direction de Ch. Guimelli. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1994, p. 25-27.

⁴²⁷ CASTELLOTTI, Véronique (dir.). **Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes**. Paris : Didier, 2001, p. 8-16. (Collection CREDIF Essais).

⁴²⁸ *Ibid.*, p. 14-16.

⁴²⁹ JODELET, Denise (dir.). **Les Représentations sociales**. Paris : Presses universitaires de France, 1989, p. 47-76. (Sociologie d'aujourd'hui).

⁴³⁰ *Ibid.*, p. 36.

transmises par les véhicules médiatiques et « cristallisées dans les conduites matérielles et spatiales »⁴³¹.

La théorie d'Abric⁴³², spécialiste en psychologie sociale, tient une position centrale dans l'étude des représentations. Il souligne le fait que les représentations sont une forme de vision globale et unitaire d'un objet. D'après Abric⁴³³, les représentations sociales constituent un système sociocognitif organisé autour d'un noyau central. Par conséquent, la recherche des représentations est avant tout la recherche de ce noyau central. Notre recherche s'intéresse aux représentations des langues, des cultures et de l'Europe, ainsi qu'à l'impact des programmes de mobilité sur les représentations. Les informateurs ont le même cadre d'expérience (mobilité européenne) avec des caractéristiques différentes (destination, coparticipants, durée, année de participation) ; ces éléments contribuent à la création ou au changement des représentations de chaque informateur.

Par ailleurs, selon Bonardi et Roussiaux⁴³⁴, à travers certaines méthodes, les chercheurs peuvent accéder aux représentations sociales. Ces méthodes sont l'entretien, le questionnaire et l'analyse documentaire. Selon Abric⁴³⁵, une approche pluri-méthodologique est fortement recommandée pour la recherche et l'analyse des représentations sociales. Les méthodes de recueil des données qui contribuent à la localisation des représentations dans un corpus sont les méthodes interrogatives et les méthodes associatives. Les méthodes interrogatives s'appuient sur l'expression des informateurs quant à l'objet de recherche ; ces méthodes sont notamment l'entretien et le questionnaire, mais également les planches inductrices et les dessins et supports graphiques. Afin de repérer des représentations, l'usage des méthodes associatives⁴³⁶ est également une option ; il s'agit de méthodes qui s'appuient sur une expression spontanée des informateurs (comme l'association libre, où l'informateur doit produire des mots ou groupes de mots, qui, d'après lui, sont associés à un mot inducteur).

Dans la présente recherche, les méthodes interrogatives sont l'entretien et le questionnaire. D'autre part, on peut aussi considérer que les *Histoires de succès* sont le résultat d'une méthode

⁴³¹ *Ibid.*, p. 32.

⁴³² ABRIC, Jean-Claude (dir.). **Pratiques sociales et représentation**. Paris : Presses universitaires de France, 1994, p. 14-18. (Psychologie sociale).

⁴³³ ABRIC, Jean-Claude (dir.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne : Erès, 2003, p. 59-80.

⁴³⁴ BONARDI, Christine et ROUSSIAU, Nicolas. **Les représentations sociales**. Paris : Dunod, 1999, p. 33-40.

⁴³⁵ ABRIC, Jean-Claude (dir.), *op. cit.*, p. 59-71.

⁴³⁶ *Ibid.*, p. 81-84.

associative, étant donné qu'il s'agit de textes dont la production est plus spontanée, par rapport aux autres données. En outre, les informateurs ont spontanément produit leur texte sur la base d'une annonce. L'étude et l'analyse de ces données vont nous amener à découvrir les représentations, comme s'il s'agissait d'informations cachées ; pour les révéler, on s'appuiera sur deux méthodes d'analyses, à savoir l'analyse thématique et l'analyse linguistique (voir sections 5.5.3 et 5.5.4).

5.5.2 Analyse quantitative

L'analyse quantitative des réponses au questionnaire a été effectuée par la méthode des statistiques descriptives. Les statistiques descriptives sont utilisées pour décrire les caractéristiques des bases de données dans une étude scientifique. Elles fournissent des bilans simples de l'échantillon et des mesures⁴³⁷. Avec l'analyse de graphiques simples, cela forme la base de la quasi-totalité de l'analyse quantitative des données. Les statistiques descriptives sont utilisées pour présenter des descriptions quantitatives sous une forme exploitable⁴³⁸. Toutefois, elles sont seulement descriptives et ne visent pas à la généralisation des données⁴³⁹.

Hormis nos données tripartites, le questionnaire est destiné à obtenir des données qualitatives, mais aussi des données quantitatives de la part des informateurs. Nous avons ainsi analysé les réponses au questionnaire selon une approche plutôt statistique ; nous fournissons des graphiques et des tableaux avec les chiffres et les pourcentages des fréquences trouvées dans nos données et des thématiques étudiées en détail, avant de synthétiser dans des diagrammes illustratifs (des histogrammes, des camemberts et des tableaux) les tendances actuelles chez notre public cible⁴⁴⁰. Tous ces résultats statistiques sont issus du logiciel Excel issu du « pack Microsoft Office ».

⁴³⁷ ROBSON, Colin. **Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές** [La recherche du monde réel. Un outil pour les chercheurs en sciences sociales et les professionnels]. Athènes : Gutenberg, 2000, p. 277-288.

⁴³⁸ *Ibid.*, p. 279.

⁴³⁹ TROCHIM, William. **Descriptive Statistics** [en ligne]. Research Methods Knowledge Base. Sydney : Conjoint.ly, 2002.

⁴⁴⁰ *Ibid.*

5.5.3 Analyse thématique

L'analyse thématique de notre corpus s'appuie sur l'analyse de contenu en sciences sociales. Dans ce cas précis, il s'agit de documents textuels. Pour Bernard Berelson et Paul Lazarsfeld⁴⁴¹, l'analyse de contenu est focalisée sur la description objective, systématique et quantitative du contenu. Plus précisément, l'analyse de contenu vise à l'identification des notions dans les documents. On les représente d'abord sous forme de résumé, pour en accélérer la prise de connaissance, puis sous forme codée, pour en faciliter le repérage⁴⁴².

À travers l'analyse de contenu, comme l'explique Mucchielli⁴⁴³, on recherche des informations qui se trouvent dans un texte, pour en dégager la signification par rapport au(x) thème(s) énoncé(s), puis elles sont reformulées et classées. Tout type de document, parlé ou écrit, est une source d'information sur les informateurs. Cette méthode permet l'exploitation totale et objective des données d'information. L'analyse thématique découpe ainsi transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème ; elle ignore la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens⁴⁴⁴. Par ailleurs, la manipulation thématique consiste à « *jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thèmes qui détruit l'architecture cognitive et affective des personnes singulières* »⁴⁴⁵. Ensuite, pour établir les thèmes, les informations reçues vont être regroupées en catégories. Bardin⁴⁴⁶ souligne que l'opération de catégorisation permet – certains critères ayant déjà été établis – la classification d'éléments et leur regroupement par genre. Ces catégories sont alors des groupes d'éléments ; dans le cadre de cette recherche, il s'agit des catégories thématiques, car le critère de catégorisation est sémantique. Cette catégorisation sémantique est le fruit de l'identification de différents thèmes à partir de nos hypothèses de cette recherche ; les catégories sont ainsi reformulées de façon à élaborer une grille d'analyse, et, comme le guide d'entretien, cette grille nous a aidée à mieux hiérarchiser nos hypothèses et mieux organiser les thèmes sélectionnés en thèmes principaux et thèmes secondaires⁴⁴⁷.

⁴⁴¹ ALPE, Yves, BEITONE, Alain et DOLLO, Christiane. **Lexique de sociologie**. Paris : Dalloz, 2010, p. 10.

⁴⁴² *Ibid.*

⁴⁴³ MUCCHIELLI, Roger. **L'analyse de contenu : des documents et des communications**. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2006, p. 24-25.

⁴⁴⁴ BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne. **L'entretien**. Malakoff : Armand Colin, 2015, p. 96.

⁴⁴⁵ BARDIN, Laurence. **L'analyse de contenu**. Paris : Presses Universitaires de France, 2013, p. 93.

⁴⁴⁶ *Ibid.*, p. 150-151.

⁴⁴⁷ BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne, *op. cit.*, p. 96-97.

Enfin, pour Jean Maisonneuve et J. Margot-Duclos⁴⁴⁸, on trouve deux types de documents susceptibles de faire l'objet d'une analyse de contenu. Le premier est le matériel donné *a priori*. Il s'agit du matériel qui, sans être créé dans un but de recherche, est repéré par le chercheur comme objet d'étude. Dans le cadre de la présente recherche, le matériel donné *a priori* est les *Histoires de succès*. L'autre est le matériel spécialement créé pour la recherche, c'est-à-dire les réponses aux questions ouvertes d'un questionnaire et les enregistrements d'entretiens. La présente recherche comporte ces deux types de matériel ; cette dualité de matériel rend l'analyse thématique d'autant plus intéressante.

5.5.4 Analyse linguistique

Selon Mazière⁴⁴⁹, l'analyse du discours est une méthode d'analyse pluridisciplinaire, qui fait cependant partie des sciences humaines et sociales. Il s'agit d'une méthode, comme l'indique van Dijk, dont l'objectif est « *l'étude de l'usage réel du langage, par des locuteurs réels dans des situations réelles* »⁴⁵⁰. L'analyse du discours vise à trouver des représentations du locuteur dans l'usage de sa langue. En analysant le discours, on peut être amené à distinguer trois différents types de données, suite aux trois types de fonctions du discours comme l'explique Grinschpoun⁴⁵¹ : la *fonction informative*, la *fonction émotionnelle* et la *fonction intentionnelle*. Ainsi, le discours peut avoir une fonction informative quand il vise à évoquer les choses comme elles sont ; une fonction émotionnelle, quand il représente la situation émotionnelle du locuteur ; enfin, une fonction intentionnelle, c'est-à-dire qu'il a pour objectif d'influencer les interlocuteurs⁴⁵². Les données repérées puis analysées sont par conséquent des informations, des émotions et des intentions ; en d'autres termes, les informateurs fournissent des informations, expriment des sentiments, mais révèlent aussi leurs propres opinions et convictions. L'analyse linguistique de ce type de données amène à repérer les représentations des informateurs.

L'analyse du discours concerne, en effet, l'analyse de tous les composants langagiers et renvoie à deux types d'approches : d'un côté les analyses purement linguistiques qui étudient et

⁴⁴⁸ MUCCHIELLI, Roger, *op. cit.*, p. 25-27.

⁴⁴⁹ MAZIÈRE, Francine. **La pluridisciplinarité**. Dans : *L'analyse du discours : histoire et pratiques*. 2e éd. Paris : Presses universitaires de France, 2010, p. 69-72. (Que sais-je ?).

⁴⁵⁰ MAINGUENEAU, Dominique. **Les termes clés de l'analyse du discours**. Paris : Le Seuil, 2016, p. 9.

⁴⁵¹ GRINSCHPOUN, Marie-France. **L'analyse de discours : donner du sens aux dires**. Paris, France : Enrick B. éditions, 2016, p. 15-18.

⁴⁵² *Ibid.*, p. 17-18.

comparent les structures formelles du langage⁴⁵³ ; de l'autre, les analyses du contenu qui étudient et comparent les sens des discours pour mettre en avant les représentations qui sont véhiculées par ces discours⁴⁵⁴.

En d'autres termes, afin d'analyser nos données d'entretiens et des *Histoires de succès*, nous cherchons les caractéristiques fondamentales du discours : les caractéristiques qui font preuve de leur structure interne par rapport à leurs niveaux lexico-grammatical et de cohésion et de cohérence⁴⁵⁵. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le fait que le discours possède également deux catégories de lexique et de subjectivité, les *marqueurs d'embrayage* et les *marqueurs de modalités d'énonciation et d'énoncer*⁴⁵⁶. La première catégorie contient les marqueurs qui sont les indices grammaticaux et se divisent en indices de personnes et en indices d'ostension (indices spatio-temporels), et la deuxième, les marqueurs de modalités qui témoignent de la forme linguistique d'un jugement intellectuel⁴⁵⁷. Ainsi, les phrases déclaratives sont en général neutres ; les phrases exclamatives, interrogatives et impératives sont expressives (émotion, question et ordre, ironie ou emphase). De surcroît, les verbes peuvent avoir une modalité soit *expressive* (montrer la peur, craindre), soit *épistémique* (jugement et pensée), soit *déontique* (ils gouvernent la relation du locuteur à autrui – « on peut » – ou ils suggèrent un devoir – « il faut »)⁴⁵⁸. Pour finir, nous commentons sur la taille des phrases, brèves ou longues, et la reprise d'une même construction ou la répétition dans le discours.

D'autre part, concernant l'analyse du contenu qui étudie et compare les sens dans les discours, nous recourons à une analyse plutôt sociolinguistique. Une telle analyse est fondée sur le cadre du plurilinguisme qui induit des changements dans les langues, mais surtout des changements dans les idées préconstruites et la pensée des gens dans une société caractérisée par un contact des langues et une communication au niveau mondial, et une mobilité très fréquente des étudiants et des professionnels⁴⁵⁹. Ce contexte d'analyse du contenu est ainsi fondé sur une combinaison d'analyse linguistique avec une analyse au niveau cognitif et sémantique, afin de

⁴⁵³ MAINGUENEAU, Dominique, *op. cit.*, p. 9-10.

⁴⁵⁴ BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne. *L'entretien*. Malakoff : Armand Colin, 2015, p. 89-92.

⁴⁵⁵ MAINGUENEAU, Dominique, *op. cit.*, p. 9-10.

⁴⁵⁶ SARFATI, Georges Elia. *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Colin, 2005, p. 41-42. (128 Linguistique ; n° 156).

⁴⁵⁷ *Ibid.*, p. 44.

⁴⁵⁸ *Ibid.*, p. 20-26.

⁴⁵⁹ TRUCHOT, Claude (dir.). *Le plurilinguisme européen: théories et pratiques en politique linguistique*. Paris, France : H. Champion, 1994, p. 21-33.

repérer les représentations possibles que les informateurs de nos données ont montrées à travers leurs propres discours, leurs propres mots (voir une analyse avec l'aide de la notion des représentations sociales comme présentées juste auparavant : 5.5.1.).

5.6 Avantages et difficultés pendant la constitution du corpus

La réalisation d'une recherche avec différents types de données et différentes méthodes d'analyse confère une série d'avantages. Le plus important d'entre eux est la richesse des informations que l'enquêteur recueille. Cette combinaison d'outils et de types de données nous a permis d'avoir une vision globale des sujets principaux, comme la politique linguistique et l'identité européenne. Bien qu'il s'agisse d'une recherche et d'une analyse principalement qualitative, certains aspects ont fait l'objet d'une analyse quantitative. Ainsi, l'alternance des différentes sources de données ainsi que des différents informateurs nous apporte une source d'informations très riche.

Toutefois, pendant la réalisation de cette recherche, nous avons dû faire face à certaines difficultés particulières relatives au recueil des données. Bien qu'il s'agisse d'un recueil de données anonymes et que le questionnaire ait été diffusé pendant neuf mois sur les réseaux sociaux, nous n'avons reçu que 185 réponses, dont seules 164 étaient exploitables. Ensuite, nous avons dû affronter un autre défi au moment des entretiens : ceux-ci ont pris beaucoup de temps et nécessité beaucoup de ressources. Notamment, nous avons eu des difficultés à trouver des candidats disponibles. En outre, sur douze enquêtés, seuls deux n'étaient pas issus de l'Université d'Athènes. Enfin, pour une question de temps, la majeure partie des données a été recueillie par le biais d'entretiens en l'espace d'un mois et demi.

A posteriori, nous avons rencontré un autre obstacle relatif au Service volontaire européen. Même s'il s'agit d'un programme de mobilité existant depuis vingt ans, il reste toujours peu connu. Par conséquent, il a été impossible de trouver un ancien participant à ce programme. Même par le biais du questionnaire, la représentativité des informateurs ainsi ciblés demeurait faible.

Les différentes méthodologies utilisées ont toutefois permis le bon déroulement de la recherche, qui nous a permis d'examiner d'une façon efficace les notions clés de ce travail, comme l'identité européenne, les langues étrangères et la mobilité. Enfin, comme nous le verrons dans la partie III, la grande quantité de données et l'usage des différentes méthodes de traitement ont conduit à la réalisation d'un travail scientifique singulier et fructueux.

Chapitre 6 : Questionnaire

Dans cette première partie, nous proposerons une description générale des personnes soumises à l'enquête. Le profil type du participant de notre enquête est de sexe féminin. Cette informatrice type, âgée de 18 à 25 ans, étudiante à l'université en Attique, la région qui inclut toutes les universités d'Athènes et de Pirée, est partie pour six mois avec un programme de mobilité afin de réaliser une partie de ses études en Licence. Elle maîtrise au moins deux langues étrangères, dont l'une est toujours l'anglais. Les voyages et le travail sont les deux facteurs qui la conduisent à apprendre des langues étrangères. D'après les participants, les plus grands succès de l'Union européenne sont la libre circulation des personnes, des biens et des services au sein de l'UE, et les programmes d'échanges d'étudiants. Le profil du participant de ce questionnaire correspond par ailleurs au profil de l'étudiant dans le cadre du programme Erasmus (voir chapitre 6, figure 12).

6.1 Population des enquêtés

En analysant les réponses à notre questionnaire et s'agissant de la population des enquêtés, on constate qu'il s'agit d'une population homogène. Parmi les réponses reçues (N=164), la grande majorité des répondants est de sexe féminin et sont âgés de 18 à 25 ans. Les sujets de sexe féminin sont au nombre de 131 et représentent 80 % de la population globale de notre enquête ; on compte 33 sujets de sexe masculin, soit 20 %. Ainsi, 97 personnes (soit 59 %) ont entre 18 et 25 ans, et seuls 4 ont plus de 45 ans (3 %). Les enquêtés âgés de 26 à 30 ans sont au nombre de 41 (25 %) et 22 enquêtés ont entre 31 et 45 ans (13 %) (voir aussi Figure 11 pour plus de détails).

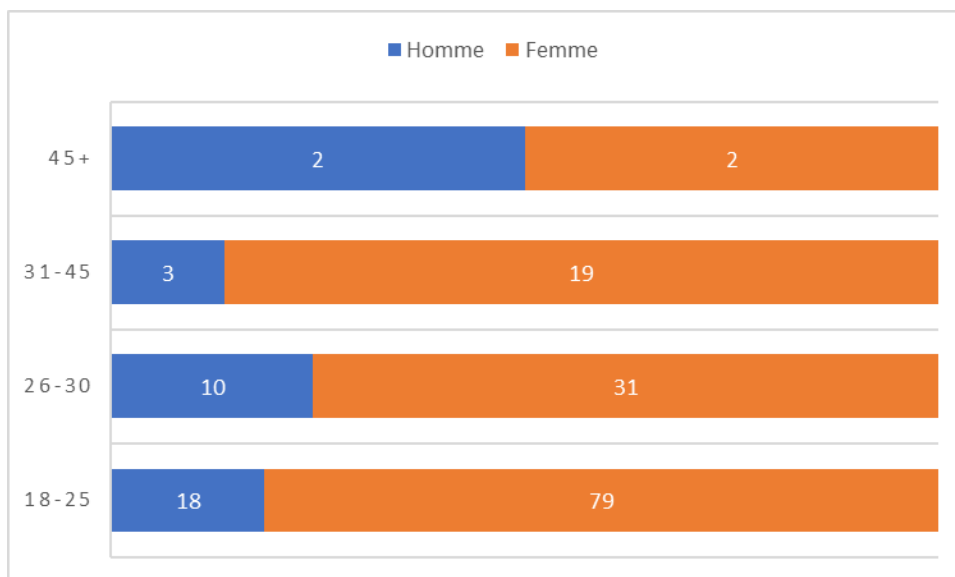


Figure 11 : Répartition des enquêtés selon le sexe et l'âge (N=164)

En ce qui concerne la profession des enquêtés, les réponses reçues (N=164) montrent que les personnes dans la catégorie « étudiants » sont surreprésentées (89 enquêtés, soit 54 %). Une minorité de répondants est au chômage (17 enquêtés, soit 10 %). 13 (soit 8 %) sont employés dans le secteur public et 27 (soit 17 %) employés dans le secteur privé ; et 12 soit 7 % exercent une profession libérale. Par conséquent, 52 enquêtés (soit 32 %) exercent une profession (que ce soit dans le secteur public, privé ou en libéral) au moment où ils répondent à notre questionnaire. Une petite minorité (6 enquêtés, soit 4 %) a choisi l'option « Autre ».

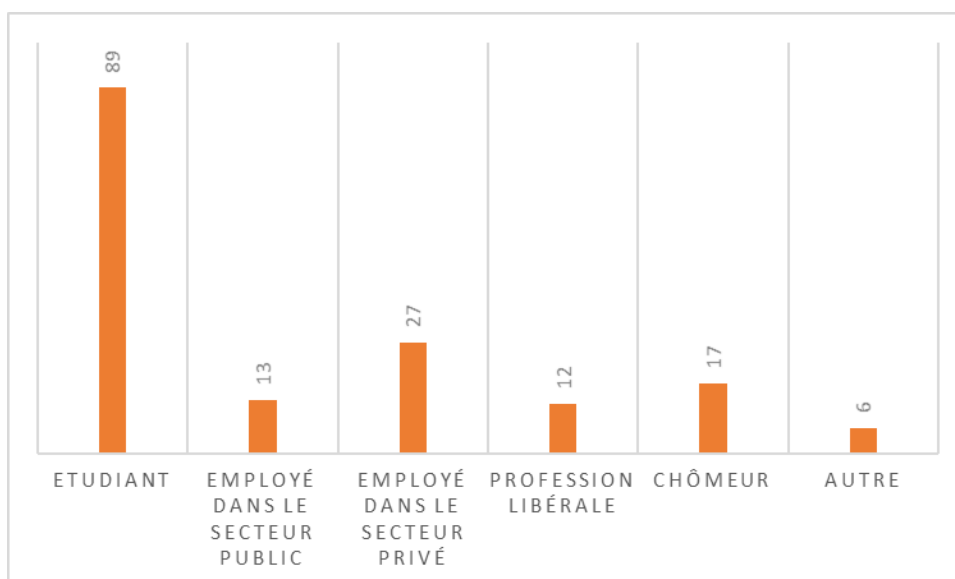


Figure 12 : Question n° 3 : Profession des enquêtés (N=164)

Tous les informateurs ont indiqué leur niveau d'étude dans l'enseignement supérieur ; d'une manière générale, les enquêtés ayant participé aux programmes de mobilité étaient au niveau Licence : ils sont 142, et représentent 86 % de la population globale de l'enquête. Une faible

minorité avait le niveau Master (13, soit 8 %), et un seul individu était inscrit en doctorat. Enfin, 9 enquêtés (soit 5 %) n'ont pas indiqué leur niveau d'études⁴⁶⁰.

Concernant la filière de spécialisation, toutes les disciplines sont présentes, mais pas de façon homogène. Les enquêtés sont surreprésentés en Arts, Lettres et Langues, ainsi qu'en sciences humaines et sociales. Et, parmi les 164 réponses, 40 (soit 25 %) indiquent seulement l'université d'origine, et non la discipline suivie. Comme on le voit à travers les réponses des 124 individus ayant indiqué leur filière, pratiquement toutes les disciplines sont représentées. La majorité (45 enquêtés, soit 27 %) ont fait ou font des études en arts, lettres et langues ; 26 répondants (16 %) en sciences, technologie et ingénierie ; et également 26 (16 %) en sciences humaines et sociales. 22 répondants (13 %) seulement sont dans le domaine du droit, de l'économie, de la gestion et des sciences politiques. Enfin, une petite minorité est dans la filière santé (5 informateurs ou 3 %), comme représenté dans la Figure 13.

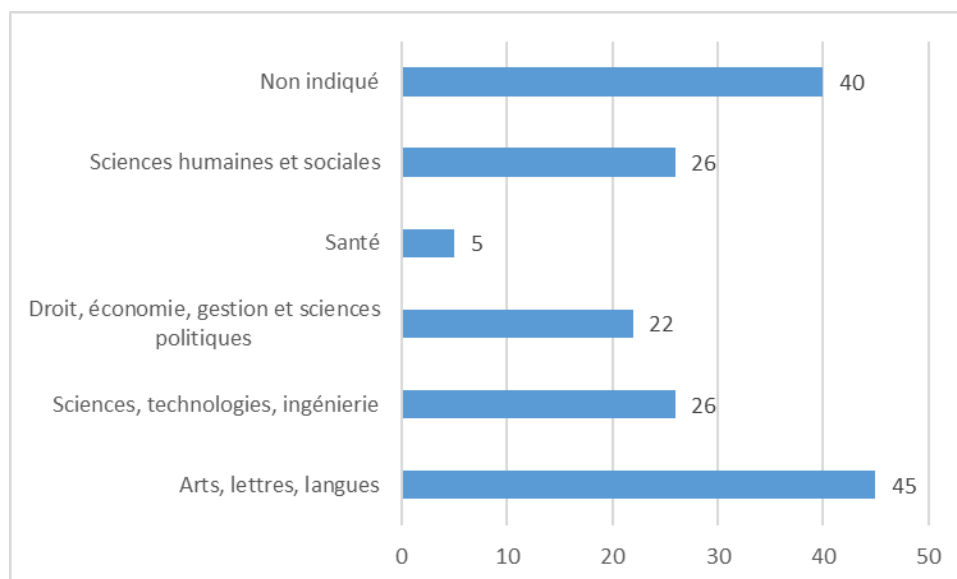


Figure 13 : Question n° 4 : Discipline des enquêtés (N=164)

Pour effectuer cette étude, notre but était d'obtenir la plus grande représentativité possible et d'avoir des participants provenant de toutes les régions de Grèce. Or, la majorité des enquêtés sont issus d'universités de la région d'Attique. Ce constat n'est toutefois pas si surprenant, puisque l'on trouve une plus grande concentration d'établissements en Attique que dans les autres régions. Sur la totalité des 165 personnes soumises à l'enquête, 95 (soit 58 %) ont indiqué

⁴⁶⁰ Une personne ayant participé deux fois, étant étudiante en Licence et en Master, on pourrait considérer que le nombre total de réponses s'élève à 165.

l'Attique comme région de leur université d'origine⁴⁶¹, une région qui entoure Athènes et ses banlieues ; elle forme l'une des treize périphéries de la Grèce selon le nouveau programme Kallikratis⁴⁶² de 2010 (du point de vue des régions administratives) et la plus peuplée du pays (englobant la capitale, Athènes).

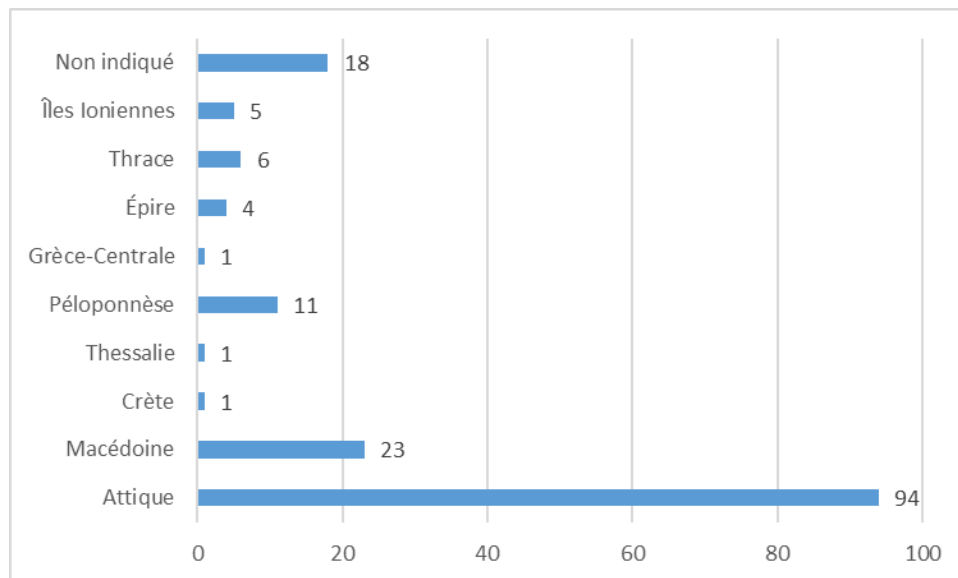


Figure 14 : Question n° 4 : Région de l'université d'origine (N=164)

La quasi-totalité des enquêtés ont suivi un cursus dans l'enseignement supérieur : 140 suivent des études universitaires et 15 sont inscrits dans une école d'ingénieurs. Une petite minorité d'entre eux a suivi d'autres types de formations dans d'autres types d'établissements d'enseignement supérieur, comme les Instituts éducatifs technologiques (sous le sigle TEI : Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα en grec, mais qui forment leur propre université d'après la loi N° 4521 de mars 2018, voir l'Université de l'Attique de l'Ouest, UNIWA – Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής en grec)⁴⁶³, et qui correspondent aux IUT en France (Instituts universitaires de technologie).

⁴⁶¹ Ils ont mentionné : Université nationale et capodistrienne d'Athènes (ou Université d'Athènes), École nationale polytechnique d'Athènes (ou École d'ingénieurs), Université du Pirée, Instituts universitaires de technologie à Athènes, Université Panteion.

⁴⁶² **Δήμοι. Σύσταση δήμων. ΝΟΜΟΣ ΑΤΤΙΚΗΣ [Municipalités Département Attique]**. Dans : *Καλλικράτης [Kallikratis]* [en ligne]. 19 novembre 2016 [consulté le 18 juillet 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.kallikratis.org/dimoi-systasi-dimon-nomos-attikis/>>.

⁴⁶³ **Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής | University of West Attica**. Dans : *Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής | University of West Attica* [en ligne]. 30 mars 2018 [consulté le 18 juillet 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.uniwa.gr/>>.

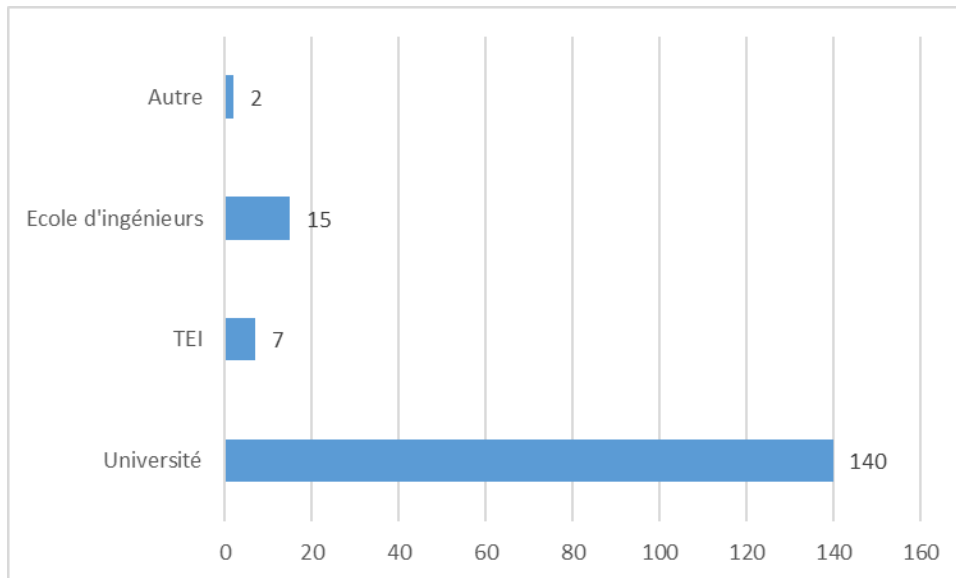


Figure 15 : Question n° 4 : Type d'établissement d'origine (N=164)

Une autre approche nous a permis de compléter la description des profils des enquêtés. Elle est relative à la question n°27, concernant les habitudes des informateurs, dans les douze derniers mois, ayant un lien avec les langues étrangères et l'UE. Cette question permettait de déterminer les habitudes des participants pendant les douze derniers mois. Nous avons constaté que les réponses étaient dans l'ensemble homogènes. Comme il s'agit d'une question à choix multiples, les 164 informateurs ont choisi 668 items. Les participants ont continué à utiliser les langues étrangères, soit en maintenant des relations avec des personnes issues de pays de l'UE, soit en voyageant, soit en lisant un livre ou en regardant un film dans une autre langue. En outre, une grande partie des enquêtés a utilisé l'internet pour acheter des produits dans un pays de l'UE. Nous pouvons voir leurs choix les plus fréquents selon les réponses aux questions à choix multiples dans la figure suivante :

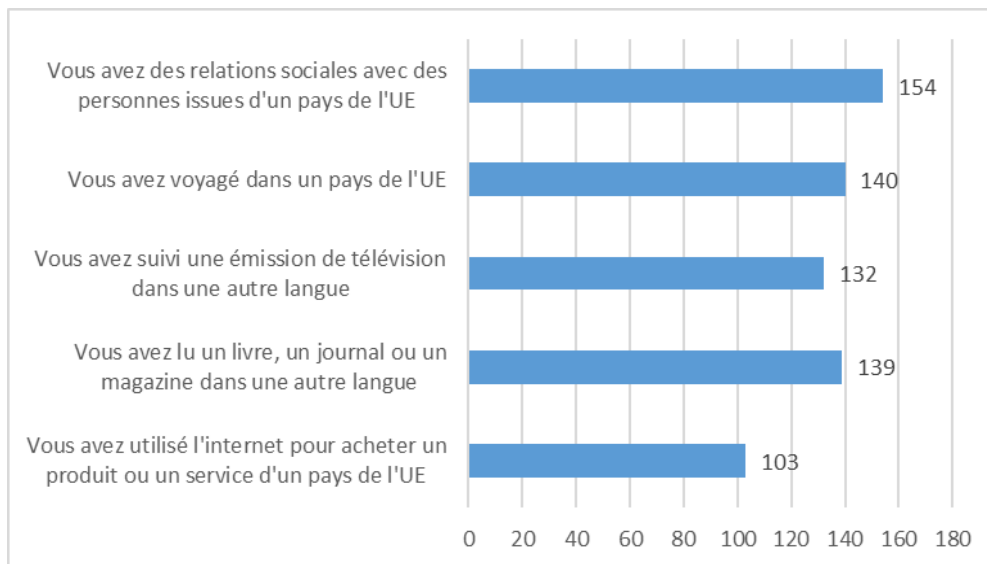


Figure 16 : Question n° 27 : Habitudes des enquêtés pendant les douze derniers mois (N=668)

Ainsi, les enquêtés ont maintenu un lien avec l'UE en faisant appel à leur répertoire linguistique. D'après les réponses, les enquêtés de notre étude ont gardé contact avec un ou plusieurs pays, et évidemment un lien avec une ou plusieurs langues – d'habitude l'anglais, mais parfois le français, l'allemand, ou autre – en fonction des pays qu'ils ont visités et dans lesquels ils ont vécu pendant un certain temps. Ce constat nous permet aussi de penser que leur mobilité les a poussés à améliorer leurs compétences linguistiques, mais aussi leurs capacités sociales au sein d'une société autre que la leur. Nous allons voir en détail comment ces programmes de mobilité de l'UE ont propulsé toutes ces compétences et quels résultats ils peuvent laisser espérer à l'avenir dans une Europe unie.

6.2 Programmes de mobilité

Le deuxième élément de notre questionnaire se réfère aux programmes européens de mobilité. Nous avons établi trois catégories pour couvrir les différents types de programmes. La première catégorie comprend les programmes *Erasmus* et *Tout au long de la vie*, qui existaient jusqu'en 2013. Après 2013, le programme *Erasmus+* est apparu, englobant tous les anciens programmes de mobilité (*Erasmus* et programmes *Tout au long de la vie*) (voir chapitre 1).

Étant donné la complexité de ces programmes, nous avons décidé de poser plusieurs questions afin d'évaluer comment les participants ont profité de leur mobilité, et dans quel contexte. À cet égard, on constate que les enquêtés ont fortement participé aux programmes *Erasmus*, *Tout au long de la vie* et *Erasmus+*. Certains répondants ayant participé à plusieurs programmes, nous avons obtenu un total de 177 réponses pour 164 enquêtés. Si la majorité des répondants ont participé à l'ancienne formule des programmes européens de mobilité, une forte proportion de participants ont, eux, suivi les programmes *Erasmus+*. Plus particulièrement, nous notons que 97 % ont participé à l'ancienne formule des programmes de mobilité, 75 % au Programme *Erasmus+* et seulement 5 % ont suivi des programmes du Service volontaire européen (voir aussi la figure ci-dessous).

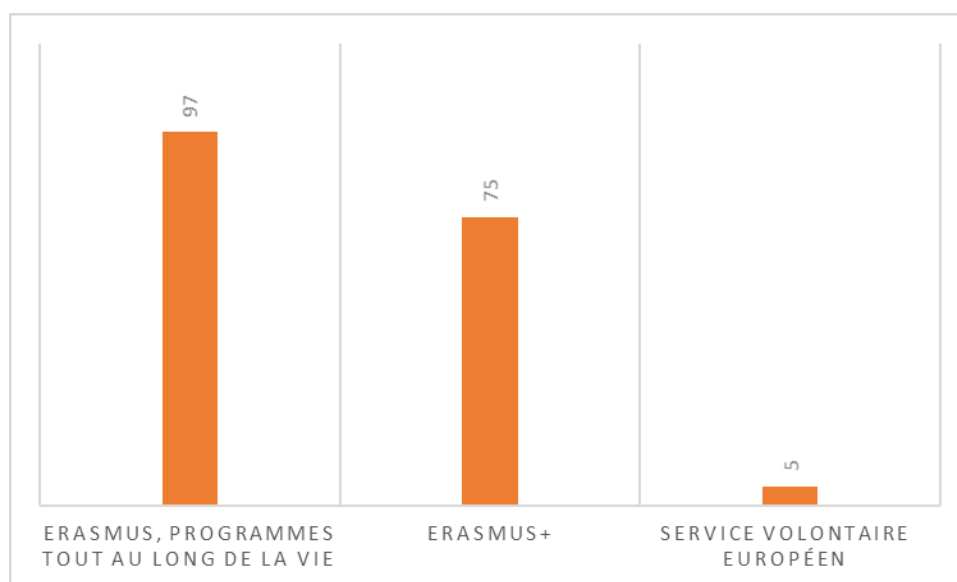


Figure 17 : Question n° 5 : Type de programme (N=177)

Parmi les enquêtés eux-mêmes, la distinction entre *Programmes tout au long de la vie* et *Erasmus+* semble prêter à confusion ; ils ne font pas la différence entre les anciennes propositions (*Erasmus* et *Programmes tout au long de la vie*) et *Erasmus+*, ce qui est difficile à expliquer dans un questionnaire ; ces programmes sont toujours maintenus, mais regroupés

dans un seul système sous le nom *Erasmus+* (nom de la nouvelle politique éducative et linguistique lancée par l'UE en 2013)⁴⁶⁴. D'ailleurs, concernant la durée des programmes de mobilité, la grande majorité y a participé pour une durée de six mois (141 enquêtés) et seulement 23 enquêtés, soit 14 %, sont partis pour un an.

Au sujet de la nature des programmes, la plupart des enquêtés ont décidé de partir pour réaliser une partie de leur cursus académique dans un établissement étranger. Certains ont ainsi participé à plusieurs programmes de mobilité. Poursuivre des études reste la motivation de mobilité la plus évoquée. Il est intéressant de constater que, dans l'option « Autre » de notre questionnaire, les participants ont cité : « Training courses » (Informateur n°126, n°149) et les programmes « Youth exchange » (Informateur n°82, n°111).

D'un côté, la réponse « Training courses » nous montre que l'objectif de la plupart des étudiants reste le fait de pouvoir progresser dans leurs études, apprendre des systèmes éducatifs d'autres pays et suivre des études à l'étranger, surtout avec un programme qui leur offre le même niveau d'études, des résultats reconnus par leur propre université et tous les établissements universitaires dans l'UE, et pourquoi pas choisir de continuer leurs études dans l'établissement qui les a accueillis durant un tel programme de mobilité. D'autre part, la réponse « Youth exchange », dans le même esprit de poursuivre ses études, souligne surtout la soif de gagner des nouvelles expériences dans la vie et de construire un contact supranational, ainsi que tous gains qui résultent d'un tel contact, comme l'amélioration des compétences linguistiques, l'ouverture de nouveaux horizons aux niveaux social et professionnel et la création des vraies relations d'échange entre différentes personnes et différentes cultures. Comme le montre la figure ci-dessous, la nature du programme concerne plutôt les études (134 réponses sur 179) ; toutefois, il y a une minorité importante qui vise le travail, voire le fait de commencer à travailler à travers un stage qui puisse aider à trouver un emploi.

⁴⁶⁴ EUROPEAN COMMISSION. **Erasmus+ Programme Guide**. Version 1 (2018). Brussels : European Commission, octobre 2017, p. 6.

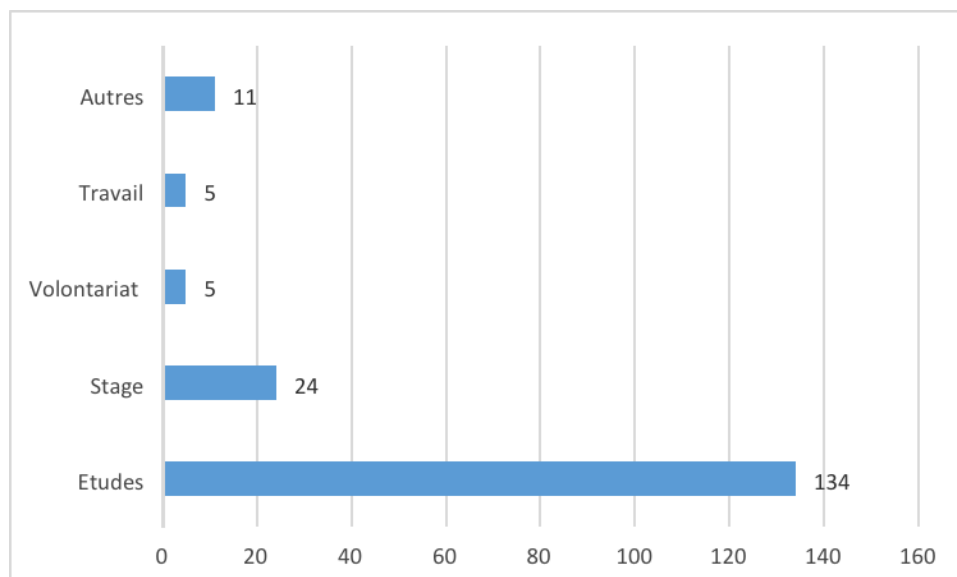


Figure 18 : Question 11 : Nature du programme (N=179)

En outre, le pays d'accueil est aussi un facteur important dans la participation aux programmes de mobilité. D'après notre questionnaire, certains pays semblent gagner la préférence des enquêtés : Allemagne, Espagne, France, Italie et Royaume-Uni sont les pays qui ont reçu le plus grand nombre de participants. Ces résultats tirés d'un public d'enquêtés grecs pour notre propre étude concordent avec les études menées au niveau européen ; celles-ci montrent en effet que ces pays sont les destinations favorites des étudiants Erasmus⁴⁶⁵.

⁴⁶⁵ **Erasmus+: Another record year in 2017**. Dans : *European Commission* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 7 mars 2020]. Disponible à : <URL : https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_19_601>.

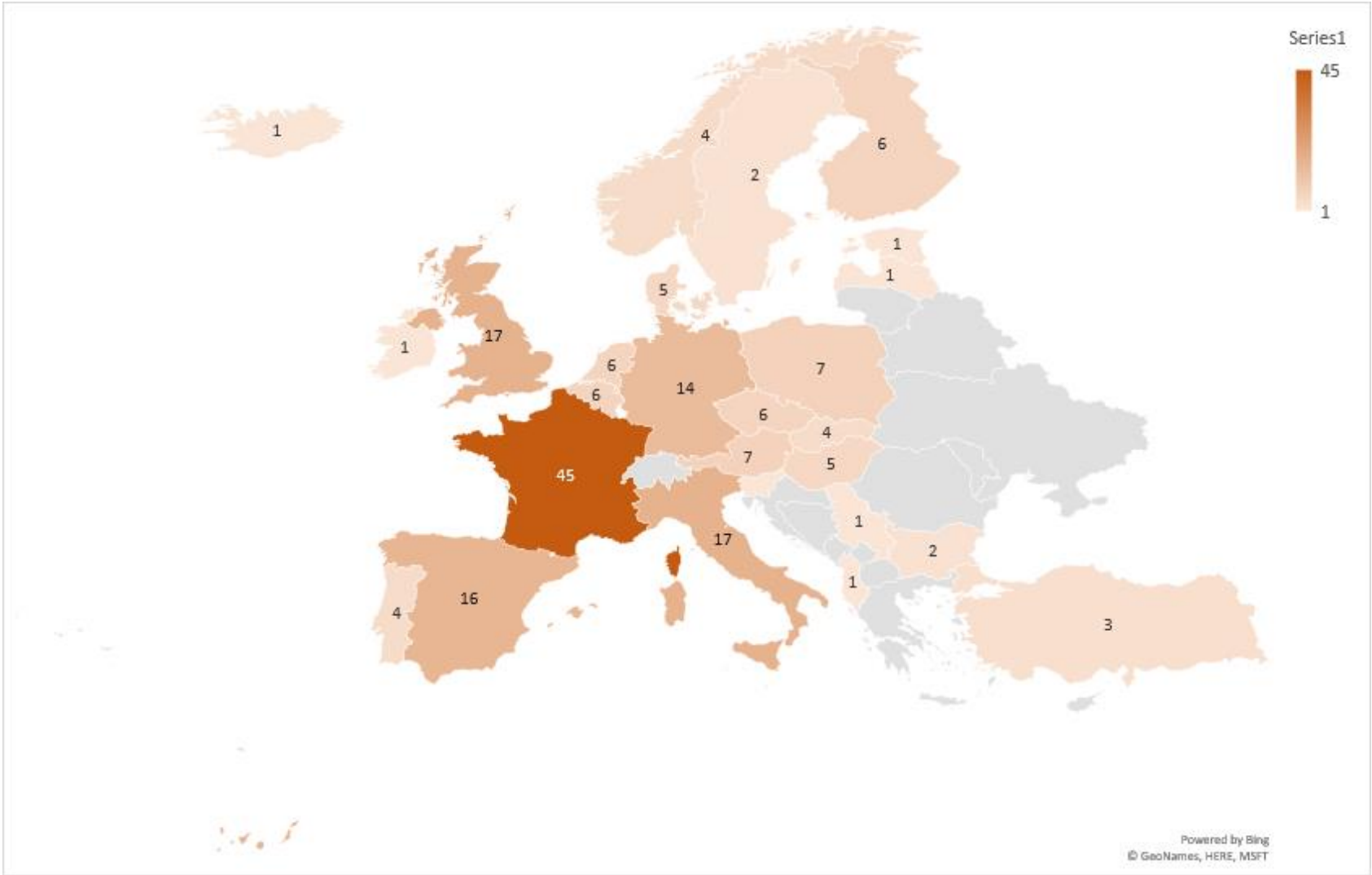


Figure 19: Question n° 9 : Destination de mobilité (N=184)

Tous ces programmes ont aussi comme objet la promotion et l'apprentissage des langues étrangères, comme indiqué dans le guide : « *la promotion de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique est l'un des objectifs spécifiques du programme* »⁴⁶⁶. On constate que l'anglais reste la langue de travail dans la plupart des cas, même si ce n'est pas la seule.

L'argument de l'anglais comme langue dominante est que l'anglais, étant l'une des langues officielles pour la communication entre les pays membres de l'UE et, consécutivement, une langue officielle de ces programmes de mobilité, ne représente pas seulement une langue parmi d'autres pour communiquer au niveau européen. L'anglais est perçu comme la langue dominante de notre société contemporaine⁴⁶⁷ : cette prédominance de l'usage de l'anglais se constate dans le domaine du travail, de la communication à travers Internet ou du tourisme, mais aussi dans le domaine académique en matière de publications, de recherche et d'offre d'études post-bac et surtout post-licence, avec des parcours proposés en langue anglaise.

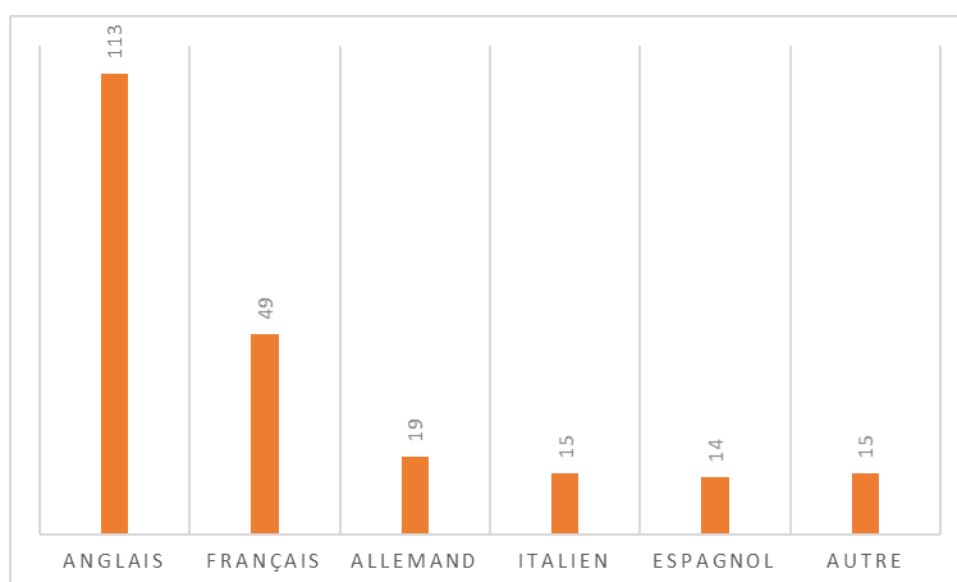


Figure 20 : Question n° 15 : Langues de travail (N=225)

Les programmes de mobilité incitent en outre les participants à utiliser plusieurs langues afin de pouvoir poursuivre leurs études dans l'établissement d'accueil. Certains environnements plurilingues impliquaient donc, pour certains participants, de maîtriser plusieurs langues. Par exemple l'informateur 23 déclare qu'il maîtrise 3 langues au total.

⁴⁶⁶ EUROPEAN COMMISSION, *op. cit.*, p. 9.

⁴⁶⁷ GRADDOL, David. **The future of English? : A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century**. London : British Council, 1997, p. 5.

Extrait n°1. Informateur n°23 : Αγγλικά, Γαλλικά, Ελληνικά /Anglais, Français, Grec

La figure suivante montre le nombre de langues que les informateurs ont utilisées dans le cadre du programme.

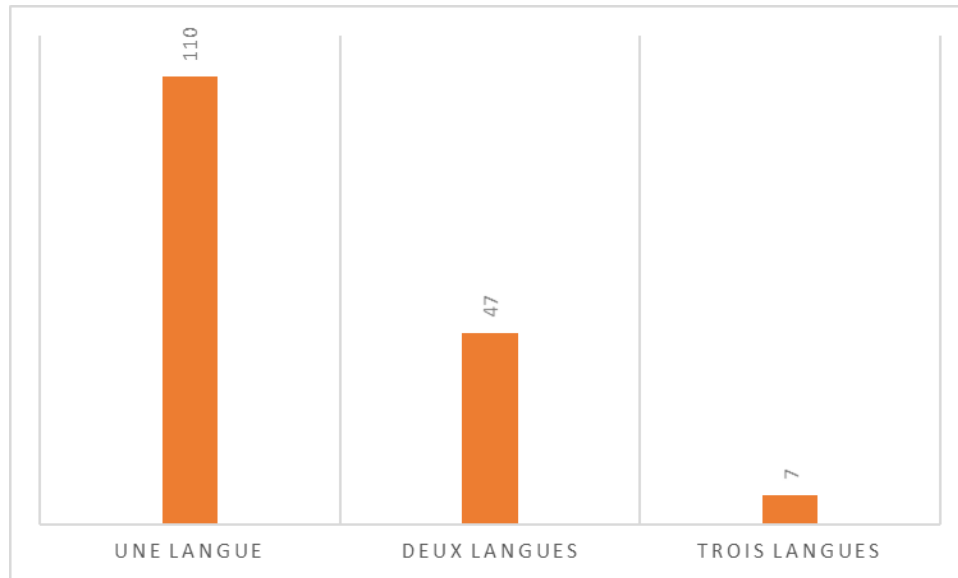


Figure 21: Nombre de langues de travail (N=164)

Pour la plupart des informateurs (110, soit 67 %), il y avait une seule langue de travail. Cependant, dans certains cas, les participants devaient utiliser deux, voire trois langues pendant leur séjour. 47 informateurs (soit 29 %) avaient deux langues de travail et 7 (soit 4 %) trois langues de travail. Par conséquent, étant donné que tous ces enquêtés n'ont pas utilisé leur langue maternelle lors de la durée du programme de mobilité comme langue de travail, l'établissement d'accueil ainsi que la nature du programme ont fourni à 54 informateurs (soit 33 % de la population) une expérience plurilingue où deux ou trois langues coexistaient.

6.3 Motivations de la participation

Différentes raisons ont poussé les enquêtés à participer à ces programmes ; une question ouverte permettait aux enquêtés de répondre librement. Comme vu dans le chapitre 2, l'analyse de leurs réponses a permis la catégorisation des motivations. À travers cette analyse cinq types de motivations fondés sur diverses raisons ont pu être dégagés :

- Raisons socioculturelles
- Raisons éducatives
- Raisons professionnelles
- Raisons linguistiques
- Raisons personnelles

Cette classification a été choisie afin de pouvoir analyser plus facilement et mieux gérer les résultats au niveau statistique (voir la Figure 22).

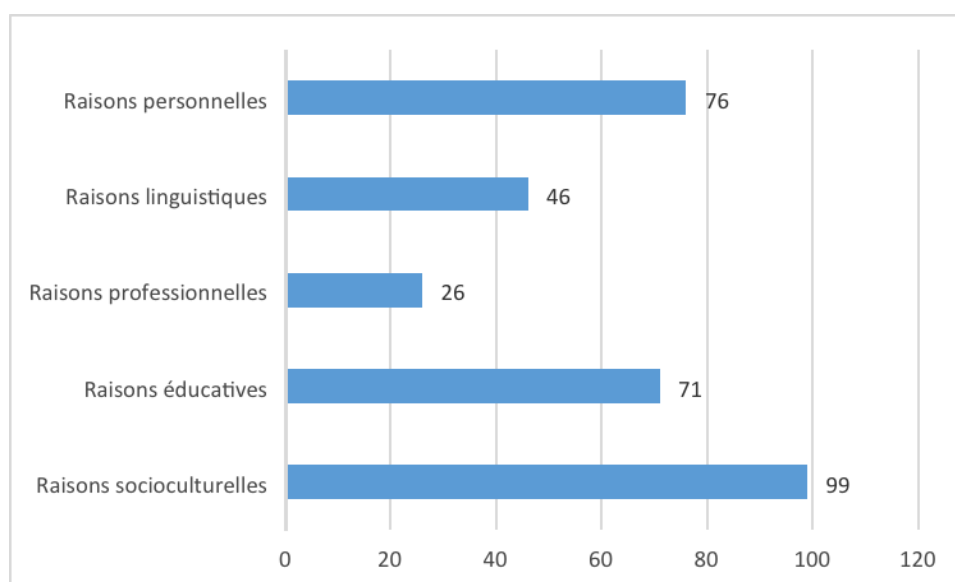


Figure 22 : Question n° 12 : Raisons de la participation (N=318)

Il est à noter que les motivations des enquêtés ne se limitent pas à une seule catégorie ; plusieurs raisons appartenant à différentes catégories ont pu amener les informateurs à participer à un programme de mobilité. Ainsi, 99 informateurs (soit 60 % des personnes ayant répondu au questionnaire) évoquent des motivations socioculturelles à leur participation : rencontrer des personnes issues d'autres pays, vivre à l'étranger. Afin de mieux révéler ces choix, nous citons des exemples à titre indicatif tirés de notre corpus. Pour chaque exemple donné, nous notons la phrase exacte de l'informateur en police Courier New et en langue grecque (chaque

informateur est classé selon l'ordre arithmétique suivi pour la construction et la classification de nos données dans les trois corpus), suivie de la traduction en français.

Extrait n°2. Informateur n°61 : Το να ζήσω σε μια άλλη ευρωπαϊκή χώρα.. & πολυπολιτισμικότητα/ Vivre dans un autre pays européen.. & multiculturalisme

Extrait n°3. Informateur n°84 : Διεύρυνση οριζόντων, γνωριμία με διαφορετικό πολιτισμό, άλλη γλώσσα κτλ / Élargir les horizons, rencontre avec une autre culture, une autre langue, etc.

Ensuite, pour 71 informateurs (43 % des enquêtés), les raisons étaient éducatives : étudier à l'étranger, étudier leur discipline dans une autre université.

Extrait n°4. Informateur n°39 : Σπουδές στο εξωτερικό, εξάσκηση της γλώσσας, ζωή σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον/ Études à l'étranger, pratique de la langue, vie dans un environnement multiculturel

Extrait n°5. Informateur n°50 : Εμπειρία σε ένα ξένο Πανεπιστήμιο / Expérience dans une université étrangère »

Pour seulement 26 informateurs (6 % des participants), la motivation était liée à leur développement professionnel : ouverture à un domaine professionnel, développement du CV, nouvelle expérience professionnelle, travail à l'étranger, volonté de rester dans le pays d'accueil pour trouver un emploi.

Extrait n°6. Informateur n°101 : Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας στο εξωτερικό / Avoir une expérience professionnelle à l'étranger

Extrait n°7. Informateur n°69 : το βιογραφικό μου / mon CV

Par ailleurs, seulement 46 informateurs (28 %) ont participé pour des raisons linguistiques : acquérir une langue ou se perfectionner dans une langue étrangère déjà acquise.

Extrait n°8. Informateur n°34 : Να ζήσω στην Ισπανία και να μάθω τη γλώσσα / Pour vivre en Espagne et pour apprendre la langue

Extrait n°9. Informateur n°121 : Εκμάθηση της ιταλικής γλώσσας, να ζήσω στο εξωτερικό για κάποιους μήνες, να γνωρίσω μία άλλη κουλτούρα / L'apprentissage de la langue italienne, pour vivre à l'étranger pour quelques mois, pour connaître une autre culture

Par la suite, une grande partie des enquêtés (76 informateurs ou 46 %) avaient des raisons personnelles pour participer à ce type de programme : voyager, vivre une expérience unique, partir de la maison familiale, être indépendant, évoluer personnellement, connaître ses limites.

Les exemples ci-dessous sont éloquentes :

Extrait n°10. Informateur n°16 : Γιατί απλά ήθελα / Juste parce que j'avais envie

Extrait n°11. Informateur n°42 : να αντιμετωπίσω τις φοβίες μου. / Pour faire face à mes peurs.

Les différentes motivations exprimées par ces enquêtés montrent les différentes raisons – socioculturelles, éducatives, professionnelles, linguistiques, personnelles – qui amènent à poser sa candidature et à partir en mobilité. Elles démontrent également que les participants accordent une certaine importance à leur émancipation personnelle ou professionnelle à travers cette expérience de mobilité dans un autre pays, et les priorités qu’ils se fixent. Ainsi, la mobilité ne constitue pas un événement anodin, mais une décision réfléchie, planifiée et réalisée afin d’atteindre différents objectifs au niveau professionnel, linguistique et/ou personnel. Nous soulignons, finalement, que la mobilité n’est pas une expérience banale, mais permet de faire évoluer le participant dans différentes parties de sa vie. Ayant un objectif construit, ce dernier part en quête d’une expérience utile pour son avenir. Enfin, les motivations de participation nous ont montré que la possibilité de suivre une expérience de mobilité au sein des pays de l’UE n’est pas une décision prise « à la va-vite », mais une décision volontaire et bien réfléchie, qui puisse aider le futur participant à élargir ses horizons et à revisiter certains objectifs éducatifs, professionnels voire personnels, afin d’améliorer ses perspectives personnelles et professionnelles à l’avenir. Nous considérons ainsi que ces choix réfléchis incluent dans leur planification des effets et des conséquences pour chaque candidat. Quels sont ces effets de la mobilité, et est-ce possible de les prévoir avant de partir, ou la mobilité constitue-t-elle une expérience entièrement nouvelle en elle-même ?

6.4 Effets de la mobilité

Nous n'avons pas inclus de question précise dans notre questionnaire sur les effets de la participation à ces programmes. Ainsi, deux questions servent à examiner les effets de la mobilité sur les informateurs : la question qui demande d'évaluer leur expérience comme positive ou négative, et celle sur l'influence, ou non, sur leurs choix professionnels de leur participation à un programme de mobilité. Nous examinerons séparément chaque question sur les effets de la mobilité avec des exemples indicatifs des choix de nos informateurs (exemples tirés de notre corpus de questionnaire, voir Annexe 3).

6.4.1 Évaluation positive ou négative de l'expérience

Concernant l'évaluation de l'expérience, il s'agit d'une question ouverte pour déterminer comment les enquêtés qualifient cette expérience. Nous avons posé la question de savoir quel avantage les enquêtés ont trouvé à leur participation et s'il s'agissait d'une expérience positive ou négative. Nous n'avons pas choisi de nuancer les réponses entre « totalement positive » et « totalement négative » pour pouvoir laisser les informateurs s'exprimer librement en écrivant leurs propres commentaires en quelques mots ; cela nous a permis de recueillir une variété de réponses intéressante pour chaque type d'effet d'une expérience de mobilité avec ces programmes (voir aussi les réponses citées comme exemples ci-dessous). La grande majorité des répondants a trouvé cette expérience positive : 145 sur 164 le déclarent clairement. Seule une réponse négative a été enregistrée et 18 réponses ambiguës sont classées dans la catégorie « Autre ».

En ce qui concerne les réponses positives, certains enquêtés choisissent l'adjectif « positif » ou d'autres adjectifs subjectifs pour décrire leur expérience de participation à un programme de mobilité. Dans la plupart des cas, et selon une analyse linguistique de ces réponses, nous constatons que celles-ci sont précisées avec des adjectifs qualificatifs/épithètes ou des mots servant de qualificatifs (adjectifs affectifs, axiologiques affectifs, évaluatifs axiologiques ou non)⁴⁶⁸, qui accordent toujours à l'expérience de mobilité un caractère positif. Parmi ces 145 réponses, 29 informateurs déclarent qu'il s'agit d'une expérience positive, sans développer en détail son impact.

Extrait n°12. Informateur n°28 : Πολύ θετική. / Très positive

⁴⁶⁸ SARFATI, Georges Elia. *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Colin, 2005, p. 24-25.

Extrait n°13. Informateur n°125 : Άψογη / Excellent

Extrait n°14. Informateur n°130 : Θετική , όλα τέλεια / Positive, tout parfait

Selon les trois exemples indiqués ci-dessus, l'informateur n°28 répond avec un syntagme comprenant un adverbe de quantité (*πολύ* = beaucoup/très) pour intensifier la qualité de l'adjectif évaluatif qui suit (*θετική* = positive); l'informateur n°125 répond: *άψογη* (= excellente) avec un adjectif axiologique évaluatif de qualité très positive ; et l'informateur n°130 répond : *θετική, όλα τέλεια* avec deux phrases non verbales reliées par une virgule qui sont des phrases courtes, elliptiques, voire ne contenant qu'un seul mot, sans verbe, et qui, privées de l'ancrage situationnel donné par le verbe, deviennent particulièrement sensibles au contexte et dénotent un caractère vif et familier – les mots manquants (le verbe « être » dans les deux cas n'est que sous-entendu, comme si la question avait fait l'objet d'une lecture et d'une réponse instinctives) montrent que la vitesse du discours oral renvoie au sentiment d'évaluation positive réelle dans les pensées de l'informateur.

116 enquêtés ont détaillé leur réponse en indiquant pourquoi ils qualifiaient leur expérience de positive ; ces raisons montrent les effets de leur mobilité. La plupart d'entre eux, à travers leurs expériences, disent avoir évolué dans plusieurs domaines et à différents niveaux. Les effets signalés par ces 116 informateurs peuvent être distingués en cinq catégories : effets socioculturels, effets éducatifs, effets professionnels, effets personnels et effets linguistiques. Dans la figure suivante, nous présentons les taux de ces effets par catégorie, d'après les résultats de notre analyse du questionnaire :

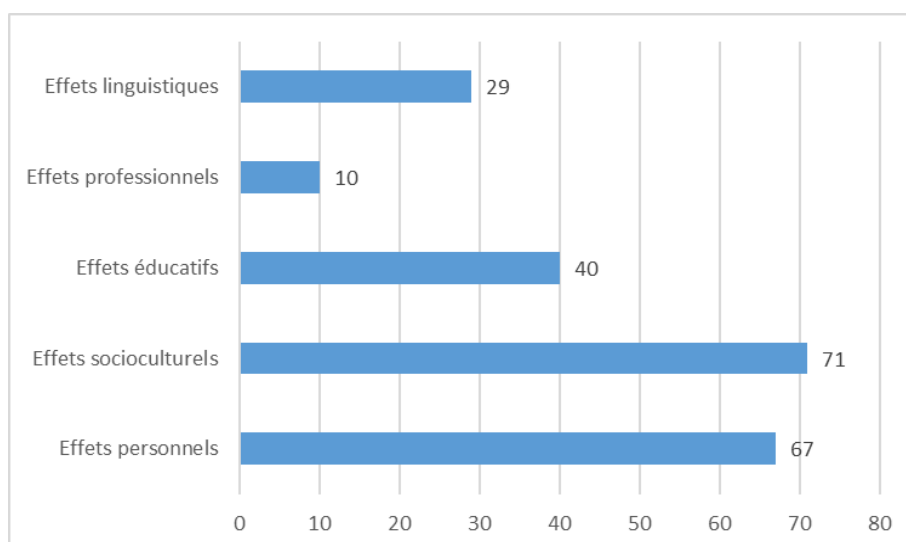


Figure 23 : Effets de l'expérience de la mobilité (N=217)

Pour entrer dans le vif du sujet, les informateurs soulignent que l'acquisition de nouvelles compétences et connaissances dans plusieurs domaines a rendu cette expérience positive. Il est évident, comme le montre la Figure 23, que les effets les plus importants sont les effets socioculturels et personnels. Par effets personnels, ils soulignent l'évolution personnelle, l'indépendance et la réalisation des buts personnels.

Extrait n°15. Informateur n°31 : Θετική. Από πολλές απόψεις απέκτησα νέες δεξιότητες και γνώρισα καλύτερα τον εαυτό μου. / Positif. À bien des égards, j'ai acquis de nouvelles compétences et j'ai appris à mieux me connaître.

Extrait n°16. Informateur n°39 : Θετική γιατί μαθαίνεις να ζεις μόνος σου, είσαι υπεύθυνος για τον εαυτό σου και αυτό σε βοηθάει να καταλάβεις τη ζωή / Positive parce que tu apprends à vivre seul, tu es responsable de toi-même et cela t'aide à comprendre la vie

Extrait n°17. Informateur n°105 : ΘΕΤΙΚΗ, ΕΓΙΝΑ ΠΙΟ ΔΥΝΑΤΗ / POSITIF, J'ÉTAIS PLUS PUISSANTE

Comme le montrent ces exemples, la réponse commence toujours par l'adjectif évaluatif *θετική* (= positive, au féminin, car qualifiant le nom « expérience » qui est de genre féminin en grec) et continue avec l'élaboration de cet avis personnel en citant des arguments logiques (p.ex. Informateur n°31 : *απέκτησα νέες δεξιότητες* = j'ai acquis de nouvelles compétences) et des arguments d'expérience (ex. : Informateur n°39 : *γιατί μαθαίνεις να ζεις μόνος σου, είσαι υπεύθυνος για τον εαυτό σου* = tu apprends à vivre seul, tu es responsable de toi-même ; ou Informateur n°105 : *ΕΓΙΝΑ ΠΙΟ ΔΥΝΑΤΗ* = J'ÉTAIS PLUS PUISSANTE). Ces arguments sont tirés de l'expérience personnelle et fondés sur la stratégie argumentative la plus simple, les arguments pour soutenir une thèse (dans la théorie de l'argumentation)⁴⁶⁹. En effet, dans nos données les informateurs suivent souvent un raisonnement déductif, car ils veulent prouver la validité de leurs propos (c'est le cas de ces trois exemples). De même, le fait que certains informateurs aient employé des lettres majuscules dans leurs réponses (voir l'exemple de l'informateur n°105) nous montre certes un discours familier et oral, mais en parallèle le fait que l'informateur a peut-être voulu insister sur ses propos afin de nous indiquer qu'il était tout à fait d'accord et positif (ou, moins souvent, le contraire, négatif).

⁴⁶⁹ AMOSSY, Ruth et HERSCHBERG-PIERROT, Anne. **Stéréotypes et clichés: langue, discours, société**. Paris : Nathan, 1997, p. 100-106.

S'agissant des effets socioculturels, nos informateurs soulignent le fait d'intégrer un environnement interculturel et la rencontre avec des personnes des cultures différentes. Par exemple :

Extrait n°18: Informateur n°11 : η εμπειρία αυτή μου πρόσφερε πάρα πολλά. Φυσικά ήταν θετική. Μέσα από αυτή απέκτησα φίλους σε όλο το κόσμο, έγινα περισσότερο ανοιχτόμυαλη, κατάλαβα τα θετικά και τα αρνητικά της Ελλάδας καλύτερα συγκρίνοντάς τα με τα αντίστοιχα πράγματα του εξωτερικού και με έκανε να πιστέψω περισσότερο στον εαυτό μου. / cette expérience m'a beaucoup offert. Bien sûr, c'était positif. Grâce à cela, je me suis fait des amis partout dans le monde, je suis devenu plus ouverte d'esprit, j'ai mieux compris les avantages et les inconvénients de la Grèce en les comparant avec leurs homologues à l'étranger et m'a fait croire davantage en moi-même.

Extrait n°19: Informateur n°29 : θετική, επαφή με νέες κουλτούρες / positif, contact avec des nouvelles cultures

Extrait n°20: Informateur n°59 : Μπορώ να πω πως ήτανε θετική γιατί γνώρισα ανθρώπους με διαφορετικές κουλτούρες και έζησα κάτι που δεν θα μπορούσα να το ζήσω στην Ελλάδα / Je peux dire qu'il était positif parce que j'ai rencontré des gens de différentes cultures et j'ai vécu quelque chose que je ne pouvais pas vivre en Grèce

Les exemples cités *supra* résument les raisons les plus fréquemment données par nos informateurs dans leurs réponses. Il s'agit d'arguments d'expérience et d'un raisonnement d'analogie, plusieurs informateurs n'hésitant pas à comparer cette expérience vécue pendant le programme de mobilité avec leur propre « vie d'avant » en Grèce. Ces réponses laissent apparaître dans leur majorité une évaluation positive d'un point de vue socioculturel.

Ensuite, les effets éducatifs sont également évidents dans les réponses des informateurs ; ils soulignent les bénéfices d'intégrer un autre établissement universitaire et acquérir des nouvelles connaissances dans leur discipline.

Extrait n°21. Informateur n°36 : Ήταν μια θετική εμπειρία, γιατί εμπλούτισε τις γνώσεις μου σ' επιστημονικό και διαπολιτισμικό επίπεδο. / C'était une expérience positive, car elle a enrichi mes connaissances au niveau scientifique et interculturel.

Extrait n°22. Informateur n°38 : Informateur n°38 : Ήταν θετική. Ανεξαρτησία, κοινωνικότητα, γνώσεις και κατάρτιση στο επιστημονικό κομμάτι / C'était positif. Indépendance, sociabilité, connaissances et formation dans le domaine scientifique

L'acquisition ou amélioration des compétences linguistiques est également soulignée comme un effet positif de cette expérience.

Extrait n°23. Informateur n°56 : ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΑΥΘΟΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΔΙΟΤΙ ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΥΝΕΧΗΣ ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΗΝ ΓΛΩΣΣΑ / EXCELLENTE

EXPÉRIENCE ET GRANDE FAÇON D'APPRENDRE LA LANGUE PARCE QU'IL Y A UN CONTACT CONTINU AVEC LA LANGUE

Par ailleurs, il est intéressant de signaler que les effets linguistiques soient parfois combinés avec des effets socioculturels.

Extrait n°24. Informateur n°17 : Θετική εμπειρία. Με άλλαξε ριζικά. Βελτίωσα τα αγγλικά μου, έμαθα σε αρχάριο επίπεδο φινλανδικά, γνώρισα μια διαφορετική κουλτούρα. απέκτησα εμπειρίες που δεν θα ειχα την ευκαιρία να τις έχω αλλιώς. / Expérience positive. Cela m'a radicalement changé. J'ai amélioré mon anglais, j'ai appris le finnois au niveau débutant, j'ai appris une culture différente. J'ai acquis des expériences que je n'aurais pas eu l'occasion d'avoir autrement.

Extrait n°25. Informateur n°21 : Θετική, έκανα πολλές γνωριμίες, έμαθα να συναναστρέφομαι σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, εξάσκησα στη γλώσσα / Positif, j'ai fait de nombreuses connaissances, j'ai appris à s'associer dans des environnements multiculturels, j'ai pratiqué la langue

Extrait n°26. Informateur n°146 : Θετική εμπειρία καθώς ήρθα σε επαφή με άτομα από διαφορετικές χώρες, έκανα εξάσκηση στα αγγλικά μου, κοινωνικοποιήθηκα. / Une expérience positive car je suis entré en contact avec des gens de différents pays, j'ai pratiqué mon anglais, je me suis socialisé.

À travers tous ces exemples qui soulignent des raisons éducatives, il faut noter que les arguments utilisés par la majorité des informateurs (combinés ou non avec des raisons socioculturelles) renvoient à un effet d'enrichissement du niveau d'études et des compétences linguistiques, voire des connaissances plus générales. Il s'agit d'arguments d'expérience tirés de leur propre expérience personnelle (ex. : Informateur n°36 : *εμπλούτισε τις γνώσεις μου σ'επιστημονικό και διαπολιτισμικό επίπεδο* = car elle a enrichi mes connaissances au niveau scientifique et interculturel ; Informateur n°17 : *Με άλλαξε ριζικά. Βελτίωσα τα αγγλικά μου* = Cela m'a radicalement changé. J'ai amélioré mon anglais), et parfois de logique, car les informateurs font appel à la raison de l'interlocuteur (ex. : Informateur n°56 : *άψογος τρόπος εκμάθησης της γλώσσας διότι υπάρχει συνεχής επαφή με την γλώσσα* = grande façon d'apprendre la langue parce qu'il y a un contact continu avec la langue).

Enfin, seulement 10 informateurs ont souligné les effets professionnels de leur mobilité.

Extrait n°27. Informateur n°14 : Απέκτησα εξειδικευμένες γνώσεις στον τομέα δραστηριοποίησης της εκεί εταιρίας. Απολύτως θετική. / J'ai acquis des connaissances spécialisées dans le domaine de l'entreprise. Absolument positif.

Extrait n°28. Informateur n°163 : Θετική γιατί μου άνοιξε τους ορίζοντες μου ακαδημαϊκά, επαγγελματικά και προσωπικά / Positif car il m'a ouvert des horizons académiques, professionnels et personnels

En outre, nous pouvons souligner que les répondants n'indiquent pas un seul effet, mais la combinaison des différents effets qui rend cette expérience positive. Par exemple, pour les informateurs suivants, on remarque une combinaison des effets linguistiques et personnels (Informateur n°8, Informateur n°15) et des effets personnels, socioculturels, linguistique et éducatif (Informateur n°66) :

Extrait n°29. Informateur n°8 : θετική διότι τονώθηκε η αυτοπεποίθηση μου και η επιθυμία για δραστηριοποίηση. Αναβαθμίστηκε το επίπεδο της γλώσσας και γνώρισα νέες νοοτροπίες και τρόπους ζωής

/ Positive parce qu'elle a boosté ma confiance et le désir d'action. Le niveau de la langue était mis à niveau et j'ai rencontré de nouvelles mentalités et modes de vie.

Extrait n°30. Informateur n°15 : Ηταν απόλυτα θετική. Μου άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο βλέπω και αντιμετωπίζω τα πράγματα γύρω μου. Βελτίωσα τα αγγλικά μου και κατάφερα να βγω από το comfort zone μου

/ Elle était tout à fait positive. Elle a changé la façon dont je vois et je fais face aux choses autour de moi. J'ai amélioré mon anglais et j'ai réussi à sortir de ma comfort zone.

Extrait n°31. Informateur n°66 : Αποκόμισα πολλές και διαφορετικές εμπειρίες. Ήμεινα μόνη μου για πρώτη φορά, ταξίδεψα, κλήθηκα να αντιμετωπίσω καθημερινές δυσκολίες και άρα κατά έναν τρόπο ωρίμασα, έκανα καινούριους φίλους, κινητοποιήθηκα να μάθω κι άλλη ξένη γλώσσα, γνώρισα ένα διαφορετικό τρόπο ζωής, πήρα μια γεύση απ'τις σπουδές στο εξωτερικό. Για όλους αυτούς τους λόγους ήταν μια πολύ θετική εμπειρία.

/ J'ai acquis de nombreuses expériences différentes. J'étais seule pour la première fois, j'ai voyagé, j'ai confronté des difficultés quotidiennes et j'ai donc mûri, j'ai fait des nouveaux amis, j'étais motivé pour apprendre une autre langue étrangère, j'ai appris un mode de vie différent, j'ai eu le goût d'étudier à l'étranger. Pour toutes ces raisons, ce fut une expérience très positive.

De l'autre côté, concernant l'unique réponse exclusivement négative, l'enquête a déclaré clairement que sa participation lui a offert une expérience négative. Il soutient sa réponse avec des adjectifs évaluatifs comme *αρνητική* (= négative) et continue en ajoutant des arguments qui expliquent les raisons de son évaluation.

Extrait n°32. Informateur n°94 : Αρνητική. Συνάντησα πολλές δυσκολίες / Négative. J'ai rencontré de nombreuses difficultés

Enfin, quant aux 18 réponses dans la catégorie « Autre », il s'agit d'expériences décrites avec des phrases que l'on ne peut qualifier exclusivement de négatives ou de positives (les réponses peuvent varier entre les deux sentiments, ou sont souvent implicites et c'est alors à nous de déchiffrer le message que l'informateur a voulu faire passer).

Extrait n°33. Informateur n° 61 : Εμπειρία ζωής! / Expérience de la vie

Extrait n°34. Informateur n°63 : Μοναδική εμπειρία / Unique expérience

Ainsi, parmi ces 18 réponses, 9 peuvent être interprétées comme étant à la fois positives et négatives.

Extrait n°35. Informateur n°42 : κατά βάση θετική, αλλά δεν μπορώ το τόσο μεθύσι που βλέπω. θα προτιμούσα απαγόρευση στο αλκοόλ. / fondamentalement positive, mais je ne supporte pas l'ivresse que je vois. Je préférerais que l'alcool soit interdit

Extrait n°36. Informateur n°104 : για σπουδές το 2013 ήταν πολύ θετική, για πρακτική άσκηση το 2015-2016 πολύ αρνητική : εκμετάλλευση, πολλές ώρες εργασίας, καμία έξτρα πληρωμή, παρ'ότι ήμουν ήδη πτυχιούχος / Pour les études en 2013, elle était très positive, pour le stage en 2015-2016 très négative : exploitation, des longues heures de travail, aucun paiement supplémentaire, même si j'étais déjà diplômé

Extrait n°37. Informateur n°139 : Ουδέτερη, δεν είχα την εμπιστοσύνη που πιστεύω ότι θα έπρεπε να έχω. / Neutre, je n'avais pas la confiance que je pensais avoir

Ce type de réponses est le plus difficile à classifier ou à expliquer, car il ne donne ni de réponse claire, ni d'arguments pour soutenir ou rejeter l'expérience que ces programmes de mobilité peuvent offrir aux participants. Il semble que, souvent, les informateurs voulaient juste exprimer une expérience neutre, ou une expérience qui les a mis face à des situations difficiles, mais de telle façon à ne pas stigmatiser l'enquêteur, ni ces programmes, ni à montrer leurs propres sentiments. Ceci ne constitue pour l'instant que des hypothèses issues des résultats de notre questionnaire ; nous les validerons, ou non, en évoquant les entretiens personnels, dans les chapitres suivants.

6.4.2 Impact potentiel de la mobilité sur les choix professionnels

Comme on l'a vu dans la section 6.3, une petite partie des informateurs avait des motivations professionnelles de participer aux programmes de mobilité. Même si ce n'était pas leur objectif initial, on constate que la participation des enquêtés aux programmes de mobilité a eu un impact sur les choix qu'ils ont ensuite faits au niveau professionnel. La figure 24 résume l'influence de la participation à un programme de mobilité sur leurs choix professionnels. 97 des 164 enquêtés (soit 59 %) ont répondu positivement à notre question ; 54 enquêtés (soit 33 %) y ont répondu négativement, et 13 enquêtés (8 %) ont fourni une autre réponse, ni positive ni négative.

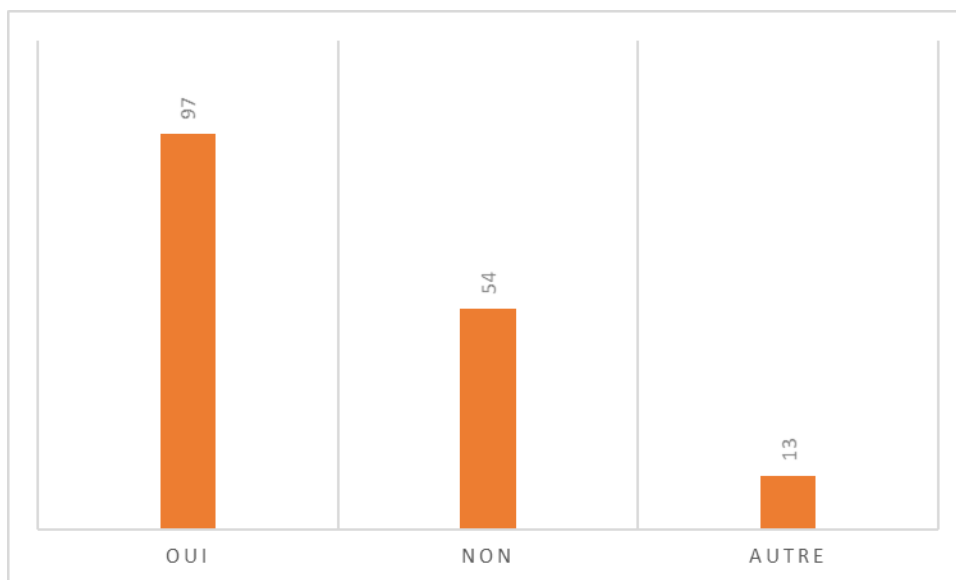


Figure 24 : Question n° 14 : Est-ce que la participation a influencé vos choix dans le domaine professionnel ? (N=164)

Pour 54 informateurs (33 % des enquêtés), la participation n'a pas joué de rôle particulier dans leur parcours professionnel ; ils affirment clairement que leur choix professionnel n'a pas été effectué sous l'influence des programmes de mobilité.

Extrait n°38. Informateur n°2 : Όχι ιδιαίτερα. Παρακολούθησα ένα πρόγραμμα χωρίς απαραίτητα να θέλω να ακολουθήσω τον συγκεκριμένο κλάδο, απλώς για να δοκιμάσω κάτι που είχα ήδη διδαχτεί στο δικό μου πανεπιστήμιο σε ένα διαφορετικό περιβάλλον. / Pas particulièrement. J'ai suivi un programme sans nécessairement avoir envie de suivre cette discipline, c'était juste pour essayer dans un environnement différent quelque chose que j'avais déjà appris dans mon université.

À ceux qui évoquent une influence au niveau professionnel, ces types de programmes ont donné la possibilité d'aborder un autre domaine, voire ont donné l'envie de suivre une carrière professionnelle en dehors de la Grèce (voir les exemples suivants de réponses montrant l'influence de ces programmes de mobilité) :

Extrait n°39. Informateur n°4 : Ναι. Ευκολότερα τώρα μπορώ να ψάξω δουλειά στο εξωτερικό. / Oui. Je peux plus facilement maintenant chercher un emploi à l'étranger.

Extrait n°40. Informateur n°17 : ναι, με βοήθησε να αποφασίσω τι είναι αυτό που θέλω να κάνω στο μέλλον, μέσα από τα μαθήματα που παρακολούθησα εκεί / Oui, ça m'a aidé à décider ce que je voulais faire à l'avenir, à travers les cours que j'ai suivi là-bas

Extrait n°41. Informateur n°27 : Ναι, μετά το πρόγραμμα αποφάσισα να επιστρέψω στο Βερολίνο μετά τις σπουδές μου ώστε να ξεκινήσω την καριέρα μου. / Oui, après le programme, j'ai décidé de revenir à Berlin après mes études pour commencer ma carrière.

Une minorité a indiqué comme réponse « Autre ». Les réponses, ambiguës, ne peuvent pas être catégorisées dans les deux catégories précédentes :

- Peut-être :

Extrait n°42. Informateur n°19 : Τωας / Peut-être

- 2 réponses : Ne sait pas :

Extrait n°43. Informateur n°16 : ΔΕ/ΔΑ / Ne sait pas/Ne répond pas

- 4 sur 13 : ils ne peuvent pas répondre car ils sont encore étudiants/ne travaillent pas. Par exemple :

Extrait n°44. Informateur n°162 : Δεν εργάζομαι οπότε δεν μπορώ να απαντήσω τη συγκεκριμένη ερώτηση / Je ne travaille pas donc je ne peux pas répondre à cette question

Comme on l'a souligné à la section précédente, les réponses classées dans la catégorie « Autre » sont le plus difficiles à analyser. Il s'agit de réponses au sens parfois négatif, mais de façon implicite car cette notion est absente des propos de l'informateur, ou de réponses neutres qui ne présentent pas d'évaluation ni renvoient à des apports positifs ou négatifs envers l'enquêteur, envers des programmes ou envers l'expérience vécue en elle-même. Nous classons donc ces réponses dans la catégorie « Autre » et nous les jugeons « neutres » du point de vue de leur valeur. Ces points problématiques seront davantage développés dans la prochaine étape de notre recherche (les entretiens semi-directifs), afin d'obtenir des résultats solides quant à l'influence de l'expérience de mobilité à travers les programmes de l'UE.

6.5 La relation des enquêtés avec les langues étrangères

La partie de ce chapitre examine le plurilinguisme chez les personnes ayant répondu au questionnaire. Cette partie porte sur les langues étrangères, le répertoire linguistique et le niveau de capacité linguistique. Elle s'intéresse également à la motivation des répondants pour l'apprentissage d'une langue étrangère et compare le niveau de maîtrise des langues étrangères en fonction des différentes politiques linguistiques suivies par chaque pays offrant un tel programme de mobilité. Nous détaillerons chaque thématique séparément avec des exemples tirés de notre corpus relatif au questionnaire.

6.5.1 Langues maîtrisées

La politique linguistique au niveau national (voir chapitre 4) a imposé l'étude obligatoire de certaines langues aux enquêtés. L'anglais occupe une place prépondérante. On peut observer que, dans le répertoire linguistique des enquêtés, figurent aussi d'autres langues comme le français, l'allemand, l'italien et l'espagnol, mais les taux de maîtrise de ces langues sont plus faibles que celui de l'anglais, qui est une langue maîtrisée presque à 100 % par nos répondants (seul un répondant sur le total de 164 de notre corpus n'a pas mentionné l'anglais). D'ailleurs, une faible minorité maîtrise le russe (10 sur 164, voir la Figure 25 ci-dessous).

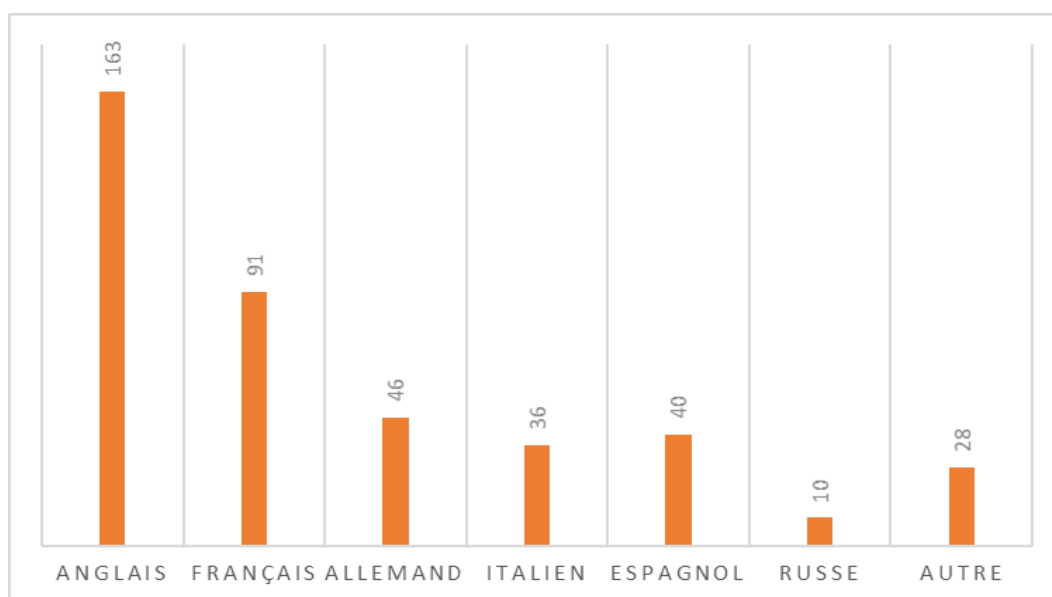


Figure 25 : Question n° 16 : Langues étrangères maîtrisées par les enquêtés (N=414)

Ainsi, les résultats de notre recherche indiquent que l'anglais est la langue dominante : 163 enquêtés la maîtrisent. En outre, un peu plus de la moitié (91 enquêtés) maîtrisent le français. Ensuite, nous avons noté que le nombre d'enquêtés qui maîtrisent l'allemand, l'italien et

l'espagnol ne présentent pas des divergences importantes : 46 enquêtés maîtrisent l'allemand ; 40, l'espagnol ; et 36, l'italien. Seulement 10 enquêtes maîtrisent la langue russe. Un nombre relativement important (28 sur 164 enquêtés) maîtrisent d'autres langues, comme le finnois, le chinois ou le turc.

Sur ce point, la réponse à la question n°16 « Vous parlez quelles langues ? » nous a permis de révéler le répertoire linguistique de chaque informateur (voir figure 26). La question, posée sous forme ouverte et construite comme une interrogation partielle nécessitant une vraie réponse, a permis aux informateurs de déclarer librement leur répertoire linguistique, c'est-à-dire toutes les langues qu'ils maîtrisent. La réception de ces réponses a amené à calculer le nombre des langues maîtrisées pour chaque informateur. L'analyse globale de cette question a permis d'avoir une image relativement claire du plurilinguisme des informateurs ; en d'autres termes, des langues possiblement parlées par chaque informateur lors d'une expérience multilingue (voir les résultats de la figure 26).

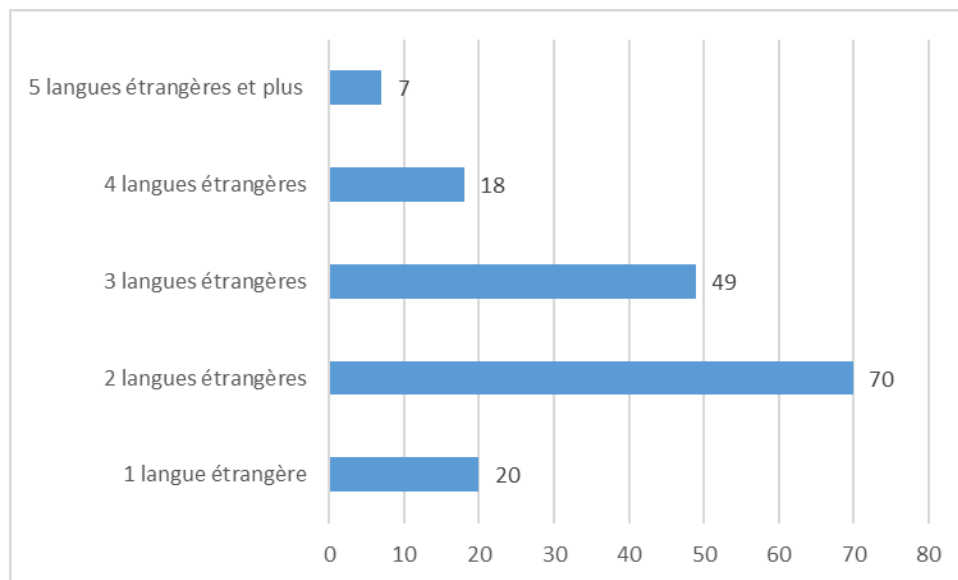


Figure 26 : Nombre des langues étrangères par les enquêtés (N=164)

D'après l'analyse statistique, il est évident que les enquêtés maîtrisent, de façon générale, une ou plusieurs langues étrangères : près de la moitié (70 enquêtés, soit 43 %) maîtrisent deux langues étrangères, 49 enquêtés (30 %) en maîtrisent trois, et seulement 20 (12 %) n'en maîtrisent qu'une seule. On constate que la grande majorité des enquêtés, anciens participants aux programmes de mobilité, sont plurilingues (144 enquêtés, soit 88 % de la population), maîtrisant au minimum deux langues étrangères. De plus, nous constatons que le plurilinguisme n'est que quelque chose de grande importance afin de participer aux programmes de mobilité.

Enfin, il est aussi important de mentionner que – comme on l’a constaté dans les réponses – le plurilinguisme n’est que parfois un bilinguisme, car la seule langue maîtrisée en plus de la langue maternelle (le grec) est l’anglais. Toutefois, ce constat est justifié par le statut de l’anglais comme langue obligatoire à l’école, comme langue seconde au niveau des affaires internationales, de la communication sur Internet ou dans la traduction et le sous-titrage de toute production venant de l’étranger. L’anglais comme première langue étrangère, présentée comme une langue majeure après la langue maternelle en Grèce, n’est pas, par contre, une langue qui « menace » toutes les autres, du fait de la variété des langues mentionnées par nos informateurs et de leurs motivations d’apprentissage des langues étrangères, comme nous allons le voir dans la section suivante.

6.5.2 Motivations d'apprentissage des langues étrangères

Nous nous sommes également intéressée aux raisons et motivations du public cible en faveur de l'enrichissement de leur répertoire linguistique et de l'apprentissage de langues étrangères. Nous avons constaté que différents facteurs amènent les enquêtés à commencer l'apprentissage d'une langue étrangère. La figure 27 reprend tous les principaux facteurs qui motivent l'apprentissage d'une langue étrangère selon nos données (nombre de réponses des informateurs par catégorie / total des raisons d'apprentissage d'une langue étrangère selon nos données : N = 897).

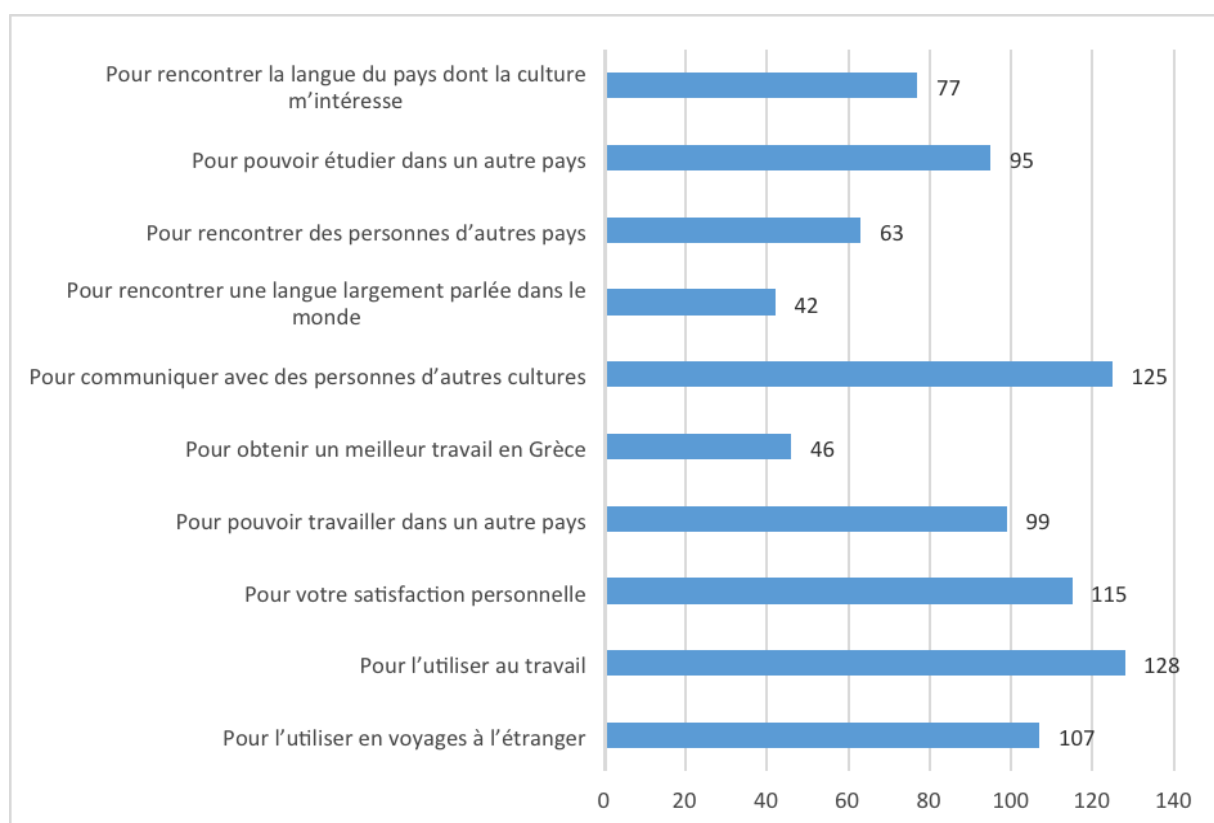


Figure 27 : Question n° 18 : Raisons de l'apprentissage des langues étrangères (N=897)

Ainsi, le choix d'apprentissage d'une langue étrangère se fait pour différentes raisons. Les motivations les plus répandues sont les motivations professionnelles (« pour l'utiliser au travail », 128 réponses) et les motivations socioculturelles (« pour communiquer avec des personnes d'autres cultures », 125 réponses). Il existe également des raisons personnelles qui ont conduit les enquêtés à apprendre une langue étrangère, ainsi qu'une autre motivation importante, à savoir l'usage de cette langue durant les voyages à l'étranger (« pour l'utiliser en voyage à l'étranger », 107 réponses).

L'envie de réaliser des projets au niveau professionnel, académique, socioculturel ou personnel est la source de motivation pour enrichir leur répertoire linguistique. Le capital linguistique constitue alors le moyen essentiel pour que les intéressés puissent réaliser leurs projets et leurs envies, améliorer leur avenir et leur carrière, et s'ouvrir à de nouveaux horizons. Les informateurs se sont rendu compte qu'avoir un certain répertoire linguistique pourrait leur permettre de réaliser des études dans un contexte non grécophone et en dehors du pays, de bâtir une meilleure vie professionnelle (car le capital linguistique permet la réalisation de certains projets professionnels) ou encore développer des compétences interculturelles suite aux contacts avec des personnes d'autres pays.

6.5.3 La politique linguistique

À travers le questionnaire, on peut aussi saisir la perception des enquêtés sur la politique linguistique, l'enseignement des langues étrangères et la maîtrise des langues par les citoyens européens. On a constaté que la majorité des enquêtés trouve que l'enseignement des langues doit être une priorité politique au sein de l'UE et des Institutions (selon la question n°19). Parmi les réponses reçues (N=164), 110 informateurs sont tout à fait d'accord avec cette affirmation, et 49 informateurs sont plutôt d'accord. En revanche, 3 informateurs ont opté pour la réponse « plutôt pas d'accord » et 2 informateurs ont opté pour la réponse « pas du tout d'accord ». Ces réponses ne surprennent pas, puisque les enquêtés sont multilingues (voir section 6.5.1).

En outre, on peut observer que, d'une manière générale, les enquêtés voient d'une façon positive la maîtrise de deux langues étrangères par les citoyens de l'UE, et c'est pour cette raison qu'ils sont, dans leur majorité, d'accord avec l'affirmation selon laquelle l'enseignement des langues étrangères en Europe doit être une priorité politique de chaque pays, de la communauté et ses Institutions en général. En effet, leurs propres motivations, comme on l'a constaté *supra*, les poussent à soutenir l'apprentissage des langues, car parler une langue étrangère aide à trouver un travail, permet de voyager et de connaître des gens et des cultures du monde entier.

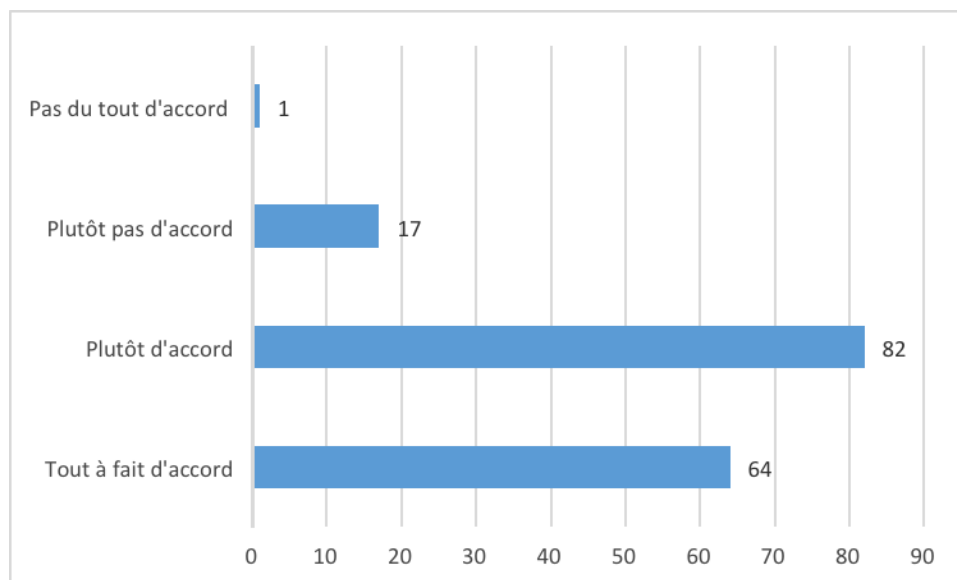


Figure 28 : Question n° 20 : Est-ce que vous pensez que les citoyens de l'UE doivent maîtriser deux langues en supplément de leur langue maternelle ?(N=164)

Comme le montre la figure 28, parmi les réponses reçues (N=164), la grande majorité des informateurs sont favorables à la maîtrise de deux langues étrangères (64 sont tout à fait d'accord et 82 plutôt d'accord) et une minorité n'est pas favorable (17 sont « plutôt pas d'accord » et 1 seul informateur n'est « pas du tout d'accord »). Nous pouvons souligner que la conviction de la grande majorité des informateurs que les citoyens de l'UE doivent maîtriser deux langues étrangères est ainsi justifiée par leur propre répertoire linguistique. Comme on a vu à la section 6.5.1 (Figure 26), la grande majorité des informateurs maîtrisent au moins deux langues étrangères. Néanmoins, le plus intéressant à noter à travers ces résultats est le fait que ce constat révèle que nos informateurs font partie des personnes multilingues qui non seulement soutiennent le multilinguisme, mais pour qui un monde sans langues étrangères n'a aucun sens dans la société contemporaine. Il semble, enfin, que le plurilinguisme ne soit pas un phénomène considéré comme moderne, mais un besoin des gens pour communiquer, pour voyager et découvrir le monde. Toutefois, dans la société contemporaine, ce plurilinguisme n'est pas partout un besoin explicite, car la force du courant de la mondialisation et de la langue dominante pour la communication, le tourisme, le commerce et l'éducation, à savoir l'anglais⁴⁷⁰, peuvent souvent menacer les autres langues ; c'est, enfin, pour cette raison que diverses institutions européennes et internationales (l'UE et le CoE, notamment) ont mis et

⁴⁷⁰ CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge : Cambridge University Press, 2003, p. 86-122.

continuent à mettre en place des programmes de « sauvetage » d'un monde multilingue et multiculturel, et proposent plusieurs programmes visant à promouvoir ces nobles objectifs.

6.5.4 Niveau de maîtrise des langues étrangères

Dans le cadre des questions sur le répertoire linguistique des enquêtés, il leur a été demandé d'indiquer leur niveau (Question n°17). Il s'agit d'une question ouverte à laquelle les enquêtés ont donc pu répondre de manière libre. Les participants ont utilisé trois manières différentes de définir leur niveau de maîtrise des langues étrangères. Comme le montre la figure 29, les réponses sont regroupées en trois catégories : le cadre européen commun de référence pour les langues, le certificat de compétences en langues étrangères et les adjectifs subjectifs évaluatifs.

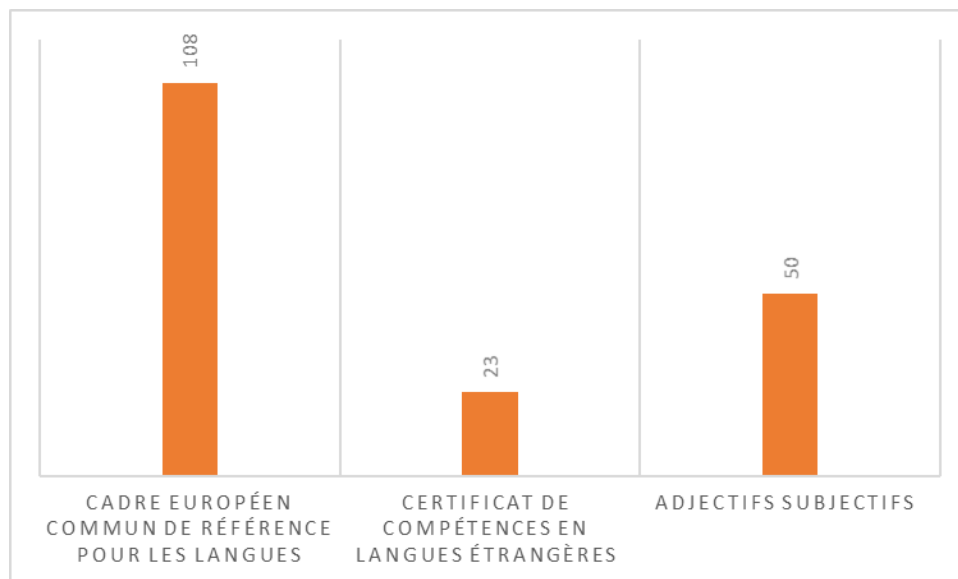


Figure 29 : Qualification de maîtrise des langues étrangères (N=181)

Plusieurs informateurs ont décrit leur niveau de maîtrise des langues étrangères de deux ou trois manières différentes (réponses à la question n°17 : *À quel niveau maîtrisez-vous cette langue/ces langues ?*). Seuls 9 informateurs ont choisi d'évoquer leur langue maternelle (dans la plupart des cas le grec, mais aussi l'albanais, l'espagnol, l'italien, etc.). En outre, 108 sur 164 ont utilisé le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (voir chapitre 4 section 4.1.2) afin d'indiquer leur niveau, ce qui nous montre que les enquêtés sont habitués à ce classement. Sur ce dernier point, nous citons quelques exemples à titre indicatif tirés de nos données :

Extrait n°45. Informateur n°14 : Αγγλικά: C2 Γερμανικά: B2 / Anglais : C2
Allemand : B2

Extrait n°46. Informateur n°16 : και τις 2 περίπου στο B2 / et les 2 environ B2

Extrait n°47. Informateur n°18 : C1 Αγγλικά και B2 Ιταλικά / C1 anglais et B2 italien

Extrait n°48. Informateur n°101 : Αγγλικά-C2 , Γαλλικά- C2 , Ιταλικά-B2/Anglais - C2, Français - C2, Italien - B2

Certains enquêtés ont utilisé les certificats et titres obtenus comme indicateurs de leur niveau de maîtrise de ces langues.

Extrait n°49. Informateur n°22 : Proficiency / Proficiency

Extrait n°50. Informateur n°33 : ΑΓΓΛΙΚΑ LOWER, ΙΤΑΛΙΚΑ CELI 4 / ANGLAIS LOWER, ITALIEN CELI 4

L'informateur n°22 a indiqué son niveau d'anglais en indiquant le titre « Proficiency » ; il s'agit d'un titre de niveau C2 (d'après le Cadre de référence). Cependant, l'université qui a délivré ce diplôme n'est pas indiquée. L'informateur n°33 indique le titre « CELI »⁴⁷¹ (*Certificato di conoscenza della lingua italiana*) fourni par le Ministère italien des Affaires étrangères et de la Coopération internationale.

Enfin, 50 sur 164 ont aussi utilisé des adjectifs pour qualifier leur niveau.

Extrait n°51. Informateur n°29 : Γαλλικά: βασικό, Γερμανικά: αγγαριος. Αγγλικά: άριστα / Français : basique, Allemand : débutant, Anglais : parfait

Extrait n°52. Informateur n°39 : Αγγλικά ,Γαλλικά άριστα . Τουρκικά μέτρια γνώση / Anglais, Français parfait. Turc moyen

Extrait n°53. Informateur n°84 : Άριστα / Parfait

Extrait n°54. Informateur n°164 : ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ / Très bien

Comme on voit dans les réponses des informateurs (informateur n°39 : ex. : *Τουρκικά μέτρια* = moyen, et Informateur n°84 : *Άριστα* = Parfait), il s'agit d'adjectifs qualifiant le nom *γνώση* (= compétence) et qui sont évaluatifs axiologiques, car ils apportent des valeurs axiologiques positives, négatives ou parfois neutres au nom qualifié. Cette façon de décrire leurs compétences, la plus simple, ne précise pas le niveau de maîtrise des langues selon le Cadre européen commun de référence pour les langues, et ne permet pas de savoir si ce Cadre est

⁴⁷¹ **Certificazione.** Dans : *Ministero degli affari esteri e della cooperazione internazionale* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 18 juillet 2020]. Disponible à : <URL : https://www.esteri.it/mae/it/politica_estera/cultura/promozionelinguaitaliana/societadantealighieri.html>.

connu des intéressés. Cependant, un informateur qui qualifie son niveau avec un simple adjectif subjectif ne doit pas être considéré comme indifférent envers les niveaux d'apprentissage d'une langue étrangère ; il peut être souvent seulement pressé de fournir une réponse cohérente aux questions du questionnaire, de façon rapide et efficace. Inversement, certains informateurs ont essayé de mieux élaborer leurs réponses à cette question et ont utilisé concomitamment les trois différentes manières pour décrire leur niveau.

Extrait n°55. Informateur n°48 : Γαλλικά επίπεδο C1 Αγγλικά proficiency Αραβικά μέτριο / Français niveau C1, Anglais proficiency, Arabe moyen

Extrait n°56. Informateur n°77 : Ελληνικά = μητρική Αγγλικά = Proficiency Ιταλικά = B2/C1 Γαλλικά , Σουηδικά , Ρώσικα = A2 / Grec=langue maternelle Anglais=Proficiency Italien=B2/C1 Français, Suédois, Russe= A2

Extrait n°57. Informateur n°83 : ΑΓΓΛΙΚΑ (LOWER), ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ (C1) / ANGLAIS (LOWER), ALLEMAND (C1)

Étant donné que les compétences linguistiques ont été qualifiées sur des bases différentes, il nous est difficile d'exploiter statistiquement ces données et de déterminer précisément le niveau de maîtrise linguistique de tous les enquêtés. Nous avons opté pour une image de leur maîtrise de certaines langues étrangères et nous avons choisi de prendre en compte les réponses qui indiquaient la maîtrise d'une langue en s'appuyant soit sur le Cadre européen commun de référence, soit sur les certificats de compétences délivrés par certains organismes officiels. S'agissant de la grande diversité des adjectifs qualificatifs évaluatifs très subjectifs, ceux-ci ne permettent pas une catégorisation claire. Par conséquent, la figure suivante montre le niveau de maîtrise des quatre langues les plus répandues dans les réponses du questionnaire, en utilisant seulement les réponses ayant cité le Cadre de référence ou des certifications afin de décrire le niveau de langue. Cette figure est le résultat des 117 réponses reçues mentionnant, selon ces critères, le niveau d'anglais, 59 réponses pour le français, 32 réponses pour l'allemand et 30 réponses pour l'espagnol.

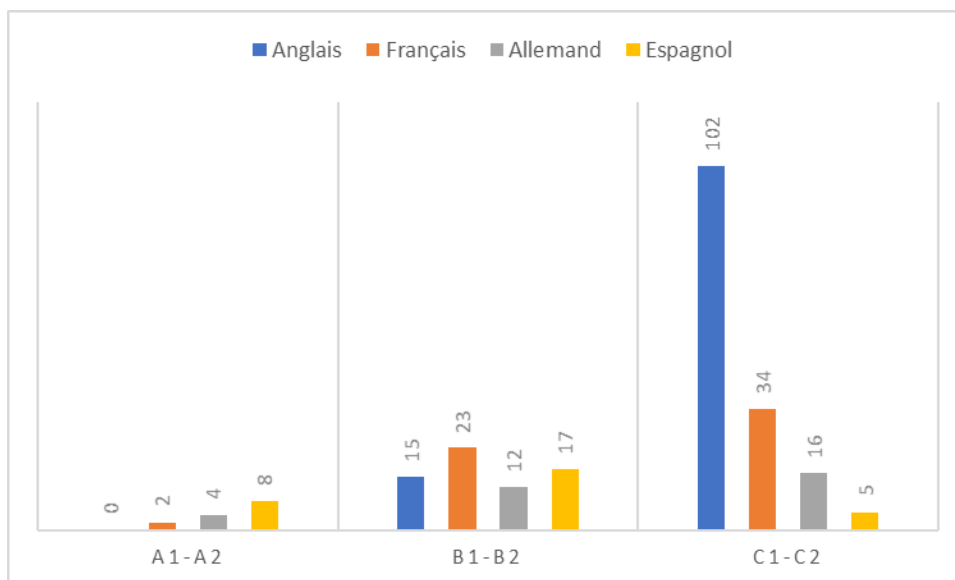


Figure 30 : Question n°17 : À quel niveau maîtrisez-vous cette langue/ces langues ? (N=238)

Ainsi, l'anglais n'est pas seulement la langue la plus répandue dans les réponses du questionnaire ; elle est également la seule langue dont les informateurs sont des locuteurs indépendants, c'est-à-dire qu'ils en ont un niveau de connaissance de B1 à C2 d'après le Cadre européen commun de référence pour les langues (comme on l'a vu à la section 4.1.2). Ce constat nous rappelle à nouveau que l'anglais représente une langue étrangère majeure, voire dominante, au niveau de l'enseignement des langues en Grèce, ce qui est logique, puisque l'anglais constitue la première langue enseignée depuis l'école primaire, la langue officielle de traduction de tous les documents et sites Internet grecs afin de promouvoir le tourisme, les médias de masse, l'éducation, l'édition et le commerce grecs au niveau international. Il est donc fortement conseillé que tous les Grecs soient au moins capables de se débrouiller dans une société mondialisée et anglophone. Concernant les trois autres langues, certains informateurs ne sont pas des locuteurs indépendants et leur niveau varie d'une langue à l'autre. Le français occupe la deuxième place selon le niveau de maîtrise de la langue (34 informateurs ont un niveau C1-C2 ; 23 un niveau B1-B2) et il s'agit donc de locuteurs indépendants en majorité. S'agissant de l'allemand et de l'espagnol, les informateurs présentent un niveau moyen, voire souvent débutant.

En général, on constate que, en ce qui concerne les langues maîtrisées, la majorité des informateurs grecs (qui constituent la majorité de nos données) sont non seulement des locuteurs indépendants, mais disposent d'un niveau avancé dans les langues maîtrisées.

6.6 Europe

Le choix d'incorporer dans notre questionnaire des questions concernant l'Europe et l'UE a permis de révéler les tendances et la perception des enquêtés sur ces sujets. En effet, nous avons souhaité approfondir le lien de nos enquêtés avec l'UE, et l'Europe plus généralement, en les interrogeant sur leurs opinions ou leurs sentiments envers la citoyenneté et l'identité européenne, ainsi que les valeurs qui émergent de cette Europe unie et de ces programmes de mobilité.

6.6.1 Le lien avec l'UE et l'Europe

Nous avons posé deux questions concernant la relation des enquêtés avec l'UE et l'Europe (voir Annexe 3, questions 21 et 22) et nous avons distingué ces deux questions afin de déterminer si les répondants à notre questionnaire font une distinction entre l'UE et l'Europe.

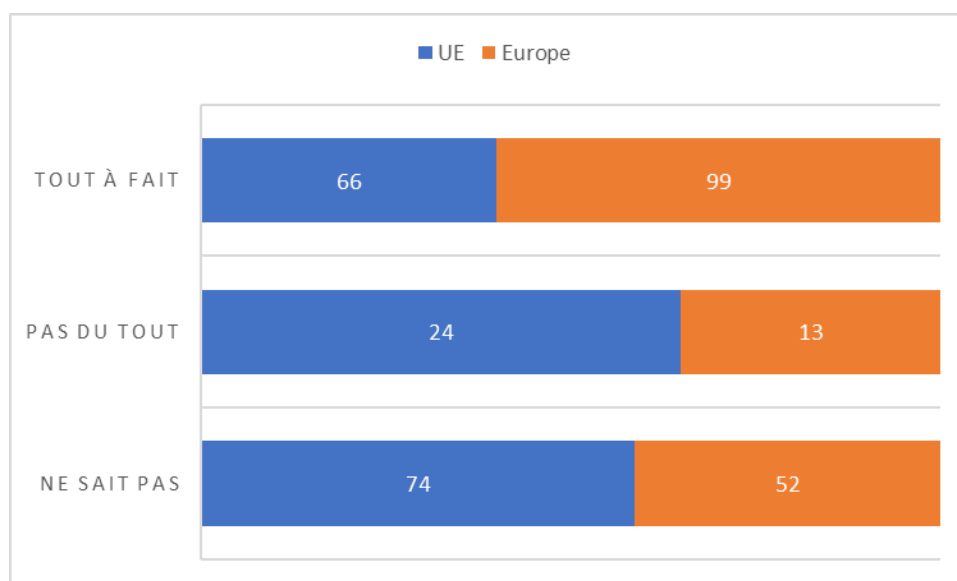


Figure 31 : Question n° 21 Lien avec l'UE et question n° 22 : Lien avec l'Europe (Qn° 21 : N=164, Qn°22 : N=164)

On constate deux tendances concernant le lien avec l'UE :

- 74 enquêtés (45 %) ne savent pas s'ils estiment être en lien avec l'UE ou non ;
- 66 enquêtés (40 %) se sentent tout à fait « connectés » avec l'UE.

De l'autre côté, en ce qui concerne l'Europe, on constate que la perception est divisée en deux catégories : les répondants qui se sentent totalement liés à l'UE et les répondants qui ne savent pas. Les réponses classées dans la catégorie « Ne sais pas » sont *a contrario* les plus difficiles à analyser, car elles peuvent coïncider avec « tout à fait » ou « pas du tout ». C'est pour cette raison que nous les classons dans une catégorie intermédiaire (de type : « Autre ») afin de mieux

étudier statistiquement nos résultats. À partir de nos résultats, il est évident que la majorité d'entre eux se sent liée à l'Europe.

En d'autres termes, le public de notre enquête connaît la différence entre l'Europe et l'UE. Une grande partie d'entre eux se sent concernée par l'organisation politique de l'UE (qui a donné naissance aux programmes de mobilité). Cependant, la majorité des répondants restent incapables de définir clairement leur attitude envers l'Union européenne. On constate que l'attitude envers l'Europe reste plutôt favorable : la majorité des participants (60 %) disent être en lien avec l'Europe. Enfin, les enquêtés distinguent l'organisation institutionnelle de l'UE et celle de l'Europe en général, au niveau géographique, historique et culturel.

6.6.2 Citoyenneté et identité

Comme indiqué au chapitre 3, la citoyenneté et l'identité sont des concepts essentiels dans notre recherche. On constate que, concernant la citoyenneté, le public est homogène ; la majorité des enquêtés se sentent citoyens de l'UE.

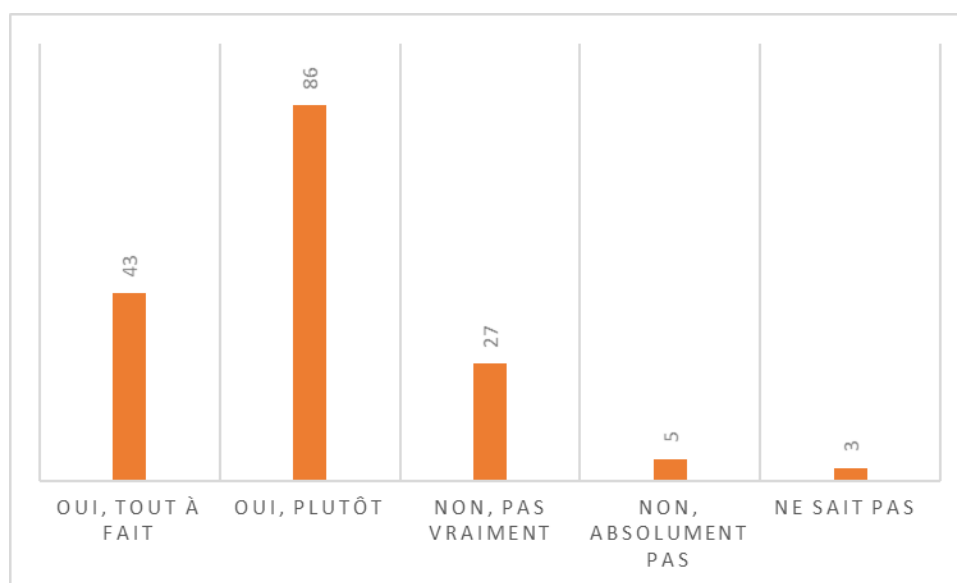


Figure 32 : Question n° 24 : Est-ce que vous vous sentez citoyen de l'UE ? (N=164)

Nous constatons que nos résultats sont contradictoires par rapport aux résultats du sondage Eurobaromètre (voir chapitre 3 section 3.1.5). Les enquêtés présentent une forte identification à l'Europe, contrairement à la population grecque en général ; comme on l'a vu dans l'Eurobaromètre du printemps 2016, la Grèce est le seul pays de l'UE où le sentiment d'être citoyen de l'UE est minoritaire (46 % contre 54 %). Cette grande différence peut s'expliquer

par la participation aux programmes de mobilité, puisque cette expérience permettrait aux informateurs de se sentir davantage citoyens de l'UE.

En revanche, concernant leur propre identité, on constate que la plupart des enquêtés englobent les deux notions : l'identité nationale et l'identité européenne. Ils se sentent grecs et européens, ou européens et grecs.

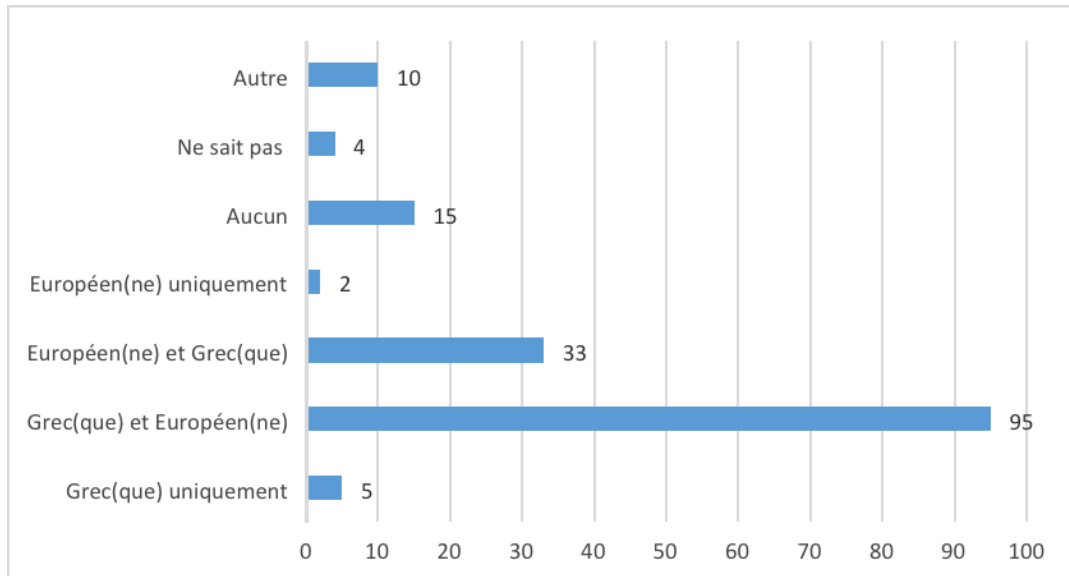


Figure 33 : Question n° 25 : Vous voyez-vous comme... (N=164)

Nous avons décidé d'inclure cette question pour déterminer comment s'identifient les enquêtés. La majorité s'identifie aux deux identités : ils sont grecs et européens (95 sur 164) ou européens et grecs (33 sur 164). Ainsi, les enquêtés se sentent européens, et leur identité européenne coexiste avec leur identité grecque. Par contre, il est intéressant de mentionner que la majorité de nos informateurs ont choisi de s'identifier à la catégorie « grec et européen », ce qui nous montre que les enquêtés s'auto-représentent premièrement comme grecs, l'identité européenne arrivant en deuxième place. Autrement dit, la place du nom qui qualifie l'identité nationale est de préférence la première, comme si les informateurs étaient plus à l'aise de révéler leur propre identité nationale, puis d'ajouter qu'ils se sentent aussi européens. Cette distinction n'est pas construite par nous-mêmes, mais ressort des réponses-résultats et nous semble une distinction intéressante. En effet, nous avons choisi de distinguer les différentes identités et de voir quelle option les informateurs choisiraient ; les deux options « Européen(ne) et Grec(que) » et « Grec(que) et Européen(ne) » montrent quelle identité ils mettent en valeur.

Dans le cas des réponses « Autre », les informateurs mentionnent leur identité humaine, mondiale ou régionale (par exemple, ils se disent plutôt « citoyen du monde », « être humain »,

voire des « Balkans »). Ensuite, nous avons classé dans une seule catégorie toutes les réponses figurant dans la catégorie : « ne sais pas ». Enfin, les réponses d'une seule et unique identité choisie (grecque ou européenne) ne présentent pas des taux statistiquement importants. La catégorie « Aucun » fait preuve d'un taux assez intéressant (15 sur 164 au total), car un tel résultat signifie soit que les répondants ne sont qualifiés dans aucune de ces catégories (acquéreurs d'autres identités nationales), soit qu'ils ne voulaient pas répondre à la question posée, du moins en donnant une réponse explicite et plutôt directe.

Par la suite, la figure 34 montre les différents domaines qui créent le sentiment de citoyenneté européenne (question n° 26) ; on ne trouve pas de consensus dans les réponses. En particulier, la culture, les langues, la géographie, l'histoire et les valeurs sont généralement les domaines qui créent le sentiment de citoyenneté européenne.

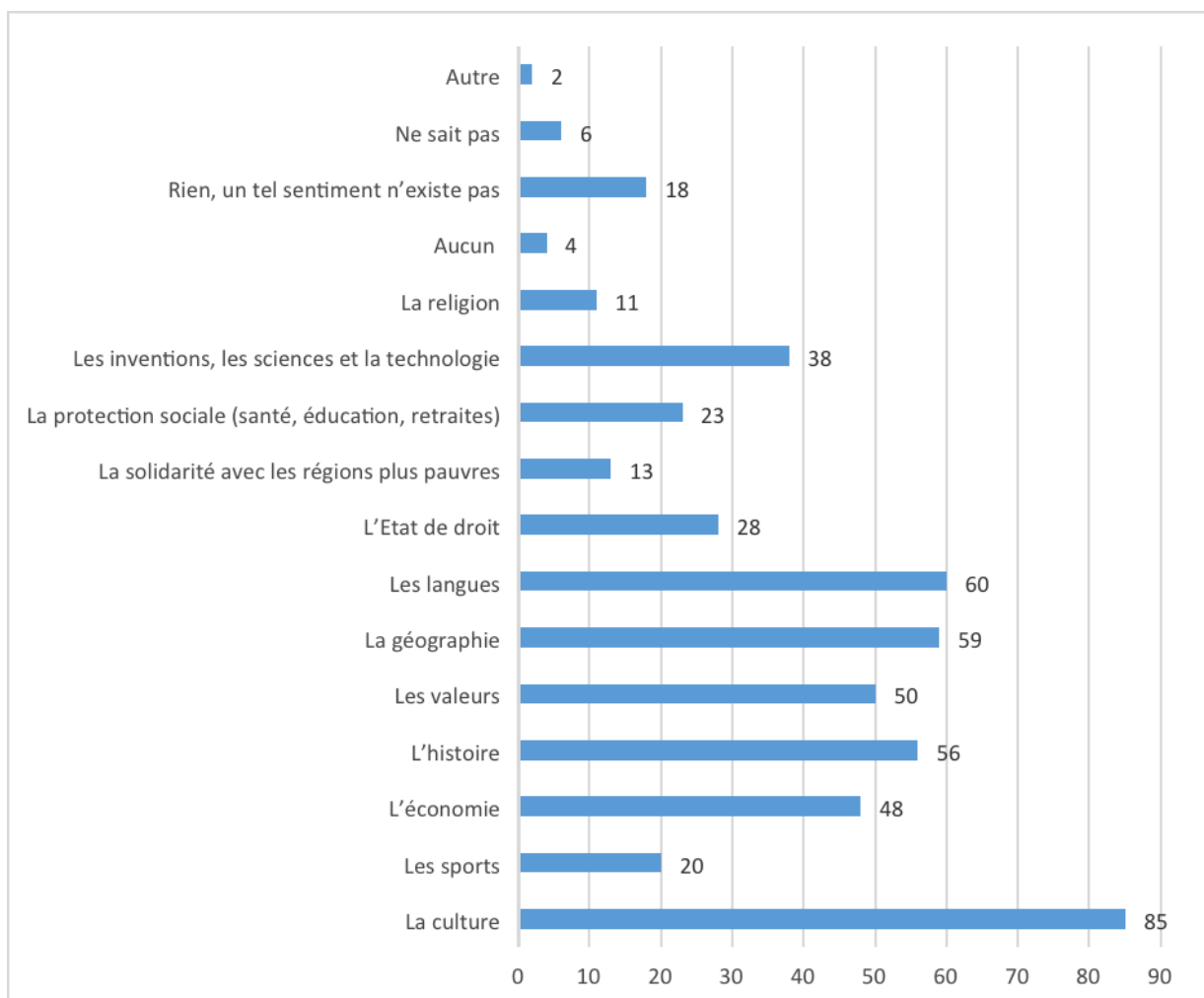


Figure 34 : Question n°26 : Domaines qui créent le sentiment de citoyenneté européenne(N=521)

Plus spécifiquement, le domaine qui a reçu la majorité des réponses (85 réponses, N=521) est la culture. Ainsi, une telle réponse nous renvoie à une dimension de l'Europe déjà étudiée au chapitre 3 (section 3.1.3) : l'Europe-culture et la culture européenne. Toutefois, la catégorie comprenant les réponses « les langues » (60 sur 521) et celle citant « la géographie » (59 sur 521) et « l'histoire » (56 sur 521) sont aussi fortement représentées, comme des facteurs primordiaux afin de créer le sentiment de citoyenneté européenne chez les enquêtés de notre questionnaire. Dans cette optique, il semble évident que la région d'Europe, avec ses frontières géographiques et une histoire souvent proche, voire commune, va de pair avec la création d'une culture et résulte en un sentiment d'identité et de culture communes, autrement dit d'un sentiment d'être citoyen d'un même « pays », englobant toutes les civilisations des pays membres, toutes les cultures et toutes les langues.

6.6.3 Les valeurs et les résultats positifs de l'UE

De manière générale, nous pouvons constater que les enquêtés relèvent les effets positifs de l'UE à travers les politiques exercées dans différents domaines. La figure suivante est un résumé des résultats statistiques à partir des réponses à la question n°23 concernant les résultats positifs de l'Union européenne :

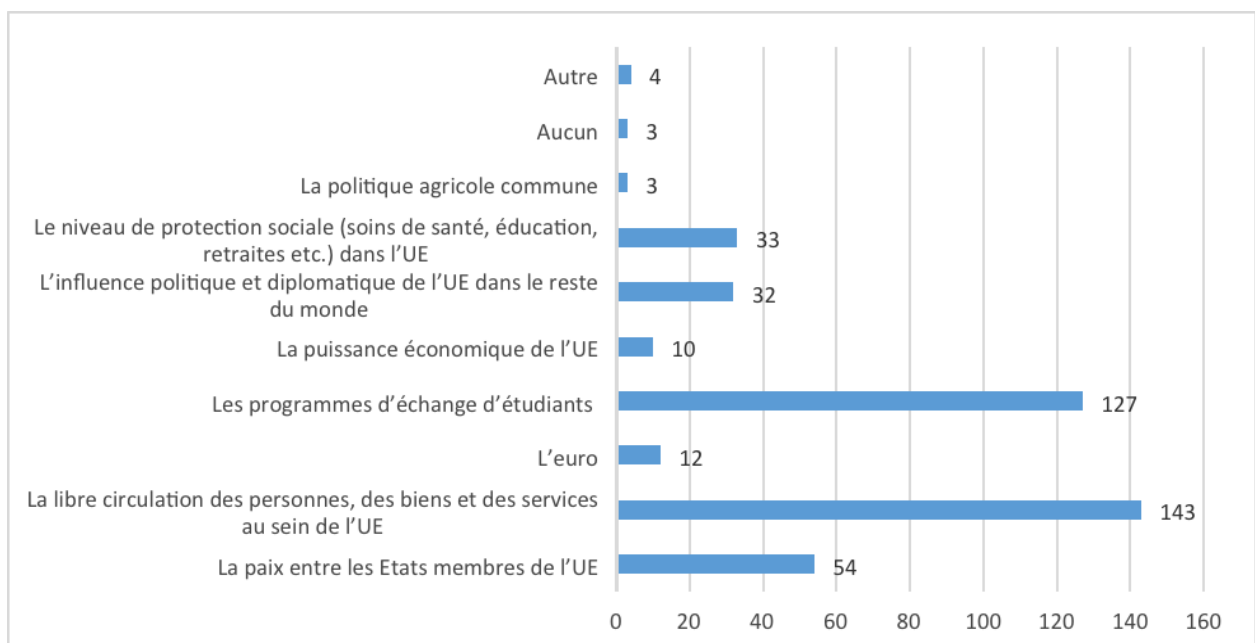


Figure 35 : Question n° 23 : D'après vous, quel est le résultat le plus positif de l'UE ? (N=421)

Selon les enquêtés, deux expressions de la politique européenne rencontrent particulièrement un grand succès : la libre circulation des personnes et des produits, et les programmes

d'échanges d'étudiants, ce qui n'est pas étonnant étant donné le contexte de l'étude. Cependant, la majorité des enquêtés ont une attitude défavorable vis-à-vis de l'euro (seulement 12 réponses sur 421 sont favorables une telle politique commune) et de la politique agricole (3 réponses favorables sur 421), ce qui est en totale contradiction avec les réponses de bon nombre des informateurs qui trouvent que « la paix entre les États membres de l'UE » est un effet positif (54 réponses sur 421). À partir de cette perception, nous considérons que certains informateurs de notre corpus ont dû avoir illustré une opinion négative envers la monnaie commune et les politiques économiques de l'UE à cause du climat général en Grèce lors de la profonde crise économique, mais aussi durant la période pendant laquelle nous avons poursuivi notre recherche. Il est, en effet, relativement justifié que de grandes idées comme « la puissance économique de l'UE » et « l'euro » soient sous-représentées dans nos statistiques de cette question, étant donné que la question ne traite que des résultats positifs de l'UE.

Pour ce qui est des valeurs qui représentent le mieux l'UE, on ne constate pas de consensus (voir la figure 36).

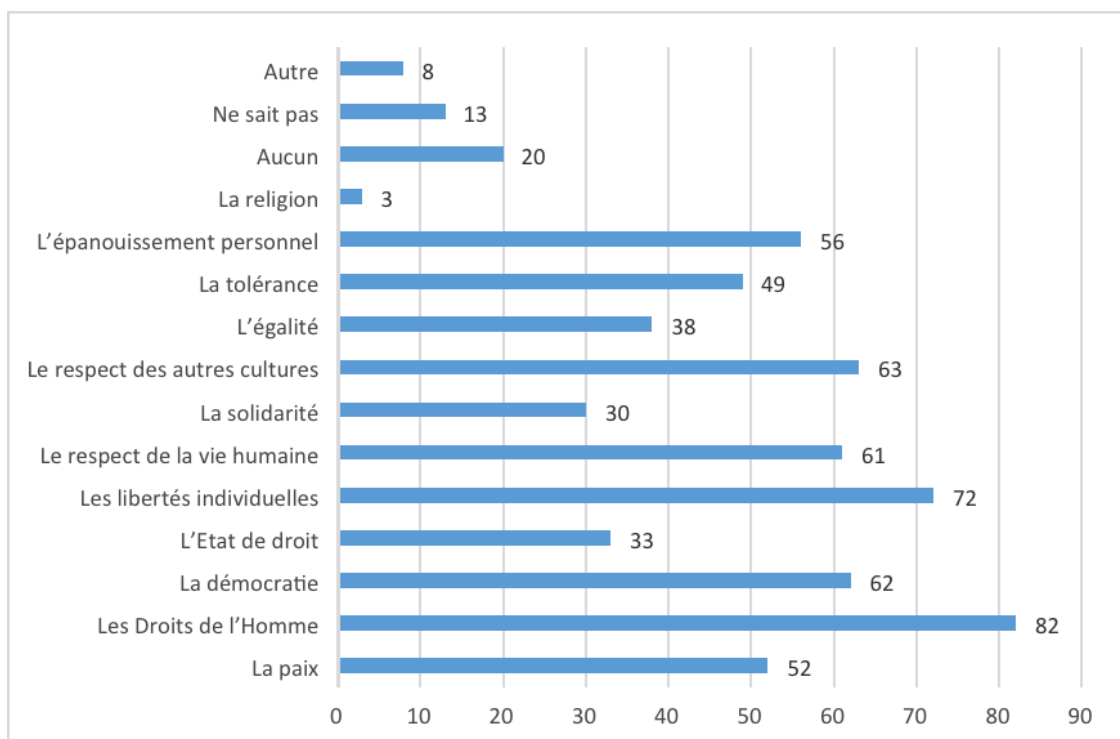


Figure 36 : Question n° 28 : Les valeurs qui représentent mieux l'UE (N=642)

D'après nos résultats, deux valeurs sont plus citées : les droits de l'homme et les libertés individuelles. Globalement, et comme le montre la figure 36, les résultats sont assez similaires aux statistiques évoquées au chapitre 3 (voir section 3.1.4) ; les Européens, comme les informateurs du questionnaire, soulignent les valeurs suivantes comme les valeurs qui

représentent mieux l'UE : les droits de l'homme, le respect de la vie humaine, la démocratie (Eurobaromètre Standard 77, printemps 2012). Cependant, selon l'Eurobaromètre (Standard 77, printemps 2012), le respect des autres cultures ne semble pas être considéré comme aussi important par la population enquêtée que par notre public cible (17 % pour l'Eurobaromètre contre 63 informateurs, soit 38 % de la population enquêtée pour le questionnaire).

Cette grande différence peut s'expliquer par le fait que tous nos informateurs ont déjà vécu dans des environnements multiculturels, dans le cadre de leur participation au programme de mobilité. Au contraire, le sondage d'Eurobaromètre ne se limite pas à de tels profils. Enfin, pour mieux résumer le diagramme de la figure 26, nous pouvons aussi mentionner une autre valeur assez répandue comme l'épanouissement personnel (56 réponses). On pourrait expliquer le choix de l'épanouissement personnel par le fait que notre public d'anciens participants aux programmes de mobilité s'est rendu compte que cette expérience de mobilité était bénéfique pour eux, permettant leur propre développement.

6.7 Les éléments importants d'après les enquêtés

En guise de conclusion à notre questionnaire, nous avons ajouté une question ouverte à caractère facultatif (Question n°29 : *Souhaitez-vous ajouter autre chose concernant ce type de programme, l'apprentissage des langues étrangères, la vie en Europe... ?*). Les participants, s'ils le voulaient, avaient la possibilité de signaler un autre élément. Ainsi, on leur permettait de s'exprimer sur des sujets importants pour eux ou qu'il leur semblait intéressant de mentionner. Parmi les 164 réponses reçues, 41 répondent à cette question (dont quatre indiquant qu'ils ne souhaitent pas répondre). Un enquêté seulement nous a informée de sa situation actuelle comme illustré ci-dessous :

Extrait n°58. Informateur n°28 : Είμαι μόνιμος κάτοικος εξωτερικού (Βέλγιο) εδώ και 10 χρόνια / Je suis résident permanent à l'étranger (Belgique) depuis 10 ans

Les réponses des enquêtés étaient articulées autour des trois sujets soulevés par la question. Au début, les informateurs évoquent les programmes de mobilité, et plus précisément leurs points positifs, l'expérience enrichissante et le fait que cette expérience devrait avoir un caractère obligatoire. Ensuite, ils soulignent les compétences linguistiques et le rôle important des langues étrangères. Enfin, les informateurs ont choisi dans cette ultime question de commenter la situation actuelle en Europe et de communiquer leurs points de vue.

6.7.1 Programmes de mobilité

Une première thématique intéressante parmi les réponses recueillies est le fait que certains enquêtés ont décidé de mettre l'accent sur les points positifs de ces programmes, en parlant d'une expérience enrichissante. Il s'agit par exemple d'une expérience qui élargit les horizons, dans la mesure où l'on est prêt à accepter la diversité et à s'imprégner d'autres modes culturels. L'exemple suivant illustre le mieux cette idée (exemple d'informateur n°97) :

Extrait n°59. Informateur n°97 : Είναι ό,τι καλύτερο να γνωρίζεις πως ζει ο υπόλοιπος κόσμος πέρα από την χώρα σου, να βλέπεις πόσο διαφορετικά αλλά και πόσο ίδια λειτουργούμε μερικές φορές και ότι δεν είσαι μόνο εσύ σε αυτόν τον πλανήτη. / C'est la meilleure chose de savoir comment le reste du monde vit au-delà de ton pays, de voir dans quelle mesure on fonctionne différemment mais aussi de la même manière et parfois voir que tu n'es pas seule sur cette planète.

Élargissant la même optique, nous rencontrons aussi l'idée que les programmes de mobilité constituent une expérience dont chaque étudiant devrait bénéficier, d'une expérience excellente, qui devrait avoir un caractère obligatoire :

Extrait n°60. Informateur n°73 : Το μόνο που θα ήθελα να πω είναι ότι το πρόγραμμα Erasmus είναι μια εμπειρία που θα έπρεπε όλοι να ζήσουν. Μακάρι να ήταν υποχρεωτικό μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης και να είχαν όλοι αυτή τη δυνατότητα. Πιστεύω ότι ο κόσμος θα ήταν διαφορετικός, αν γινόταν αυτό. Θα νιώθαμε όντως ενωμένοι και θα αξιοποιούσαμε τη διαφορετικότητα των λαών με τρόπο θετικό.

/ La seule chose que je veux dire est que le programme Erasmus est une expérience que tout le monde doit avoir. Je souhaiterais qu'il soit obligatoire dans le cadre de l'éducation et que tous aient cette possibilité. Je pense que le monde serait différent si cela avait été fait. Nous nous sentons vraiment unis et nous utilisons la diversité des peuples d'une manière positive.

Extrait n°61. Informateur n°86 : Πιστεύω πως όλοι οι ευρωπαίοι φοιτητές θα έπρεπε να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα. / Je crois que tous les étudiants européens devraient participer à ces programmes.

Extrait n°62. Informateur n°108 : Θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική η συμμετοχή σε ένα τέτοιο πρόγραμμα / Il devrait être obligatoire de participer à un tel programme

Pour finir, nous notons aussi des réponses qui soulignent que ces programmes de mobilité offrent un cadre propice à la création d'une société européenne. Ils contribuent à la construction de l'identité européenne auprès des jeunes Européens. Il s'agit d'opinions positives envers la politique de mobilité et envers les programmes de l'UE, car les informateurs trouvent que c'est seulement à l'aide d'une communauté sans frontières et unie que l'on pourra un jour acquérir une identité européenne. Par exemple :

Extrait n°63. Informateur n°148 : Τα προγράμματα ανταλλαγής είναι ο μόνος τρόπος να δημιουργηθεί μια γενιά Ευρωπαίων. / Les programmes d'échange sont la seule façon de créer une génération d'Européens.

6.7.2 Compétences linguistiques

Certains enquêtés ont souligné aussi l'importance de maîtriser des langues étrangères et de rencontrer d'autres cultures. Ils ont insisté sur l'importance pour les jeunes, participant ou non à ce type de programme, de maîtriser des langues étrangères pour leur propre épanouissement et un meilleur avenir professionnel et socioculturel.

Extrait n°64. Informateur n°93 : Θα ήθελα η νέα γενιά να μεγαλώσει (τουλάχιστον) δίγλωσση / Je voudrais que la nouvelle génération soit (au moins) bilingue

Extrait n°65. Informateur n°159 : Ότι οι νέοι θα πρέπει να μαθαίνουν ξένες γλώσσες και να ενδιαφέρονται να ζήσουν εμπειρίες στο εξωτερικό. / Que les jeunes devraient apprendre des langues étrangères et être intéressés à vivre des expériences à l'étranger.

Les informateurs soulignent, avec leurs propres mots, l'importance d'être bilingue ou plurilingue dans notre société contemporaine. Les réponses, comme la majorité des réponses que nous avons recueillies pour cette dernière question, montrent l'usage prononcé d'une modalité des verbes intéressante. Il y a deux types des réponses ; les réponses avec usage d'une *modalité épistémique* contenant des verbes et des phrases qui marquent l'expression d'une croyance, d'une opinion ou d'une possibilité ; et les réponses avec l'usage d'une *modalité déontique* qui renvoient à un ordre moral ou social pour exprimer ce qui doit être (obligation) ou ce qui peut être fait (permission)⁴⁷².

Ainsi, les deux types de modalités⁴⁷³ font preuve soit d'un effort de l'énonciateur de réaliser un jugement subjectif, soit d'un énoncé de valeur prescriptive d'une phrase injonctive. D'un côté, la modalité épistémique sert à exprimer ses croyances sous forme de probabilités qui peuvent avoir une valeur générale, et l'informateur utilise des verbes au mode indicatif afin de montrer une valeur pragmatique/réelle (ex. : Informateur n°86 : **Πιστεύω πως όλοι οι ευρωπαίοι φοιτητές θα έπρεπε να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα = Je crois que** tous les étudiants

⁴⁷² SAUSSURE, Louis de. **Modalité épistémique, évidentialité et dépendance contextuelle**. *Langue française*. Mai 2012, Vol. n°173, n° 1, p. 131-143.

⁴⁷³ « Depuis une vingtaine d'années, la plupart des linguistes sont d'accord pour admettre que les expressions modales telles que le français *devoir* peuvent véhiculer deux valeurs modales: la modalité déontique (l'"obligation") et la modalité épistémique (la "probabilité"). » (Source : KRONNING, Hans. **Modalité et diachronie: du déontique à l'épistémique. L'évolution sémantique de *debere/devoir***. Trondheim : Université de Trondheim, 1990, p. 301.)

européens devraient participer à ces programmes) ou des conditionnels (ex. : Informateur n°93 : *Θα ήθελα η νέα γενιά να μεγαλώσει (τουλάχιστον) δίγλωσση* = **Je voudrais** que la nouvelle génération soit (au moins) bilingue). De l'autre côté, les réponses qui portent une modalité déontique sont aussi présentes dans un grand nombre des réponses – les deux types de modalités sont évidemment utilisées dans cette dernière question ouverte, ainsi que dans les réponses aux entretiens personnels dont on parlera par la suite – sous forme du conditionnel du verbe « devoir » (*πρέπει*: 3^e personne du conditionnel présent, *θα έπρεπε*: 3^e personne du conditionnel passé)(ex. : Informateur n°159 : *Ότι οι νέοι θα πρέπει να μαθαίνουν ξένες γλώσσες και να ενδιαφέρονται να ζήσουν εμπειρίες στο εξωτερικό* = Que les jeunes **devraient** apprendre des langues étrangères, & Informateur n°108 : *Θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική η συμμετοχή σε ένα τέτοιο πρόγραμμα* = **Il devrait** être obligatoire de participer à un tel programme), ou des phrases de nature prescriptive qui exercent des contraintes dont l'origine peut être institutionnelle, comme mentionner les droits et les devoirs (ex. : Informateur n°148 : *Τα προγράμματα ανταλλαγής είναι ο μόνος τρόπος να δημιουργηθεί μια γενιά Ευρωπαίων* = Les programmes d'échange **sont la seule façon** de créer une génération d'Européens).

Pour revenir aux idées exprimées par nos informateurs, il est intéressant à mentionner aussi que le cadre de ces programmes offre un environnement propice pour enrichir le répertoire linguistique des participants, soit en pratiquant une langue déjà connue, soit en apprenant une nouvelle langue.

Extrait n°66. Informateur n°99 : ΜΙΑ ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΥΚΑΙΡΙΑ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΝΕΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥΣ / UNE EXCELLENTE OCCASION D'AMÉLIORER L'ANGLAIS ET DE RENCONTRER NOUVELLES LANGUES ET CULTURES

Enfin, si les compétences linguistiques sont améliorées, c'est également le cas d'autres compétences, comme des compétences professionnelles et sociales, ce qui montre encore une fois l'importance des facteurs socioculturels pour les participants et leurs évaluations de type « jugement axiologique positif » envers le programme et ses effets positifs sur plusieurs domaines, comme on l'a vu. La réponse suivante est un exemple évocateur de ces valeurs et des effets positifs dans le jugement de l'informateur :

Extrait n°67. Informateur n°150 : Η συμμετοχή μου στα προγράμματα Erasmus+ άλλαξαν τη ζωή μου σε πολλούς τομείς. Βελτίωσαν τις κοινωνικές μου δεξιότητες (πχ. εξωστρέφεια, ανάπτυξη φιλικών σχέσεων), τις επικοινωνιακές μου (εκμάθηση τουρκικών), τις επαγγελματικές (εκμάθηση νέων τρόπων διδασκαλίας) και με έκαναν περισσότερο αισιόδοξη και ανοιχτή σε νέες εμπειρίες!

/ Ma participation aux programmes Erasmus + a changé ma vie dans de nombreux domaines. Elle a amélioré mes compétences sociales (ex. ouverture,

développement des relations amicales), mes compétences de communication (apprentissage du turc), des compétences professionnelles (apprentissage des nouveaux moyens d'enseignement) et m'a rendu plus optimiste et ouvert aux nouvelles expériences !

6.7.3 Commentaires concernant la situation actuelle de l'UE

Pour conclure ce chapitre sur les réponses au questionnaire et sur les idées recueillies, nous notons aussi que certains enquêtés ont trouvé ici l'occasion de commenter la situation actuelle de l'UE. Ils ont constaté une différence entre l'époque à laquelle ils avaient participé aux programmes de mobilité et l'époque à laquelle ils ont répondu au questionnaire. Les sujets qui émergent sont distincts, mais restent des commentaires sur la situation actuelle européenne.

Ainsi, on constate des commentaires sur la situation actuelle en Europe :

Extrait n°68. Informateur n°112 : Τα προγράμματα αυτά έληξαν το 2013. Όσο και αν μας επηρέασαν και αν μας έπλασαν σαν προσωπικότητες η τρέχουσα πραγματικότητα τα ξεπερνά. Πάντα ήμουν Ευρωπαϊστρια. Πλέον όμως δε πιστεύω στο Ευρωπαϊκό όνειρο.

/ Ces programmes ont terminé en 2013. Même s'ils nous ont influencés et ont formé nos personnalités, la réalité actuelle les dépasse. J'étais toujours philo-européenne. Cependant, je ne crois plus le rêve européen

Extrait n°69. Informateur n°122 : Στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο με το μείζων θέμα του προσφυγικού, είναι δύσκολο να μιλάμε για αξίες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα είναι ανύπαρκτα για τους πρόσφυγες, ισότητα και ανεκτικότητα δεν υπάρχει πάντα. Μπορεί τα άτομα αυτά να μην είναι μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όμως είναι άνθρωποι.

/ Dans cette période, avec la question importante de la crise des réfugiés, il est difficile de parler des valeurs de l'Union européenne. Les droits humains fondamentaux sont inexistantes pour les réfugiés, l'égalité et la tolérance n'existent pas toujours. Ces gens ne sont pas membres de l'Union européenne, mais ils sont des êtres humains.

Les défis actuels font que ces deux informateurs ne croient plus dans les valeurs européennes.

Ces informateurs ont décidé de mettre l'accent sur la situation actuelle et sur le fait que la réalité actuelle n'est plus celle de l'époque considérée. La période positive, presque utopique, des programmes de mobilité laisse la place à de la méfiance envers l'UE et la construction européenne. Les différentes questions d'actualité ont profondément touché leur point de vue sur l'UE et les valeurs européennes.

D'autres évoquent leurs propres rêves pour l'UE, voire citent leur propre vision d'une Europe unie et solidaire :

Extrait n°70. Informateur n°42 : Θα ήθελα ειλικρίνα να υπάρχει αλληλεγγυη και ενδιαφερον για τα αλλα κρατη, εντος και εκτος της ΕΕ. προς το παρον βλεπω μισος και αλληλοσπαραγμο.

/ Je voudrais sincèrement qu'il y ait de la solidarité et de l'intérêt pour d'autres États, à l'intérieur et à l'extérieur de l'UE. À ce moment, je vois la haine et des conflits.

Extrait n°71. Informateur n°82 : Θα ήθελα η Ευρώπη να μετατραπεί σε κοινοπολιτεία αυτόνομων σοσιαλιστικών περιοχών.

/J'aimerais que l'Europe devienne une république socialiste des régions autonomes.

Ces rêves pourraient être inspirés par la situation actuelle qui est difficile pour la Grèce, subissant toujours sous une crise financière profonde qui peut difficilement faire émerger un meilleur avenir et des rêves, comme pour les deux informateurs cités précédemment (n°112, 122).

Enfin, un seul informateur souligne sa vision de la nature de l'UE :

Extrait n°72. Informateur n°164 : ναι η ιδέα της ΕΕ είναι να είμαστε μία οικογένεια /Oui, l'idée de l'UE est d'être une famille

Il s'agit de la seule réponse, catégorisée dans cette rubrique, qui soit plutôt positive pour l'UE, et qui envisage l'Europe unie comme une grande famille.

Chapitre 7 : Histoires de succès

Les *Histoires de succès* constituent une source importante pour notre recherche. Il s'agit de 54 textes écrits par 55 anciens participants⁴⁷⁴ de deux programmes différents, les *Programmes tout au long de la vie* et *Erasmus+* ; les auteurs ont réalisé leur mobilité dans le cadre d'un projet de mobilité pour étudiants de l'enseignement supérieur. Même si l'échantillonnage n'est pas très étendu, il nous offre une représentation diversifiée des participants, des régions et des disciplines.

Ces ressources riches en informations font l'objet d'une analyse de contenu. Les données d'analyse ont été regroupées selon les sujets suivants : la population des informateurs/auteurs, leur participation, leur motivation et les effets de cette mobilité.

7.1 Population des informateurs

Les auteurs des *Histoires de succès* forment un public assez varié. On constate que leurs caractéristiques sont distinctes par rapport à celles du public qui a répondu au questionnaire. La grande majorité est de sexe féminin : les sujets de sexe féminin sont au nombre de 36 et les sujets de sexe masculin sont au nombre de 19.

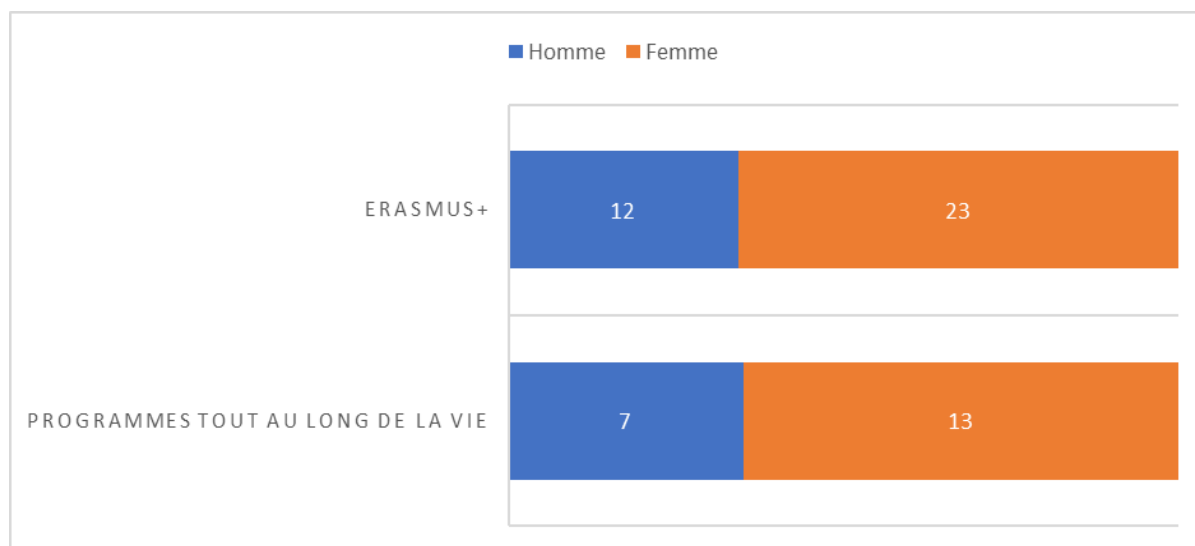


Figure 37 : Répartition selon le sexe (N=55)

⁴⁷⁴ Le texte HS32 est rédigé par deux personnes en même temps

Tableau 5 : Répartition des auteurs selon l'établissement d'origine

Établissements/Sexe	Programmes pour l'éducation et la formation tout au long de la vie		Erasmus+		TOTAL
	Homme	Femme	Homme	Femme	
Université	4	2	6	13	25
École d'Ingénieur	0	0	0	0	0
Institut Technologique Universitaire (TEI)	3	8	3	1	15
Autres (IEK, ASPAITE)	0	0	3	5	8
Non indiqué	0	3	0	4	7
TOTAL	7	13	12	23	55

Dans un deuxième temps, nous constatons que, concernant les établissements d'origine de ces sujets, il y a aussi une certaine diversité : hormis des universités ou instituts technologiques, on constate aussi la présence d'autres établissements d'enseignement supérieur offrant une formation plus professionnalisante.

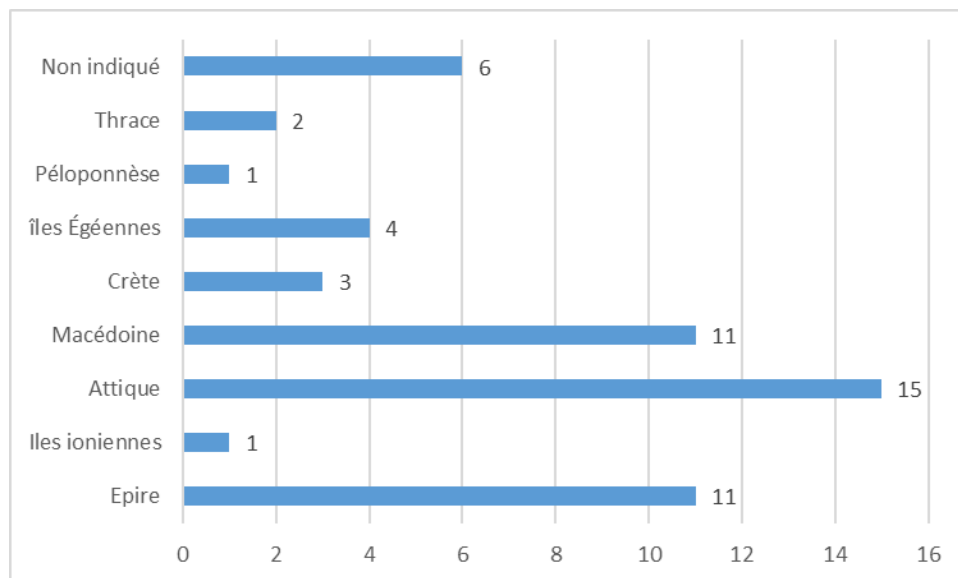


Figure 38: Région de l'établissement d'origine(N=54)

Un autre élément très important est la grande représentativité des régions grecques ; les auteurs de ces textes viennent de toutes les régions de Grèce, même si trois régions sont surreprésentées : il s'agit des régions d'Attique, d'Épire et de Macédoine.

De plus, comme on le voit à travers les textes, plusieurs disciplines sont représentées. Une grande partie des informateurs (16 informateurs, soit 30 %) sont ou étaient dans le domaine du droit, de l'économie, de la gestion ou des sciences politiques, 14 enquêtés, soit 26 %, ont fait ou font des études en sciences, technologie ou ingénierie, 10 informateurs (19 %) en sciences humaines et sociales, et, enfin, une petite minorité dans l'hôtellerie.

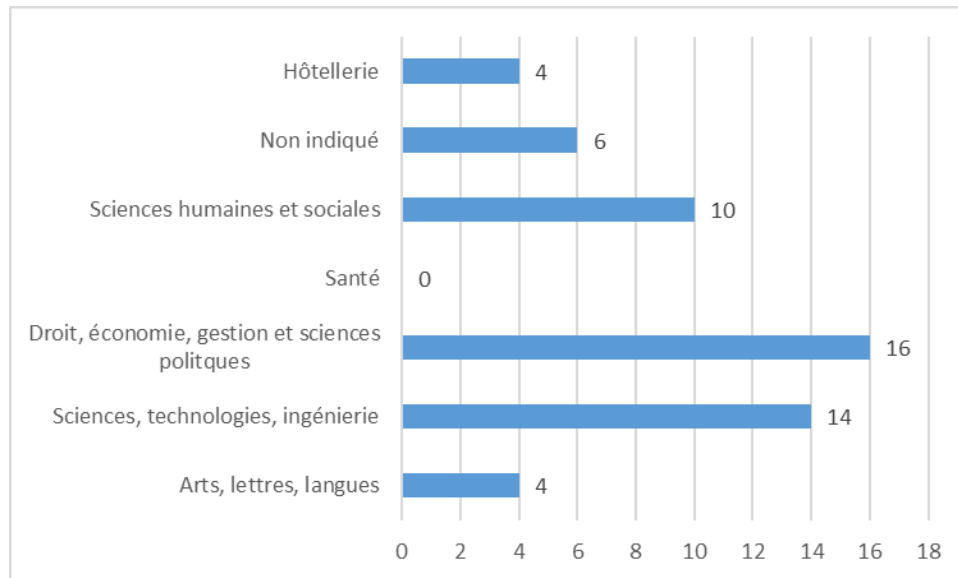


Figure 39 : Discipline des auteurs(N=54)

Par rapport aux autres types de données du corpus, *Histoires de succès* est la source la plus diversifiée concernant les régions de l'établissement d'origine, ainsi que les disciplines. Leurs auteurs viennent d'établissements de tout le pays, sans constater de domination des établissements attiques, comme dans le questionnaire et les entretiens (voir chapitres 6 et 8). Ainsi, il s'agit d'un petit corpus intéressant à analyser, voire à comparer avec les réponses des sujets enquêtés dans les deux autres corpus. La grande diversité des établissements universitaires de la Grèce et des disciplines pourra nous aider à revisiter nos hypothèses concernant les effets des programmes de mobilité et les résultats que nous allons retirer des entretiens personnels afin d'étudier les notions phares de notre thèse, c'est-à-dire les représentations de l'Europe et l'identité européenne d'après les programmes proposés par les différents organes de l'UE et de l'Europe en général.

7.2 La participation au programme de mobilité

Les auteurs de ces *Histoires de succès* indiquent de quelle manière ils ont eu connaissance de ces programmes. Les sources d'information peuvent se diviser en trois parties : l'environnement social, le milieu académique et le milieu professionnel. Ces milieux sont inconsciemment une source d'information et une source d'inspiration pour l'individu, l'incitant à prendre l'initiative et à poser sa candidature pour l'un ou l'autre programme.

Tout d'abord, l'environnement social joue un rôle essentiel dans la vie de chacun, puisque la présence d'amis qui souhaitent avoir une expérience en dehors de la Grèce peut inspirer et inciter à leur propre participation. Par exemple, les deux informateurs suivants signalent que leur milieu social et amical a joué un rôle prépondérant pour prendre connaissance de ces programmes, puis décider d'y participer afin de vivre cette nouvelle expérience.

Extrait n°73. HS2⁴⁷⁵ : Άκουγα φίλους μου να λένε ότι θα ήθελαν να ζήσουν έστω και για λίγο στο εξωτερικό. Έτσι λοιπόν και εγώ χωρίς δεύτερη σκέψη μάζεψα μια βαλίτσα, έκλεισα ένα εισιτήριο και ξεκίνησα το ταξίδι των ονείρων μου.

/ J'écoutais mes amis dire qu'ils aimeraient vivre à l'étranger pendant un moment. Alors, sans hésitation, j'ai préparé une valise, commandé un ticket et entamé le voyage de mes rêves.

Extrait n°74. HS44 : Αν κάποιος με ρωτούσε πώς μου ήρθε να πάρω την απόφαση να μετακινηθώ σε Πανεπιστήμιο κάποιας άλλης χώρας, με το πρόγραμμα Erasmus+, θα με γυρνούσε πίσω στο 2010. Η πρώτη συζήτηση είχε γίνει αρκετό καιρό πριν πραγματοποιήσω την επιθυμία μου, με μία φίλη να μου συστήνει το πρόγραμμα και να με βάζει σε σκέψεις. Τελικά, το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014 οι δηλώσεις άνοιξαν και εγώ βρέθηκα στο γραφείο διεθνών σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης, με την αίτηση μου στο χέρι, έτοιμος να την παραδώσω και να ξεκινήσει μία πρωτόγνωρη μέχρι στιγμής εμπειρία για μένα.

/ Si quelqu'un me demandait comment j'en suis arrivé à prendre la décision d'aller à l'université dans un autre pays, avec le programme Erasmus +, il me renverrait à l'année 2010. La première discussion avait eu lieu un certain temps avant que je fasse mon souhait : une amie m'avait proposé le programme, ce qui m'avait fait réfléchir. Enfin, l'année académique 2013-2014 les déclarations ont été ouvertes et je me suis retrouvé dans le bureau d'études internationales de l'Université de Crète, ma demande à la main, prêt à la déposer et à me lancer dans une expérience restée mémorable pour moi jusqu'à ce jour.

⁴⁷⁵ Les exemples des *Histoires de succès* sont cités sous une numérotation différente. Les propos en *Courier New* correspondent aux énoncés du sujet de notre corpus, et les exemples sont des citations brèves dans leur contexte référentiel (il s'agit du contexte référentiel en tenant compte d'au moins quatre mots avant et après le mot ou la phrase en question). À la ligne suivante, nous proposons la traduction de l'extrait du texte dans lequel se trouve la citation. Pour chaque exemple, nous employons la lettre « HS » pour renvoyer au terme *Histoire de Succès*, puis le numéro du texte d'après notre numérotation du corpus, suivi de deux points pour insérer la citation-exemple (pour plus de détails sur la numérotation de notre corpus, voir l'Annexe 4, Volume II).

Les participants sont aussi informés par l'environnement universitaire. La mobilité pour des raisons académiques (voir sous chapitre 4.3) étant la plus connue, il n'est pas étonnant que l'information vienne directement du milieu académique. Professeurs, étudiants et administrateurs promeuvent consciemment et inconsciemment les programmes de mobilité, comme le montrent les énoncés des histoires HS7 et HS15 des exemples suivants :

Extrait n°75. HS7 : Μια μέρα, καθώς περπατούσα στο Τμήμα μου, άκουσα μια καθηγήτρια να μιλάει για το Erasmus. Από περιέργεια τη ρώτησα για λεπτομέρειες. Κάπως έτσι ξεκίνησαν όλα. Πρώτη από την Σχολή μου αποφάσισα να ανοίξω την συνεργασία του ΤΕΙ Ηπείρου με τη Λετονία και το Πανεπιστήμιο της Liepaja.

/ Un jour, alors que je marchais vers mon département, j'ai entendu un professeur parler d'Erasmus. Par curiosité, je lui ai demandé des détails. C'est ainsi que tout a commencé. J'étais la première de ma faculté à avoir décidé d'ouvrir la coopération de ΤΕΙ d'Épire avec la Lettonie et l'Université de Liepaja.

Extrait n°76. HS15 : Η ιστορία ξεκίνησε στο κυλικείο της Σχολής. Μέσα στη 'βουή' της χαλάρωσης, από το διπλανό τραπέζι με δυσκολία συνέλαβα την λέξη Εράσμου. Έτσι έγινε, έστω και μη σημασιολογικά, η πρώτη μας γνωριμία με το πρόγραμμα. Κατευθύνθηκα προς την σχολή, η ματιά μου μαγνητίστηκε από μια αφίσα. Το περιεχόμενο εύλογο. Έτρεξα στη αναγραφόμενη αίθουσα και το ταξίδι είχε ήδη αρχίσει, πριν καν το τέλος της ενημέρωσης

/ L'histoire a commencé à la cantine de la fac. Pendant le temps de pause, dans une conversation animée de la table voisine, j'ai saisi le mot Erasmus. C'est là que pour la première fois, de manière non sémantique, j'ai eu connaissance du programme. Je me suis dirigé vers la fac, mon regard a été magnétisé par une affiche. Le contenu était raisonnable. J'ai couru dans la salle et le voyage avait déjà commencé, avant même la fin du briefing.

On trouve aussi des cas où la mobilité est proposée par un supérieur hiérarchique. S'agissant de l'informatrice suivante, le milieu professionnel, et plus précisément son responsable, a pris l'initiative de lui proposer un programme de mobilité dont il pensait qu'il pourrait l'aider à sa carrière.

Extrait n°77. HS19 : Όταν μου το είχε προτείνει η διευθύντριά μου δεν πίστευα ότι θα μπορούσαν να επιλέξουν εμένα: εκπαιδευτικό μουσικής με 10ετή εμπειρία και μανούλα. Κάτι μέσα μου, όμως, μου έλεγε να το δοκιμάσω. Κατέθεσα την αίτησή μου και είχα τις αμφιβολίες μου...Κάποιους μήνες αργότερα φτάνει ένα συστημένο με το όνομά μου [...] και την επιχορήγησή μου για την Ενδοϋπηρεσιακή Κατάρτιση Εκπαιδευτικών μέσω του προγράμματος Comenius.

/ Quand mon manager me l'a proposée, je ne pensais pas que je serais choisie, moi, une prof de musique avec 10 ans d'expérience et mère. Quelque chose en moi me disait cependant d'essayer. J'ai déposé ma demande, pourtant j'avais des doutes... Quelques mois plus tard, une lettre recommandée à mon nom arrive [...] et ma bourse pour la formation continue des enseignants dans le cadre du programme Comenius.

L'entourage, qu'il soit personnel, académique ou professionnel, a donc influencé ces participants ; cela a même constitué la source primordiale d'information sur les possibilités de

mobilité. Ces personnes sources n'étaient pas responsables de la décision des intéressés, mais elles en ont été les inspiratrices et, grâce à elles, les futurs participants ont pu faire le premier pas et déposer leur candidature à un programme de mobilité.

Enfin, en ce qui concerne le type de mobilité, on trouve trois formes de programmes : les études, le stage et les autres types de formations (ex. : formation professionnelle).

Tableau 6 : Types de mobilité

	Études	Stage	Autres types de formations
Homme	11	9	2
Femme	24	9	5
Total	35	18	7

La carte suivante présente les pays de destination des auteurs de ces 54 *Histoires de succès* dans le cadre de ces programmes de mobilité (voir figure 40).

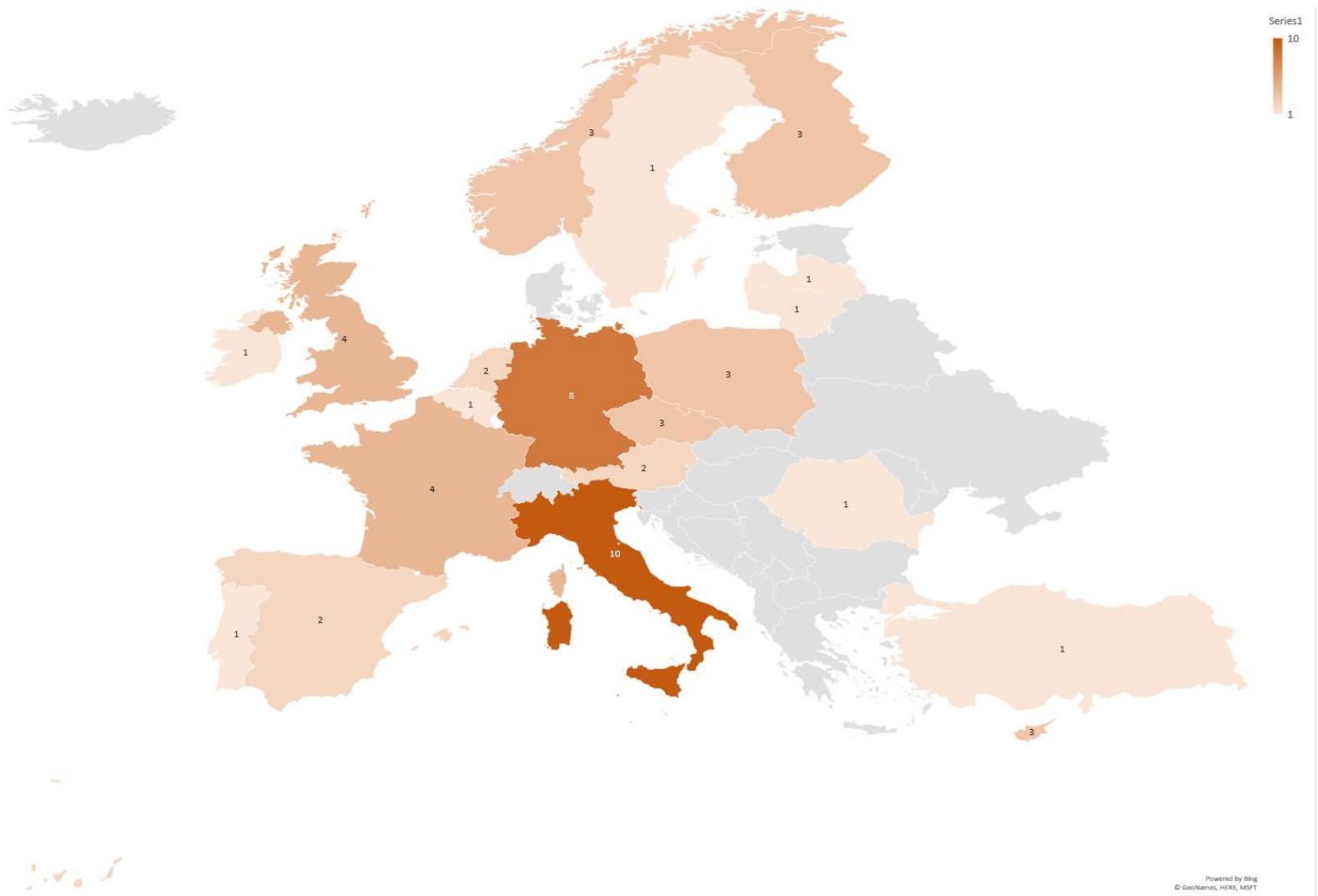


Figure 40 : Carte des destinations des participants(N=55)

Ici aussi, la diversité caractérise les destinations, car la majorité des pays de l'UE sont présents. Indéniablement, certains pays sont plus populaires que d'autres : on note que l'Italie (10 sur 55 participants) et l'Allemagne (8 sur 55 participants) sont les deux destinations majoritaires chez les auteurs de ces *Histoires de succès*.

Cependant, le Royaume-Uni et la France (avec 4 participants), la Pologne, la République tchèque, la Finlande, la Norvège et Chypre (avec 3 participants pour chaque pays) sont aussi relativement bien représentés. Le reste des participants grecs qui ont partagé leurs *Histoires de succès* ont effectué leurs programmes de mobilité dans l'un des pays suivants : l'Espagne, l'Autriche, les Pays-Bas, la Suède, la Belgique, le Portugal, l'Irlande, la Roumanie, l'Estonie, la Lettonie ou la Turquie. Comme le montre la figure, les participants de ces programmes de mobilité ont plutôt choisi des pays de l'Europe de l'Ouest et du Nord, et moins souvent quelques pays plus spécifiques (ex. : la Roumanie, la Lettonie ou la Turquie). Il nous faut à présent essayer de comprendre les raisons et les motivations qui ont incité et encouragé les intéressés à opter pour tel ou tel pays.

7.3 Motivations de participation

Seuls quelques informateurs soulignent les raisons et les motifs qui les ont poussés à participer aux programmes de mobilité de type Erasmus+ et aux programmes antérieurs. Il s'agit d'une combinaison de raisons socioculturelles, éducatives, professionnelles, personnelles et linguistiques.

Pour commencer, les motifs socioculturels sont centrés sur la connaissance d'un autre pays et le contact et la découverte d'une nouvelle culture. Voici l'exemple d'un informateur qui avait comme premier objectif d'apprendre la langue et la culture d'un pays :

Extrait n°78. HS1 : Σκόπευα να μάθω δυο πράγματα, την γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας. Αυτές ήταν οι ταπεινές μου προσδοκίες και τώρα απορώ με το πόσο αφελής στάθηκα. Το πρόγραμμα αυτό μου πρόσφερε πολλά περισσότερα.

/ Je visais plutôt à apprendre deux choses, la langue et la culture du pays. C'étaient mes humbles aspirations et maintenant je vois à quel point j'étais naïve. Ce programme m'a offert beaucoup plus.

Ainsi, il apparaît que les informateurs avaient une grande curiosité pour rencontrer d'autres cultures et découvrir d'autres modes de vie. C'est le cas de l'informateur HS4, dont la participation lui a fourni l'occasion d'établir des contacts interculturels en plus de la pratique d'une langue étrangère et d'acquérir des compétences académiques dans un environnement totalement nouveau :

Extrait n°79. HS4 : Ήθελα να συμμετάσχω σε αυτό το πρόγραμμα γιατί θεωρούσα ότι θα ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία να έρθω σε επαφή με ένα άλλο ακαδημαϊκό περιβάλλον καθώς και έναν διαφορετικό πολιτισμό. Φυσικά και η πρακτική εξάσκηση των ξένων γλωσσών ήταν ένας από τους βασικούς λόγους που ήθελα να συμμετάσχω

/ Je voulais participer à ce programme parce que je pensais que ce serait une excellente occasion d'entrer en contact avec un autre milieu académique et une culture différente. Bien sûr, la pratique des langues étrangères était l'une des principales raisons pour lesquelles je voulais participer.

Plus particulièrement, rencontrer des personnes issues d'autres pays, entrer en contact avec des jeunes de différentes cultures, faire une expérience de vie dans un autre pays constitue les piliers d'une mobilité, puisque ce sont les motivations essentielles pour partir à l'étranger avec ces programmes ; l'informateur suivant n'est qu'un des exemples parlants de cette attitude et de ces motivations :

Extrait n°80. HS10 : Ήθελα να μάθω μια καινούρια γλώσσα, να γνωρίσω πως είναι να σπουδάζεις στο εξωτερικό, τι επαγγελματικές ευκαιρίες μπορώ να έχω, να συναναστραφώ με νέους απ' όλη την Ευρώπη, να ανταλλάξω στοιχεία κουλτούρας και πολιτισμού, να διευρύνω τους ορίζοντες μου, γενικά να εξελίξω τον εαυτό μου σε όλα τα επίπεδα, πράγματα που κατάφερα συμμετέχοντας στο Erasmus.

/Je voulais apprendre une nouvelle langue, apprendre comment s'était d'étudier à l'étranger, voir quelles opportunités professionnelles je pourrais avoir, interagir avec des jeunes de toute l'Europe, échanger des éléments de culture et de civilisation, élargir mes horizons, évoluer en général à tous les niveaux, ces objectifs j'ai réussi à les accomplir à travers ma participation à Erasmus.

La raison éducative est une autre motivation constatée dans les textes de plusieurs auteurs (ex. : HS4, HS10) ; ils souhaitaient rencontrer un autre système éducatif et intégrer un autre monde académique. Ainsi, ces programmes offrent aux informateurs une perception réelle d'un autre système éducatif. Les participants intègrent une autre université, se familiarisent avec l'enseignement supérieur dans d'autres pays et d'autres villes, et cela les aide non seulement à acquérir des connaissances intéressantes, mais aussi à ouvrir leurs perspectives pour étudier dans d'autres pays ou vivre et travailler dans un autre pays d'Europe. Ainsi, certains informateurs étaient motivés par leur développement professionnel, lorsque le fait d'acquérir une expérience professionnelle demeurait une motivation primordiale. Or, ces programmes de mobilité peuvent aussi offrir une expérience professionnelle ; les participants veulent tester leurs capacités tout au long de ces programmes et essayer un nouveau style de vie afin de poursuivre des études ou un travail à l'étranger à l'avenir (voir les propos de l'informateur suivant : HS3).

Extrait n°81. HS3 : Το πρόγραμμα, μπορώ με μεγάλη σιγουριά να πω, ότι εξυπηρέτησε σε πολύ μεγάλο βαθμό τον πρωταρχικό μου σκοπό τόσο σε επίπεδο καριέρας όσο και σε επίπεδο εμπειρίας εξωτερικού. Χωρίς αυτό, δεν θα είχα τη δύναμη να ακολουθήσω και την επιλογή ενός μεταπτυχιακού στο εξωτερικό

/ Le programme, je peux le dire en toute sécurité, a servi dans une très large mesure mon objectif principal tant au niveau de la carrière qu'au niveau de l'expérience de vivre à l'étranger. Sans cela, je n'aurais pas la force de poursuivre et de choisir un diplôme de master (diplôme de troisième cycle d'études) à l'étranger.

Pour d'autres *Histoires de succès*, les programmes de mobilité permettent de faire ses premiers pas dans le milieu professionnel en vue de réaliser un projet personnel.

Extrait n°82. HS11 : Όντας στο τελευταίο έτος σπουδών μου στο τμήμα Βιολογίας του Ε.Κ.Π.Α, το 2012, αποφάσισα να αναζητήσω εξαμηνιαία πρακτική εξάσκηση σε εργαστήριο του εξωτερικού και να εξετάσω σε προσωπικό επίπεδο το κατά πόσο μπορώ να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις ενός μεγάλου ερευνητικού κέντρου. Εστιάζοντας λοιπόν στο στόχο μου, που δεν ήταν άλλος από το να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου στη Μοριακή Βιολογία, έστειλα αίτηση για πρακτική άσκηση στο Ινστιτούτο Καρολίνσκα στο Huddinge της Στοκχόλμης (Σουηδία).

/ En dernière année d'études au Département de biologie de l'EKPA, en 2012, j'ai décidé de suivre un stage pratique de six mois dans un laboratoire à l'étranger et d'examiner personnellement dans quelle mesure je pourrais répondre aux exigences d'un grand centre de recherche. Ainsi, en me concentrant sur mon objectif, qui n'était que d'enrichir mes connaissances en biologie moléculaire, j'ai postulé à un stage à l'Institut Karolinska à Huddinge à Stockholm (Suède).

Aussi, quand le but était de travailler à l'étranger, ces programmes ont offert aux participants la possibilité d'acquérir une première expérience professionnelle en dehors de leur pays d'origine. Comme on le voit dans les déclarations des informateurs suivants, un but atteint par le biais de ces programmes est celui de l'ouverture à l'étranger au niveau professionnel.

Extrait n°83. HS22 : Έπειτα από μια πολύμηνη αναζήτηση για πρακτική άσκηση στο εξωτερικό, η πρώτη θετική απάντηση ήρθε από τη Mercedes-Benz και η πρώτη τηλεφωνική συνέντευξη ήταν γεγονός. Η συνέντευξη πήγε καλά και είχα πλέον εξασφαλίσει μια θέση για πρακτική άσκηση στο τμήμα Engine Failure Analysis and Product Reliability της Mercedes-Benz στο Mannheim της Γερμανίας.

/ Après une longue recherche d'un stage à l'étranger, la première réponse positive est venue de Mercedes-Benz et la première interview téléphonique a été faite. L'entrevue s'est bien déroulée et j'avais maintenant obtenu une place pour une séance de stage auprès de la section d'analyse des défaillances de moteurs et de la fiabilité des produits de Mercedes Benz à Mannheim en Allemagne.

Extrait n°84. HS32 : Παίρνοντας το πτυχίο τουριστικών επαγγελματιών από τη σχολή ΕΠΑΣ Αναβύσσου επιδιώξαμε τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα Erasmus+, αρχικά, προκειμένου να βελτιώσουμε την εργασιακή μας εμπειρία.

/ Lorsque nous avons obtenu le diplôme de tourisme de l'EPAS à Anavyssos, nous avons voulu participer au programme Erasmus + afin d'améliorer dans un premier temps notre expérience de travail

Extrait n°85. HS37 : Ο στόχος τους Erasmus μου ήταν να εργαστώ στο ακαδημαϊκό περιβάλλον της Ολλανδίας, καθώς και να βιώσω τον τρόπο ζωής αυτής της χώρας. Συγκεκριμένα δούλευα στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο της Ολλανδίας, στο τμήμα Τεχνολογικών καινοτομιών για την εκπαίδευση, που βρίσκεται στην πόλη του Χέερλεν, στην Λιμβουργία της Ολλανδίας

/ Mon objectif d'Erasmus était de travailler dans l'environnement académique des Pays-Bas, et de vivre l'expérience du style de vie de ce pays. Je travaillais plus particulièrement à l'Open University des Pays-Bas, dans la section Innovation technologique pour l'éducation, qui se trouve dans la ville de Heerlen, dans le Limbourg des Pays-Bas

De surcroît, les raisons personnelles constituent également une motivation importante pour participer aux programmes de mobilité, comme l'envie de voyager, de faire des expériences, d'élargir ses horizons ou de s'épanouir au niveau du caractère personnel et de se socialiser avec une plus grande aisance : se faire des nouveaux amis, des relations, etc. (comme dans le cas de l'informateur HS10 cité *supra*).

Nous constatons donc que ces programmes permettent aux informateurs de réaliser des projets personnels qui ne sont pas nécessairement liés au programme lui-même ; ainsi, l'informatrice suivante avait rêvé de voyager en France, rêve qu'elle a réalisé à travers ce programme.

Extrait n°86. HS47 : Από μικρή ονειρευόμουν να ταξιδέψω στη Γαλλία... Περνώντας στη σχολή μου, έσπευσα στο γραφείο Erasmus+ προκειμένου να ενημερωθώ για το πρόγραμμα καθώς και για το αν υπήρχε δυνατότητα μετακίνησής μου στη Γαλλία. Με μεγάλη μου χαρά διαπίστωνα ότι θα μου δινόταν η ευκαιρία να πραγματοποιήσω το όνειρό μου, επιλέγοντας το πανεπιστήμιο Université de Lille 1 Sciences et Technologies στη Lille της Γαλλίας.

/ Depuis que j'étais petite, je rêvais de voyager en France. Après mon entrée à l'Université, je me suis précipitée au bureau Erasmus + pour me renseigner sur le programme et savoir s'il y avait une possibilité de déménager en France. C'est avec un grand plaisir que j'ai constaté que je pourrais avoir l'opportunité de réaliser mon rêve en choisissant l'Université de Lille 1 Sciences et Technologies, à Lille, en France.

L'envie de voyager dans un pays particulier, d'évoluer au niveau personnel, de s'exposer à des conditions de vie différentes, ou d'étendre leurs connaissances linguistiques, scientifiques ou générales a conduit les informateurs à déposer leur candidature pour ces programmes de mobilité. Après l'analyse de cette partie du corpus, on comprend qu'une des raisons primordiales de cette mobilité est le développement de compétences linguistiques ; ces auteurs soulignent plusieurs fois dans leurs témoignages l'amélioration des compétences langagières ou l'acquisition de nouvelles langues.

Extrait n°87. HS4 : Φυσικά και η πρακτική εξάσκηση των ξένων γλωσσών ήταν ένας από τους βασικούς λόγους που ήθελα να συμμετάσχω / Bien sûr, la pratique des langues étrangères était l'une des principales raisons pour lesquelles je voulais y participer

À cet égard, plusieurs participants ont décrit la pratique des langues étrangères ou même l'apprentissage d'une nouvelle langue comme leur motivation principale pour intégrer ces programmes. Ceux-ci offrent en effet la possibilité d'un regroupement de participants de toute l'Europe, invités à communiquer entre eux en ne s'appuyant que sur leur capital linguistique. Dans cette partie du corpus, on voit que ces programmes permettent aux participants grecs de pratiquer des langues, ce qui était beaucoup plus difficile dans le cadre de leur pays d'origine.

Extrait n°88. HS10 : Ήθελα να μάθω μια καινούρια γλώσσα, να γνωρίσω πως είναι να σπουδάζεις στο εξωτερικό, τι επαγγελματικές ευκαιρίες μπορώ να έχω, να συναναστραφώ με νέους απ' όλη την Ευρώπη, να ανταλλάξω στοιχεία κουλτούρας και πολιτισμού, να διευρύνω τους ορίζοντες μου, γενικά να εξελίξω τον εαυτό μου σε όλα τα επίπεδα, πράγματα που κατάφερα συμμετέχοντας στο Erasmus.

/Je voulais apprendre une nouvelle langue, apprendre comment c'était d'étudier à l'étranger, quelles opportunités professionnelles je pourrais avoir, interagir avec des jeunes de toute l'Europe, échanger des éléments de culture et de civilisation, élargir mes horizons, évoluer moi-même à tous les niveaux, à travers les choses que j'ai faites en participant à Erasmus.

En guise de conclusion sur les motivations qui ont poussé les sujets de ces *Histoires* de participer, certains informateurs avaient apparemment décidé d'inclure dans leur texte les raisons de leur mobilité, et leurs motivations pour participer à ce programme. Il est donc intéressant que les informateurs aient fait ce choix, pour souligner par la suite si ces buts ont été atteints et si les effets pour eux-mêmes ont été positifs à différents niveaux.

7.4 Effets de la mobilité

Concernant l'impact de la mobilité sur ces informateurs, on distingue cinq types d'effets différents : les *effets socioculturels, éducatifs, professionnels, personnels et linguistiques*.

Tout d'abord, les informateurs mettent l'accent sur le contact entre les cultures. Ce thème est notamment présent dans la quasi-totalité des textes ; les participants mentionnent les contacts interculturels pendant leur participation aux programmes de mobilité et l'impact de ces contacts sur eux-mêmes.

La nature de ces programmes de mobilité demande une présence physique dans le pays d'accueil. Cette présence donne donc la possibilité aux participants de rencontrer des étudiants ou des professionnels issus d'autres pays européens. De ce fait, les contacts peuvent dépasser les limites européennes et revêtir un caractère international, car plusieurs universités européennes attirent des étudiants en dehors de l'UE et du continent européen. Ainsi, le contact avec des personnes d'autres pays et d'autres cultures rend plus évidents les points communs et les différences entre les pays européens et leurs citoyens. Par ailleurs, le séjour permet

l'évolution de soi-même : il contribue au développement de l'adaptabilité aux environnements multiculturels et rend les participants capables d'intégrer des cadres multiculturels et plurilingues. En outre, il aide à mieux respecter les autres, à comprendre et à accepter les différences.

Extrait n°89. HS12 : Μόλις φθάσουμε στην φιλοξενούμενη πόλη, ο παράδεισος της πολυπολιτισμικότητας ξετυλίγεται μπροστά μας. Λέγοντας παράδεισος εννοώ ότι ξαφνικά γνωρίζεις ανθρώπους από όλα τα μήκη και πλάτη του πλανήτη, οι οποίοι συναναστρέφονται μαζί σου στην ίδια ακαδημαϊκή τάξη, για να ανταλλάξουν τις απόψεις τους πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, σε ότι γλώσσα προσπαθεί ο καθένας να μιλήσει (δεν γνωρίζουν όλοι άπταιστα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής). Το αίσθημα της ενότητας και της συναδελφικότητας σε πλημμυρίζει αμέσως. Γίνεσαι πολύ φίλος με όλους μονομιάς. Τίποτα δεν σε ξεχωρίζει/διαχωρίζει.

/ Une fois arrivés dans la ville d'accueil, le paradis du multiculturalisme se déroule devant nous. Par paradis je veux dire que tu rencontres tout à coup les gens de tous les coins du monde qui interagissent avec toi dans la même salle universitaire, échangeant leurs points de vue sur un sujet précis dans la langue que chacun arrive à parler (pas tout le monde sait parler couramment la langue du pays d'accueil). Le sentiment d'unité et de fraternité t'inonde tout de suite. Tu deviens très amical avec tout le monde à la fois. Rien ne te sépare / te distingue.

On constate donc que la mobilité aide les participants à envisager une autre manière de vivre. La coexistence dans un environnement sans cadre culturel, ethnique, religieux ou linguistique commun permet aux participants d'accepter les autres cultures. La présence physique dans une ville européenne donne la possibilité d'appréhender une autre manière de vivre, mais aussi de s'ouvrir au mode de vie d'une autre ville européenne. La coexistence avec des personnes issues de différents pays contribue à développer des compétences de socialisation dans un cadre multiculturel. Quand les participants commencent leur séjour dans la ville d'accueil, ils deviennent membres d'une communauté, celle des étudiants, professeurs et professionnels issus d'autres pays d'Europe ou hors d'Europe. En d'autres termes, la différence culturelle ne s'avère pas un obstacle, mais une épreuve dans laquelle on est « unis dans la diversité ».

Comme déjà vu auparavant, une des motivations principales pour participer aux programmes de mobilité est la rencontre avec des jeunes Européens, ce qui est, en effet, au cœur de ces programmes. Concrètement et comme le montrent les exemples suivants, cet objectif devient réalité pendant le séjour, et cela a des conséquences sur les participants.

Extrait n°90. HS23 : Μου δόθηκε η δυνατότητα, πέρα από τα μαθήματα της σχολής, να έρθω σε επαφή με την γερμανική κουλτούρα, με διαφορετικούς πολιτισμούς και να ταξιδέψω σε πολλά μέρη της Ευρώπης.

/ J'ai eu la possibilité, à part les cours de la faculté, d'entrer en contact avec la culture allemande, avec différentes civilisations et de voyager dans de nombreuses régions d'Europe.

Extrait n°91. HS38 : Γνωριμίες με άτομα από διάφορες γωνίες του κόσμου, διασκέδαση, ταξίδια σε ολόκληρη την κεντρική Ευρώπη και επαφή με διαφορετικές κουλτούρες και αντιλήψεις, είναι λίγα από τα πράγματα που σε βοηθάνε να ανοίξεις τους ορίζοντες σου.

/ Rencontres avec des gens des différents coins du monde, divertissement, voyages dans toute l'Europe centrale et contacts avec différentes cultures et perceptions, voilà quelques-unes des choses qui t'aident à ouvrir tes horizons.

Extrait n°92. HS43 : Κατά τη διαμονή μου στην Γερμανία γνώρισα νέους ανθρώπους, είχα την ευκαιρία να επισκεφτώ καινούρια μέρη, να γνωρίσω την κουλτούρα και τον πολιτισμό τους και κατάφερα, να συνεννοούμαι στη γλώσσα τους (γερμανικά) για καθημερινά ζητήματα.

/ Pendant mon séjour en Allemagne j'ai rencontré des jeunes, j'ai eu l'opportunité de visiter de nouveaux endroits, de connaître leur culture et leur civilisation, et j'ai réussi à communiquer dans leur langue (l'allemand) sur des problèmes quotidiens.

Ainsi, la participation aux programmes de mobilité contribue au développement des compétences; ces programmes développent l'adaptabilité des participants dans un environnement allophone et différent de leur ville d'origine. De même, la compétence consistant à s'adapter, comprendre et respecter la(ou les) culture(s) présente(s) s'acquiert à travers l'effort de comprendre l'autre et sa culture, ainsi que les différences entre la culture personnelle et la culture rencontrée pour la première fois à travers le programme. De plus, comme le souligne l'informateur suivant, les contacts interculturels dans un environnement européen et international, en permettant aux participants de rencontrer d'autres cultures et de les respecter, conduisent à valoriser sa propre culture et sa propre identité.

Extrait n°93. HS5 : 'Κτίζεις' σχέσεις εμπιστοσύνης. Μαθαίνεις να σέβεσαι τον πολιτισμό ενός λαού χωρίς να χάνεις την ταυτότητά σου. Αισθάνεσαι ότι είσαι μέλος μιας μεγάλης οικογένειας.

/ Tu « bâtis » des relations de confiance. Tu apprends à respecter la culture d'un peuple sans perdre ton identité. Tu te sens membre d'une grande famille.

Comme le montrent les propos de l'informateur HS5, l'expérience de participation aux programmes de mobilité n'est pas une expérience de solitude, car le participant devient membre d'une nouvelle communauté et d'une nouvelle culture. La nature de ces programmes permet de rencontrer d'autres étudiants, stagiaires ou professionnels, parfois issus de la même discipline. Passer une période dans une autre ville, avec d'autres participants avec lesquelles on a le même statut (ex. : étudiant *Erasmus*), contribue à la création d'un sentiment d'unité, et faire partie du même groupe aide les participants à comprendre qu'ils sont aussi membres d'une même société, à savoir la société européenne.

Extrait n°94. HS26 : Ακόμη γνώρισα την κουλτούρα μιας χώρας πολύ διαφορετικής από την Ελλάδα, συνάντησα και δημιούργησα φιλίες με άτομα από διαφορετικούς

πολιτισμούς με τα οποία έχουμε κρατήσει επαφή, βελτίωσα τα αγγλικά μου και έμαθα και μια νέα γλώσσα (φινλανδικά).

/ J'ai également connu la culture d'un pays très différent de la Grèce, j'ai rencontré et noué des liens d'amitié avec des personnes de cultures différentes avec qui nous avons gardé contact, j'ai amélioré mon anglais et j'ai appris une nouvelle langue (le finnois).

Nous voyons ici clairement que cette expérience européenne aide les Européens à comprendre leur propre citoyenneté européenne. Par ailleurs, les contacts avec des personnes issues de différentes cultures n'empêchent pas la constitution d'un groupe solide qui s'identifie lui-même comme européen. La construction de l'identité européenne commence ainsi à travers ces groupes multiculturels et plurilingues, et ce résultat d'une nouvelle attitude ouverte envers le plurilinguisme et le pluriculturalisme n'est qu'un atout incontournable que ces programmes offrent, génération après génération. Voici encore un informateur qui décrit sa vie durant cette période de mobilité avec la création d'une culture européenne :

Extrait n°95. HS40 : Γνώρισα τόσα παιδιά από τόσες διαφορετικές χώρες, διαφορετικούς πολιτισμούς κι όμως εκείνη την περίοδο είχαμε μια κοινή ζωή, θα το έλεγα το δικό μας ευρωπαϊκό πολιτισμό που δημιουργήσαμε εκεί.

/ J'ai rencontré tant de jeunes de différents pays, de différentes cultures, et pourtant à l'époque nous avions une vie commune, je dirais que nous avons créé là-bas notre propre culture européenne.

Inversement, l'attractivité des universités européennes pour des ressortissants non européens donne aussi un caractère international à plusieurs établissements d'enseignement supérieur. On peut donc dire que l'unification ne se réalise pas seulement au niveau européen, mais aussi au niveau international. Les programmes de mobilité, dont le but est de renforcer le sentiment européen entre les citoyens, contribuent dès lors à la création d'une génération cosmopolite qui connaît, respecte et apprécie d'autres cultures, qui ne sont pas nécessairement issues du territoire européen. En outre, les programmes de mobilité offrent le même type d'expérience à tous leurs participants. Il s'agit d'une expérience qui unit et, en partageant les mêmes expériences, les participants se sentent égaux et unis. Les contacts interculturels permettent la création de l'identification ; on ne reste pas fermé sur son identification régionale ou nationale, mais on commence à se sentir européen, voire « citoyen du monde ». Voici ce sentiment exact avec les termes de l'informateur HS6 :

Extrait n°96. HS6 : Ανοίγουν αμέσως οι ορίζοντες σου, γνωρίζεις άτομα άλλων εθνικοτήτων, ξένες γλώσσες, νέους πολιτισμούς και κουλτούρες. Το σημαντικότερο όμως για μένα είναι ότι ένιωσα πολίτης του κόσμου και αναπόσπαστο κομμάτι του.

/ Vos horizons s'ouvrent immédiatement, vous connaissez des personnes d'autres nationalités, des langues étrangères, de nouvelles cultures et

civilisations. Mais le plus important pour moi est que je me sentais citoyenne du monde et partie intégrante de celui-ci.

La rencontre avec des personnes issues d'autres pays amène les participants à rencontrer d'autres civilisations et à découvrir d'autres façons de vivre, de réfléchir et de se socialiser avec des gens de diverses cultures ; ce sont ces effets qui font émerger, enfin, un sentiment de joie aux participants. Voir ainsi comment le participant HS8 décrit ces sentiments :

Extrait n°97. HS8 : Συμμετέχοντας σε ένα τέτοιο Πρόγραμμα είχα την ευκαιρία να γνωρίσω ανθρώπους με διαφορετικούς πολιτισμούς και συνεπάγεται με τελείως διαφορετικό τρόπο σκέψης από τον δικό μου. Η «κοινωνικοποίηση στο ζενίθ της», αυτό ήταν για εμένα το Erasmus. Η χαρά του να βλέπεις όλους του ανθρώπους διαφορετικής εθνικότητας συγκεντρωμένους σε ένα μέρος είναι απεριγράπτη.

/ En participant à un tel programme, j'ai eu l'occasion de rencontrer des personnes de cultures différentes et par conséquent aborder une façon de penser totalement différente de la mienne. La « socialisation à son zénith », c'était pour moi Erasmus. La joie de voir toutes les personnes de nationalités différentes concentrées au même endroit est indescriptible.

Participer à un tel programme de mobilité en Europe permet de créer des liens avec d'autres participants et nouer des contacts entre les jeunes citoyens européens est le plus grand succès de ces programmes. Ces liens permettent aux participants d'explorer d'autres cultures au niveau européen et au niveau international. Ces informateurs soulignent que la rencontre avec une culture se réalise aussi à travers la cuisine et le partage des compétences culinaires ; leur participation leur a permis de rencontrer une autre expression de la culture du pays d'accueil ou des autres pays représentés, à savoir la culture culinaire.

Extrait n°98. HS17 : Βλέπεις νέα μέρη, γεύεσαι φαγητά, κουltούρες, ιδέες που σε αλλάζουν για πάντα / Voir de nouveaux endroits, déguster des plats, des cultures, des idées qui te changent pour toujours

Extrait n°99. HS23 : Επίσης, μέσα από προγράμματα που διοργάνωσε το πανεπιστήμιό μου, γνώρισα καλύτερα τον τρόπο ζωής, γεύτηκα την τοπική κουζίνα και έμαθα την γλώσσα της χώρας.

/ En plus, grâce à des programmes organisés par mon université, j'ai mieux connu le mode de vie, j'ai goûté la cuisine locale et appris la langue du pays.

Extrait n°100. HS34 : Γνώρισα νέους πολιτισμούς για μένα, είδα χιόνι στρωμένο για πρώτη φορά στη ζωή μου και επέζησα στους -23°C, δοκίμασα την τοπική κουζίνα και ταξίδεψα σε άλλες κοντινές χώρες !

/ J'ai rencontré de nouvelles cultures pour moi, j'ai vu la neige pour la première fois de ma vie et j'ai survécu à -23°C, j'ai goûté la cuisine locale et j'ai voyagé dans d'autres pays voisins !

Une des conséquences explicites de ces programmes de mobilité est l'expérience du multiculturalisme, qui n'est qu'une situation nouvelle pour ces informateurs. L'informateur

suivant, par exemple, souligne ce multiculturalisme comme une caractéristique inhérente à types de programmes, mais évoque aussi la ville de destination ; en effet, l'expérience de mobilité lui a permis d'avoir des contacts avec différentes sources de multiculturalisme.

Extrait n°101. HS39 : Μέσα όμως από τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα και πέρα από την ακαδημαϊκή εμπειρία και τις νέες δεξιότητες που απέκτησα είχα την δυνατότητα να έρθω σε επαφή με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες. Το Σάλζμπουργκ είναι μια πόλη που προωθεί τις τέχνες και τον πολιτισμό και είναι γνωστή για την φυσική της ομορφιά. Ταυτόχρονα σημειώνει υψηλά ποσοστά πολυπολιτισμικότητας και παρέχει την ευκαιρία σε όποιον ενδιαφέρεται να δοκιμάσει γεύσεις και να αποκτήσει εμπειρίες από διαφορετικούς πολιτισμούς του κόσμου στην καρδιά της Ευρώπης

/Cependant, à travers ma participation au programme et au-delà de l'expérience académique et des nouvelles compétences acquises, j'ai pu me mettre en contact avec des personnes de civilisations et de cultures différentes. Salzbourg est une ville qui promeut les arts et la culture et connue pour sa beauté naturelle. Elle a simultanément des taux élevés de multiculturalisme et donne l'opportunité à toute personne intéressée d'essayer des saveurs et d'acquérir l'expérience de différentes cultures du monde au cœur de l'Europe

En particulier, le séjour pour une période déterminée dans un nouveau contexte, la poursuite des études dans un département différent de celui de l'université d'origine et tous les arguments d'expériences vécues, comme décrit par plusieurs participants dans ces *Histoires de succès*, ne sont que des effets positifs qui se relèvent de ces programmes de mobilité. À partir de cette perception, tout cela peut influencer les participants dans le choix de leur avenir académique et professionnel. La rencontre d'une autre discipline et/ou l'acquisition de nouvelles compétences peuvent ainsi les amener à continuer leurs études à l'étranger. Par conséquent, la participation contribue parfois à un changement de discipline ou au choix d'une autre filière d'étude. Après cette expérience, envisager une carrière en dehors de la Grèce est vraiment possible et réaliste, car les contacts établis pendant la participation permettent de trouver un emploi ou un stage dès la fin de la participation au programme. Nous citons ci-dessous des exemples indiquant un tel changement déclenché par la qualité des études suivies lors d'un programme de mobilité :

Extrait n°102. HS35 : Όσον αφορά το Πανεπιστήμιο ήταν εξαιρετικό με πολλούς φοιτητές και πολλά τεχνολογικά τμήματα. Το εκπαιδευτικό σύστημα εκεί ήταν πολύ καλό και κάθε καθηγητής μας έβαζε δουλειά για το σπίτι.

/ En ce qui concerne l'université, c'était excellent, avec de nombreux étudiants et de nombreux départements de technologie. Le système d'éducation y était très bon et chaque professeur donnait des devoirs.

Dans le cas d'une autre étudiante (informateur HS8), sa participation l'a aidée essentiellement à enrichir ses connaissances artistiques et à acquérir des compétences importantes dans le domaine de l'histoire de l'art et des musées.

Extrait n°103. HS8 : Το πρόγραμμα ήταν κάτι πολύ ενδιαφέρον και ιδιαίτερα το γεγονός ότι παρακολούθησα κάτι τελείως διαφορετικό από αυτό που σπούδαζα, όπως η Ιστορία της Τέχνης και η Ψυχολογία για παιδιά με Ειδικές Ανάγκες.

/ Le programme était très intéressant et surtout le fait d'avoir assisté à quelque chose de complètement différent de ce que j'étudiais, comme l'histoire de l'art et la psychologie pour les enfants ayant des besoins spéciaux.

Dans le cadre du programme *Comenius*, la participante avait la possibilité d'enrichir ses connaissances de l'enseignement de la musique ; la mobilité lui a aussi donné la possibilité d'établir des relations avec d'autres écoles de musique.

Extrait n°104. HS19 : Σε αυτό το σεμινάριο, επιμορφωθήκαμε σε οτιδήποτε καινούριο αφορά στη διδασκαλία της μουσικής : μεθόδους, εργαλεία, τεχνικές. Επισκευτήκαμε και διδάξαμε σε σχολεία, παρακολουθήσαμε συναυλίες και πήραμε συνεντεύξεις από καλλιτέχνες, προσεγγίσαμε διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς. Οι συνεργασίες που προέκυψαν είναι ακόμη πραγματικά πολύτιμες και εκτός από συνεργασίες ατόμων έχουν μεταμορφωθεί σε συνεργασίες σχολείων και μαθητών. Η κατάρτιση ήρθε στην καριέρα μου τη στιγμή που είχα κουραστεί από όλα τα γνωστά, τα καθημερινά. Ανανεώθηκε το ενδιαφέρον μου για τη διδασκαλία, ανέβηκε η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή μου και άνοιξαν νέοι ορίζοντες για μένα στον τομέα της εκπαίδευσης. Είμαι, πλέον, σε μια διαρκή αναζήτηση για το καλύτερο που μπορώ να προσφέρω στα παιδιά μου και στους μαθητές μου !

/ Lors de ce séminaire, nous nous étions formés à tout ce qui est nouveau concernant l'enseignement de la musique : des méthodes, des outils, des techniques. Nous avons assisté et enseigné dans les écoles, assisté aux concerts et interviewé des artistes, approché différentes cultures musicales. Les partenariats qui en résultaient entre les individus sont toujours très utiles et se sont transformés en collaboration entre les écoles et les élèves. La formation est arrivée à un moment de ma carrière où j'étais fatiguée de tout ce qui m'était familier, du quotidien. Cette expérience a renouvelé mon intérêt pour l'enseignement, a fortifié ma confiance en moi et m'a ouvert de nouveaux horizons dans le secteur de l'éducation. Je suis maintenant dans une recherche constante du meilleur que je peux offrir à mes enfants et mes élèves !

En outre, le contact de l'informateur suivant avec un autre système éducatif lui a permis de comparer les systèmes éducatifs ; il a compris les points forts et les faiblesses existant dans l'université d'origine et l'université d'accueil, et, plus généralement, le système éducatif grec et le système éducatif étranger.

Extrait n°105. HS42 : Όσον αφορά το ακαδημαϊκό κομμάτι, η επαφή μου με φοιτητές τόσο του ΝΗΗ όσο και άλλων ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, με βοήθησε στο να καταλάβω πού υστερούν τα ελληνικά πανεπιστήμια και πώς θα μπορούσα η ίδια να βελτιωθώ. Επίσης, η φοίτησή μου σε ένα διεθνές περιβάλλον όπως του ΝΗΗ μού αύξησε ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον να συνεχίσω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές σε κάποιο πανεπιστήμιο της Ευρώπης

/ En ce qui concerne le côté académique, mon contact avec des étudiants du NHH et d'autres universités européennes m'a aidée à comprendre où les universités grecques s'attardent et comment je pourrais m'améliorer. Aussi, mon étude dans un environnement international comme le NHH m'a motivée encore un peu plus à poursuivre mes études de master dans une université en Europe.

Ainsi et comme cela apparaît claire dans plusieurs *Histoires* citées en tant qu'exemples, la participation à ces programmes a permis à certains informateurs d'avoir une expérience dans une autre université ; cette expérience leur a permis d'évaluer leurs aptitudes et de déterminer s'ils pourraient, à la fin de leurs cursus, poursuivre des études à l'étranger.

Un autre effet aussi important est le fait que la participation aux programmes de mobilité permet également la rencontre avec des professionnels. Les participants gagnent une expérience professionnelle qui compte pour leur CV, cette expérience peut les amener à découvrir d'autres secteurs et disciplines, voire les influencer suffisamment pour décider de changer de secteur. Ils découvrent ainsi d'autres itinéraires scientifiques, deviennent plus ouverts à la perspective de poursuivre une carrière à l'étranger, et comprennent que l'option consistant à chercher un emploi en dehors de la Grèce est possible et réalisable.

De plus, grâce à ces programmes, beaucoup de participants sont partis de leur pays d'origine pour la première fois. Cette première décision de s'expatrier, même pour une période brève, déterminée et dans un cadre bien défini, donne l'envie de repartir une fois les études achevées, soit pour continuer sa formation, soit pour chercher un travail. En effet, effectuer un stage à travers les *Programmes tout au long de la vie* ou *Erasmus+* donne une première expérience professionnelle de qualité qui contribue à l'évolution des compétences et à trouver un poste plus stable à l'avenir. Dans le cas mentionné ci-dessous, le participant avait la possibilité de travailler comme chercheur et de rédiger lui-même des articles scientifiques, étant membre de l'unité de recherche et de son équipe d'accueil dans l'université de son programme de mobilité. Ces programmes de mobilité offrent, enfin, une première expérience dans un autre pays, voire incitent les participants à chercher un travail dans un cadre international. Cette expérience européenne aide donc les participants à reconnaître leurs propres compétences et à comprendre qu'il leur est possible d'envisager un avenir professionnel en dehors de la Grèce.

Extrait n°106. HS16 : Ακόμη, η γνώριμία και η συνεργασία με έμπειρους εκπαιδευτικούς με βοήθησε στην εύρεση εργασίας στο Λονδίνο σε συνδυασμό με μεταπτυχιακές σπουδές. Θα συνιστούσα ανεπιφύλακτα το Erasmus placement, σε κάθε φοιτητή/φοιτήτρια που θέλει να ζήσει το «διαφορετικό» σε μια ξένη χώρα και να δοκιμάσει τις δυνάμεις του στον εργασιακό χώρο.

/ En plus, la connaissance et la coopération avec des enseignants expérimentés m'ont aidé à trouver un emploi à Londres en lien avec des études de troisième cycle. Je recommanderais fortement l'Erasmus placement à n'importe quel étudiant qui veut vivre le « différent » dans un pays étranger et pour tester ses propres forces dans le lieu de travail.

Extrait n°107. HS32 : Η συναναστροφή και η συνεργασία με συναδέλφους από άλλες ευρωπαϊκές χώρες σε ένα άγνωστο για εμάς περιβάλλον μας έκανε να καταλάβουμε ότι η επαγγελματική μας εξέλιξη δεν περιοριζόταν από τα σύνορα της χώρας μας αλλά είχε πολύ περισσότερες προοπτικές σε ολόκληρη την Ευρώπη. Διαπιστώνοντας ότι μπορούσαμε να εξοικειωθούμε γρήγορα με τη γλώσσα, να υποστηρίξουμε ο ένας τον άλλο σε επίπεδο συγκατοίκησης και διαβίωσης και με αξιώσεις να συνεργαστούμε ακόμη και να ανταγωνιστούμε τους ευρωπαϊούς συναδέλφους, πήραμε μια απόφαση ζωής. Αποφασίσαμε μετά το πέρας του προγράμματος, να αναζητήσουμε εργασία σε άλλη χώρα της Ευρώπης και συγκεκριμένα στο Η. Βασίλειο.

/ L'interaction et la coopération avec des collègues d'autres pays européens dans un environnement qui nous était inconnu, nous a fait comprendre que notre carrière n'était pas limitée par les frontières de notre pays, mais que l'on avait beaucoup plus de perspectives à travers toute l'Europe. Constatant que l'on pourrait rapidement se familiariser avec la langue, se soutenir mutuellement dans la convivialité et vivre en collocation ainsi que prétendre travailler en collaboration ou même en concurrence avec nos collègues européens, nous avons pris une décision de vie. Nous avons décidé à la fin du programme, de chercher ensemble du travail dans un autre pays en Europe et plus particulièrement au Royaume-Uni.

Bien que la participation à ce type de programmes de mobilité ne permette pas forcément de mener une expérience professionnelle dans un autre pays – vu qu'il s'agit le plus souvent des programmes de mobilité pendant les études –, il permet d'acquérir des compétences et d'évaluer si une carrière en dehors de la Grèce est possible.

D'autre part, l'influence de cette expérience au niveau personnel est également un sujet qui touche presque tous les participants, car ils disent souvent avoir été transformés par cette expérience ; la mobilité a changé leur réflexion, leurs comportements, la manière dont ils voient le monde et les autres. Les programmes de mobilité aident apparemment à « ouvrir les horizons », comme le répètent souvent les auteurs.

Extrait n°108. HS6 : Ανοίγουν αμέσως οι ορίζοντες σου, γνωρίζεις άτομα άλλων εθνικοτήτων, ξένες γλώσσες, νέους πολιτισμούς και κουλτούρες. Το σημαντικότερο όμως για μένα είναι ότι ένιωσα πολίτης του κόσμου και αναπόσπαστο κομμάτι του.

/ Vos horizons s'ouvrent immédiatement, tu rencontres des personnes d'autres nationalités, des langues étrangères, des nouvelles civilisations et cultures. Cependant, le plus important pour moi est que je me sentais un citoyen du monde et partie intégrante de celui-ci.

Ainsi, l'ouverture des horizons est associée avec les contacts interculturels, la rencontre et les contacts avec d'autres cultures, le changement de vie – le participant acquiert de nouvelles habitudes –, l'ouverture à différents modes de vie, ce qui contribue à l'évolution de l'esprit et au changement des mentalités.

Extrait n°109. HS7 : Το Erasmus μου έδωσε δυνατότητες και ευκαιρίες που ποτέ πριν δεν είχα φανταστεί. Όχι μόνο η εμπειρία αλλά και ο κόσμος, οι νέοι φίλοι, οι διαφορετικές συνήθειες, τα μέρη που επισκέφτηκα και όλες εκείνες οι

αναμνήσεις που απέκτησα, με έκαναν έναν καλύτερο άνθρωπο και πιο συνειδητοποιημένο άτομο.

/ Erasmus m'a donné des possibilités et des opportunités que je n'avais jamais imaginées. Non seulement l'expérience mais le monde, les nouveaux amis, les différentes habitudes, les endroits que j'ai visités, et tous ces souvenirs que j'ai obtenus, ont fait de moi une meilleure personne et une personne plus consciente.

Extrait n°110. HS42 : Σίγουρα η νοοτροπία μου πλέον έχει αλλάξει, έχω γίνει πιο δραστήριο άτομο και απέκτησα περισσότερη ανεξαρτησία. / Certainement, ma mentalité a maintenant changé, je suis devenu une personne plus active et j'ai acquis plus d'indépendance.

Comme le montrent ces deux derniers exemples, les programmes de mobilité ont beaucoup amélioré le caractère et la philosophie de vie des participants en les transformant en individus plus conscients et plus indépendants. De surcroît, la participation à ce type de programmes a aidé certains étudiants à voir leur propre vie différemment par ailleurs, cette première expérience de quitter la maison de leur enfance leur permettant d'imaginer leur vie en dehors de leur pays.

Extrait n°111. HS17 : Σου δίνει μία άλλη προοπτική για τα πάντα και σε κάνει να οραματίζεσαι την ζωή σου έξω από την "ασφάλεια" του σπιτιού σου.

/ Il vous donne une autre perspective sur tout et vous fait imaginer votre vie en dehors de la « sécurité » de votre maison.

Extrait n°112. HS35 : Τώρα που έχω γυρίσει στη χώρα μου και ξέρω τι σημαίνει Erasmus+, μπορώ να πω ότι οι μόνες δυσκολίες που συνάντησα ήταν η αυτοσυντήρηση, δηλαδή να μαγειρεύω μόνος μου ή πολλές φορές και όλοι μαζί, να καθαρίζω το σπίτι, να βάζω πλυντήρια, να πηγαίνω supermarket, όπως και το να συνηθίσω το κλίμα της Τσεχίας.

/ Maintenant que je suis rentré dans mon pays et que je sais ce que veut dire Erasmus+, je peux dire que les seules difficultés que j'ai rencontrées sont les tâches quotidiennes, c'est-à-dire cuisiner moi-même ou plusieurs fois, nettoyer la maison, mettre en route la machine à laver, aller au supermarché, ainsi que de s'habituer au climat tchèque.

Déménager dans un autre pays, s'intégrer à la vie d'une autre université et à un environnement allophone, ce sont des expériences fortes que ces programmes offrent aux participants. Toutefois, la langue et les compétences linguistiques jouent aussi un rôle essentiel dans la participation aux programmes de mobilité. L'acquisition et l'amélioration du capital linguistique sont des facteurs qui déterminent souvent la participation aux programmes de mobilité. Les participants se trouvent dans un nouvel environnement allophone où ils doivent s'adapter et communiquer, en s'appuyant sur leur propre répertoire linguistique – majoritairement la langue anglaise, lorsqu'elle consiste en langue mondiale concernant les

études et la communication au niveau international⁴⁷⁶, mais dans certains cas le français et l'allemand. De plus, et en parallèle aux difficultés langagières rencontrées, ces programmes donnent la possibilité aux participants d'aborder une autre culture. Les participants tiennent à vivre dans un environnement allophone, à avoir des contacts avec des personnes ayant une langue maternelle différente et à étudier ou travailler dans une autre langue ; tous ces défis ont dans la plupart des cas été relevés avec succès par les participants.

Pour approfondir sur ce point, nous citons certains exemples décrivant des expériences vécues donnant leurs propres solutions utilisées durant ces programmes. Tout d'abord, ne pas maîtriser la langue d'accueil ne pose pas de problème de communication dans la vie quotidienne ; le participant HS39 nous informe que la maîtrise de l'anglais suffit pour communiquer.

Extrait n°113. HS39 : Η γλώσσα δεν αποτελεί εμπόδιο. Ναι μεν επίσημη γλώσσα της Αυστρίας είναι η Γερμανική, ωστόσο ακόμη και οι πλανόδιοι πωλητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν επαρκή Αγγλικά!

/ La langue n'est pas un obstacle. Même si la langue officielle de l'Autriche est l'allemand, même les vendeurs de rue peuvent utiliser un anglais adéquat !

L'anglais garde fortement le rôle de langue véhiculaire et il est un appui important jusqu'au moment où le participant améliore ses compétences dans la langue d'accueil et réussit à communiquer dans cette langue.

Extrait n°114. HS8 : Στην αρχή οι συνομιλίες μας ήταν στην Αγγλική γλώσσα ώστε να μπορέσω να κατανοήσω περισσότερο την Ιταλική. / Au début, nos conversations étaient en anglais, pour que je puisse mieux comprendre l'italien.

Étant donné la position de l'anglais⁴⁷⁷ dans ces programmes de mobilité, il est normal que les participants, dans un premier temps, aient amélioré leurs compétences dans cette langue.

Extrait n°115. HS16 : Επιπλέον, εξοικειώθηκα με την αγγλική γλώσσα και γνώρισα τη διαφορετική κουλτούρα και το διαφορετικό τρόπο ζωής μιας μεγάλης ευρωπαϊκής πρωτεύουσας. / De plus, je me suis familiarisée avec la langue anglaise et j'ai rencontré la culture et le mode de vie différents d'une grande capitale européenne.

⁴⁷⁶ GRADDOL, David. **The future of English? : A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century**. London : British Council, 1997, p. 15-32.

⁴⁷⁷ Selon Crystal, l'anglais, avec l'aide des communications internationales, a transformé notre monde en un « village planétaire » et son statut est devenu si particulier qu'aucune autre langue ne pourrait lui faire concurrence. L'anglais a conquis la presse, la publicité, la radiodiffusion, le cinéma, la musique populaire, la mode, le commerce et, surtout, le principal moyen de communication de nos jours, l'Internet. D'ailleurs, le voyage international et la sécurité internationale, ainsi que l'enseignement supérieur et les sciences avec les publications dans des revues de niveau académique se font en anglais. (Source : CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge : Cambridge University Press, 2003, p. 86-100, 106-109.)

Toutefois, la mobilité permet aux participants d'apprendre d'autres langues. En suivant des cours organisés spécialement pour eux et en faisant l'effort d'interagir dans la langue d'accueil, les informateurs améliorent leurs compétences linguistiques.

Extrait n°116. HS2 : Παράλληλα στο πλαίσιο των σπουδών προσφέρονταν μαθήματα γλώσσας για αρχάριους τα οποία απευθύνονταν σε εμάς τους φοιτητές Erasmus. Έτσι ξεκίνησαν όλα. Βρήκα ανθρώπους που προσπαθούσαν υπομονετικά να μου μάθουν τη γλώσσα, την κουλτούρα, τον τρόπο ζωής τους και τα κατάφεραν. Σε δύο μήνες καταλάβαινα τα περισσότερα απ' όσα μου είχαν διδάξει

/ En même temps et dans le cadre des études, des cours de langue pour débutants ont été offerts aux étudiants Erasmus dans le cadre de leurs études. C'est ainsi que tout a commencé. J'ai trouvé des gens qui ont essayé patiemment d'apprendre la langue, la culture, le style de vie et ils y sont arrivés. En deux mois, j'ai pu comprendre la plupart de ce qu'ils m'avaient appris

Extrait n°117. HS24 : Έχω ένα συμβόλαιο με πολύ καλούς όρους εργασίας και καθημερινά μαθαίνω, αποκτώ εμπειρίες, γίνομαι καλύτερη στο επάγγελμά μου αλλά και μαθαίνω καλύτερα τη γερμανική γλώσσα.

/ J'ai un contrat dans de très bonnes conditions de travail et chaque jour j'apprends, j'acquiers de l'expérience, je m'améliore dans mon métier mais j'apprends aussi mieux l'allemand.

Enfin, les informateurs, à travers leurs expériences, se familiarisent aussi avec une autre langue.

Extrait n°118. HS13 : Με τη συνεργασία του Πανεπιστημίου της Λαπωνίας ταξίδεψα στο μακρινό Yakutsk στη βορειοανατολική Ρωσία μαθαίνοντας τόσο τη ρωσική γλώσσα όσο τις συνθήκες διαβίωσης σε αυτό το απομακρυσμένο μέρος. [...] Ήταν το έναυσμα να προκαλέσω τον εαυτό μου να συγκατοικήσει, να βελτιώσει τη χρήση της αγγλικής γλώσσας, να μάθει τη ρωσική γλώσσα, να εκτιμήσει το ακαδημαϊκό περιβάλλον σε Φινλανδία και Ρωσία, να μάθει από εξαιρετικούς καθηγητές, να συνδιαλεχθεί, να ωριμάσει πνευματικά.

/ Avec la collaboration de l'Université de Laponie, j'ai voyagé dans la lointaine Yakoutsk, au nord-est de la Russie, en apprenant autant la langue russe que les conditions de vie de cet endroit reculé. [...] C'était le déclencheur pour moi de vivre en cohabitation/collocation, d'améliorer l'usage de la langue anglaise, d'apprendre la langue russe, d'apprécier l'environnement académique en Finlande et en Russie, d'apprendre avec d'excellents professeurs, de converser, de mûrir spirituellement.

Extrait n°119. HS27 : Νιώθω πολύ τυχερή που είχα την ευκαιρία να πάρω μέρος στο πρόγραμμα διότι έζησα σε ένα πανέμορφο μέρος, έμαθα πάρα πολλά καινούργια πράγματα πάνω στο επάγγελμά μου και ένιωσα πιο οικεία με την ιταλική γλώσσα.

/ Je me sens très chanceuse d'avoir eu l'opportunité de participer au programme parce que j'ai vécu dans un endroit magnifique, j'ai appris beaucoup de choses nouvelles sur mon métier et je me sentais plus proche de la langue italienne.

Extrait n°120. HS30 : Πέρα όμως από τα όρια της πρακτικής άσκησης, άδραξα την ευκαιρία της γερμανόφωνης καθημερινότητας, με σκοπό να μάθω από την αρχή τη γερμανική γλώσσα, καθώς δεν είχα ασχοληθεί ποτέ στο παρελθόν. Τα αποτελέσματα είναι τουλάχιστον ικανοποιητικά, καθώς παρακολουθώντας 4 φορές την εβδομάδα 3ωρα εντατικά μαθήματα, κατάφερα σε διάστημα λιγότερο των 6 μηνών να αποκτήσω το δίπλωμα B2 (!). Εκμεταλλεύτηκα στο έπακρον το περιβάλλον και την καθημερινή επαφή με τη γλώσσα και με σκληρή προσπάθεια πέτυχα το στόχο μου.

/ En dehors des limites de stage, j'ai saisi l'opportunité (de vivre) le quotidien allemand, afin d'apprendre l'allemand dès le début, comme je ne l'avais jamais abordé auparavant. Les résultats sont au moins satisfaisants lorsque en suivant 4 fois par semaine des cours intensifs de 3 heures, j'ai réussi en moins de six mois à obtenir le diplôme B2 (!). J'ai pleinement profité de l'environnement et du contact quotidien avec la langue, et grâce à mon travail acharné j'ai atteint mon objectif.

Extrait n°121. HS37 : Μέσω της συνεχούς προσπάθειας μου για αλληλεπίδραση με τους ντόπιους, κατάφερα να μάθω και την γλώσσα, αν και σε μικρό βαθμό. / Grâce à mes efforts continus pour interagir avec les gens natifs, j'ai réussi à apprendre la langue, même si 'était dans un niveau bas

Cependant, nous avons noté quelques *Histoires de succès* de certains participants qui n'ont pas vécu dans un environnement allophone, étant donné qu'ils ont effectué leur programme de mobilité à Chypre, pays ayant aussi le grec moderne comme langue officielle. Pour eux, la question de la langue ne se posait donc pas et l'environnement, grâce à cette facilité, ainsi que les similitudes avec la Grèce les ont aidés à s'habituer plus vite. D'après l'exemple de HS45, la participante caractérise comme une chance le fait de ne pas avoir eu besoin de faire face au défi linguistique.

Extrait n°122. HS45 : Ένα κομμάτι στο οποίο θα μπορούσε να πει κανείς ότι ήμουν τυχερή είναι το θέμα της γλώσσας / Une chose dans laquelle on pourrait dire que j'ai eu de la chance est la question de la langue

Les compétences linguistiques, comme nous l'avons souligné, jouent ainsi un rôle essentiel dans la motivation, mais aussi dans les conséquences de la mobilité. Or, on constate que, pour ces informateurs, les aptitudes linguistiques ont une très grande importance. Pour finir sur nos résultats relatifs à ce deuxième corpus, les *Histoires de succès*, nous pouvons souligner que les motivations et les effets de ces programmes de mobilité font l'objet d'une relation causale, voire constituent une unité claire dans l'argumentation de nos informateurs. Nous les avons examinés séparément, puisque les motifs consistant à suivre un programme d'études ou de travail ne constituaient pas automatiquement un effet ; ce dernier est finalement le résultat qui émerge une fois le programme/le stage achevé et nous renvoie aux vrais gains et aux vrais ressentis des participants à travers cette expérience. Nous avons dès lors constaté que les motivations et les espoirs que la plupart des participants avaient avant de partir pour cette expérience se sont majoritairement réalisés et sont devenus des expériences positives à raconter. Ainsi,

l'acquisition ou l'amélioration d'une langue, le progrès au niveau scientifique et professionnel, l'élargissement des horizons et la familiarisation avec les valeurs d'indépendance, d'amitié et d'appartenance à une Europe unie sont finalement les grands gains que ces programmes ont pu et peuvent toujours apporter à leurs participants.

Chapitre 8 : Entretiens semi-directifs

Dans ce chapitre, nous analysons la troisième partie de notre corpus. Cette troisième partie constitue la source de données la plus riche de cette recherche et comprend, plus spécifiquement, 12 entretiens semi-directifs qui font l'objet d'une analyse de contenu (voir chapitre 5, section 5.5.3) dont les informations fournies ont été regroupées selon les thématiques suivantes : la population des informateurs, leur participation au programme de mobilité, leurs motivations, les effets de cette mobilité et leur identité européenne.

8.1 Population des informateurs

Les informateurs des entretiens semi-directifs ne représentent pas une diversité, au niveau des disciplines, semblable à celle des informateurs qui ont répondu au questionnaire ou des auteurs des *Histoires de succès*. Plus particulièrement, le tableau 7 ci-après nous donne tous les détails concernant la population et les principales caractéristiques des informateurs qui forment notre troisième type de corpus ; ce tableau est divisé en neuf colonnes, commençant, par la gauche, avec le code de chaque informateur, avec ensuite la date de l'entretien personnel avec lui, son niveau d'études, sa région d'origine, puis des détails sur le type de mobilité, le pays d'accueil et l'année, et finissant avec le programme exact suivi :

Tableau 7 : Données principales sur les 12 informateurs

Code	Date d'entretien	Discipline	Niveau d'étude	Région d'origine	Type de mobilité	Pays d'accueil	Année de mobilité	Programme
F1	06.05.2016	Arts, lettres, langues	Licence	Patras	Études, stage	France	2015, 2016	Erasmus+ : Erasmus
F2	17.08.2016	Arts, lettres, langues	Doctorat	Attique	Études	Royaume-Uni	2010/2011	Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie
F3	18.08.2016	Droit, économie, gestion et sciences politiques	Licence	Attique	Études	Slovaquie	2011/2012	Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie
F4	22.08.2016	Droit, économie, gestion et sciences politiques	Licence	Attique	Études	Pays-Bas	2013	Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

F5	22.08.2016	Arts, lettres, langues	Licence	Attique	Études	Belgique	2008/2009	Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie
F6	28.08.2016	Arts, lettres, langues	Master	Attique	Études	Autriche	2015/2016	Erasmus+ : Erasmus
F7	28.08.2016	Arts, lettres, langues	Licence	Attique	Études	Allemagne	2015/2016	Erasmus+ : Erasmus
F8	02.09.2016	Arts, lettres, langues	Master	Thessalonique	Échange de jeunes	Arménie, Géorgie	2014	Erasmus+ : Jeunesse en action
F9	02.09.2016	Arts, lettres, langues	Licence	Attique	Études	Espagne	2014	Erasmus+ : Erasmus
F10	02.09.2016	Droit, économie, gestion et sciences politiques	Licence	Attique	Études	Allemagne	2016	Erasmus+ : Erasmus
H1	08.08.2016	Droit, économie, gestion et sciences politiques	Licence	Attique	Études	France	2013/2014	Erasmus+ : Erasmus
H2	09.08.2016	Droit, économie, gestion et sciences politiques	Licence	Attique	Études	Belgique	2014	Erasmus+ : Erasmus

Comme le montre le tableau 7, il s'agit d'une population ayant des caractéristiques similaires. La grande majorité des répondants est de sexe féminin. Sur la population globale, les sujets de sexe féminin sont au nombre de 10 et ceux de sexe masculin au nombre de 2⁴⁷⁸. Ils ont tous suivi des cours et étudié à l'université ; 10 informateurs viennent des établissements de la région d'Attique et seulement 2 d'universités d'autres régions (une de Thessalonique et une de Patras).

⁴⁷⁸ Les exemples des entretiens semi-directifs sont cités sous une numérotation différente. Les propos en Courier New correspondent aux énoncés du sujet de notre corpus, et les exemples sont des citations brèves dans leur contexte référentiel (il s'agit du contexte référentiel avec au moins quatre mots avant et après le mot ou la phrase en question). À la ligne suivante, nous proposons la traduction de l'extrait du texte dans lequel se trouve la citation. Pour chaque exemple, nous employons la lettre « F » pour femme et « H » pour homme, et ensuite le numéro du texte d'après notre numérotation du corpus, suivi de deux points pour insérer la citation-exemple (pour plus de détails sur la numérotation de notre corpus, voir l'Annexe, Volume II).

D'ailleurs, il n'y a pas une grande diversité de disciplines chez les informateurs ; deux disciplines sont omniprésentes : droit, économie, gestion et sciences politiques (5 informateurs) et arts, lettres, langues (7 informateurs). Par contre, en ce qui concerne les compétences linguistiques, le répertoire linguistique des informateurs est riche et varié. Nous pouvons ainsi trouver toutes les langues de nos informateurs dans la figure suivante :

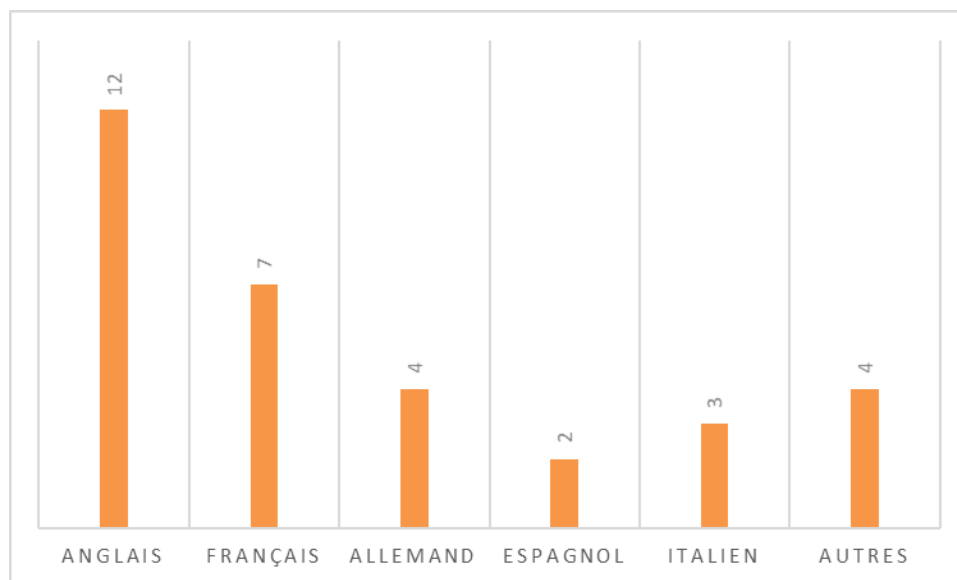


Figure 41 : Langues maîtrisées par les 12 informateurs

D'après les données tirées de la figure 41, tous les informateurs ont inclus l'anglais dans leur répertoire linguistique ; plus de la moitié d'entre eux maîtrisent le français ; une minorité maîtrise l'allemand. Il est manifeste que les 12 informateurs accordent une grande importance à la certification en langues étrangères. À la question sur leur niveau de maîtrise des langues, la majorité des informateurs répondent en insistant sur les diplômes obtenus ou à obtenir, et ne font pas d'évaluation subjective de leur niveau. Un bon exemple est les énoncés de l'informatrice F10.

Extrait n°123.

A σε τι επίπεδο;

F10 τα αγγλικά;

A ναι

F10 proficiency έχω πάρει και τώρα: γερμανικά άλφα δυο

/ A À quel niveau es-tu ?

F10 en anglais ?

A oui

F10 j'ai obtenu le Proficiency et maintenant pour l'allemand, j'ai obtenu le niveau A2

La popularité de la langue anglaise est évidente, car c'est la seule langue utilisée par l'ensemble des informateurs dans leur vie quotidienne. Cette omniprésence de la langue anglaise s'explique par une consommation intense de produits culturels en anglais (films, séries, musique) dans la société grecque contemporaine, ce qui, en parallèle avec l'obligation de l'anglais comme première langue étrangère à l'école et la forte influence de l'anglais dans les médias, a conduit à l'acquisition d'un bon niveau d'anglais parmi nos informateurs (pour l'influence de l'anglais dans la langue grecque voir aussi : Oikonomidis⁴⁷⁹ et Sklika⁴⁸⁰). Pour certains, l'anglais constitue aussi la langue d'étude et de travail ; la maîtrise de l'anglais est aussi indispensable pour suivre des études de haut niveau en Grèce, et les lacunes de la bibliographie scientifique grecophone dans les différentes disciplines obligent souvent les informateurs à s'appuyer sur l'anglais. C'est le cas de l'informatrice F8, spécialisée en histoire et dont le mémoire de master porte sur la gestion des musées.

Extrait n°124.

F8 τα αγγλικά κάθε μέρα διότι διαβάζω: αμερικάνικη αρθρογραφία διότι στη διπλωματική μου δεν υπάρχει ελληνική δυστυχώς και έχω και πάρα πολλούς φίλους στο εξωτερικό που επικοινωνώ σχεδόν καθημερινά

/F8 (J'utilise l') anglais tous les jours parce que je lis des articles scientifiques américains et parce que, dans mon mémoire, il n'y a malheureusement pas d'articles en grec. J'ai aussi beaucoup d'amis à l'étranger avec lesquels je communique presque tous les jours

Ces lacunes ne se limitent pas aux sciences humaines et sociales, elles existent aussi dans d'autres disciplines, comme les sciences économiques. Les deux informatrices suivantes – économistes – soulignent le fait qu'elles utilisent l'anglais d'une façon régulière pour des raisons académiques également.

Extrait n°125.

A τα αγγλικά τα χρησιμοποιείς ;

F3 όλο το μεταπτυχιακό μου αγγλικά χρησιμοποιούσα

A ήταν στα αγγλικά ;

F3 όχι αλλά όλα τα paper ήταν στα αγγλικά [...] ήταν στην ασοε ναι αλλά όλα τα papers ό,τι εργασία βασιζόταν ήταν στα αγγλικά δεν υπήρχε ελληνική αρθρογραφία για όλα αυτά που διαβάζαμε και τα κάναμε στα αγγλικά

A στα αγγλικά ήταν όλες οι εργασίες

F3 ναι

/A Utilises-tu l'anglais ?

⁴⁷⁹ OIKONOMIDIS, Agapios. *The impact of English in Greece*. *English Today*. Avril 2003, Vol. 19, n° 2, p. 55-61.

⁴⁸⁰ SKLIKA, Elpida. *L'influence de l'anglais comme langue mondiale sur le grec moderne : une étude de trois genres de la presse numérique grecque*. Thèse de doctorat. Strasbourg : Université de Strasbourg, 2020.

F3 pendant tout mon master j'utilisais l'anglais

A c'était en anglais?

F3 tous les travaux scientifiques étaient en anglais [...] c'était en ASOE⁴⁸¹, mais tous les travaux scientifiques et tous les devoirs étaient en anglais il n'y avait pas d'articles en grec tout ce qu'on lisait, c'était en anglais.

A tous les devoirs étaient en anglais?

F3 oui

Extrait n°126.

A και πώς τις χρησιμοποιείς πχ τα αγγλικά που μου λες πώς τα χρησιμοποιείς στην καθημερινότητα σου ακριβώς;

F10 [...] κάνεις εργασία για το πανεπιστήμιο και είναι στα αγγλικά η βιβλιογραφία που πρέπει να κάνεις μετά διαβάζω άρθρα στα αγγλικά

/A Et comment utilises-tu l'anglais par exemple?

F10 [...] tu as des devoirs pour l'université et la bibliographie est en anglais et après je lis des articles en anglais

Plus précisément, les informatrices F3 et F10 mettent en évidence la nécessité de la connaissance de la langue anglaise afin de suivre des études économiques. L'informatrice F3 souligne avec son énoncé une autre conséquence de l'absence de littérature grécophone sur l'économie. En effet, le fait que le répertoire bibliographique grec est relativement pauvre en sciences dures comme l'économie, en Grèce, de nos jours, jette les bases pour propager voire généraliser l'usage de l'anglais dans le système éducatif. Ainsi, nos informateurs indiquent que l'exploitation des sources bibliographiques anglophones dans les universités grecques a un impact sur l'organisation des études de haut niveau – de type master –, changeant leurs parcours académiques, les devoirs et souvent les lectures, avec un usage abondant de l'anglais. Cette absence de capital bibliographique grec explique la création de cursus « bilingues », de programmes dont la langue d'enseignement est le grec alors que les travaux sont réalisés en anglais et sont basés sur la bibliographie anglophone.

Ensuite, le point commun des douze informateurs est leur participation à un programme européen de mobilité, soit dans le cadre du *Programme tout au long de la vie*, soit dans le cadre d'*Erasmus+*. Pour certains d'entre eux, il ne s'agit pas de leur seule expérience de mobilité. Ils ont eu parfois d'autres expériences de mobilité, avant ou après leur participation à ces programmes. Qu'il s'agisse de suivre des cours de langues, de travailler ou de participer à des programmes similaires, leur parcours se caractérise par la mobilité. Sur ce dernier point, certains

⁴⁸¹ Université économique d'Athènes.

informateurs ont choisi de partir pour une courte période afin d'améliorer leurs compétences linguistiques (cas de F5 et F7). Par exemple, l'informatrice F5 est allée un mois en 2012 en Turquie afin d'apprendre le turc.

Extrait n°127.

F5 ναι στην τουρκία είχα πάει για την γλώσσα ένα μήνα

/F5 oui je suis allée en Turquie pour un mois afin d'apprendre la langue

Ensuite, l'informatrice F7 est allée deux fois en Allemagne avant sa participation en programme de mobilité afin d'améliorer son niveau d'allemand.

Extrait n°128.

F7 λονδίνο ρώμη ναι για τουρισμό στη γερμανία είχα πάει εκείνο το διάστημα που ήταν κλειστό το πανεπιστήμιο για ένα πρόγραμμα γερμανικών ε: ένα μήνα deutschcourse στο μίνστερ μια μικρή πόλη φοιτητούπολη και ήταν η πρώτη μου επίσκεψη στη γερμανία ε: και ήμουν πάρα πολύ ενθουσιασμένη πολύ ωραία πόλη μετά ξαναπήγα το προηγούμενο καλοκαίρι ακριβώς πριν ένα χρόνο για ένα μήνα στη δρέσδη πάλι για deutschkurse μέσω του daad αν το ξέρεις

A ναι

F7 ένα μήνα εκεί και μετά πήγα erasmus άρα για μένα η γερμανία ήταν για την γλώσσα

/F7 londres rome, oui pour le tourisme ensuite je suis allée en Allemagne j'étais très excitée c'est une très belle ville j'y suis retournée l'été dernier et, exactement une année avant, pour un mois à dresde pour un deutschkurse via daad si tu connais

A oui

F7 un mois là-bas et puis je suis allée à erasmus, donc pour moi l'Allemagne c'était pour apprendre la langue

Selon les propos cités comme exemple juste auparavant, F7 était inquiète pour son niveau d'allemand. Elle a donc suivi des cours en Allemagne juste avant sa participation au programme Erasmus, afin d'être plus à l'aise en allemand. Pour nos informateurs des entretiens personnels, le niveau de langue doit être souvent haut, et c'est pour cette raison qu'ils basculent très souvent vers l'usage de l'anglais (dont leur niveau est toujours bon) ou font des efforts d'apprendre la langue du pays d'accueil de leur programme de mobilité avant de partir, durant le programme et après.

Dans les autres cas, les informateurs ont choisi de quitter la Grèce afin de trouver un travail à l'étranger. L'informatrice F10 a décidé de partir durant ses vacances d'été en Italie afin de travailler comme jeune fille au pair.

Extrait n°129.

F10 ε: καλοκαίρι ήτανε θα σου πω και αντί να γύρναγα στο: στο νησί μου αποφάσισα να κάνω κάτι που λέγεται au pair και ναι ξέρεις τι είναι το au pair;

A ναι

F10 τέλεια έκανα au pair λοιπόν και ήμουνα για: δύο μήνες βόρεια ιταλία κοντά στο میلάνο και ασχολιόμουνα με ένα κοριτσάκι που είναι δώδεκα χρόνων και: προσπαθούσα μιλάγαμε - προσπαθούσα να μιλήσω αγγλικά ώστε να μπορεί να εκφράζεται στα αγγλικά πιο εύκολα όχι να κατανοήσει ακριβώς πιο πολύ αναγκάζοταν να μιλάει μαζί μου αγγλικά κάπως έτσι τώρα δεν ξέρω άμα το πέτυχα αυτό ((rires))

/F10 je vais te dire c'était en été et au lieu de retourner sur mon île j'ai décidé de faire quelque chose qui s'appelle au pair et oui tu sais qu'est-ce que c'est fille au pair?

A oui

F10 parfait, j'ai travaillé comme fille au pair et j'étais pendant deux mois dans le nord de l'italie près de milan j'étais responsable d'une petite fille de douze ans et j'essayais, on parlait j'essayais de parler anglais afin qu'elle puisse s'exprimer en anglais plus facilement, pas exactement, comprendre plutôt elle était obligée de parler avec moi en anglais en quelque sorte, alors maintenant je ne sais pas si j'ai réussi à le faire.

En outre, H1, suite à son expérience Erasmus, a encore une fois choisi la mobilité, en participant à des programmes de volontariat en Chine.

Extrait n°130.

H1 πέρσι το καλοκαίρι πήγα για εθελοντισμό στην κίνα για ενάμιση μήνα και έκανα μάθημα δίδαξα παιδάκια (.) γυρίσαμε γύρω στις πέντε έξι πόλεις στη κίνα

/H1 l'été dernier, je suis allé faire du bénévolat en chine pendant un mois et j'ai donné des cours aux enfants(.) nous avons tourné dans cinq six villes de chine

Enfin, F4, après avoir participé au programme Erasmus, est repartie dans un cadre organisé de mobilité en Corée du Sud.

Extrait n°131.

F4 πήγα το δεκατρία στην ολλανδία και τώρα το δεκαπέντε πριν δυο μήνες γύρισα από την κορέα δεκαέξι συγγνώμη το δεκαέξι

/F4 Je suis allée en deux mille treize aux pays-bas et maintenant en deux mille quinze je suis rentrée de corée il y a deux mois, en deux mille seize désolée en deux mille seize

Son université d'origine a organisé un échange avec une université coréenne et elle a passé un semestre là-bas en suivant des cours universitaires et des cours de langue coréenne.

Tous les informateurs soulignent que la mobilité ne reste pas un événement unique dans leur vie. Parfois les participants sont à la recherche d'expériences similaires et un bon nombre d'entre eux ont déjà eu l'expérience ou visent à faire encore d'autres programmes de mobilité, à continuer des études dans des universités hors de Grèce ou trouver un travail à l'étranger.

8.2 La participation au programme de mobilité

Comme on l'a mentionné dans les chapitres précédents, tous les informateurs de notre corpus n'étaient pas au fait des programmes de mobilité. Ainsi, les informateurs évoquent leur découverte de ces programmes. Comme ils nous l'ont expliqué, ils en prennent connaissance par trois sources distinctes : l'environnement social, le milieu familial et le milieu académique. Ces milieux différents constituent une source d'information et d'inspiration pour l'individu. Il s'avère que le milieu social et familial est la première source d'information et d'inspiration.

Extrait n°132.

- A ε: και αυτά τα δύο προγράμματα πως τα έμαθες ;ότι υπάρχουν και έχεις την δυνατότητα να πας
- F8 ε: έχω ένα φίλο που είναι στην youthnet hellas και είδα τις αναρτήσεις του στο facebook
- /A Et ces deux programmes, comment en as-tu eu connaissance?
- F8 J'ai un ami qui est à Youthnet Hellas et j'ai vu ses publications sur Facebook

Extrait n°133.

- F10 είχα την αδελφή μου που είχε πάει το ήξερα ήδη από την αρχή δεν δηλαδή ήξερα τι προσέφερε το το πανεπιστήμιο μου γενικά ψαχνόμαστε οι τέσσερις μας γενικότερα ε: μετά μας είχαν κάνει μια ενημέρωση από όσο θυμάμαι πέρσι το: αρχές καλοκαιριού δηλαδή: πάνω στην στο erasmus και δήλωσα τότε και μετά από ένα χρόνο πήγα δηλαδή ένα χρόνο μετά που θέλεις ποια είναι η επιλογή σου τι θες να κάνεις συνεντεύξεις και τέτοια
- /F10 Ma sœur y était allée, je le connaissais déjà depuis le début, je ne savais pas ce que mon université offrait en général c'est ce que nous cherchions, nous quatre en général après ils nous ont informés d'après tous ce dont je me souviens c'était l'été dernier, c'est-à-dire autour de cet erasmus et j'ai déposé ma participation à ce moment et un an après je suis allée en fait un an après pour voir où tu voudrais partir et quel aurait été ton choix et qu'est-ce que tu veux faire avec des interviews personnelles et des choses comme ça

Dans le cas de F10 et F8, le premier contact avec ces programmes a été réalisé à travers des liens familiaux et amicaux et, plus particulièrement, par l'entourage familial pour F10 et par les amis à travers les réseaux sociaux pour F8.

Ensuite, le milieu académique est aussi responsable d'informer les étudiants sur les possibilités de mobilité. C'était le cas de l'informateur H2, qui nous déclare avoir été informé par son université.

Extrait n°134.

H2 ε: υπάρχει γραφείο διασύνδεσης στην ασοε που μπορούσα να ενημερωθώ το έψαξα και μόνος μου [...] ε: αυτό στο esn συμμετείχα σε κάτι σεμινάρια σε events που γινόντουσαν για να μάθουμε για το erasmus στην σχολή αυτό και μετά πήρα την απόφαση να ψάξω τις χώρες να ψάξω τα πανεπιστήμια

/H2 euh: il y a le bureau de liaison à asoe où je pourrais aller me renseigner et je l'ai cherché moi-même [...] e: à l'esn j'ai participé à des séminaires sur des événements pour promouvoir le programme erasmus dans cette école et j'ai pris la décision de rechercher des pays, de rechercher des universités.

Parmi les informateurs, certains ont pris connaissance de ces programmes plus tôt que les autres ; le milieu scolaire a joué un rôle important dans le cas de l'informatrice F9 ; c'est dans ce cadre qu'elle a découvert qu'un tel programme existait au niveau de l'enseignement supérieur.

Extrait n°135.

F9 αυτό το ήξερα λίγο πριν μπω στο πανεπιστήμιο δηλαδή είχα ακούσει για το πρόγραμμα νομίζω όταν ήμουν τρίτη λυκείου και έλεγα α: θα μπω στο πανεπιστήμιο και: θα κάνω αίτηση κατευθείαν για erasmus βέβαια δεν έκανα κατευθείαν έκανα στο τέταρτο έτος και πήγα πέμπτο

/F9 Je le savais avant d'aller à l'université, j'avais entendu parler du programme en troisième au lycée et je disais : ah, j'entrerai à l'université et je postulerais tout de suite pour Erasmus. Bien sûr je ne l'ai pas fait tout de suite, j'ai postulé à la quatrième année et je ne suis partie qu'à la cinquième.

Concernant le type de mobilité, on trouve trois formes de programmes : le stage, les études et les échanges de jeunes (voir chapitre 1, section 1.3.2). La quasi-totalité des informateurs a choisi de participer à un projet de mobilité pour les étudiants de l'enseignement supérieur ; plus spécifiquement, ils ont choisi de passer une période d'étude à l'étranger. F1 est la seule informatrice des entretiens qui ait effectué également un stage dans le cadre de ses études et F8 est la seule informatrice présentant un parcours de mobilité différent. Elle a choisi de participer deux fois au projet de mobilité pour les jeunes (Erasmus+ : Jeunesse en action) (voir chapitre 1, section 1.3.2) ; comme on l'a vu, il s'agit d'une mobilité plus courte permettant de suivre une formation différente.

En ce qui concerne les pays de destination, on constate un peu plus de variété, ce qui nous offre une pluralité d'expériences au niveau géographique. Voici en détail tous les pays d'accueil que nous avons interviewés ont choisi pour leurs programmes de mobilité : il s'agit dans la plupart

des cas des programmes en Union européenne, sauf une informatrice qui a choisi l'Arménie et la Géorgie (voir la figure 42) :

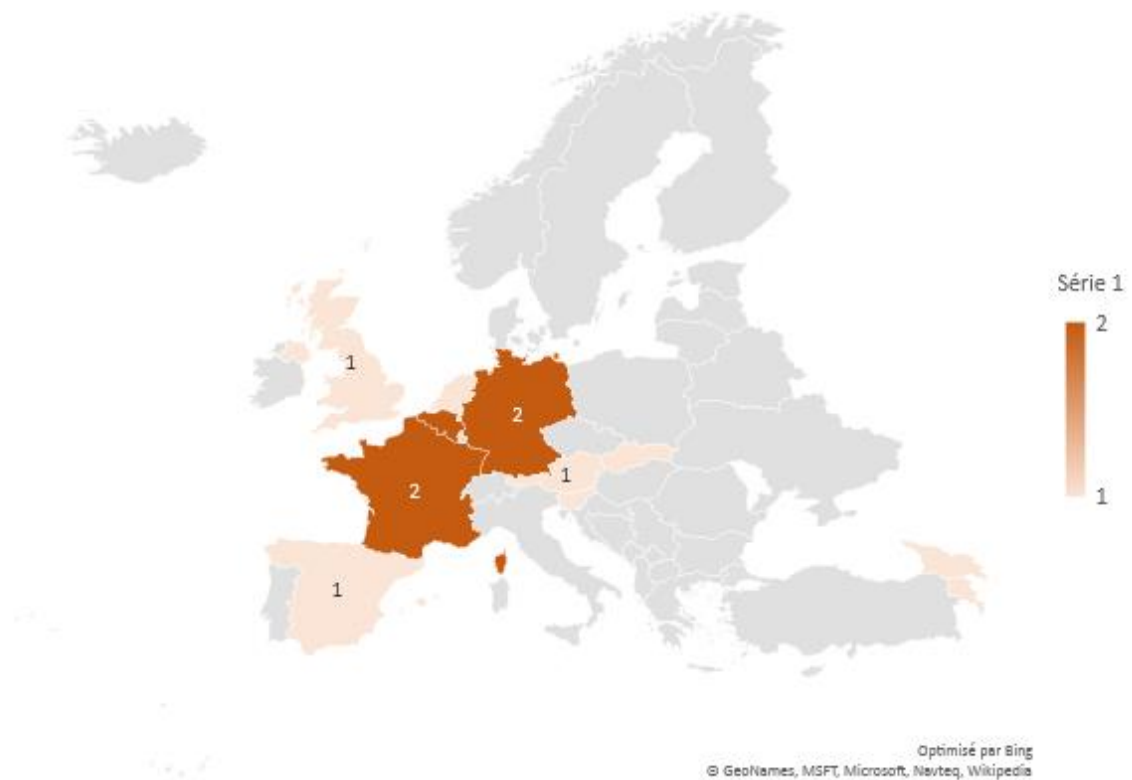


Figure 42 : Carte des destinations

En outre, quand les informateurs communiquent leur décision à leur famille et leurs amis, les réactions sont diverses. Dans la plupart des cas, ils se sentent soutenus dans cette nouvelle aventure de mobilité. Cependant, dans certains cas, les informateurs sont appelés à défendre leur décision devant leurs parents ou leurs amis, et leur faire comprendre les motivations profondes de leur décision, ainsi que les avantages futurs de leur mobilité. Par exemple, dans le cas des informateurs F4, F9 et H1, les parents, au début, n'étaient pas favorables au projet de mobilité ; ces informateurs ont laissé le temps s'écouler et ont engagé plusieurs discussions pour faire évoluer la situation.

Extrait n°136.

- F4 οι γονείς μου λένε που πας να μπλέξεις παρόλο που είναι συνηθισμένοι και αυτοί σε ταξίδια δηλαδή έχουν ζήσει στο εξωτερικό που πας να μπλέξεις λένε εμ: οι φίλοι μου είναι άλλη κατάσταση όλοι λένε τι ωραία τι ωραία προσπάθησα να πείσω δύο τρία άτομα να έρθουνε παρέα δεν ήθελε κανένας όμως γιατί νομίζω ότι δεν είναι μαθημένοι δεν είναι μαθημένοι δεν έχουν κάνει ακόμη κάποιο ταξίδι και το φοβούνται οπότε τελικά αποφάσισα ότι θα πάω και μόνη μου δηλαδή δεν πειράζει θα τα καταφέρω
- /F4 mes parents me disent que tu vas t'impliquer même s'ils ont l'habitude de voyager c'est-à-dire qu'eux-mêmes ils ont vécu à l'étranger où tu vas t'impliquer euh, mes amis sont dans une autre situation une autre phase, tous disent que c'est bien. J'ai essayé de convaincre deux trois personnes de venir avec moi, mais personne ne voulait, parce que je pense qu'ils n'étaient pas habitués, ils n'étaient pas formés ils n'avaient pas encore fait de voyage et ils avaient peur. Alors finalement j'ai décidé d'y aller seule je veux dire que ce n'est pas grave je vais y arriver.

Extrait n°137.

- F9 οι φίλοι μου με ενθάρρυναν πάρα πολύ πάρα πολύ γιατί ήτανε κοπέλες οι φίλες μου ήτανε κοπέλες που είχανε ήδη πάει ε: και αυτές που δεν είχαν πάει ήτανε υποστηρικτικές ας πούμε ε: οι γονείς μου ε: η μαμά μου με υποστήριξε πολύ ο μπαμπάς μου είχε έναν ενδοιασμό λόγω οικονομικής κατάστασης αλλά εντάξει όλα καλά τελικά η αδελφή μου δεν το ήξερε ακόμη το πρόγραμμα οπότε ήτανε ουδέτερη ας πούμε
- /F9 mes amis m'ont beaucoup encouragée parce qu'il s'agit de filles. Mes amies étaient des filles qui sont parties à l'étranger et celles qui ne sont pas allées m'ont soutenue aussi. Hum... mes parents, euh... ma mère m'a beaucoup soutenue ; mon père avait un certain doute en raison de la situation financière, mais ensuite, ok, tout était bien finalement. Ma sœur qui ne connaissait pas encore le programme, a été plutôt neutre

Extrait n°138.

- H1 ντάξει στην αρχή δεν αντέδρασαν άσχημα γιατί δεν ξέρουν τι και πως αλλά όταν τους εξηγήσεις ότι πας στο erasmus για να έχεις να ανεβάσεις το επίπεδο των ξένων γλωσσών σου (.) για να δεις κάτι διαφορετικό γιατί τα μαθήματα είναι πιο βατά και μπορείς να πάρεις καλούς βαθμούς [...] ε: όταν τους το εξήγησα εντάξει καταλάβανε εν μέρει
- /H1 ok au début, ils n'ont pas mal réagi, parce qu'ils ne savaient ni quoi ni comment mais quand tu leur expliques que tu vas en erasmus pour améliorer ton niveau dans les langues étrangères(.) pour voir quelque chose de différent parce que les leçons sont plus faciles et que tu peux obtenir de bonnes notes [...] oui quand je leur ai expliqué ils ont compris en partie.

Dans le cas, assez différent, de F1, les parents n'arrivent pas à comprendre la décision de leur fille et son choix de partir dans le cadre d'un programme de mobilité à Strasbourg car ils ont peur de l'inconnu (de vivre tout seul à un autre pays avec une autre langue que la langue maternelle de leur fille), mais à la fin ils ont réussi à voir les avantages pour leur fille et à être plutôt positifs.

Extrait n°139.

F1 η οικογένεια μου ήταν αντίθετη ε: μόνο όταν τους είπα τα ακαδημαϊκά ε: τα οφέλη που μπορεί να έχω συμφώνησαν αλλά το πήραν με πολύ: φόβο και δισταγμό στη αρχή δεν ήταν σύμφωνοι με την ιδέα του να φύγω στο εξωτερικό παρότι θα ήτανε για σύντομο χρονικό διάστημα και θα ήταν για σπουδές ε: αλλά: μετά εντάξει τους άρεσε είδανε ότι και εγώ εξελίσσομαι και παίρνω πολλές γνώσεις και εμπειρίες οπότε: το είδαν και αυτοί θετικά στην πορεία και οι φίλοι μου εξαρχής ήταν πολύ ένθερμοι στο να βγω έξω και να πάρω καινούργιες εμπειρίες

/F1 ma famille était opposée à ça, euh... seulement quand je leur ai dit les bénéfiques académiques que je pourrais avoir, ils ont accepté, mais ils l'ont pris avec une grande peur et hésitation au début ; ils n'étaient pas d'accord avec l'idée d'aller à l'étranger même si c'était pour une courte durée et pour mes études, hum.. mais après cela, ok, ils ont trouvé ça plutôt bien, ils ont vu que j'évoluais et que j'allais acquérir beaucoup de connaissances et d'expérience, donc, ils l'ont vu eux aussi positivement et dès le début, mes amis ont été très enthousiastes avec le fait de partir à l'étranger et gagner des nouvelles expériences.

Ce dernier exemple montre le cas d'une informatrice qui a affronté des problèmes, car son milieu familial, et plus précisément ses parents, ne soutient pas sa décision, et elle se trouve dans une situation où elle doit « se battre » pour réaliser son rêve de partir en mobilité. De même, elle nous explique en détail les raisons pour lesquelles ses parents sont contre cette décision.

Extrait n°140.

F1 ε: γενικώς είναι αντίθετοι με την έννοια του εξωτερικού δεν τους αρέσει καθόλου η ιδέα του εξωτερικού δεν ξέρω ίσως επειδή είναι υπερπροστατευτικοί: ίσως γιατί δεν θέλουν να φύγουμε εμείς στο εξωτερικό να ζήσουμε δεν τους αρέσει και ναι: και πέρσι και φέτος ειδικά που ξαναήρθα ήταν ακόμη πιο πολύ αντίθετοι αλλά ευτυχώς που υπάρχει το erasmus ναι και: γιατί αν περίμενα από τους γονείς μου να κάνουν το αντίστοιχο δεν νομίζω ότι θα γινότανε

/F1 En général mes parents sont contre le concept de l'étranger, ils n'aiment pas du tout l'idée de l'étranger je ne sais pas, peut-être parce qu'ils sont surprotecteurs peut-être parce qu'ils ne veulent pas qu'on parte vivre à l'étranger. Eh oui, l'année dernière et surtout cette année quand je suis rentrée, ils étaient encore très opposés, mais heureusement, il y a eu Erasmus, oui alors... parce que si j'avais attendu mes parents pour partir (à l'étranger), je n'aurais jamais pu le faire.

En effet, l'informatrice F1 a très bien compris que, sans ce type de programmes, elle n'aurait jamais pu partir, car ses parents étaient opposés à l'idée d'un départ à l'étranger. Par conséquent, les raisons familiales peuvent jouer un rôle important afin de prendre la décision de partir faire des études à l'étranger ou non. Toutefois, nous voyons que ces exemples soulignent clairement que ces programmes bien organisés et encadrés par des institutions européennes n'ont qu'un aspect positif sur la mobilité et sur toute la procédure, de la prise de la décision d'effectuer un

stage ou une partie des études à l'étranger, jusqu'à la réalisation et à l'accomplissement du programme et des objectifs de chaque intéressé.

À cet égard, un autre facteur important de participation aux programmes de mobilité est la ou les langue(s) de communication pendant la mobilité. Dans la majorité des cas (7 sur 12 interviewés), la langue de travail était la langue du pays d'accueil ; 5 informateurs ont utilisé l'anglais comme langue de travail dans un pays non anglophone. Parmi les 12 informateurs, seuls 3 (F1, F5, F7) ont suivi des cours dans les départements grecs des universités d'accueil, ainsi que seulement 4 sur 12 (F3, F4, F8, H2) ne maîtrisaient pas la langue du pays d'accueil; parmi ces 4, seule F3 a commencé à apprendre la langue du pays avant de partir, afin de pouvoir communiquer dans la vie quotidienne. Ainsi, dans certains cas, la maîtrise de la langue du pays d'accueil était indispensable pour la vie quotidienne, même si les cours étaient en anglais. Voici un exemple indicatif d'une telle situation :

Extrait n°141.

- A από ότι καταλαβαίνω τα μαθήματα σου ήταν μόνο στα αγγλικά θα μπορούσες να έρθεις χωρίς καθόλου γαλλικά
- H1 όχι γιατί δεν θα μπορούσες να ζήσεις στην καθημερινότητα δεν μπορούσες να μιλήσεις με την εστία σου θα έχεις πρόβλημα στις δημόσιες υπηρεσίες θα έχεις πρόβλημα στην ζωή σου γενικά δεν θα ήταν καλό δηλαδή το ήξερα από την αρχή ότι: θα είχα πρόβλημα αν πάω σε μια χώρα οι οποίοι είναι ξέρες σωβινιστές και: είναι λίγο με την γλώσσα τους πιο: έτσι: δηλαδή διάλεξα στρασβούργο και επειδή ήξερα γαλλικά μου ήταν εύκολο πλέον να συνεννοηθώ
- /A d'après ce que j'ai compris, tes cours étaient uniquement en anglais, tu aurais pu venir sans maîtriser le français ?
- H1 non parce que tu ne pourrais pas vivre dans la vie quotidienne tu ne pourrais pas parler avec les personnes de ta résidence, tu aurais des problèmes avec les services publics tu aurais des problèmes dans la vie en général ce ne serait pas bon. Je le savais dès le départ que j'aurais un problème si j'allais dans un pays où (les gens) sont tu sais chauvins et sont un peu plus: avec leur langue alors j'ai choisi Strasbourg et parce que je maîtrisais le français c'était facile de communiquer.

La langue de communication avec les autres étudiants et les enseignants varie ; dans certains cas, la langue véhiculaire reste exclusivement l'anglais. Pour d'autres, leur expérience de mobilité n'est pas monolingue, puisque la langue de communication change selon le public. Dans certains cas, l'informateur s'appuie sur deux langues pour assurer la communication avec les autres participants ou avec les enseignants, comme dans l'exemple suivant :

Extrait n°142.

- F6 κυρίως αγγλικά ε: γιατί δεν ξέραν όλοι γερμανικά από τους ερασμίτες με κάποια παιδιά από σεμινάρια συμφοιτητές ε: στα γερμανικά

/F6 principalement en anglais, car tous les étudiants erasmus ne savaient pas parler l'allemand (pour dialoguer) avec quelques collègues de séminaires en allemand

Extrait n°143.

F9 με τους ισπανούς ισπανικά και με την ιταλίδα ε: και με τους έλληνες ελληνικά

/F9 (nous parlions) avec les espagnols et la fille italienne en espagnol et avec les grecs en grec

Cependant, comme dans le cas de l'informatrice F5, l'anglais, le grec et la langue d'accueil (français) se mêlent pour assurer la communication avec les différents publics.

Extrait n°144.

A και μεταξύ σας οι φοιτητές ή με τους καθηγητές ή με την εστία το σπίτι σε τι γλώσσα μιλούσατε;

F5 γαλλικά και αγγλικά

A αγγλικά με φοιτητές μόνο ή και με τους καθηγητές ;

F5 όχι γαλλικά με τους καθηγητές και ελληνικά γιατί κάναμε στο ελληνικό πρόγραμμα και οι καθηγήτριες ήταν ελληνίδες

/A et entre vous les étudiants, avec les professeurs ou avec les résidents de la maison, dans quelle langue parliez-vous ?

F5 français et anglais

A l'anglais avec des étudiants seulement ou avec des professeurs ?

F5 non le français avec les professeurs et le grec aussi, parce que nous avons suivi le programme grec et les professeurs étaient grecs

Comme le montrent nos résultats d'entrevues, les programmes de mobilité ont créé fortuitement des milieux plurilingues ; les participants arrivent à s'appuyer au minimum sur deux langues pour pouvoir communiquer. Cependant, il est intéressant de voir que ce phénomène de plurilinguisme ne se constate pas uniquement chez les participants grecs que nous avons interviewés, mais parmi leurs camarades et leur entourage durant cette période, selon leurs propres mots :

Extrait n°145.

F8 με το ξενοδοχείο όχι βάζαμε διερμηνέα τους οργα -τους διοργανωτές διότι το προσωπικό δεν ήταν υποχρεωμένο να μιλάει άριστα αγγλικά για να μας εξυπηρετήσει αλλά αυτό δεν ήταν πρόβλημα ε: ήτανε πρόβλημα καμιά φορά τα παιδιά που ήταν από το ρωσικό γρουπ δηλαδή λευκορώσοι ουκρανοί και τέτοια μιλούσανε μεταξύ τους στα ρώσικα και δεν μπορούσαμε να καταλάβουμε αλλά μετά όταν τους το ζητήσαμε το σταματήσανε

/F8 À l'hôtel non, les organisateurs nous servaient d'interprètes, car le personnel n'était pas obligé de parler couramment l'anglais pour nous servir, mais ce n'était pas un problème. Le problème c'était plutôt les gars du groupe russe, c'est-à-dire les Ukrainiens les biélorusses, etc. Ils parlaient entre eux en russe et nous ne pouvions pas les comprendre, mais alors, quand nous leur avons demandé, ils ont arrêté.

Dans le cadre de l'expérience de mobilité de F8, il y avait un groupe de russophones, qui a conduit à l'exclusion des autres. De même, certains informateurs nous ont parlé de leurs expériences dans tels environnements, une majorité d'informateurs grecs ayant côtoyé des groupes grecs lors de leur expérience de mobilité à l'étranger. Ce sont des faits compréhensibles, et nous estimons que cela n'a pas pu être un grand obstacle au plurilinguisme promu par ces programmes, mais un effet de promotion des valeurs du plurilinguisme soulignant le besoin de parler plusieurs langues en parallèle dans un environnement multilingue à l'étranger.

Enfin, il semble que, durant les différentes expériences de mobilité, le plurilinguisme ait été maintenu, même si le cadre de cette mobilité était parfois monolingue (en n'utilisant que l'anglais pour le cas de F8) au départ. Les participants arrivent à s'appuyer sur d'autres langues étrangères ou sur leur langue maternelle pour communiquer et, finalement, les valeurs de diversité linguistique, d'acquisition de plusieurs langues et d'interdépendance entre diverses nationalités et identités afin d'acquérir une indépendance linguistique et sociale ont triomphé.

8.3 Motivations de participation

Dans un deuxième temps, nous examinons les motivations de participation, à partir des réponses de nos interviewés. Tous les informateurs soulignent les motifs qui les ont poussés à participer à ces programmes. Pour certains, la décision de partir en mobilité a été fondée sur une seule raison, tandis que, pour d'autres, leurs motivations sont fondées sur plusieurs raisons.

S'agissant des informateurs qui évoquent un seul motif de participation aux programmes de mobilité, leur raisonnement est fondé sur leurs propres envies et objectifs. Le programme de mobilité constitue donc le meilleur moyen de les accomplir. La figure ci-dessous montre les statistiques relatives à toutes les raisons qui ont incité nos informateurs à suivre un programme de mobilité d'après notre analyse des entretiens semi-directifs. Plus précisément, on constate des raisons *personnelles*, *linguistiques*, *éducatives* et *socioculturelles*, mais aucun résultat indiquant des raisons professionnelles, cette fois :

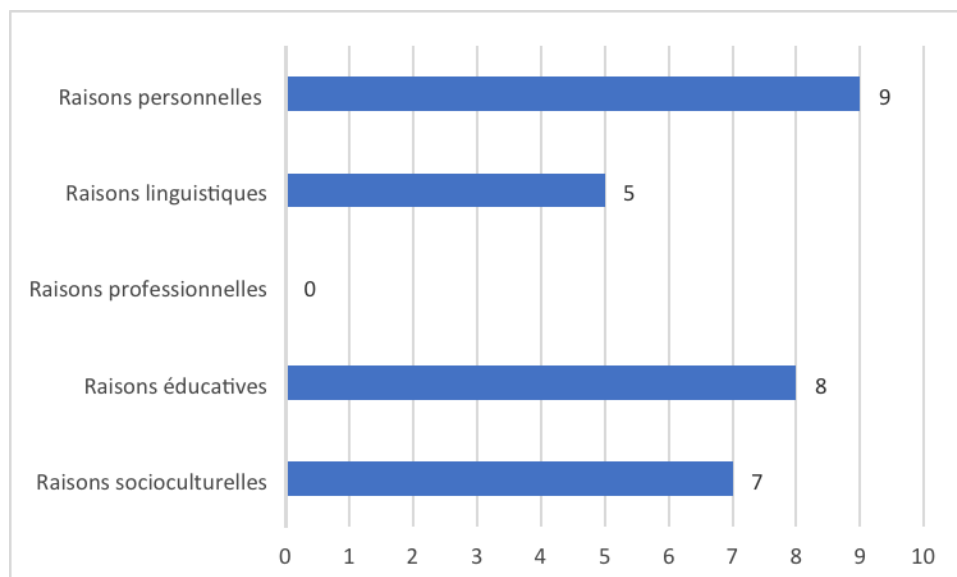


Figure 43 : Raisons de participation des 12 informateurs

Pour commencer, prenons l'exemple d'une informatrice qui cite des raisons personnelles et, en particulier, la rencontre avec d'autres cultures. Ainsi, l'informatrice F3 pensait que la mobilité dans le cadre d'Erasmus lui permettrait de rencontrer des personnes provenant de différents pays et cultures et d'apprendre d'autres styles de vie.

Extrait n°146.

F3 το θεώρησα μια πάρα πολύ καλή εμπειρία για να γνωρίσω άτομα από άλλες χώρες

/F3 je le considérais comme une très bonne expérience afin de rencontrer des gens d'autres pays.

Sur le même principe, pour l'informatrice F9, ce n'étaient pas seulement des raisons personnelles, mais une combinaison des motifs personnels et linguistiques. Ainsi, la motivation de F9 était centrée exclusivement sur son affinité pour la culture et la langue espagnoles, et c'est pour cette raison qu'elle souhaitait participer à un projet de mobilité exclusivement en Espagne.

Extrait n°147.

F9 γιατί έχω μια τεράστια αγάπη για την ισπανική κουλτούρα και την ισπανική γλώσσα και ήθελα να πάω μόνο ισπανία

/F9 parce que j'ai un grand amour pour la culture espagnole et la langue espagnole et je voulais juste aller en Espagne

Par la suite, F5 a décidé de participer à ce programme pour des raisons éducatives et bénéficier d'une expérience dans une université européenne pour pouvoir la comparer avec l'université grecque.

Extrait n°148.

F5 ε: γιατί ήθελα να δω διαφορετικά πως είναι το πανεπιστήμιο ένα ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο σε σχέση με ένα: ελληνικό πανεπιστήμιο αυτό που έκανε εντύπωση είναι ότι είχαμε πολύ καλό επίπεδο στο ελληνικό δημόσιο πανεπιστήμιο αλλά: ήταν πιο πολύ φορτικό και: ίσως ήταν και το τμήμα έτσι η δομή και η φύση του τμήματος σε σχέση με αυτό που είδα στο βέλγιο δηλαδή τελείως πιο πρακτικά αυτό μου άρεσε πολύ και μου έκανε εντύπωση

/F5 oui parce que je voulais avoir une vision différente, voir différemment comment était une université européenne par rapport à l'université grecque. Ce qui m'a impressionnée, c'est que nous avons eu un très bon niveau à l'université publique grecque, mais c'était plus laborieux et peut-être c'était comme ça la structure et la nature de mon département à l'université grecque et par rapport à l'Université grecque par rapport à ce que j'ai vu en Belgique, c'est-à-dire un peu plus pratique. J'ai beaucoup aimé et ça m'a surpris aussi

En revanche, pour la plupart des informateurs, leur motivation est fondée sur de multiples facteurs ; il s'agit d'une combinaison de raisons socioculturelles, éducatives, professionnelles, personnelles et linguistiques. Ainsi, son amour pour les voyages et l'envie de découvrir la vie en Allemagne sont les facteurs qui ont amené F10 à partir dans le cadre d'Erasmus.

Extrait n°149.

F10 ε: κοίτα πάντα μ άρεσαν τα ταξίδια οπότε το είδα και λίγο έτσι ήθελα να δω και πως είναι η ζωή στη γερμανία

/F10 oui, j'ai toujours aimé les voyages alors je l'ai vu un peu comme ça ; alors je voulais voir comment c'était la vie en Allemagne

Ensuite, pour F8, l'envie de voyager dans des pays moins populaires n'était pas la seule motivation pour partir. Les caractéristiques des deux programmes et les sujets traités l'interpellaient et ont inspiré son départ.

Extrait n°150.

F8 ε: αφενός διότι ήταν μια ευκαιρία για ένα ταξίδι που αλλιώς δεν θα το έκανα διότι δεν είναι δημοφιλείς προορισμοί για τους έλληνες αυτές οι δύο χώρες ήθελα πάρα πολύ να πάω διότι είχα πάρα πολλούς αρμένιους και γεωργιανούς φίλους στη Θεσσαλονίκη διότι υπάρχει μεγάλη κοινότητα ε: βέβαια είναι παιδιά δευτέρης και τρίτης γενιάς αλλά : είναι εναρμονισμένοι πλήρως με την κοινότητα της Θεσσαλονίκης και τρίτον γιατί μου άρεσαν τα θέματα πάρα πολύ (.) ως ιστορικός μου άρεσε και το intercultural dialogue και το conflict with the past

/F8 Euh en partie parce que c'était l'opportunité d'un voyage qu'autrement je n'aurais pas fait, parce que ce ne sont pas des destinations populaires pour les Grecs ces deux pays. Je désirais vivement y aller parce que j'avais beaucoup d'amis Arméniens et Géorgiens à Salonique, car il y a une grande communauté, euh, ils sont de deuxième et troisième génération, mais ils sont entièrement adaptés à la communauté de Thessalonique et, troisièmement, parce que j'ai aimé les sujets étant historienne, j'ai aimé le sujet « intercultural dialogue » et aussi celui de « conflict with the past ».

S'agissant de F7, sa motivation incluait des raisons socioculturelles, éducatives, linguistiques et personnelles, lorsqu'elle souligne qu'elle voulait apprendre d'autres styles de vie, voir les

études et les systèmes éducatifs d'autres pays, la vie quotidienne mais aussi l'architecture et tester si le fait d'améliorer une langue étrangère et vivre dans le rythme du pays pourrait l'inciter à y retourner ou à continuer ses études à l'étranger en général.

Extrait n°151.

F7 ε: γιατί ήθελα από μικρή να δω πως ζούνε και άλλοι άνθρωποι σε άλλες χώρες και πως είναι εκεί η ζωή και πως είναι εκεί οι σπουδές είναι διαφορετικό το πανεπιστήμιο ε: και πως είναι η καθημερινότητα τους πως είναι η αρχιτεκτονική τους είμαι περίεργη παράλληλα θα: βελτιώνα και την γλώσσα ε: θα έβλεπα αν θα μου άρεσε για να συνεχίσω και πιο μετά με κάποιο μεταπτυχιακό έξω δεν ξέρω ίσως και μόνιμα να ζήσω έξω δηλαδή είναι μια πρώτη περίοδος να ζήσω έξω μόνη μου εμ: (.) αυτό να δω το διαφορετικό να το γνωρίσω και να δω αν μου αρέσει αν μου ταιριάζει αν θέλω να δω και άλλα εκτός Ελλάδας να το συγκρίνω και με εδώ να δω τι μου ταιριάζει (.) αυτό

/F7 parce que depuis mon enfance, je voulais voir comment vivent les autres personnes dans d'autres pays et comment est la vie et comment sont les études si l'université est différente et quelle est leur vie quotidienne ou comment est l'architecture je suis curieuse et en même temps j'améliorerais ma compétence de la langue, hum.. je verrais bien si je veux continuer après ces études en master à l'étranger je ne sais si je vivrai en permanence hors de mon pays, mais c'était une première expérience afin de voir la différence avec les autres pays et de voir si ça me va, si j'aimerais voir d'autres choses à part la grèce et de comparer ça avec mon pays pour voir si je l'apprécie pour moi-même.

Ainsi, d'après les propres énoncés de l'informatrice F7, sa motivation de partir existait depuis qu'elle était enfant. Elle a toujours voulu voir d'autres pays et des modes de vie différents ; ces désirs enfantins ont laissé progressivement leur place à une motivation d'adulte, c'est-à-dire l'envie de découvrir d'autres universités, d'améliorer ses compétences en langue allemande, de vivre pour la première fois seule et en dehors de Grèce. On retrouve le même raisonnement dans les énoncés de l'informatrice F1, dont les motivations sont aussi éducatives, linguistiques et personnelles.

Extrait n°152.

F1 ωραία ε: erasmus ήθελα από πάντα να πάω δηλαδή ήμουνα και σε ευρωπαϊκές οργανώσεις και τα λοιπά και ήθελα να ζήσω και εγώ την εμπειρία του να ζεις στο εξωτερικό και να σπουδάξεις σε ένα άλλο ακαδημαϊκό σύστημα και: γαλλία συγκεκριμένα γιατί ήθελα να βελτιώσω τις γνώσεις μου στη γαλλική γλώσσα γιατί δεν είχα ποτέ μου την ευκαιρία εκτός από τα φροντιστήρια που έκανα να μιλάω σε καθημερινό επίπεδο και να συνεννοούμαι και να αλληλοεπιδράω στη γαλλική γλώσσα κυρίως χρησιμοποιούσα τα αγγλικά στην Ελλάδα αλλά και με τους φίλους μου: από άλλες χώρες επικοινωνούσαμε μόνο στα αγγλικά παρότι μπορεί να ήξεραν γαλλικά ε: οπότε ο βασικός λόγος που ήρθα γαλλία ήταν αυτός για να μάθω καλύτερα την: γαλλική γλώσσα στρασβούργο ήρθα γιατί ήταν μόνο δύο επιλογές για το erasmus ή παρίσι ή στρασβούργο στρασβούργο ήταν μικρότερη πόλη μικρότερο πανεπιστήμιο για εμένα ήτανε καλύτερα

/F1 Euh.. j'ai toujours voulu aller en Erasmus c'est-à-dire que j'étais dans des organisations européennes, etc. et je voulais vivre moi aussi l'expérience de vivre à l'étranger, étudier dans un autre système

académique, et en France en particulier, parce que je voulais améliorer mes compétences en langue française, puisque je n'avais jamais eu l'occasion de faire -à part à l'institut des langues - (vivre dans le pays même) où nous parlions quotidiennement et devons communiquer et interagir en langue française-. J'utilisais principalement l'anglais en Grèce et avec mes amis d'autres pays nous communiquions en anglais, même s'ils savaient le français, euh... donc la raison principale pour laquelle je suis venue en France était de mieux apprendre la langue française. Je suis venue à Strasbourg parce qu'il y avait seulement deux options pour Erasmus : Paris ou Strasbourg. Strasbourg était une plus petite ville, l'université était plus petite, pour moi c'était mieux.

Le choix de partir en mobilité en France n'était pas un hasard ; sa motivation primordiale était l'amélioration de la langue française, ce qui est montré avec plusieurs arguments de logique et d'expérience. Par exemple, le fait de citer ses propres expériences depuis les cours qu'elle suivait dans un institut d'apprentissage des langues étrangères est un argument d'expérience personnelle, de son propre vécu ; cependant, les arguments sur l'usage de l'anglais en Grèce pour une communication avec des allophones consistent en un raisonnement par analogie⁴⁸² qui aboutit à un argument logique, car notre interlocuteur veut prouver la validité de son propos et soutenir sa thèse en s'appuyant sur une comparaison avec une autre réalité. S'appuyant sur ces derniers arguments, on constate qu'il y a une double motivation pour l'informatrice F4 aussi, à partir dans le cadre d'un programme de mobilité ; on parle ainsi d'une combinaison d'arguments/raisons linguistiques et personnels.

Extrait n°153.

F4 σου είπα ήταν όλη η τρέλα των ταξιδιών από τα φαντάσου από δεκαεφτά χρονών είχα ήδη κάνει κάποια ταξίδια στο εξωτερικό και μετά: στα δεκαέξι ξεκίνησα μόνη μου ταξίδια οπότε ήτανε περισσότερη αυτή η κατάσταση είχα και ένα θέμα με τα αγγλικά δηλαδή με είχε πιάσει κάποιο άγχος με τα αγγλικά γιατί ενώ τόσα χρόνια έκανα δεν μπορούσα να μιλήσω με έπιανε τρελό άγχος και λέω θα το ξεπεράσω και έτσι και έκανα δηλαδή λέω θα πάω εκεί θα ταλαιπωρηθώ αλλά θα σταθώ στα πόδια μου θα τα καταφέρω και έτσι και έγινε

/F4 Je t'ai dit c'était toute la folie des voyages imagine toi depuis dix-sept ans j'avais déjà fait quelques voyages à l'étranger et puis à seize ans j'ai commencé mes voyages, mais alors c'était comme ça la situation, j'avais aussi un problème avec l'anglais c'est-à-dire j'avais un stress de fou pour mon anglais parce que depuis tant d'années je suivais des cours d'anglais, je ne pouvais pas parler j'étais très angoissée et je me suis dit que j'allais le surmonter et comme ça je l'ai fait. C'est-à-dire : j'ai dit que je vais là-bas, je vais galérer, mais je vais rester debout je vais y arriver et ce qui est arrivé à la fin.

⁴⁸²« L'exemple ou la preuve par analogie, qui établit le rapport de la partie à la partie et du semblable au semblable tient sa force persuasive au fait qu'il met en relation un objet problématique avec un objet déjà intégré par les représentations du co-énonciateur. » (Source : MAINGUENEAU, Dominique. **L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive**. Paris : Hachette supérieur, 1991, p. 246.)

Ici nous constatons encore une fois une argumentation fondée sur l'expérience. Toutefois, les arguments ne sont pas des idées logiques, car l'informatrice ne vise pas seulement à nous convaincre, mais à persuader. En effet, elle fait appel aux sentiments de son interlocuteur – à nous-même – plus qu'à sa raison, et son objectif est d'agir sur notre sensibilité, afin que nous puissions adhérer entièrement à sa thèse (sur la question du pathos comme tentative d'éveiller une émotion chez l'allocutaire, voir Amossy⁴⁸³). Ainsi, sa grande envie pour les voyages et son objectif d'améliorer son niveau d'anglais a amené cette étudiante en économie à partir aux Pays-Bas pour un semestre.

En outre, F2 a pris cette décision pour deux raisons bien distinctes également. Premièrement, pour des raisons éducatives, la mobilité devant contribuer à enrichir la bibliographie pour sa recherche ; deuxièmement, c'était une bonne occasion, car c'était la première fois qu'un tel type de mobilité était possible pour elle au niveau du doctorat. Il s'agit de deux arguments de logique soutenus dans le cadre d'un raisonnement déductif, comme on voit ci-après :

Extrait n°154.

F2 δήλωσα συμμετοχή γιατί ήταν η πρώτη φορά που γινόταν κάτι τέτοιο σε επίπεδο διδακτορικού στον τομέα μου η τουλάχιστον η πρώτη φορά που το μαθαίναμε γιατί δεν ήταν ευρέως γνωστό και: θεώρησα πως ήταν μια καλή ευκαιρία και για να εμπλουτίσω την βιβλιογραφία και για να γνωρίσω ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον που δεν είχα την ευκαιρία εδώ

/F2 J'ai postulé à participer parce que c'était la première fois que cela se faisait au niveau du doctorat dans mon département ou la première fois que nous en avons connaissance, car c'était peu connu et je pensais que c'était une bonne opportunité pour moi d'enrichir ma bibliographie et de rencontrer un autre environnement académique ce dont je n'ai pas eu la possibilité ici (en Grèce).

Le choix de partir en mobilité était fondé sur des motivations multiples pour H2 également. Sa motivation ne se limitait pas à la mobilité elle-même, mais aux représentations positives du pays et de l'université, ce qui fait appel encore une fois à une argumentation d'analogie qui tente d'éveiller nos propres représentations personnelles et sociales afin de nous persuader. Son choix s'est porté sur la Belgique, car il s'agit d'un pays multinational dont le niveau d'anglais est meilleur que dans d'autres pays. De ce fait, notre informateur insiste sur le fait que le choix d'un pays plurilingue et avant-gardiste au niveau de l'usage de la langue dominante dans l'UE est devenu un argument de logique voire d'autorité, car il est fondé sur une représentation qui illustre la réalité très répandue selon laquelle la Belgique, étant le siège de la majorité des organes de l'UE, est un pays où l'anglais est une langue couramment utilisée tous les jours.

⁴⁸³ AMOSSY, Ruth. **L'argumentation dans le discours**. Paris, France : Armand Colin, 2012, p. 227-230.

Extrait n°155.

H2 επέλεξα το βέλγιο γιατί: γενικότερα είναι το: από τα πιο παλιά πανεπιστήμια των οικονομικών στην ευρώπη νομίζω το πρώτο το πιο παλιό στην ευρώπη σε οικονομικά κυρίως ήταν πολύ αρκετά δύσκολο και απαιτητικό (.) και γενικότερα σαν πόλη ήταν πολύ κεντρικά σαν χώρα γενικά είναι πολύ κεντρικά μπορούσα να πάω σε διάφορες χώρες γειτονικά επίσης είναι πολύ international και μπορούσα να μιλήσω με πάρα πολλούς ανθρώπους διαφορετικών εθνικοτήτων επίσης ήξερα ότι μιλάνε πολύ καλά τα αγγλικά στο βέλγιο οπότε δεν θα είχα κανένα πρόβλημα εξαιρετικό σε αντίθεση πχ με ολοβακία ή με κάτι άλλο που ντάξει το επίπεδο τους είναι πιο χαμηλό σε αγγλικά τουλάχιστον ε: οπότε επέλεξα το βέλγιο

/H2 j'ai choisi la Belgique car d'une façon générale elle est connue pour être l'une des plus anciennes universités des études d'économie et des finances en europe je pense qu'elle est la première et la plus ancienne en europe dans le domaine de la finance en particulier les études étaient très très difficiles et d'un niveau exigeant, et en général la ville était très centrale, ainsi que le pays, il est très central et je pouvais aller facilement dans les pays voisins c'est aussi très international et je pouvais parler avec beaucoup de gens de nationalités différentes je savais aussi qu'ils parlent très bien l'anglais en belgique, donc je n'aurais aucun problème particulier contrairement à la Slovaquie ou autre pays ou ok d'un moindre niveau, au moins en anglais euh: j'ai donc choisi la belgique.

Sa décision était basée dans un premier temps sur des raisons éducatives qui la soutiennent en tant qu'arguments de logique, car son objectif était de suivre les cours d'une université renommée ; puis, dans un deuxième temps, sur des raisons linguistiques, puisque son but était d'assister aux cours d'une université réputée et de pouvoir améliorer ses compétences en langue anglaise. En outre, l'attractivité de cette université a amené à la création d'une société cosmopolite : l'informateur a eu l'occasion de coexister et d'étudier dans un environnement international avec des collègues et des enseignants venant du monde entier, ce qui nous offre une image plus claire de ses propres représentations et sentiments envers le plurilinguisme et la multi-culturalité de pays, en s'appuyant cette fois sur des arguments de pathos et d'émotion.

En d'autres termes, les 12 informateurs ont présenté leurs motivations de mobilité et ont argumenté sur leurs choix. Certains informateurs avaient une seule raison de participer à un tel programme, tandis que pour d'autres, différents facteurs étaient invoqués, comme des aspirations personnelles, professionnelles, académiques, etc. À cet égard, les programmes de mobilité jouent le rôle de réalisateur de ces aspirations. En effet, la diversité des raisons de participation souligne la polyvalence des programmes de mobilité, qui permettent à différents individus de réaliser des aspirations tout aussi diverses. Enfin, inspirée par différentes raisons, cette mobilité produit par conséquent différents effets chez les participants.

8.4 Effets de la mobilité

L'expérience de la mobilité a eu divers effets à différents niveaux et domaines pour chaque informateur. Il s'agit d'une expérience qui a eu un impact sur le plan personnel des informateurs et, comme ceux-ci l'indiquent, c'était une expérience forte qui produit un changement profond chez les participants. Plusieurs résultats ressortent ainsi de cette expérience. Nous avons choisi de commencer par les effets au niveau personnel et par les possibles changements sur la personnalité des participants.

Tout d'abord, les informateurs soulignent que la mobilité influence fortement leur caractère et leur personnalité ; ils arrivent à élargir leurs horizons (voir l'exemple de l'informateur F10), à ouvrir leur esprit et à acquérir une meilleure compréhension d'eux-mêmes, ainsi qu'à gagner en confiance en eux-mêmes (voir les allocutions de F3).

Extrait n°156.

- A και πιστεύεις ότι αυτή η εμπειρία επηρέασε τις επαγγελματικές και προσωπικές επιλογές σου αργότερα ;
- F3 επαγγελματικές μου όχι τόσο πιο πολύ τις προσωπικές γιατί με άλλαξε σαν άτομο με έκανε πιο ανοιχτό πιο ανεξάρτητο με αυτοπεποίθηση να μπορώ να αντιμετωπίζω πράγματα μόνη μου ((inaud.)) ε: με βοήθησε πάρα πολύ πραγματικά να καταλάβω περισσότερο τον εαυτό μου
- /A Cette expérience a-t-elle influencé tes choix professionnels ensuite?
- F3 Mes choix professionnels, pas autant ; c'était plutôt mes choix personnels, car elle m'a changé en une personne plus indépendante plus en confiance je peux gérer seule les choses ; elle m'a aidée beaucoup, vraiment, à me comprendre moi-même.

Extrait n°157.

- F10 ε: θα σου πω βασικά θα σου πω αλλαγές που παρατήρησα στον χαρακτήρα μου ε: άρχισα να ανοίγομαι πιο πολύ να μιλάω πιο πολύ να θες να εκφράζεσαι και να: μέχρι και τα προβλήματα σου να τα λες στον άλλον δηλαδή κάτι τέτοιο δεν το χα μπορεί να μην μίλαγα τόσο εύκολα σε κόσμο και: εδώ προσπαθούσα στη γερμανία να μιλήσεις στα αγγλικά ή στα γερμανικά με ξένο κόσμο και πόσο μάλλον στα ελληνικά και όσον αφορά: τις επιλογές μου για εργασία ή για σπουδές νομίζω ήδη θέλω να ξαναπάω αλλά θα μου πεις είναι πάρα πολύ νωρίς αλλά: θα συνεχίσω τα γερμανικά μου φέτος και μάλλον του χρόνου μπορεί να ξαναφύγω
- /F10 Euh... je vais te dire principalement je vais te dire les changements que j'ai remarqués dans mon caractère, euh... j'ai commencé à être plus ouverte, à parler davantage, à vouloir m'exprimer, et même tes problèmes, de les dire aux autres c'est-à-dire je n'ai jamais eu cette habitude je ne parle pas si facilement avec le monde (ici en Grèce) mais en allemagne je tentais de parler en anglais ou en allemand avec le monde étranger et donc je parlais moins en grec et concernant mes choix pour le travail ou les études je pense que je veux déjà y retourner mais tu vas me dire c'est trop tôt, mais je continuerai l'allemand cette année et probablement l'année prochaine je pourrai repartir.

Les informatrices F3 et F10 sont des énoncés marqués d'après une analyse discursive, sur le plan personnel pendant leur participation. Il s'agit d'une expérience nouvelle et, pour la quasi-totalité, c'était la première fois que les participants quittaient la maison parentale et vivaient seuls. Il s'agit d'une expérience qui en a fait de véritables adultes, plus matures et capables d'affronter le monde sans le soutien d'un autre individu, tout en restant dans un cadre sécurisé. On constate aussi que la deuxième informatrice semble hésiter parfois, mais c'est surtout afin de trouver les propres mots pour soutenir ces représentations positives qui illustrent ce changement de caractère, ces choix personnels et de vie en général.

Par la suite, l'impact de la mobilité sur le plan professionnel est moins évident dans leur discours et il n'y avait pas, parmi ces informateurs, de cas de réorientation professionnelle. D'ailleurs, les informateurs prennent plutôt cette expérience comme une confirmation qu'ils pourraient poursuivre des études ou chercher un travail dans un autre pays. La mobilité joue donc le rôle d'une source d'inspiration pour des choix qui n'étaient pas possibles auparavant. Voici un exemple très indicatif de cette argumentation sur l'aide des programmes de mobilité afin de continuer les études à l'étranger :

Extrait n°158.

A πιστεύεις ότι σε επηρέασε στις επαγγελματικές σου επιλογές ;

F7 σίγουρα και το έκανα και για αυτό για να δω και επαγγελματικά μετά που θα κινηθώ γιατί ζούμε σε έναν κόσμο που ο καθένας σήμερα για εμένα έχει την δυνατότητα άμα το θέλει βέβαια να δουλέψει να σπουδάσει να ζήσει εκτός Ελλάδος και εκτός της χώρας του ε: οπότε ήθελα να το δοκιμάσω σε μια πρώτη φάση ενός εξαμήνου για να πάρω μια απόφαση για μετά ε: σίγουρα θα το λάβω υπόψιν μου σαν εμπειρία για το τι θα κάνω στη συνέχεια ή ακόμη και αν δεν επιλέξω γερμανία βερολίνο ή το συγκεκριμένο πανεπιστήμιο θα είναι επειδή το είδα και θέλω να δω κάτι άλλο ακόμη και έτσι παίζεις ρόλο

/A penses-tu que cette expérience ait influencé ensuite tes choix professionnels?

F7 certainement et je l'ai fait pour cette raison, pour voir où je pourrais aller professionnellement après, parce que nous vivons dans un monde où chacun, d'après moi, a la possibilité aujourd'hui s'il le veut bien sûr de travailler, d'étudier, de vivre à l'étranger et hors la grèce et hors de son propre pays euh donc je voulais l'essayer dans une première phase de six mois afin de prendre une décision pour la suite, euh certainement je le prends en compte comme expérience pour ce que je ferai après ou même si je ne choisis pas l'Allemagne ou Berlin cette université, ce serait parce que je l'ai vu, et je veux voir quelque chose d'autre, de cette façon le programme joue un rôle.

L'informatrice F7 est touchée par son expérience de mobilité, car elle l'a incitée à suivre des études ou à chercher un travail dans un autre pays européen. Elle s'appuie sur ces sentiments de vécu, et revêtus d'un raisonnement logique afin de pouvoir construire son argument, sa

vision pour son avenir. Ainsi, cette expérience était pour elle un premier pas, pour voir si elle pouvait à l'avenir poursuivre des études, trouver du travail et vivre en dehors de la Grèce.

D'autre part, l'impact des programmes de mobilité sur le parcours académique est assez visible chez les informateurs.

Extrait n°159.

F8 όχι σκέφτηκα κάποια στιγμή να κάνω ένα μεταπτυχιακό που είναι στην Θεσσαλονίκη στο international hellenic university αν το έχεις υπόψιν το οποίο είναι black sea αλλά : πήγα έγινα δεκτή αλλά δεν το παρακολούθησα τελικά διότι βλέπω ότι δεν υπάρχουνε τόσες επαγγελματικές ευκαιρίες για εκείνο το σημείο πρέπει πρώτα να κατέβει η ρωσία να επενδύσει τα κεφάλαια και μετά θα αναπτυχθούν

/F8 non, j'ai pensé à un certain moment, viser un diplôme de master à Thessalonique à International hellenic university, si tu le connais, sur black sea. J'y suis allée et j'ai été acceptée, mais finalement, je n'y ai pas assisté, car je voyais qu'il n'y avait pas autant de possibilités professionnelles. Sur ce point-là, il faut dans un premier temps que la Russie descende (vers la Grèce) pour investir des capitaux et ensuite ils se développeront.

Dans le cas de F8, son expérience en Arménie et en Géorgie l'a amenée à postuler et à s'inscrire à un Master spécialisé sur les pays de la mer Noire. Même si elle n'a finalement pas suivi cette formation, le fait de montrer un intérêt pour cette région reste une preuve de l'effet de cette expérience sur le plan professionnel et académique. Dans les deux cas suivants, pendant leur mobilité, les informatrices ont commencé à réfléchir à un autre itinéraire académique à réaliser plutôt dans les années à venir.

Extrait n°160.

F1 πάντως ακαδημαϊκά με έχει επηρεάσει οι εμπειρίες μου γιατί από εκεί που ήρθα εδώ erasmus και δεν σκεφτόμουνα καν την επιλογή και την περίπτωση του να ξαναέρθω στο εξωτερικό και να αναζητήσω μεταπτυχιακά στο εξωτερικό να επηρέασε πάρα πολύ δηλαδή ήταν καταλύτης θεωρώ (.) είχα το μυαλό μου μόνο πάτρα πάτρα πάτρα ελλάδα και τίποτε άλλο

/F1 En tout cas, mes expériences m'ont influencée sur le plan académique parce que je suis venue ici à erasmus et je n'ai même pas eu à faire un choix et l'idée de retourner à l'étranger et de chercher des masters à l'étranger, oui, m'a énormément influencée, c'est-à-dire, c'était un catalyseur je pense, car j'avais seulement dans ma tête: patras patras patras la grèce et rien d'autre.

Extrait n°161.

F6 ε: όπως ε: άρχισα να σκέφτομαι πιο ενεργά την πιθανότητα ενός διδακτορικού ε: σκέφτηκα ότι θέλω να επιστρέψω στη βιέννη είτε για διδακτορικό ή για τέλος πάντων για δουλειά δεν ξέρω είναι ακόμα θολό στο μυαλό μου αλλά: γενικά σκέφτηκα ότι θέλω να ζήσω για ακόμη μεγαλύτερο διάστημα εκτός ελλάδας

/F6 Je commençais à réfléchir activement à la possibilité d'un doctorat et je pensais retourner à Vienne pour le passer, ou en tout cas pour un

travail, mais aujourd'hui, je ne sais pas encore, c'est un peu flou dans ma tête, mais en général je pensais vivre encore plus longtemps en dehors de la Grèce.

L'expérience de la mobilité les a amenées à réfléchir à d'autres possibilités académiques, à continuer leurs études dans une université en dehors de Grèce, à suivre un master à l'étranger ou même à commencer un doctorat.

Du point de vue de l'analyse de discours, nous retenons trois caractéristiques très intéressantes dans les allocutions de ces deux dernières informatrices ; il s'agit de l'usage de la répétition, des formes de confirmation ou des phrases énonçant une valeur affirmative et des mots de remplissage. D'un côté, la répétition⁴⁸⁴ est une figure de style qui indique l'emploi du même mot, de la même phrase ou de la même idée entière à plusieurs reprises et – on le constate plusieurs fois dans les propos de nos informateurs – afin de souligner une idée ou surtout afin de soutenir leur argument en utilisant une deuxième fois la même phrase. C'est aussi dans les énoncés de F1 qu'on note encore une fois la répétition du groupe nominal : *στο εξωτερικό* (= à l'étranger), mais aussi un triple usage du mot *Πάτρα* (= Patras) afin d'insister et de démontrer les deux côtés qui se comparent et de mettre l'accent sur la valeur communicative de cette comparaison implicite (les études à l'étranger *versus* les études à Patras, en Grèce). Deuxièmement, nous trouvons aussi intéressante l'utilisation des mots et des phrases d'affirmation ou de type positif afin de rendre les phrases déclaratives plus fortes et convaincantes dans le discours ; nous citons ainsi des phrases comme : F1 : *ναι επηρέασε πάρα πολύ* (oui, il a énormément influencé), avec la particule *ναι* (= oui) pour introduire la phrase positive et le complément de quantité avec l'adverbe *πολύ* (=beaucoup) mis au degré superlatif avec la particule *πάρα* (= plus) pour créer cet effet d'hyperbole. Nous avons constaté ces usages dans plusieurs allocutions de notre corpus d'entretiens et c'est pour cette raison que nous insistons sur l'explication de tels choix ; et, enfin, l'usage de mots de remplissage comme : F6 : *τέλος πάντων* (= en tout cas) ou *δεν ξέρω* (= je ne sais pas) nous démontre le besoin de l'allocuteur (ici la F6) de donner une fausse pause à sa réflexion et de reprendre ses idées avec un argument plus fort, voire de donner le résultat. Ces phrases servent ainsi quand on cherche ses mots ou quand on prépare un énoncé plus important⁴⁸⁵.

⁴⁸⁴ RICALENS-POURCHOT, Nicole. **Dictionnaire des figures de style**. Paris : Armand Colin, 2003, p. 181-188.

⁴⁸⁵ RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et RIOUL, René. **Grammaire méthodique du français**. Paris : PUF, 2016, p. 648-649.

Pour continuer, on constate que la mobilité a apporté encore une fois plusieurs avantages à F4, le plus important étant sur le plan personnel.

Extrait n°162.

F4 δεν έχω κάτσει σοβαρά ακόμη να κοιτάξω τι θα κάνω στην επαγγελματική μου πορεία αλλά: πιστεύω ότι μου έχουν δώσει τρελά εφόδια πρώτον και κυριότερο σου έχει δώσει τρομερή αυτοπεποίθηση όλη αυτή η φάση ότι βγαίνεις σπουδάζεις μόνος σου τα καταφέρνεις μόνος σου έχεις γνωρίσει και πενήντα άτομα διαφορετικά τα οποία ο καθένας κάτι διαφορετικό θα σου προσφέρει από την δικιά του κουλτούρα και νιώθεις ότι θα πας με έναν άλλον αέρα

/F4 Je n'ai pas encore sérieusement réfléchi à ce que je ferais dans ma carrière professionnelle, mais je crois que cela m'a donné un équipement merveilleux ! Premièrement et surtout principalement, grâce à ce programme, tu as acquis une très grande confiance en toi, durant toute cette phase où tu as dû sortir, étudier seul, et tu as réussi seul, tu as rencontré cinquante personnes différentes qui t'ont offert chacune une chose différente, elles t'ont offert de leur propre culture et tu sens que tu iras désormais avec un autre air.

Le fait d'avoir une expérience européenne dans un environnement allophone, de vivre et d'étudier seule, a donné à F4 confiance en elle ; cette confiance l'amènera à des projets ultérieurs avec une attitude plus positive. À cet égard, toute son argumentation est fondée sur son propre vécu et ses expériences, qui lui ont fourni les preuves et les bagages nécessaires afin de poursuivre sa vie et ses études avec un caractère forgé et résistant.

D'autre part, l'expérience de mobilité a également des conséquences plus profondes ; la mobilité ne permet pas seulement l'amélioration des compétences linguistiques et l'émancipation personnelle, mais elle a d'autres effets, notamment sur la perception du pays d'origine. Comme déjà vu *supra* avec des exemples indicatifs des représentations sociales des informateurs qui ont changé, on constate ainsi que, suite à leur mobilité, les informateurs voient la Grèce différemment. La mobilité a eu un effet inattendu en altérant la perception de ces informateurs sur la Grèce. Ainsi, la mobilité a permis de prendre un peu de distance par rapport au pays d'origine et de le voir d'une façon plus critique en comparaison avec le pays d'accueil.

Extrait n°163.

F5 ε: είδα πιο αντικειμενικά τα θετικά της και πιο αντικειμενικά τα αρνητικά της όπως κατάλαβα και τα αρνητικά που υπάρχει υπάρχουν στο εξωτερικό και πόσο μάλλον άμα ζεις μόνος σε μια ξένη χώρα [...] απλά με έκανε να καταλάβω πως λειτουργεί ένα κράτος έξω και πως λειτουργεί: κάποια πράγματα στη χώρα μου

/F5 J'ai vu ses points négatifs d'une manière plus objective, et ses points positifs aussi comme je les ai compris vu que les points négatifs existent à l'étranger et d'autant plus si tu vis seul dans un pays étranger [...] Cela m'a juste fait comprendre comment fonctionne un état à l'étranger et comment certaines choses marchent dans mon pays

Cette expérience a permis à F5 d'avoir une idée plus claire du pays d'accueil (la Belgique) et de le comparer à son pays d'origine. La mobilité et l'intégration à la vie en Belgique ont finalement permis à F5 de voir d'une manière plus objective les points positifs et négatifs des deux pays et de créer ses propres nouvelles représentations. Pareillement, l'informatrice F7 a compris que la situation idéale n'existait nulle part, que les différences entre la Grèce et l'Allemagne sont surtout ancrées dans la mentalité des gens et, enfin, que c'est à chacun de croire ou même de promouvoir telles ou telles représentations de la réalité quotidienne de chaque pays.

Extrait n°164.

F7 ναι ναι δεν την απέρριπτα ποτέ την Ελλάδα αν και αναγνωρίζω κάποια αρνητικά που όλοι τα λέμε ε: όμως ήμουν και λίγο ναι θα πάω έξω και δεν με νοιάζει όχι δεν με νοιάζει εδώ αλλά δεν με πειράζει άμα δεν γυρίσω και όταν γύρισα συνειδητοποίησα ότι εδώ υπάρχουν πράγματα που μου είχαν λείψει πολύ και πράγματα που εδώ τα έχω και δεν μπορώ να τα βρω έξω ή πολύ δύσκολα κυρίως τις κοινωνικές σχέσεις και στο πως λειτουργούν οι άνθρωποι στο πως θα ανοιχτείς σε κάποιον και: τι ενδιαφέρον θα δείξεις να τον ακούσεις ε: ή να μιλήσεις εσύ (.) και το αστείο και η βλακεία πιο πολύ πιο εύκολα εμείς είμαστε πιο κοινωνικοί νομίζω θα κάτσεις στη στάση και θα πιάσεις κουβέντα με τον διπλανό σου και: θα μιλήσετε αυθόρμητα και πολύ όμορφα θα κάνετε θα έχετε μια πολύ όμορφη επικοινωνία για οτιδήποτε εκεί μου ήταν πιο δύσκολο ήθελε περισσότερη προσπάθεια για αυτό εκτός αν είχα να κάνω με μια Ιταλίδα που ήταν μαζί μου στα γερμανικά πχ

/F7 Oui oui, je n'ai jamais rejeté la Grèce même si je reconnais quelques points négatifs, et nous en sommes tous conscients, hum, mais j'étais un peu : « si je sors et je m'en fiche, non, je m'en fiche d'ici, ça m'est égal si je ne reviens pas » mais quand je suis revenue j'ai compris qu'ici il y a des choses qui m'ont beaucoup manqué et les choses que j'ai ici et je ne peux pas les trouver à l'étranger ou très difficilement, surtout les relations sociales et comment les gens fonctionnent ; comment tu ouvriras à quelqu'un et quel intérêt tu vas montrer pour l'écouter, euh... ou bien quand c'est ton tour de parler et la blague et les bêtises sont plus faciles nous sommes plus sociables je pense tu vas t'asseoir à l'arrêt et tu vas commencer une conversation avec ton voisin et vous allez parler spontanément et c'est très bien vous allez avoir une très belle conversation sur peu importe le sujet là-bas, c'était plus dur pour moi, cela demandait plus d'efforts pour cela, sauf si j'avais en face de moi une italienne qui était avec moi dans le cours d'allemand par exemple.

Selon ces derniers exemples, nous notons que les informateurs font des comparaisons et que les points communs et les différences deviennent plus visibles à travers la participation aux programmes de mobilité. En effet, la mobilité permet d'évaluer les deux pays, de rendre visibles les points forts et les points faibles de chaque pays et de chaque mode de vie. Voici encore un exemple d'une telle réponse d'une autre informatrice :

Extrait n°165.

- A σε βοήθησε μήπως να δεις διαφορετικά και την Ελλάδα τα καλά της και τα κακά της
- F9 τα καλά της (.) έχουμε ωραίο καιρό(.) ε: εντάξει έχουμε ανοιχτούς ανθρώπους θέλω να πιστεύω (.) θέλω να πιστεύω ότι είναι καλοί χαρακτήρες οι Έλληνες αλλά από την άλλη έχει πάρα πολλά κακά δεν ξέρω δηλαδή όλοι οι Ισπανοί παραπονιόντουσαν ότι είναι χάλια ότι είναι βρώμικη ότι υπάρχει γραφειοκρατία ότι θέλουν να φύγουν και αυτοί όλοι αλλά σε σχέση με την Ελλάδα ε: δεν τα απορρίπτω όλα δεν τα κατεδαφίζω όλα αλλά ρε συ είναι άλλο δεν ξέρω δηλαδή βγαίνεις έξω και δεν έβλεπες κάτι στο δρόμο ή ξέρω εγώ και να το έβλεπες την άλλη το άλλο πρωί ήταν όλα πεντακάθαρα ή βγαίνεις έξω και κάπνιζες έμπαινες στο μπαρ δεν έμπαινες στο μπαρ με το τσιγάρο βγαίνεις έξω και κάπνιζες ή δεν βγαίνεις έξω με το ποτήρι το γυάλινο βγαίνεις με το πλαστικό και το πέταγες μετά αυτό θέλω να σου πω
- /A Ces programmes t'ont-ils aidée à voir différemment la Grèce avec ses bons et ses mauvais côtés?
- F9 les bonnes choses (.) nous avons le beau temps, euh... ok, nous avons des gens ouverts, je veux croire, je veux croire que les Grecs sont des gens bien, mais de l'autre côté il y a trop de maux, je ne sais pas, tous les Espagnols se plaignent que dans leur pays, c'est sale qu'il y a de la bureaucratie et ils veulent tous partir. Par rapport à la Grèce, euh... je ne refuse pas tout ça, je ne les démolis pas tous, mais c'est différent tu sais, je ne sais pas. C'est-à-dire, en Espagne et dans les autres pays d'Europe, tu sors et tu ne vois rien dans la rue - je ne sais pas quoi - ou si tu voyais quelque chose, le lendemain tout était tout propre, ou tu sortais le soir, tu entrais dans le bar, tu n'entrais jamais au bar avec la cigarette ou tu sors pour fumer ou tu ne sors jamais avec ton verre en vrai verre, tu sortais avec le verre en plastique et après tu le jetais

Selon les propos de l'informatrice F9, il n'y avait pas de différence entre la Grèce et l'Espagne en ce qui concerne la crise économique, ou du moins c'était sa perception et celle des individus de ces deux pays ; la différence résidait seulement dans la visibilité de cette crise, plus présente au quotidien en Grèce qu'en Espagne (absence de rues propres en Grèce, contrairement à l'Espagne). Un autre aspect intéressant souligné par F9 est le manque d'organisation en Grèce.

Par exemple :

Extrait n°166.

- A ποια είναι τα κοινά και οι διαφορές μεταξύ της Ελλάδας και της Ισπανίας ;
- F9 [...] ε: διαφορές ; το επίπεδο σπουδών δηλαδή βλέπω το καποδιστριακό και το εκεί πανεπιστήμιο και είναι πολύ πιο καλό εδώ πέρα παρόλα τα κακά του την ανοργανωσιά του την βρωμιά του όλα είναι πιο καλό το επίπεδο απλά είναι ανοργάνωτοι εκεί είναι πολύ πιο οργανωμένοι και αυτό τα: τα διαλύει τα σβήνει όλα επίσης βρήκα πάρα πολύ μεγάλη βοήθεια από το γραφείο erasmus εκεί εδώ: και από το esn εκεί με βοήθησε πολύ εδώ: είναι λίγο πιο πώς να το πω ; δεν έχει αναπτυχθεί στο βαθμό ακόμη που θα βοηθήσει πολύ δηλαδή από το πανεπιστήμιο μου βρήκαν οπίτι πώς να σου πω αυτό εδώ δεν νομίζω ότι υπάρχει αυτή η υπηρεσία
- /A quels sont les points communs et les différences entre la Grèce et l'Espagne ?

F9 [...] Euh...au niveau de l'éducation, ce que je vois l'université capodistrienne et celle de là-bas, c'est bien supérieur ici, malgré les inconvénients dus à sa désorganisation et à sa saleté, le niveau est meilleur. Simplement ici ils sont désorganisés, (par contre) là-bas ils sont plus organisés - et ça :: (la désorganisation), dissout, efface tout - j'ai reçu de l'aide par le bureau d'erasmus là-bas et l'ESN là-bas m'a beaucoup aidée, car ici ils sont un peu - comment dire - ils ne sont pas encore développés au point de pouvoir aider. C'est-à-dire que les gens de l'université là-bas m'ont trouvé un logement et comment te dire, ici je ne pense pas qu'un tel service existe

Pour F9, le niveau académique des universités grecques semble même meilleur que celui des autres universités d'Europe, ce qui est souvent contradictoire avec ce que disent les autres informateurs ; toutefois, cette informatrice cite aussi les inconvénients qu'elle constate dans les universités grecques. C'est ainsi la mauvaise organisation administrative qui a un grand impact sur l'image des universités grecques aux yeux des étudiants. Elle continue donc le même motif de comparaison des universités du pays d'origine et du pays d'accueil, afin de tirer des conclusions sur le niveau et le style de vie de chaque pays.

Par ailleurs, d'autres informateurs de notre corpus d'entretiens ont mentionné l'importance des expériences gagnées via ces programmes de mobilité, et, plus précisément, ils soulignent l'importance de ces expériences de mobilité afin de déterminer leur propre identité. Ainsi, F8 le souligne assez clairement : la mobilité l'a aidée à voir la Grèce différemment, car assigner une identité ne peut pas être unilatéral, mais est étroitement lié aux autres.

Extrait n°167.

A αυτές οι εμπειρίες σε βοήθησαν να δεις διαφορετικά την Ελλάδα;

F8 ε: ναι διότι για να: αυτοπροσδιοριστούμε πρέπει να δούμε τους άλλους οι οποίοι θα μας ετεροπροσδιορίσουν το τι είμαι εγώ σημαίνει τι είμαι εγώ σε σχέση με -με τους υπόλοιπους αλλιώς δεν μπορώ να οριστώ μόνη μου το τι είμαι πρέπει να υπάρξω με άλλους λαούς για να ορισθώ εγώ

/A Ces expériences t'ont-elles aidée à voir la Grèce différemment ?

F8 oui, parce que pour s'autodéterminer, il faut voir les autres qui détermineront ce que je suis, je veux dire, ce que suis par rapport aux autres, je ne peux pas me définir moi-même je dois exister avec d'autres peuples pour m'autodéfinir

Selon le dernier exemple, l'informatrice voit la définition et l'évolution de sa propre identité à travers les représentations des autres. Voir sa propre identité de cette façon est expliqué par Jodelet⁴⁸⁶; comme on l'a déjà souligné au chapitre 5 (section 5.5.1), le positionnement par rapport à l'autre, et par conséquent son identité, est étroitement lié aux représentations déjà existantes chez soi-même. Ainsi, cette expérience permet l'acceptation ou le refus des

⁴⁸⁶ JODELET, Denise (dir.). **Les Représentations sociales**. Paris : Presses universitaires de France, 1989, p. 47-76.

stéréotypes. L'intégration dans un autre mode de vie, un cadre différent, et le contact avec des populations de différentes nationalités permet à l'individu d'examiner et de réévaluer ses stéréotypes, puis soit de les accepter, soit de les refuser, voire, très souvent, de les critiquer :

Extrait n°168.

F7 εμ: δεν ξέρω πως το περίμενα δεν ήταν τόσο αυστηρά οργανωμένο όσο περίμενα έχουμε αυτή την ιδέα αυτό το στερεότυπο για τους γερμανούς ότι είναι τόσο πειθαρχημένοι τόσο αυστηροί τόσο ε: μη ευέλικτοι ε: δεν ισχύει απόλυτα και το λεωφορείο μπορεί να αργήσει και εκεί (.) και το μάθημα θα είναι πιο ευέλικτο δεν θα έχουμε συγκεκριμένη ύλη από εδώ μέχρι εκεί να βγει έτσι και τελείωσε θα μιλήσεις δηλαδή θα πας το θέμα λίγο αλλού στην ώρα του μαθήματος (.) ναι ήτανε λίγο πιο ελεύθερο το μάθημα απ' ότι το περίμενα λίγο ότι πουν οι φοιτητές και αυτό χωρίς να θέλουν ντε και καλά να καταλήξουν σε κάποιο συμπέρασμα δεν ξέρω αν έχει να κάνει με το δικό μου αντικείμενο γιατί δεν είναι κάτι που κάνουν πολλοί στη γερμανία είμαστε πολύ λίγα άτομα ε: δεν το έχουν όλα τα πανεπιστήμια ίσως η γερμανική φιλολογία που έχει διακόσους φοιτητές το έτος να είναι πολύ διαφορετικά να το κάνουν με άλλον επαγγελματισμό γιατί η σχολή τα μαθήματα που έκανα εκεί ήτανε μπορώ να πω ότι από εδώ παίρνω περισσότερες γνώσεις σε ένα μάθημα ναι μεν είναι με την λάθος μορφή την παλιά μορφή την απαρχαιωμένη μορφή του μιλάει ο καθηγητής και εμείς σημειώνουμε χωρίς ενεργό ρόλο των φοιτητών αλλά εντέλει και πιο επιστημονικά είναι και: περισσότερα μαθαίνει

/F7 Hum, je ne sais pas à quoi je m'attendais, il n'était pas aussi strictement organisé que ce à quoi je m'attendais ; nous avons cette idée, ce stéréotype pour les allemands d'être si disciplinés, si stricts et si inflexibles, hum, ce n'est pas tout à fait vrai, et le bus peut être en retard là-bas aussi, le cours sera plus souple, il n'y aura pas un programme bien défini d'ici à là dans le parcours proposé pour le traiter d'une telle manière, et après c'est fini, et, enfin, tu parleras et tu réorienteras un peu le sujet lors de l'heure officielle du cours, oui, c'était un peu plus libre que ce à quoi je m'attendais, un peu « tout ce que les étudiants disent », et cela, sans vouloir arriver à une conclusion ; je ne sais pas si c'était seulement dans mon domaine, car nous sommes peu nombreux à suivre cette discipline en allemagne, hum, ce n'est pas donné comme parcours dans toutes les universités, peut-être le département des lettres et de littérature allemandes, qui a 200 étudiants par année (oui) c'est très différent, là, peut-être, ça se passe autrement pour les autres disciplines, avec plus de professionnalisme parce que, par rapport aux cours que j'ai suivis avec Erasmus en Allemagne, je peux dire qu'en Grèce, on reçoit des connaissances plus vastes dans un cours, bien qu'il soit donné sous un mauvais format, un format très archaïque selon lequel l'enseignant parle et nous prenons des notes, sans que les étudiants aient un rôle actif mais enfin, c'est plus scientifique et nous apprenons plus.

Dans le cas de F7, l'image figée d'un peuple peut facilement changer au moment où le participant noue des contacts avec des autochtones et découvre leur fonctionnement et les identités dans le contexte référentiel, soit leur propre pays ; F7 a compris qu'être organisé n'est pas nécessairement une caractéristique innée des Allemands, car il s'agit juste d'un stéréotype qui passe de génération à génération à travers les représentations sociales que chacun porte en lui et l'interaction entre individus. Comme F7, l'informatrice F10 avait également des idées

reçues sur les Allemands, qui ont changé pendant son expérience de mobilité à Berlin. Cette fois, la représentation tenait sur le fait que les Allemands sont un peuple peu d'esprit libre et très introverti, sans sentir le besoin d'entraide et de solidarité l'un envers l'autre.

Extrait n°169.

F10 ε: τώρα άλλαξε ως προς την ε: αυτήν την ιδέα που είχα για τους γερμανούς που τελικά τους βλέπω πολύ πιο ανοιχτούς (.) πολύ πιο χαρούμενους μάλλον από τους έλληνες και πολύ ε: σε βοηθάνε κιόλας πάρα πολύ δηλαδή δεν αντιμετωπίσα ποτέ ρατσισμό σε θέμα προσπαθούσα δηλαδή τους μιλούσα γερμανικά και προσπαθούσαν α: εννοείς αυτό εννοείς το άλλο μπορείς να μου εξηγήσεις δηλαδή προσπαθούσαν να σε εξυπηρετήσουν και όχι να τελειώσουνε μαζί σου και: όσον αφορά ντάξει έφυγα από την Ελλάδα του τότε και ήρθα τώρα και νομίζω ότι είναι ακόμη χειρότερα τα πράγματα ε: και όχι: (.) οικονομικά ή κάτι τέτοιο νομίζω και ο κόσμος πια: δεν δεν είναι όχι δεν είναι καλά δεν όλοι κουβαλάμε προβλήματα και αυτό φαίνεται μέχρι και στο δρόμο ενώ εκεί πέρα δεν το αντιμετωπίσες αυτό το πράγμα δηλαδή μπορεί να σου φωνάζει κάποιος εδώ πέρα χωρίς λόγο ενώ εκεί δεν υπήρχε καμία τέτοια εμπειρία

/F10 elle m'a permis de changer sur euh... cette idée que j'avais des allemands je les vois finalement beaucoup plus ouverts, beaucoup plus heureux surtout par rapport aux grecs et très, euh... même, ils t'aident beaucoup c'est-à-dire je n'ai jamais rencontré le racisme j'essayais de leur parler en allemand et ils essayaient de m'aider : ah, tu veux dire ça, tu veux dire autre chose ? peux-tu me l'expliquer ? c'est-à-dire qu'ils essayaient de t'aider ou de rendre service et pas d'en finir avec toi et concernant ok je suis partie de la grèce d'avant et je suis arrivée maintenant, et je pense que la situation est encore pire, euh...pas l'économie ou quelque chose, je pense que les gens ne sont plus non ne vont pas bien on a tous des problèmes et c'est évident même dans la rue, mais là-bas, tu ne fais pas face à certaines choses, c'est-à-dire ici quelqu'un peut te crier dessus dans la rue sans aucune raison, tandis que là-bas il n'y avait pas une telle expérience

Ces deux dernières informatrices (F7 et F10) soulignent le fait que l'image de l'Allemagne et des Allemands avant leur mobilité ne correspondait pas vraiment à la réalité vécue ensuite. Elles ont fait face ainsi à des stéréotypes qui n'étaient ni corrects, ni solides, et qui ont, finalement, été brisés afin de construire leurs propres images dans leur esprit de cette société.

De plus, la mobilité amène les participants à aller au-devant d'autres pays et à comprendre les points communs et les différences entre le pays d'origine et le pays d'accueil. C'est le cas de F5, qui a comparé les mentalités des peuples belge et grec.

Extrait n°170.

A ποιες είναι οι διαφορές και τα κοινά μεταξύ του βελγίου και της Ελλάδας;

F5 ε: είναι πιο κλειστοί άνθρωποι μου φαίνονται είναι πολύ ευγενικοί όλοι ενώ: είμαστε πιο: στην Ελλάδα είμαστε λίγο πιο αυθόρμητοι θα έλεγα πιο εκφραστικοί εκφράζουμε τον θυμό μας πιο εύκολα την χαρά μας ακόμη πιο εύκολα είμαστε πιο εκδηλωτικοί πιο αυθόρμητοι θα έλεγα οι βέλγοι είναι πιο συγκρατημένοι και στην χαρά και στην λύπη ε: (.) και δεν θα φανεί η συμπάθεια ή η αντιπάθεια πιστεύω

/A Quels sont les différences et les points communs entre la Belgique et la Grèce ?

F5 oui, les gens sont plus fermés, ils me semblent très polis alors qu'en Grèce nous sommes un peu plus spontanés, je dirais plus expressifs, nous exprimons notre colère plus facilement notre joie plus facilement, nous sommes plus expressifs plus spontanés. Je dirais que les Belges sont plus restreints dans la joie et dans la tristesse, et je crois que ce n'est pas évident de ressentir de la sympathie ou de l'antipathie.

Afin de conclure cette section, il faut souligner que l'expérience de mobilité, comme exprimée par les informateurs, a plusieurs effets. Son impact est évident tant au niveau personnel qu'au niveau académique et professionnel des informateurs. Cependant, un impact peut-être plus important est l'impact sur les représentations des informateurs, tant pour leur pays d'origine (la Grèce) que pour les pays d'accueil. Dans la section suivante (8.5), nous analyserons l'identité européenne des 12 informateurs, ce qui, pour certains, est également un effet de leur expérience de mobilité.

8.5 Identité européenne

Les 12 informateurs divergent quant à la perception de leur identité européenne. D'après les réponses reçues dans l'ensemble des entretiens, la grande majorité a une position claire par rapport à leur identité nationale et européenne. Parmi les 12 informateurs, 9 ont indiqué clairement avoir une identité européenne et 2 déclarent ne pas avoir d'identité européenne. Et seule une informatrice garde une attitude ambiguë quant à son identité européenne. Ainsi, certains informateurs disent clairement se sentir européens, comme F3.

Extrait n°171.

A εσύ αισθάνεσαι ευρωπαϊά ;

F3 ναι

/A te sens-tu européenne ?

F3 oui.

Dans certains cas, la mobilité en Europe dans ce cadre a permis aux informatrices F6 et F9 de renforcer leur sentiment d'appartenance européenne.

Extrait n°172.

A εσύ αισθάνεσαι ευρωπαϊά;

F6 ε: ναι

A αισθανόσουνα και πριν το erasmus ή η εμπειρία αυτή σε βοήθησε ;

F6 ε: νομίζω αισθανόμουν με το erasmus έδωσε έτσι μια παραπάνω αίσθηση

/A te sens-tu européenne ?

F6 oui

A te sentais-tu ainsi avant Erasmus ou cela t'a-t-il aidé ?

F6 euh... je pense que je me sentais ainsi, avec Erasmus cela m'a donné un sens supplémentaire

Extrait n°173.

A σε βοήθησε μήπως το erasmus να αισθανθείς πιο ευρωπαϊά;

F9 νομίζω ναι νομίζω ναι νομίζω με βοήθησε (.) μέχρι μέχρι πριν φύγω για erasmus έλεγα τι ωραία που είναι η Ελλάδα εντάξει έχουμε πάει και στην αυστραλία αλλά δεν είναι σαν την Ελλάδα και όλα αυτά αλλά: αλλά ναι δηλαδή με φαντάζομαι σε μια άλλη χώρα τώρα δεν ξέρω αν με φαντάζονται από τις άλλες χώρες εκεί πέρα

/A erasmus t'a-t-il aidée à te sentir plus européenne ?

F9 je pense que oui, je pense que oui je pense que ça m'a aidée. Avant que je parte pour erasmus, je disais : comme c'est bien la Grèce. OK nous sommes allés en australie aussi, mais ce n'est pas comme la Grèce et d'autres choses comme ça, mais : mais oui c'est-à-dire que je m'imagine dans un autre pays maintenant je ne sais pas si eux, m'imaginent dans leur pays là-bas.

Selon les dires des informatrices F6 et F9, la mobilité et le programme ont fourni un environnement propice à l'évolution de leur identité européenne ; ils les ont même fait se sentir positivement du fait de s'ouvrir au monde, à d'autres pays et à d'autres mentalités et identités.

Inversement, dans d'autres cas, la mobilité n'a pas eu d'impact particulier sur l'identité, comme on le constate par les propos de l'informatrice F5, par exemple :

Extrait n°174.

A και σε βοήθησε να αισθανθείς ευρωπαϊά ;

F5 δεν θα το έλεγα γιατί: και στην Ελλάδα ευρωπαϊά αισθάνομαι δεν μου προξένησε κάτι απλά είδα πως λειτουργεί εκεί ε: ένα άλλο κράτος σε μια ευρωπαϊκή ένωση με πιο καλά δομημένο κοινωνικό κράτος αλλά ευρωπαϊά αισθανόμουν και πριν πάω στο βέλγιο

/A le programme t'a-t-il aidée à te sentir européenne ?

F5 je ne dirais pas cela parce qu'en Grèce je me sentais européenne il ne m'a pas causé quelque chose j'ai juste vu comment un autre État de l'UE fonctionne avec un État social mieux structuré, mais je me sentais européenne avant même d'aller en Belgique

Ainsi, F5 déclare qu'elle se sentait européenne avant sa mobilité en Belgique. Elle n'avait pas besoin de sortir du pays afin de créer ou de renforcer son identité européenne. Au contraire, il y a des cas où le sentiment d'appartenance à une communauté bien définie (comme acquérir une certaine identité) ou le renforcement de l'identité européenne peuvent émerger d'après ce type de programmes, qui ont pour but d'élargir les horizons des participants et d'inciter leur sentiment de citoyen d'une Europe unie comme un village. À cet égard, F1 souligne le fait

qu'elle se sent européenne parce qu'elle est partie de Grèce ; la mobilité lui a fourni le cadre propice qui lui a permis de développer son appartenance européenne.

Extrait n°175.

F1 αισθάνομαι ευρωπαϊκά γιατί έχω βγει έξω από την χώρα μου έχω πολλές έτσι εμπειρίες από: αλληλεπιδράσεις με άτομα από άλλες χώρες δεν είμαι κλεισμένη στο καβούκι μου αυτό εννοώ με το αισθάνομαι ευρωπαϊκά ε: και θεωρώ αν καταφέρω να μείνω ακόμη λίγα χρόνια στο εξωτερικό θα αποκτήσω μια πιο ευρωπαϊκή νοοτροπία ε: απ' ότι έχω τώρα

/F1 Je me sens européenne parce que je suis sortie de mon pays. J'ai tellement d'expériences issues de l'interaction avec des gens d'autres pays je ne suis pas enfermée dans mon linceul c'est ce que je veux dire en disant que je me sens européenne, euh...et je pense que si je réussissais à rester quelques années encore à l'étranger j'acquerrais une mentalité plus européenne par rapport à celle que j'ai maintenant.

Concernant les arguments de F1, elle a clairement associé l'identité européenne avec le fait qu'elle a choisi de partir de Grèce pour une période déterminée. Elle souligne également le fait que sa mentalité européenne se développera au fur et à mesure qu'elle vivra à l'étranger, jusqu'à peut-être retourner définitivement dans son pays d'origine. Il est donc évident que l'identité européenne n'est pas une valeur ou une représentation de soi-même fixe et totalement acquise pour la vie, valable pour toujours ; l'identité européenne ou nationale peut ainsi recevoir des diverses influences, peut changer et se former par rapport au contexte et aux interactions et perceptions que chaque individu reçoit tout au long de sa vie. Nous rencontrons, enfin, l'idée de la construction d'une identité, de l'identité européenne ici, et son évolution dans la perception du soi par la société, et, inversement, de la société par soi-même. En outre, sur le principe de ce caractère évolutif de l'identité européenne, et parmi les réponses reçues, une informatrice ne nous a pas fourni de réponse aussi claire que les autres (réponse ni positive ni négative envers l'Europe et son identité européenne) ; ainsi, l'informatrice F7 a déclaré qu'il y avait chez elle une confusion d'identité.

Extrait n°176.

F7 είμαι ευρωπαϊκά γεωγραφικά (.) πολιτισμικά ναι αλλά έχω μια σύγχυση ταυτότητας γιατί είμαστε σταυροδρόμι έχουμε και στοιχεία ανατολής που η υπόλοιπη ευρώπη δεν τα έχει (.) αυτό

/F7 je suis européenne géographiquement, culturellement, oui, mais j'ai une confusion d'identité, car nous sommes un carrefour et nous avons des éléments orientaux que l'europe n'a pas

En effet, elle accepte son identité européenne, mais appréhende une différence culturelle qui l'interpelle sur l'existence de cette identité. Elle accepte son identité européenne en s'appuyant sur deux dimensions distinctes de l'Europe : la dimension géographique et la dimension culturelle, et cet argument est très solide, étant un argument logique. Néanmoins, en même

temps, l'informatrice déclare que la culture grecque, fortement influencée par l'Orient, intègre des éléments qui n'existent pas dans le reste de l'Europe. Cette différence culturelle l'interpelle et la désoriente. Nous trouvons ici deux dimensions qui sont déjà étudiées au chapitre 3 (section 3.1.3). En ce qui concerne la dimension spatiale, la définition de l'Europe géographique s'appuie sur les frontières naturelles (la Méditerranée, l'Océan atlantique, l'Océan arctique et l'Oural constituent les limites entre l'Europe et les autres continents). Quant à la dimension culturelle de l'Europe, la culture européenne est le résultat des différents héritages (héritage de l'antiquité grecque, héritage romain, héritage du christianisme)⁴⁸⁷.

Cette confusion existe depuis la création de l'État hellénique⁴⁸⁸, et elle s'est encore intensifiée après l'adhésion de la Grèce à l'UE (voir chapitre 3, section 3.1.1). D'après Mackridge⁴⁸⁹, les Grecs ont tendance à se considérer comme essentiellement européens, en grande partie à cause de leur conviction que leurs ancêtres ont jeté les bases de la civilisation européenne. Toutefois, de nombreux Grecs restent attachés aux caractéristiques culturelles qui les différencient des autres Européens. L'informatrice F7 déclare que la Grèce est entre l'Occident et l'Orient et que ce carrefour culturel la perturbe.

De l'autre côté, deux informatrices gardent une position plus claire et fixe vis-à-vis l'Europe et de leur identité. Il s'agit des exemples ci-après, à partir des réponses des informatrices F8 et F10. Les informatrices F8 et F10 ne se sentent pas européennes. Elles nient toute identité européenne, et refusent également l'identité grecque. Il s'agit d'une question dont elles n'ont aucune envie de parler.

Extrait n°177.

A ε: εσύ αισθάνεσαι ευρωπαϊά;

F8 ούτε ελληνίδα αισθάνομαι

A ούτε ελληνίδα ούτε ευρωπαϊά ;

F8 όχι

[...]

A μου είπες πριν ότι δεν αισθάνεσαι ούτε ευρωπαϊά ούτε ελληνίδα ε: τι αισθάνεσαι;

⁴⁸⁷ HASQUENOPH, Sophie. **Initiation à la citoyenneté de l'Antiquité à nos jours**. Paris : Ellipses, 2015, p. 25-33. (Ellipses poche).

⁴⁸⁸ ERSOY, Ahmet, GÓRNY, Maciej, KECHRITIS, Vangelis, et al. (dir.). **Discourses of collective identity in Central and Southeast Europe (1770-1945): texts and commentaries**. Budapest ; New York : Central European University Press, 2006, p. 307-314.

⁴⁸⁹ MACKRIDGE, Peter. **Cultural Difference as National Identity in Modern Greece**. Dans : *Hellenisms : culture, identity and ethnicity from antiquity to modernity*. Aldershot : Ashgate, 2008, p. 297-319.

F8 ε: δεν αισθάνομαι ελληνίδα διότι: ξέρω ότι έχω ρίζες από την μικρά ασία: από μαυροβούνιο: από κρήτη δηλαδή ο κάθε παππούς και η κάθε γιαγιά κάπως έτυχε και βρέθηκαν όλοι πριν έναν αιώνα στην Θεσσαλονίκη αλλά ευρωπαϊά δεν μπορώ να αισθανθώ διότι δεν νιώθω ασφαλής ότι με εθάλπει η ευρωπαϊκή ένωση

/A Te sens-tu européenne ?

F8 Je ne me sens même pas grecque.

A ni grecque ni européenne ?

F8 non

[...]

A Tu m'as dit, avant, que tu ne sens ni européenne ni grecque, tu te sens quoi ?

F8 Je ne me sens pas grecque parce que je sais que j'ai des racines d'Asie Mineure du Monténégro de Crète, c'est-à-dire que chaque grand-père et chaque grand-mère se sont trouvés par hasard il y a un siècle à Thessalonique, mais je ne peux pas me sentir européenne, car je ne me sens pas en sécurité : l'Union européenne ne me protège pas

Extrait n°178.

F10 δεν δεν ξέρω να σου πω ούτε ελληνίδα μπορεί να μην ανήκω μερικές φορές νιώθω ξένη στην ίδια μου την χώρα αλλά δεν το έχω πολύ το στοιχείο είμαι ελληνίδα και είμαι περήφανη για αυτό ή είμαι ευρωπαϊά και είμαι περήφανη για αυτό

/F10 Je ne sais pas te dire, (je ne me sens) même pas grecque, peut-être je n'appartiens pas à ce pays, parfois je me sens étrangère à mon propre pays, mais je n'ai pas beaucoup ce sentiment d'être grecque et donc fière de ça ou d'être européenne et fière de ça.

Un autre élément assez contradictoire est que ces informateurs ne sont pas sûrs du fait qu'il existe une culture européenne. Le refus de l'identité nationale et européenne s'étend donc au refus de la culture européenne.

Extrait n°179.

F8 [...] ε: δεν συμφωνώ ότι υπάρχει ενιαία τέχνη φιλοσοφία πρόδος ενιαία αρχιτεκτονική ενιαία ιστορία ενιαία γεωγραφία δεν υπάρχουν τα ίδια προϊόντα σε όλη την ευρώπη κάθε τόπος παράγει τα δικά του και μάλιστα κάθε τόπος κατά τόπους δηλαδή άλλα πράγματα παράγει η καταλονία και αλλά η ανδαλουσία με το ξερό καφέ περιβάλλον της [...] ε: διαπνέεται το βίντεο από μια αγαστή φιλία και από συνεργασία όχι δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα στους αιώνες το ένα έθνος επισκιάζει και επιτίθεται στο άλλο δεν βλέπω ούτε ομόνοια ούτε σύμπνοια στην ευρωπαϊκή ιστορία

/F8 [...] Je ne suis pas d'accord pour dire qu'il y a un art, une philosophie, un progrès commun, une architecture commune, une histoire commune, une géographie commune ; il n'y a pas les mêmes produits à travers l'Europe, chaque région produit les siens et même, chaque région a des sous-régions ; c'est-à-dire d'autres choses sont produites en Catalogne et d'autres en Andalousie avec son environnement brun sec [...] et la vidéo est caractérisée également par un souffle d'amour et de la collaboration il n'y a pas eu de telle chose pendant des siècles une nation dominait et attaquait l'autre, je ne vois même pas de concorde ou d'harmonie dans l'histoire européenne.

Extrait n°180.

F10 ε: γιατί όλα αυτά που περιέγραφε ήταν κατορθώματα κάθε χώρας και όχι της ευρώπης δεν τον κάναμε μαζί τον παρθενώνα ούτε κάναμε την πύλη του βραδινβούργου όλοι μαζί οπότε προσπαθεί να εξηγήσει ότι αποτελείται από κάποιες χώρες όπου έχουν κάνει τα εξής κατορθώματα

/F10 parce que tout ce qu'il a décrit, ce sont les accomplissements de chaque pays, pas de l'europe, nous ne l'avons pas fait ensemble le parthénon, nous n'avons pas fait ensemble la porte de brandebourg il essaye d'expliquer qu'elle est constituée par quelques pays qui ont fait ces réalisations.

S'agissant des réponses citées ci-dessus, il faut mentionner qu'il s'agit des commentaires de nos informateurs après qu'ils ont regardé une vidéo que nous leur avons transmise dans le cadre de notre guide d'entretien. Cette vidéo essaye de définir l'Europe en faisant l'éloge de l'histoire, du patrimoine et de la culture européenne, et en même temps en niant l'organisation politique de l'UE et en soulignant le danger des vagues migratoires issues de l'Asie et de l'Afrique vers l'Europe. Les informatrices F8 et F10 ne sont pas convaincues et sûres qu'une culture européenne existe ; le fait que chaque région ou pays ait donné naissance à certains produits culturels et monuments historiques ne prouve pas directement que c'est l'héritage commun de l'Europe ou d'une même civilisation européenne. Le refus d'une culture européenne commune s'étend donc à leur propre mentalité, voire influence leur image de chaque pays et région qui, à son tour, nous donne notre propre identité. Ce refus d'une identité et d'une citoyenneté européenne amène à supposer que ces deux informatrices ne s'attachent pas à la conception d'une Europe politique (comme vu au chapitre 3). Ce refus de la culture européenne peut également être perçu comme le refus d'une « Europe culture » (comme présenté au chapitre 3) et finalement toutes les dimensions politiques et culturelles de l'Europe ne sont pas perçues de la même manière. Cette attitude est aussi aperçue dans d'autres cas de nos données, comme dans les propos de F9 :

Extrait n°181.

A υπάρχει αυτός ο κοινός ευρωπαϊκός πολιτισμός;

F9 υπάρχει πολιτισμός της κάθε χώρας που σίγουρα έχει δώσει στοιχεία σε κάποιον άλλον ναι κάποια ναι υπάρχει επιρροή από τον έναν πολιτισμό στον άλλον

/A Pour toi, y a-t-il une civilisation européenne commune?

F9 Chaque pays a sa culture, qui a certainement donné des éléments à une autre, oui, une certaine ou, il y a une certaine influence d'une culture à l'autre

L'informatrice F9 est dans le même état d'esprit et elle ne voit pas une culture européenne commune, mais seulement au niveau national. Pour elle, chaque pays a sa propre culture, qui

peut avoir un impact sur une autre culture. Cependant, et, contrairement aux allocutions des informatrices F8 et F10 que l'on a évoqués *supra*, F9 évoque une identité européenne ; elle semble hésitante, mais partage finalement cette image d'une culture européenne influencée par tous ces peuples.

On peut dès lors conclure que l'existence d'une identité européenne n'est pas toujours alignée avec l'acceptation d'une culture européenne. Se sentir citoyen européen se traduit à l'acceptation d'une Europe politique et avouer une culture européenne se traduit par la notion d'Europe culture. Cependant, via notre corpus, il est évident qu'une des deux de ces expressions sur l'Europe doit être acceptée afin qu'une identité européenne puisse exister. L'identité européenne n'est pas fixe et stable ; elle peut subir diverses influences, et peut changer et se former par rapport au contexte et aux interactions et perceptions que chaque individu reçoit tout au long de sa vie. Par conséquent, on pourrait imaginer que l'acceptation ou non d'une Europe politique et/ou d'une Europe culture n'est pas non plus fixe, mais modifiable par rapport au contexte et aux interactions et perceptions de l'individu.

Synthèse de la partie II

La deuxième partie de cette étude est consacrée à la constitution du corpus, et à la description et l'analyse de données. La constitution du corpus à partir de différents types de données et son analyse à l'aide de différentes méthodes permettent un croisement d'informations qui aboutit à des résultats plus pertinents qu'à partir d'un seul type de données.

Dans un premier temps, le chapitre 5 est dédié à la méthodologie utilisée dans cette recherche. En prenant en compte le public cible – à savoir, d'anciens participants aux programmes de mobilité –, nous avons constitué les données de corpus et les outils de recueil des données. En nous appuyant sur une méthodologie mixte et des outils de recueil utilisés dans différentes disciplines, nous avons construit le corpus selon trois types des données différentes : les réponses au questionnaire, les Histoires de succès et les entretiens semi-directifs. Plus particulièrement, les chapitres 6, 7 et 8 sont consacrés respectivement à chaque type de données : le questionnaire, les Histoires de succès et les entretiens.

Le chapitre 6 est dédié au questionnaire, soit la première enquête réalisée dans le cadre de cette recherche. Cette (pré)enquête nous a permis de collecter différentes données sur le parcours des informateurs, leur participation, ainsi que leurs représentations de l'Europe. Ainsi, nous pouvons appréhender clairement la perception d'anciens participants à des programmes de mobilité sur lesdits programmes, leur relation avec les langues étrangères, et leur perception de l'Europe et de l'UE. Cette analyse nous fournit des informations sur la motivation de la participation à des programmes de mobilité, sur les effets de la mobilité, et sur la relation des participants avec les langues étrangères.

Ensuite, le chapitre 7 est consacré à l'analyse des résultats des Histoires de succès. Du fait que les informateurs s'y expriment librement sans être sollicités, les Histoires de succès sont une source unique et très enrichissante, qui nous a permis d'examiner les sujets clés de cette recherche. Nous constatons que les auteurs se focalisent sur les effets, et moins sur les motivations de leur mobilité ; ils soulignent ainsi l'impact de leur mobilité aux niveaux personnel, académique et professionnel. D'après ces textes courts, mais riches en informations, sur les programmes de mobilité, on comprend que, de leur point de vue, les résultats obtenus ont une plus grande importance que les raisons de leur mobilité. Concrètement, les Histoires de succès offrent, et de manière imprévisible, un bon aperçu des sujets qui nous intéressent dans l'ensemble de ce corpus, et couvrent les trois différentes catégories d'information intéressant notre étude : la motivation, la participation et ses effets.

Enfin, le dernier chapitre de cette partie (chapitre 8) se focalise sur les entretiens semi-directifs. Il s'agit d'un outil qui a permis de recueillir de nombreuses informations sur le parcours des informateurs, leur participation, ainsi que leurs représentations de l'Europe et de l'UE. Il nous a permis d'avoir accès à la perception d'anciens participants aux programmes de mobilité quant à ces programmes, à la relation qu'ils ont avec les langues étrangères, et à l'Europe et l'UE dans la perspective d'une culture et une identité communes.

L'étude de ces trois corpus permet d'aboutir à un profil du participant aux programmes de mobilité. On constate tout d'abord que la mobilité touche majoritairement les femmes : l'analyse des données montre en effet que la plupart des informateurs sont de sexe féminin.

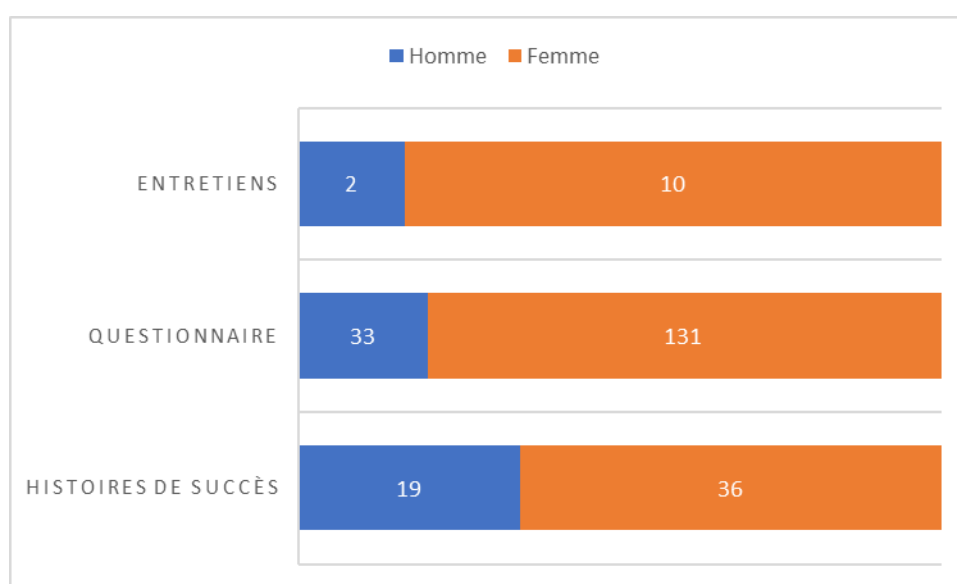


Figure 44 : Répartition des sexes dans la totalité du corpus

Il est possible que ce constat soit dû au hasard. Cependant, quand on observe les recherches menées au niveau européen, on constate également que les mobilités organisées sont des expériences qui concernent davantage les femmes. Ainsi, aussi bien au niveau national qu'au niveau européen, la majorité des participants sont des femmes. La recherche de Ballatore⁴⁹⁰ en Angleterre, France et Italie, ainsi que les statistiques de la Commission (Figure 45) montrent une surreprésentation des femmes dans les programmes de mobilité.

⁴⁹⁰ BALLATORE, Magali. **L'expérience de mobilité des étudiants ERASMUS : les usages inégaux d'un programme d'"échange". Une comparaison Angleterre/France/Italie.** Thèse de doctorat. Marseille : Université Aix-Marseille I ; Università degli studi di Torino, 2007, p. 98-105.

Plus précisément, les femmes semblent plus motivées à participer à un programme de mobilité : que ce soit pour des études ou des stages, davantage de femmes prennent ainsi l'initiative de découvrir un autre mode de vie et de travail dans un contexte organisé.

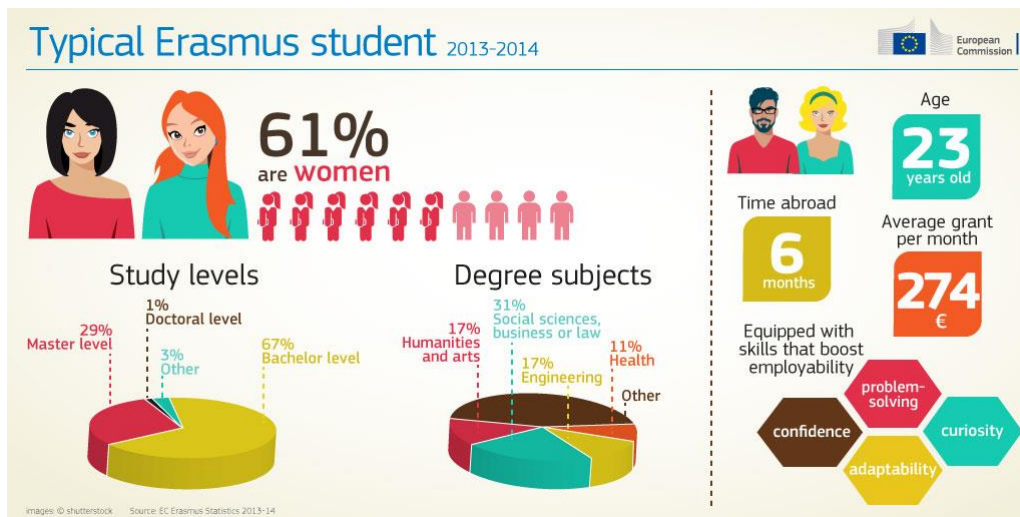


Figure 45 : Le profil de l'étudiant Erasmus 2013-2014⁴⁹¹

Ensuite, un trait intéressant concerne les disciplines des participants ; dans les trois corpus distincts, on constate une forte diversité de disciplines.

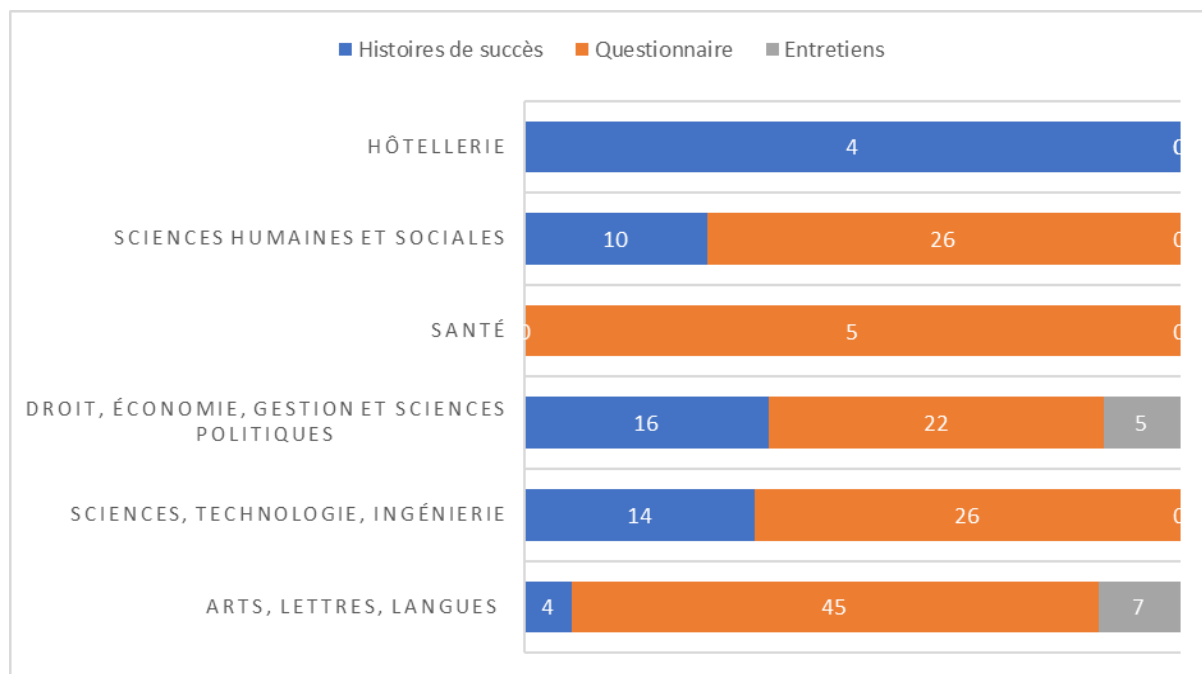


Figure 46 : Les disciplines des informateurs

⁴⁹¹ EUROPEAN COMMISSION. **Typical Erasmus Student 2013-2014**. Dans : *European Commission* [en ligne]. janvier 2015 [consulté le 7 mai 2019]. Disponible à : <URL : <http://ec.europa.eu/assets/eac/education/images/infograph/2016-erasmus-student-profile.jpg>>.

Comme l'illustre la figure précédente, on constate des différences quant au profil des informateurs : il y a des disciplines présentes dans un type de données, mais absentes dans d'autres (comme l'hôtellerie ou la santé). Ensuite, certaines disciplines peuvent être fortement représentées dans un type de données et absentes dans un autre. Par exemple, les participants qui sont dans le domaine des arts, lettres et langues dominent les réponses du questionnaire, mais ne constituent qu'une petite minorité des *Histoires des succès* (voir chapitres 6 et 7). Deux disciplines sont présentes seulement dans un seul type de données : la santé, dans le questionnaire, et l'hôtellerie, dans les *Histoires de succès*. Il serait intéressant d'étudier pourquoi il y a peu ou pas d'informateurs de ces deux disciplines, notamment si ce fait est dû au hasard ou parce qu'il n'y a pas de promotion des programmes de mobilité dans ces secteurs.

Enfin, une autre caractéristique importante à noter d'après notre analyse est le niveau d'études des participants. Parmi la totalité des informateurs, seuls ceux du questionnaire et des entretiens ont fourni des informations concernant leur niveau d'études. D'une manière générale, les enquêtés ayant participé aux programmes de mobilité étaient au niveau Licence (9 informateurs sur 12 aux entretiens, et 142 sur 165 au questionnaire). Une faible minorité avait le niveau Master (2 informateurs aux entretiens, et 13 au questionnaire) et seulement deux informateurs (1 au questionnaire et 1 aux entretiens) étaient inscrits en doctorat. Même si les statistiques de cette recherche ne correspondent pas à celles au niveau européen (voir Figure 45), il apparaît que, au niveau européen, dans le cadre de cette recherche, la majorité des participants décident de partir vivre l'expérience d'un tel programme de mobilité quand ils sont en Licence ; une partie lors des études de Master, et seulement une petite minorité au niveau du Doctorat. La comparaison entre les résultats de cette recherche et les statistiques réalisées au niveau européen souligne que les participants les plus motivés pour partir en mobilité dans le domaine de l'enseignement supérieur sont des étudiants au niveau de la Licence.

Tout en étant consciente que ces choix de sources et d'outils de recherche peuvent soulever une critique sur la validité d'un corpus tripartite fondé sur une construction semi-dirigée par le chercheur (semi-aléatoire) et par les matériaux et les participants dans l'enquête, voire des questions sur la représentativité et la qualité des données, nous voulons souligner que cette étude reste une recherche quasi quantitative et quasi qualitative. Enfin, nous soulignons que nous n'avons pas l'ambition de généraliser les résultats quantitatifs sur toutes les pratiques autour des programmes de mobilité en Europe au niveau de la Grèce et de la mentalité des Grecs d'aujourd'hui.

Au terme de l'analyse de notre corpus, une interprétation de ces résultats sera proposée. Les trois types de données offrent des points de vue différents sur les sujets de la recherche, et de nombreuses informations sur le parcours des informateurs et leur participation aux programmes de mobilité. Nous avons ainsi recueilli des informations sur la motivation de la participation à des programmes de mobilité, sur les effets de la mobilité, sur la relation des participants avec les langues étrangères, ainsi que sur l'altérité et la rencontre de l'autre pendant l'expérience de mobilité. Ces quatre thématiques tirées de nos données amènent à la troisième partie, proposant une interprétation de tous ces résultats.

PARTIE III : Interprétation des résultats

L'analyse des trois types de données – les réponses au questionnaire, les *Histoires de succès* et les entretiens semi-directifs – a permis de dégager quatre axes thématiques autour desquels nous nous proposons d'articuler cette partie finale, consacrée à l'interprétation des résultats obtenus. Ceux-ci seront donc mis en regard avec les résultats obtenus à partir des trois types de données.

Cette partie est divisée en quatre chapitres développés autour de chacun des quatre axes thématiques. Ainsi, le chapitre 9 s'intéresse à la notion de mobilité et à l'impact des programmes de mobilité sur les participants grecs. Le chapitre 10 aborde la question des compétences linguistiques et la notion de plurilinguisme. Quant au chapitre 11, nous notons des résultats intéressants sur l'altérité et la rencontre de l'autre pendant l'expérience de mobilité. Enfin, le chapitre 12 se focalise sur la perception de l'identité européenne par les informateurs de notre corpus et leur identification européenne.

Chapitre 9 : L'expérience de la mobilité

Les résultats tirés de l'analyse des données présentés dans les chapitres précédents ont abouti à plusieurs conclusions sur les programmes de mobilité, sur les motivations de leur participation et sur les effets de celle-ci. Dans les sections suivantes, nous argumenterons sur chacun des concepts saillants en donnant quelques exemples à titre indicatif.

9.1 Les motivations et les effets : chemins croisés

L'analyse des trois sources de données montre que les informateurs ont mentionné les mêmes raisons et les mêmes motivations pour participer aux programmes de mobilité. Les analyses du corpus concernant les motifs des participants aux programmes de mobilité (sections 6.3, 7.3 et 8.3) montrent aussi que nos informateurs ont les mêmes motivations. Ce sont des raisons linguistiques, professionnelles, éducatives, socioculturelles et personnelles qui poussent les informateurs à s'engager dans un programme de mobilité. Plus précisément, les raisons linguistiques, socioculturelles et personnelles sont les raisons de participation les plus répandues dans la majorité des informateurs de notre corpus. Les résultats de cette recherche sont en phase avec ceux de l'*Erasmus Impact Study*⁴⁹² ; sur la totalité des enquêtés, au moins 90 % des étudiants Erasmus dans toutes les régions participent au programme afin de faire l'expérience de la vie à l'étranger, de rencontrer de nouvelles personnes, d'apprendre ou d'améliorer une langue étrangère et de développer leurs compétences générales. Juste après, dans toutes les régions, le souhait d'améliorer l'employabilité à l'étranger (87 %) est plus important que celui d'améliorer l'employabilité à domicile (77 %). Selon l'*Erasmus Impact Study*, les étudiants d'Europe du Sud accordent une importance égale à l'apprentissage des langues et à l'acquisition de compétences générales et liées à la carrière. Par ailleurs, une motivation citée plusieurs fois – dans toutes les données – est l'envie des participants de rencontrer des jeunes d'autres pays. Voici deux exemples tirés des réponses au questionnaire, un extrait des *Histoires de succès* et un extrait de notre corpus d'entretiens :

Extrait n°182. Informateur n°17 : ευκαιρία να ζήσω στο εξωτερικό, να γνωρίσω κόσμο από διαφορετικά μέρη, να σπουδάσω σε φινλανδικό πανεπιστήμιο / une opportunité de vivre à l'étranger, de rencontrer des gens de différents endroits, d'étudier dans une université finlandaise.

Extrait n°183. Informateur n°122 : Να γνωρίσω άτομα από άλλες κουλτούρες, να αναπτύξω κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά και να συζητήσω για διάφορα θέματα

⁴⁹² EUROPEAN COMMISSION. *The Erasmus Impact Study Regional Analysis*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, janvier 2016, p. 13,147.

αποκομίζοντας γνώσεις σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. / Faire connaissance avec des personnes d'autres cultures, développer des traits personnels et discuter de différents sujets tout en acquérant des connaissances au niveau européen

Extrait n°184. HS10 : Ήθελα να μάθω μια καινούρια γλώσσα, να γνωρίσω πως είναι να σπουδάζεις στο εξωτερικό, τι επαγγελματικές ευκαιρίες μπορώ να έχω, να συναναστραφώ με νέους απ' όλη την Ευρώπη, να ανταλλάξω στοιχεία κουλτούρας και πολιτισμού, να διευρύνω τους ορίζοντες μου, γενικά να εξελίξω τον εαυτό μου σε όλα τα επίπεδα, πράγματα που κατάφερα συμμετέχοντας στο Erasmus.

/Je voulais apprendre une nouvelle langue, apprendre comment sont les études à l'étranger, voir quelles opportunités professionnelles je pourrais avoir, interagir avec des jeunes de toute l'Europe, échanger des éléments de culture et de civilisation, élargir mes horizons, évoluer en général à tous les niveaux, ces objectifs, j'ai réussi à les accomplir à travers ma participation à Erasmus.

Extrait n°185.

F3 το θεώρησα μια πάρα πολύ καλή εμπειρία για να γνωρίσω άτομα από άλλες χώρες

/F3 je l'ai considéré comme une très bonne expérience de rencontrer des gens d'autres pays.

Toutes ces citations soulignent le fait que l'altérité constitue un moteur essentiel à la mobilité. Ainsi, que ce soit d'une façon générale et simpliste (F3), ou de façon détaillée et en combinaison avec d'autres motivations (motivation académique pour l'Informateur n°17, motivation personnelle pour l'informateur n°122, motivation linguistique, académique et professionnelle pour HS10), les informateurs soulignent leur besoin de rencontrer l'autre, et cette envie pourrait être étroitement liée avec l'absence des étudiants étrangers dans le monde académique grec. Comme le soulignent les figures 47 et 48, la Grèce est classée à une des dernières places concernant l'insertion des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur. Cette absence de diversité accentue l'envie des étudiants de partir en mobilité. Cette envie – omniprésente dans toutes les données – est le fruit de l'absence d'attractivité des universités grecques pour des étudiants étrangers, en parallèle avec la difficulté liée à la langue grecque, une langue considérée comme minoritaire⁴⁹³ et peu enseignée au sein de l'UE. Cette absence est soulignée par les recherches de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ; les résultats des recherches de l'OCDE sur l'éducation (Figure 47 et Figure 48) montrent ainsi que la Grèce conserve les dernières places – parmi les pays de l'UE – pendant deux années consécutives (2016 et 2017). L'OCDE et les témoignages des informateurs de nos

⁴⁹³ CHRISTIDIS, Anastasios-Foivos (dir.). « Ισχυρές » και « ασθενείς » γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού = « Strong » and « weak » languages in the European Union : aspects of linguistic hegemonism. Thessaloniki : Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας [Centre de la langue grecque], 1999, 2 vol., p. 91-95.

corpus indiquent une absence de diversité des nationalités étrangères dans les établissements d'enseignement supérieur grec (voir aussi les deux figures suivantes).

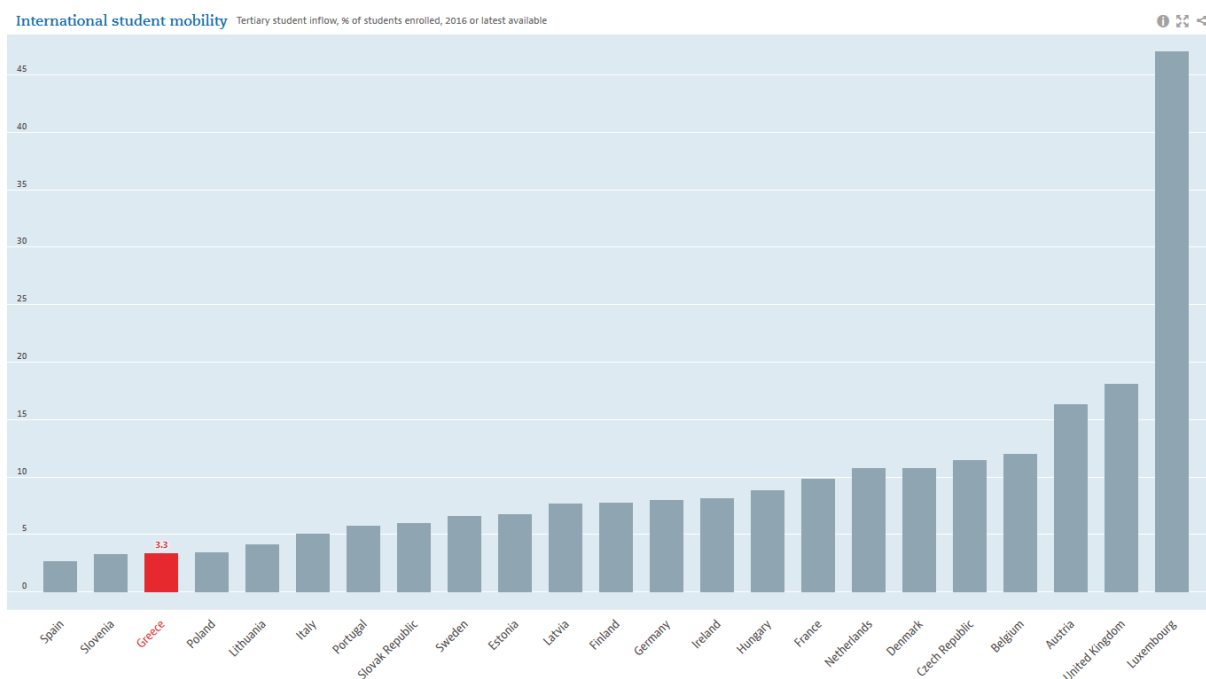


Figure 47 : Mobilité internationale des étudiants - étudiants entrés dans l'enseignement supérieur, % d'étudiants inscrits en 2016⁴⁹⁴

⁴⁹⁴ **Students - International student mobility - OECD Data.** Dans : *the OECD* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 29 mai 2019]. Disponible à : <URL : <http://data.oecd.org/students/international-student-mobility.htm>>.

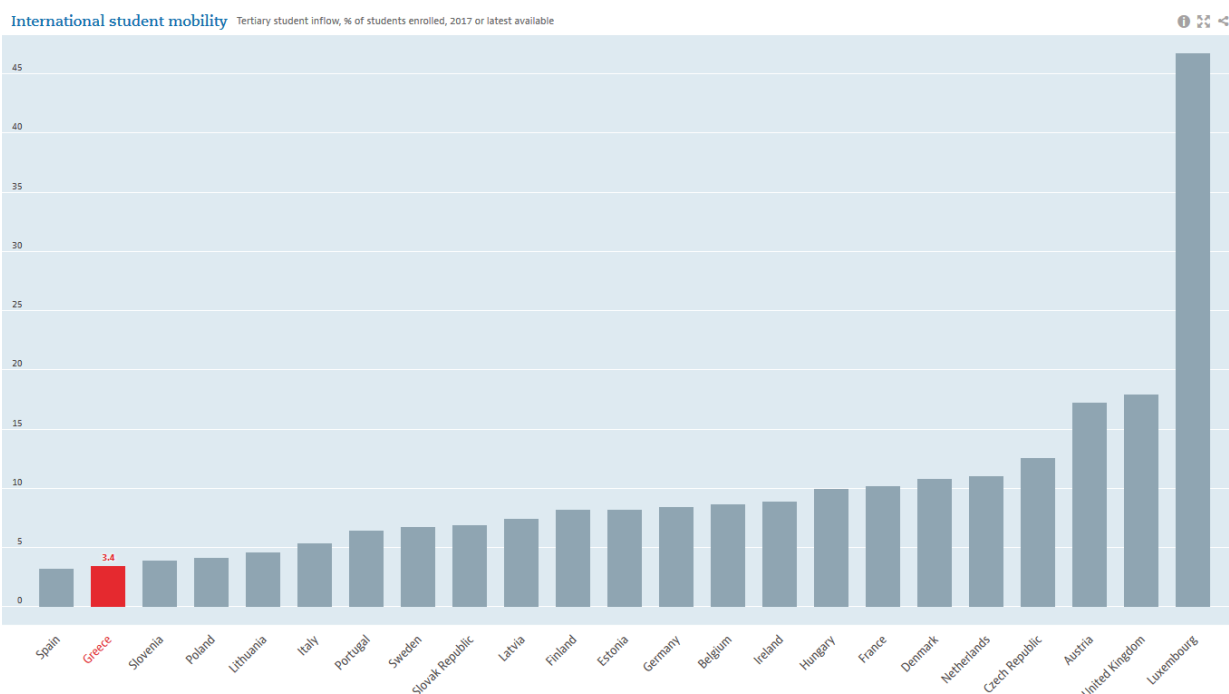


Figure 48 : Mobilité internationale des étudiants - étudiants entrés dans l'enseignement supérieur, % d'étudiants inscrits en 2017⁴⁹⁵

De plus, l'OCDE⁴⁹⁶ souligne qu'en Grèce les étudiants internationaux dans l'enseignement supérieur paient les mêmes frais de scolarité que les étudiants nationaux. Malgré cette facilité, seuls 3 % des nouveaux entrants dans les programmes de licence et 1 % des candidats dans les programmes de doctorat sont internationaux – contrairement aux moyennes de l'OCDE de 8 % au niveau de la licence et de 25 % au niveau du doctorat⁴⁹⁷. L'OCDE justifie également cet écart du fait qu'il existe des processus de sélection et que le nombre de places est déterminé par la loi (*numerus clausus*).

Indépendamment des motivations des informateurs, les effets de la mobilité varient beaucoup. D'un côté, ils sont alignés sur les motivations, lorsqu'il s'agit des cas d'étudiants qui sont partis pour améliorer leurs compétences linguistiques et qui sont parvenus à pratiquer quotidiennement une ou deux langues étrangères. Ces étudiants souhaitent rencontrer des gens d'autres pays européens et ont vécu dans une microsociété internationale. Leurs ambitions ont donc été bien atteintes. De l'autre côté, selon nos informateurs, il y a beaucoup d'autres effets ; la mobilité permet la rencontre d'un autre pays, d'une autre culture et d'un autre système d'éducation. Cette rencontre amène les informateurs à comparer le pays d'origine avec le pays d'accueil et à identifier les divergences et les convergences. Cette comparaison amène à la

⁴⁹⁵ **Students - International student mobility - OECD Data.** Dans : *the OECD* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 29 février 2020]. Disponible à : <URL : <http://data.oecd.org/students/international-student-mobility.htm>>.

⁴⁹⁶ **Greece.** Dans : OECD, *Education at a Glance 2019*. Paris : OECD, 10 septembre 2019.

⁴⁹⁷ Des informations sur des potentiels étudiants internationaux au niveau du master ne sont pas fournis

confirmation ou à l'infirmation de préjugés ancrés avant la mobilité. Et, inévitablement, la prise de conscience des convergences et des divergences aura un impact sur l'identité européenne dans le cas où cette identité préexistait.

Les informateurs grecs présentent des motivations et des effets similaires à ceux de leurs homologues européens, selon ce qu'indique *The Erasmus Impact Study*⁴⁹⁸. Dans cette étude, les jeunes Européens partent en mobilité afin d'améliorer leurs compétences linguistiques, d'acquérir des compétences transversales, de bénéficier d'une meilleure employabilité à l'étranger ou dans leur pays, et de vivre dans un autre pays européen. Cependant, les informateurs de notre étude invoquent une motivation supplémentaire : la volonté de quitter le foyer parental, c'est-à-dire le fait d'acquérir des compétences générales en étant indépendant et en vivant seul. Or, cette motivation et ses effets ne sont pas évoqués dans l'*Erasmus Impact Study*. Ainsi, quantité d'informateurs des trois corpus soulignent qu'une de leurs motivations était de vivre en dehors du foyer parental pour pouvoir devenir indépendant et plus mature. Par conséquent, le fait qu'ils continuent à habiter chez leurs parents pendant leurs études universitaires – ce qui est chose courante en Grèce – rend les informateurs de notre enquête plus motivés à participer aux programmes de mobilité.

Ainsi, pour nos informateurs, partir en mobilité européenne équivaut à quitter le foyer parental ; Erasmus est une forme d'émancipation personnelle que d'autres étudiants européens trouvent parfois beaucoup plus tôt avec leur déménagement dans la ville de leur université ou simplement hors du foyer familial, généralement au moment d'entrer en première année d'études universitaires, donc au début de leur licence. Pour les Grecs en particulier, l'expérience de mobilité est unique et très forte : ils apprennent à être indépendants dans un cadre allophone dont ils maîtrisent parfois peu ou pas une langue qu'ils vont utiliser pour la première fois dans leur vie quotidienne. Ainsi, les intéressés ont évoqué plusieurs fois le sentiment d'indépendance qu'ils ont ressenti pendant leur participation. Il s'agit d'un sujet omniprésent dans plusieurs textes des *Histoires de succès* et dans le discours des informateurs des entretiens. Peut-on aller jusqu'à voir dans ce besoin d'indépendance une réaction à la société grecque et à la construction de la famille grecque ? À cette question, nous répondons par l'affirmative, lorsque nos informateurs font implicitement, voire explicitement, des commentaires sur l'organisation de la famille grecque en montrant que, dans la société grecque on reste dans certains domaines « mineur » même après avoir atteint l'âge légal de la majorité. À cet égard, dans les *Histoires*

⁴⁹⁸ EUROPEAN COMMISSION. **The Erasmus Impact Study Regional Analysis**. Luxembourg : Publications Office of the European Union, janvier 2016, p. 22.

de succès, l'informatrice HS46 souligne la réaction de son milieu familial et amical à sa décision de partir en Norvège. Comme l'extrait suivant le montre, elle souligne leur sentiment d'insécurité et de surprise quant à sa décision.

Extrait n°186. HS46 : «Που θα πας;;; Στην Νορβηγία;;;» έλεγαν οι συγγενείς και οι φίλοι μου όταν ανακοίνωσα ότι θέλω να συμμετάσχω στο πρόγραμμα Erasmus+ placement. Προβληματισμός και ανασφάλεια κυριαρχούσε στο οικογενειακό και φιλικό μου περίγυρο αλλά εγώ συνέχιζα να επιμένω στην αρχική απόφασή μου

/ « Où vas-tu??? En Norvège ?? », disaient mes parents et amis lorsque j'ai annoncé que je voulais participer au programme d'Erasmus + placement. La réflexion et l'insécurité ont dominé ma famille et mon environnement amical mais j'ai continué à persévérer dans ma décision initiale

De même, les informateurs H1, F9 et F4 constituent aussi un bon exemple ; dans leurs cas, comme on l'a souligné à la section 8.2, ils ont fait face à des réactions intenses et surprenantes de la part de leur milieu familial. Du côté des *Histoires de succès* et des réponses au questionnaire, le sujet de l'indépendance est évident, même sans indiquer le rôle du milieu familial et social. Par exemple :

Extrait n°187. HS23 : Με βοήθησε να ξεπεράσω τα όριά μου, να θέσω νέους στόχους, μεγάλωσε την ανεξαρτησία μου.../ Cela m'a aidé à dépasser mes limites, à fixer de nouveaux objectifs, à accroître mon indépendance...

Extrait n°188. HS42 : Η συμμετοχή μου στο πρόγραμμα Erasmus ήταν αναμφισβήτητα η καλύτερη απόφαση που έχω πάρει μέχρι στιγμής. Σίγουρα η νοοτροπία μου πλέον έχει αλλάξει, έχω γίνει πιο δραστήριο άτομο και απέκτησα περισσότερη ανεξαρτησία /Ma participation au programme Erasmus a sans aucun doute été la meilleure décision que j'ai prise jusqu'à présent. Certes, mon attitude a changé, je suis devenu une personne plus active et j'ai gagné en indépendance

Extrait n°189. Informateur n°6 : Γνωριμία με ένα άλλο εκπαιδευτικό σύστημα, ένταξη σε μια τελείως διαφορετική κοινωνία, ταξίδια, βελτίωση της αγγλικής γλώσσας, γνωριμία με άτομα από όλο τον κόσμο, ανεξαρτητοποίηση. / Connaissance d'un autre système éducatif, intégration dans une société complètement différente, voyages, amélioration de l'anglais, connaître des gens du monde entier, l'indépendance.

Extrait n°190. Informateur n°110 : Γνωριμία με νέες κουλτούρες για εμπλουτισμό εμπειριών, σπουδές σε ξένο πανεπιστήμιο, εξάσκηση Ισπανικών/ Αγγλικών, ανεξαρτησία από την πατρική εστία / Connaître de nouvelles cultures pour enrichir les expériences, étudier dans une université étrangère, pratiquer l'espagnol/l'anglais, l'indépendance du foyer paternel

Toutes ces citations soulignent que le fait d'échapper au foyer parental et d'acquérir une sorte d'indépendance sont un effet direct de l'expérience de mobilité. De plus, cet effet personnel n'est jamais cité seul, les informateurs l'indiquant de deux façons : dans le cas de HS23, cet effet est cité avec d'autres effets personnels ; dans les autres exemples (HS42, Informateur n°6,

Informateur n°110), les informateurs l'incluent dans une série de différents effets : socioculturels, éducatifs, professionnels, personnels ou linguistiques.

D'après les données reçues et analysées, seuls les informateurs des entretiens ont souligné la question des parents et de leur réaction à leur décision. Les informateurs du questionnaire, ainsi que les auteurs des *Histoires de succès*, optent pour souligner l'indépendance acquise grâce à l'expérience de mobilité. Enfin, cet effet de l'indépendance et de l'émancipation des jeunes Grecs loin du foyer parental montre qu'il s'agit d'un effet touchant la théorie de l'autodétermination, qui est probablement l'un des objectifs clés des programmes de mobilité en Europe et dans le monde ; ce sujet est analysé dans la section suivante.

9.1.1 La théorie d'autodétermination et les programmes de mobilité

L'étude théorique – notamment l'étude de la théorie de l'autodétermination présentée au chapitre 2 – et l'analyse des données amènent à schématiser de la façon suivante la relation qui existe entre les motivations de mobilité organisée et les effets de cette mobilité sur l'individu.

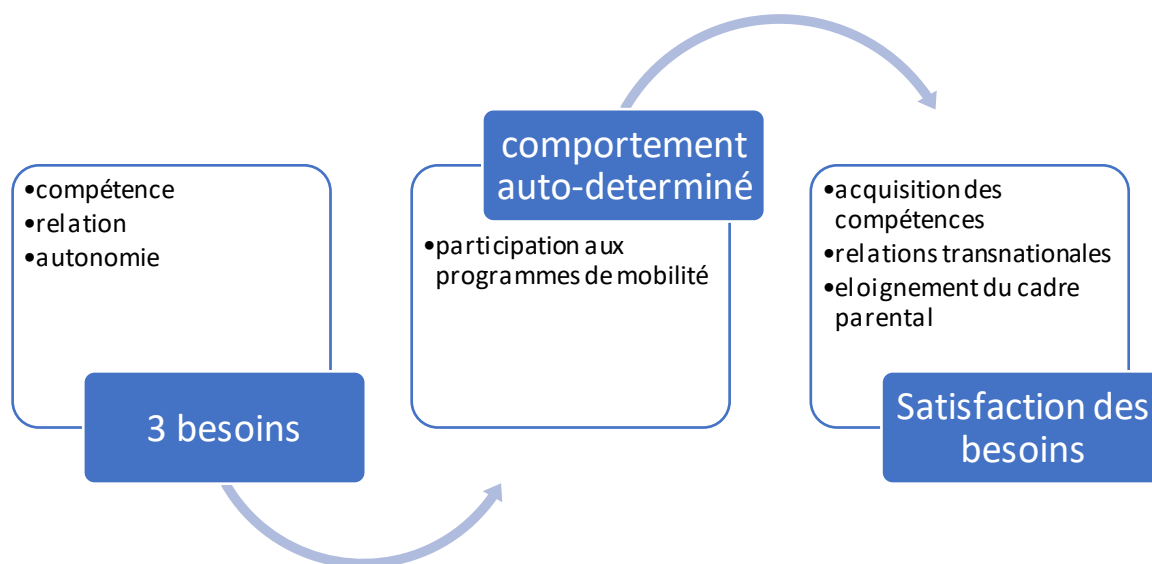


Figure 49 : Théorie d'autodétermination et programmes de mobilité

D'après la théorie de l'autodétermination⁴⁹⁹ (voir chapitre 2, section 2.1.1), l'individu présente trois besoins : la *compétence*, la *relation* et l'*autonomie*.

⁴⁹⁹ La théorie de l'autodétermination pose l'hypothèse selon laquelle tous les individus ont une tendance naturelle, innée et constructive à développer un sens de soi de plus en plus élaboré et unifié. La théorie postule trois besoins (besoins de compétence, de relation et d'autonomie), dont chacun se révèle essentiel pour

Dans les trois types de données, les informateurs – anciens participants des programmes de mobilité – déclarent leurs besoins comme autant de motivations de mobilité organisée : acquérir des nouvelles compétences, rencontrer des personnes des autres pays, sortir de leur zone de confort... Ces besoins les amènent à adopter un comportement autodéterminé et, dans ce cadre, celui-ci s'exprime par la participation aux programmes de mobilité. Ainsi, chaque individu, afin de satisfaire lesdits besoins, décide de partir dans le cadre d'une mobilité organisée, car il est convaincu que cette expérience amènera à la satisfaction de ses besoins. Il n'est pas nécessaire d'exprimer tous ses besoins afin de les satisfaire, car les programmes sont déjà construits pour combler un maximum des besoins que les jeunes peuvent présenter durant cette tranche d'âge et cette période de leur vie, tant au niveau personnel qu'au niveau professionnel. Nos informateurs ont souligné que leurs attentes ne pouvaient pas être mesurées et les effets et les apports de ces programmes ont dépassé leurs attentes initiales. En réalité, ce comportement autodéterminé peut être également le résultat de la manifestation de seulement un ou deux besoins, lorsque, à la suite de leur expérience, ils constatent la satisfaction de besoins dont ils n'avaient même pas conscience avant le début de cette expérience.

Néanmoins, il est essentiel de souligner que, si les individus optent pour ce type de mobilité organisée pour satisfaire ces besoins, ils pourraient également atteindre leur but en adoptant d'autres comportements. Le choix de ce comportement particulier par rapport à d'autres pourrait s'expliquer par la popularité de ces programmes, ainsi que la mentalité des participants. En particulier, l'image positive de ces programmes rend la participation encore plus attractive pour les individus intéressés. En outre, on estime que les individus doivent trouver un intérêt et avoir l'intention d'établir un parcours de mobilité ; il s'agit d'individus qui sont intéressés par la mobilité et qui estiment que leur participation à ces programmes pourrait faire partie de leur parcours de mobilité. Cela revient donc à dire que ces expériences de mobilité sont une forme de « prophétie auto-réalisatrice »⁵⁰⁰ (self-fulfilling prophecy), car leurs motivations et leurs besoins sont vus en tant que paramètres *sine qua non* d'une situation dans laquelle quelqu'un qui prédit ou s'attend à un événement, modifie ses comportements en fonction de ses croyances, ce qui a pour conséquence la réalisation de sa prophétie ou de l'objectif initial. Il s'agit d'un concept rencontré surtout dans les sciences sociales et psychologiques et certes plus souvent utilisé pour traduire des situations à effets négatifs. Cependant, un parallèle peut être établi entre

l'intégration d'une variété de phénomènes éclairés de manière empirique. (Source : DECI, Edward L. et RYAN, Richard M. **Handbook of Self-determination Research**. Rochester : University Rochester Press, 2004, p. 5-9.)

⁵⁰⁰ TROUILLOUD, David et SARRAZIN, Philippe. **Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs**. *Revue Française de Pédagogie*. 2003, n° 145, p. 89-119.

le comportement autodéterminé et une telle prophétie – même s’il s’agit dans la plupart des cas d’effets positifs –, car cette théorie de l’auto-détermination montre qu’un tel comportement est le maillon fondamental entre les motivations et les effets. Autrement dit, cette schématisation clarifie le lien entre la motivation de participation aux programmes de mobilité et ses effets sur l’individu.

9.2 La multi-mobilité et la réflexivité spatiale

L’analyse de nos données indique que, pour les informateurs, leur participation à un programme de mobilité ne reste pas un événement unique. Il s’agit du début – ou parfois de la suite – d’un parcours de mobilité. D’une part, il y a des informateurs dont l’expérience de mobilité permet la participation à d’autres mobilités, qu’il s’agisse de programmes similaires ou de la poursuite des études dans un autre pays. D’autre part, la mobilité *Erasmus* fait partie d’un parcours plus large, puisqu’*Erasmus* n’est pas forcément le début, mais peut aussi être la suite logique d’un parcours de mobilité.

Dans le cadre de notre corpus, on rencontre deux cas bien distincts. Dans un premier cas, il y a la mobilité organisée effectuée plus d’une fois par les informateurs, ceux-ci ayant choisi de participer aux programmes de mobilité plusieurs fois. Dans le deuxième cas, l’expérience de cette participation donne envie de créer un parcours de mobilité et d’envisager un avenir académique, professionnel et/ou personnel en dehors du pays d’origine. Dans le premier cas, on parlera de multi-mobilité, et dans le deuxième, de réflexivité spatiale. Ci-après, nous analysons ces deux cas séparément, avec des exemples indicatifs.

9.2.1 La multi-mobilité

Pour le premier cas, nous avons choisi de proposer le terme de *multi-mobilité* ; cette idée est présente dans tout le corpus. Par multi-mobilité, on définit les multiples formes de mobilité de durée déterminée dans le parcours d’un individu, comme réaliser un stage, poursuivre des études ou effectuer un service volontaire en dehors du pays d’origine dans un cadre organisé. La multi-mobilité se réfère uniquement aux mobilités organisées ou institutionnalisées. Il s’agit d’un choix personnel, c’est-à-dire que l’individu prend l’initiative de réaliser une mobilité dans son parcours académique et professionnel.

En effet, nous avons opté pour le terme de *multi-mobilité*, parce qu'il nous semble le plus adapté pour décrire cette situation. Le terme *haute mobilité*⁵⁰¹ (*high mobility*) ne correspond pas à notre cas car il s'agit d'un terme vaste qui désigne différents types de situation de mobilité, à savoir trouver un logement près de son lieu de travail lorsque sa résidence principale en est loin, faire des trajets quotidiens de longue distance et/ou avec une longue durée de résidence sur le lieu de travail et des situations familiales multi-localisées (relations de longue distance) etc. Si le terme *expatriation* semblait assez approprié (comme on l'a vu au chapitre 1, section 1.2) – l'expatrié étant défini par la mobilité dans un pays autre que le pays d'origine de l'individu –, cette mobilité est toutefois liée au travail et envisagée pour une certaine période. Par conséquent, ce terme n'était pas non plus utilisable, car on souhaitait inclure, dans le terme utilisé, les mobilités de formation. On aurait également pu emprunter des termes comme *intermodalité* ou *multimodalité*⁵⁰², qui désignent l'usage de plusieurs modes de déplacement en fonction de la destination, du trajet et du motif du déplacement ; cependant, il manque la connotation sociale à ces termes.

Dans le cas des informateurs du questionnaire, des *Histoires de succès* et de certains informateurs des entretiens (F1, F8⁵⁰³), la multi-mobilité se traduit plutôt par la participation à d'autres programmes de mobilité européenne (*Programmes tout au long de la vie* et *Erasmus+*) ; les informateurs ont participé à des programmes de mobilité dans le cadre de leurs études, afin de réaliser une partie de leurs études dans une autre université ou de faire un stage. Dans les cas des informateurs des entretiens, on a pu avoir accès à leur itinéraire et connaître leur parcours de mobilité en détail ; la *multi-mobilité* est présente chez certains informateurs.

Plus spécifiquement, comme on l'a montré au chapitre 8, certains des informateurs ont participé plus d'une fois aux mobilités organisées. Par exemple, H1, pour donner suite à son expérience Erasmus, a encore une fois choisi la mobilité, en participant à des programmes de volontariat en Chine.

⁵⁰¹ VIRY, Gil et KAUFMANN, Vincent (dir.). **High mobility in Europe: work and personal life**. Houndmills, Basingstoke Hampshire ; New York, NY : Palgrave Macmillan, 2015, p. 17-18.

⁵⁰² ALLEMAND, Sylvain, ASCHER, François et LÉVY, Jacques (dir.). **Le sens du mouvement : modernité et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines**. Paris : Belin, 2004, p. 19-20.

⁵⁰³ F1 a participé deux fois à *Erasmus+* (études et stage) et F8 a participé deux fois à *Erasmus+ : jeunesse en action*

Extrait n°191.

H1 πέρσι το καλοκαίρι πήγα για εθελοντισμό στην κίνα για ενάμιση μήνα και έκανα μάθημα δίδαξα παιδάκια (.) γυρίσαμε γύρω στις πέντε έξι πόλεις στη κίνα

/H1 l'été dernier, je suis allé faire du bénévolat en chine pendant un mois et j'ai donné des cours aux enfants (.) nous avons tourné dans cinq six villes de chine

De même, F4, après avoir participé au programme Erasmus, est repartie dans un cadre organisé, en Corée du Sud :

Extrait n°192.

F4 πήγα το δεκατρία στην ολλανδία και τώρα το δεκαπέντε πριν δυο μήνες γύρισα από την κορέα δεκαέξι συγγνώμη το δεκαέξι

/F4 Je suis allée en deux mille treize aux pays-bas et maintenant en deux mille quinze je suis rentrée de corée il y a deux mois, en deux mille seize désolée en deux mille seize 2016

Ensuite, l'informatrice F7 nous indique qu'elle est allée deux fois en Allemagne avant sa mobilité afin d'améliorer son niveau d'allemand.

Extrait n°193.

F7 λονδίνο ρώμη ναι για τουρισμό στη γερμανία είχα πάει εκείνο το διάστημα που ήταν κλειστό το πανεπιστήμιο για ένα πρόγραμμα γερμανικών ε: ένα μήνα deutshcourse στο μίνστερ μια μικρή πόλη φοιτητούπολη και ήταν η πρώτη μου επίσκεψη στη γερμανία ε: και ήμουν πάρα πολύ ενθουσιασμένη πολύ ωραία πόλη μετά ξαναπήγα το προηγούμενο καλοκαίρι ακριβώς πριν ένα χρόνο για ένα μήνα στη δρέσδη πάλι για deutschkurse μέσω του daad αν το ξέρεις

A ναι

F7 ένα μήνα εκεί και μετά πήγα erasmus άρα για μένα η γερμανία ήταν για την γλώσσα

/F7 londres rome, oui pour le tourisme ensuite je suis allée en Allemagne j'étais très excitée c'est une très belle ville j'y suis retournée l'été dernier et, exactement une année avant, pour un mois à dresde pour un deutschkurse via daad si tu connais

A oui

F7 un mois là-bas et puis je suis allée à erasmus, donc pour moi l'Allemagne c'était pour apprendre la langue

Ainsi, la multi-mobilité correspond à la mobilité organisée d'un individu à au moins deux reprises. Dans les cas de ces informateurs, le choix plus d'une fois d'une mobilité organisée montre leur besoin d'une expérience encadré par rapport à une mobilité spontanée. La partie organisée de ces mobilités permet aux individus de partir plus facilement, car ils bénéficient d'un cadre sécurisé, organisé et avec des responsables qui peuvent les aider en cas de difficultés. Enfin, réaliser une mobilité dans les pays d'accueil en dehors de ce cadre organisé semble difficile, voire impossible ; c'est la raison pour laquelle ces programmes de mobilité de type

Erasmus+ sont tant convoités et demandés, tout en restant une mémoire inoubliable et inestimable pour la vie des participants.

9.2.2 La réflexivité spatiale

Le deuxième cas de mobilité reflète l'expérience d'une participation à un programme de mobilité donnant envie de créer un parcours et d'envisager un futur académique, professionnel personnel en dehors du pays d'origine. Pour ce deuxième cas, le terme le plus approprié est alors celui de *réflexivité spatiale* (*spatial reflexivity*), créé par Cairns.

Selon Cairns⁵⁰⁴, la *réflexivité spatiale* décrit une ouverture physique et mentale à l'idée d'intégrer le mouvement géographique dans des plans de formation et de carrière. Devenir mobile et réfléchir à la mobilité revêt une importance particulière pour les jeunes qui aspirent à s'améliorer par la poursuite de leur trajectoire d'enseignement supérieur et de leur carrière professionnelle. La réflexivité spatiale comprend ainsi deux éléments clés : la *prise de décision* en matière de mobilité et l'*acte d'être mobile*. D'après Cairns⁵⁰⁵, la décision de devenir mobile est la première étape sur la voie menant à un résultat de transition souhaitable (une fois qu'un bon choix en matière de mobilité a été fait, il ne deviendra évident que lorsque la mobilité aura été pleinement opérationnelle). Cela peut prendre la forme d'une opportunité d'éducation impossible à atteindre en restant sédentaire ou de la recherche d'un emploi à l'étranger à la mesure de ses compétences et de son niveau de qualification ; quand cela se produit, l'importance de la mobilité est reconnue et validée et, grâce à cette validation, une mobilité supplémentaire peut être recherchée lorsque les limites d'une opportunité donnée sont atteintes.

Dans le cas des informateurs de nos corpus, cette expérience de mobilité permet aux participants d'envisager une prochaine étape de mobilité, soit pour suivre des études dans une autre université européenne, soit pour chercher un travail en dehors de la Grèce, la mobilité européenne ne se limitant pas à un semestre ou à une année bien encadrée. Plus spécifiquement, en ce qui concerne les réponses reçues au questionnaire, hormis l'informateur n°28 (voir p. 211) qui nous indique avoir vécu en Belgique pendant les dix dernières années, il n'y a pas d'autres informations sur le parcours de mobilité des enquêtés après la participation à une ou plusieurs mobilités organisées.

⁵⁰⁴ CAIRNS, David. **Youth transitions, international student mobility and spatial reflexivity : being mobile?** Basingstoke, Hampshire : Palgrave Macmillan, 2014, p. 27-29.

⁵⁰⁵ *Ibid.*

Pareillement, dans le cadre des *Histoires de succès*, certains auteurs indiquent que la mobilité ne reste pas une expérience éphémère, mais se transforme en une situation plus stable. Ils soulignent que cette expérience les a amenés soit à retourner dans les pays d'accueil, soit à choisir d'autres destinations-pays afin d'y travailler. Comme le montrent les exemples, les anciens participants – particulièrement à des mobilités à des fins de stage et de travail – sont parvenus à décrocher un contrat de travail avant la fin de leur participation. Il est intéressant de noter que, dans le cadre des *Histoires de succès*, la réflexivité spatiale est présente chez les individus qui effectuent un stage ou une activité professionnelle dans des domaines plus « pratiques ». La réflexivité spatiale n'est pas visible pour les individus effectuant un stage dans d'autres disciplines, comme les sciences humaines et sociales. Ainsi, dans les données des *Histoires de succès*, il y a deux domaines où des individus (étudiants dans ces domaines) présentent une réflexivité spatiale : l'hôtellerie et la mécanique. Les informateurs HS24, HS29 et HS32, afin d'acquérir de l'expérience professionnelle, ont réalisé des stages dans des hôtels des pays d'accueil.

Extrait n°194. HS24 : Πλέον εργάζομαι για την γνωστή φίρμα Best Western, στο Queens Hotel στο Pforzheim της Γερμανίας που είναι και το ξενοδοχείο στο οποίο έκανα την πρακτική μου άσκηση για απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας στα πλαίσια του προγράμματος Erasmus+.

/ Je travaille maintenant pour l'entreprise bien connue Best Western, au Queens Hotel à Pforzheim, en Allemagne, qui est également l'hôtel où j'ai effectué mon stage afin de gagner de l'expérience professionnelle dans le cadre du programme Erasmus +.

Extrait n°195. HS29 : Χάρη στο Erasmus+ και το γεγονός ότι έδωσα τον καλύτερό μου εαυτό κατάφερα να ξαναγυρίσω στο ίδιο ξενοδοχείο με συμβόλαιο επαγγελματία / Grâce à Erasmus + et au fait que j'ai fait de mon mieux, j'ai réussi à revenir dans le même hôtel avec un contrat professionnel

Hormis les exemples du domaine de l'hôtellerie, les seuls cas relatifs à un autre domaine sont les cas de HS22 et HS43, tous deux spécialisés dans la mécanique automobile.

Extrait n°196. HS22 : Έχοντας αποκομίσει πολλές δεξιότητες και σημαντική εμπειρία, ολοκλήρωσα κανονικά την πρακτική μου στη Γερμανία και μετακόμισα στο Brixworth, όπου ζω και εργάζομαι / Ayant acquis de nombreuses compétences et des expériences importantes, j'ai terminé mon stage en Allemagne et j'ai déménagé à Brixworth, où je vis et je travaille

Extrait n°197. HS43 : Μέσα από αυτή την εμπειρία της πρακτικής άσκησης γνώρισα σε βάθος το αντικείμενο με το οποίο θα ήθελα να ασχοληθώ στο μέλλον και είδα τον εαυτό μου να εξελίσσεται σταθερά ως μηχανικός. Κυνηγώντας το όνειρο μου να εργαστώ στο εξωτερικό και σε μεγάλες εταιρίες, λίγο πριν ολοκληρωθεί η πρακτική μου άσκηση, δέχθηκα πρόταση για εργασία από την πολυεθνική εταιρία με βάση την Ολλανδία. Αποτέλεσμα αυτού είναι η ένταξη μου στην ομάδα των μηχανικών σχεδιασμού της για το επόμενο έτος. Έτσι, θέλω να πιστεύω πως

χρησιμοποίησα και αξιοποίησα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την χρηματοδότηση που μου δόθηκε.

/ A travers cette expérience de stage, j'ai approfondi le domaine avec lequel j'aimerais travailler à l'avenir et je me suis vu évoluer constamment en tant qu'ingénieur. En poursuivant mon rêve de travailler à l'étranger et dans de grandes entreprises, peu de temps avant la fin de mon stage, j'ai accepté une offre d'emploi de la compagnie internationale basée aux Pays-Bas. En conséquence, je rejoins l'équipe d'ingénierie pour la prochaine année. Je veux donc croire que j'ai utilisé au mieux les fonds qui m'ont été donnés.

Ainsi, HS22 nous a indiqué avoir réalisé un stage au service d'analyse de la défaillance des moteurs et de la fiabilité des produits chez un constructeur automobile en Allemagne. À la suite de ce stage de six mois, il a réalisé un deuxième stage dans le même domaine à Brixworth, au Royaume-Uni. Ces expériences lui ont offert de nouvelles perspectives professionnelles. Concernant le texte de HS43, on remarque que l'intéressé a fait son stage en Allemagne en intégrant l'équipe d'ingénieurs d'une entreprise automobile et, suite à cette expérience, on lui a proposé un contrat dans une autre entreprise aux Pays-Bas. Pour ce qui nous intéresse ici, ces cas sont les seuls exemples solides de réflexivité spatiale dans les *Histoires de succès*. Il est intéressant, dans ces exemples, de souligner le fait que la réflexivité spatiale des intéressés est le résultat direct de leur expérience liée aux programmes de mobilité.

Enfin, concernant les informateurs des entretiens semi-directifs, la réflexivité spatiale est beaucoup plus présente, étant donné que l'on a accès à tout leur parcours de mobilité. Pour démontrer cette tendance, ainsi que la réflexion des participants sur l'expérience et les gains de leur mobilité, nous citons trois exemples parlants ; les informateurs H1, F1⁵⁰⁶ et F5 vont continuer leurs études au niveau master dans d'autres pays ; le Royaume-Uni pour le H1 et la France pour les informatrices F1 et F5.

Extrait n°198.

F5 [...] και ευελπιστώ από τον Σεπτέμβρη να έρθω στο στρασβούργο για να ολοκληρώσω το κομμάτι με τις σπουδές του μεταπτυχιακού στη μετάφραση

/F5 [...] et j'espère à partir de septembre venir à Strasbourg pour compléter cette dernière partie de ma maîtrise en traduction

Il est intéressant de souligner que l'informatrice F1 a choisi de retourner étudier à Strasbourg, ville d'accueil lors de son expérience de mobilité organisée. En d'autres termes, la réflexivité spatiale n'est pas seulement le résultat direct de l'expérience acquise par les participants durant leurs programmes de mobilité, mais une expérience qui les pousse à continuer leurs projets, réaliser leurs rêves en poursuivant une carrière intéressante, voire vivre un nouveau style de vie. Ainsi, pour nos participants qui adhèrent plutôt à la logique de réflexivité spatiale, les

⁵⁰⁶ Informations sur le parcours de mobilité de F1 obtenues après l'entretien

programmes de mobilité ne sont pas ou pas seulement une expérience inoubliable (comme une expérience vécue en tant que multi-mobilité, voir les arguments de nos informateurs de la section précédente 9.2.1), mais une étape importante de leur vie, une nouvelle page de leur vie et de leur carrière à construire.

9.2.3 Quel parcours de mobilité pour les anciens participants grecs

Comme on l’a analysé au début de cette section, la participation à la mobilité organisée peut amener à deux parcours de mobilité bien distincts : la *multi-mobilité*, où l’individu participe à plusieurs mobilités organisées, et la *réflexivité spatiale*⁵⁰⁷, où la participation aux programmes de mobilité inspire la création d’un parcours de mobilité. Ainsi, il y a deux possibilités de former un parcours de mobilité. Dans la première, nous pouvons schématiser les deux types, la réflexivité spatiale et la multi-mobilité, de la façon suivante :

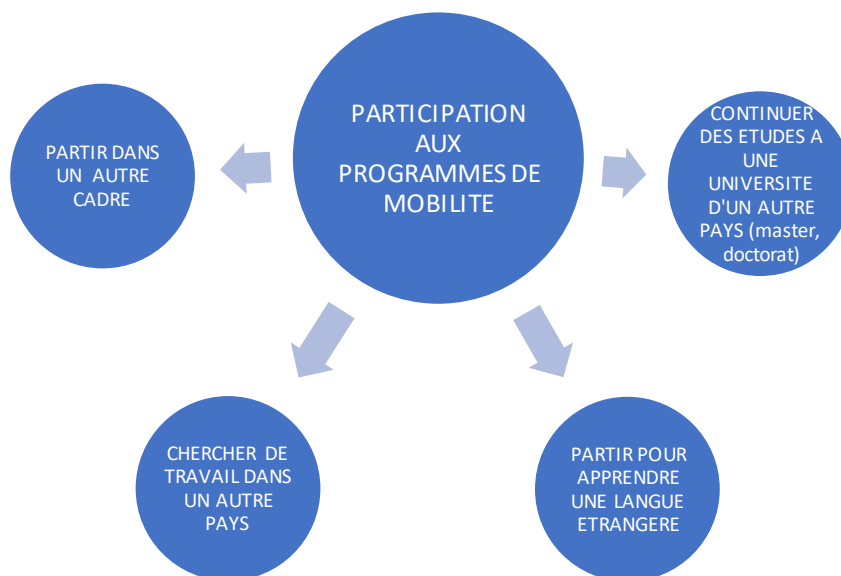


Figure 50 : La participation comme point de départ des mobilités multiples

Selon cette première analyse, la participation aux programmes de mobilité européenne constitue un point de départ, lorsqu’elle fonctionne comme une inspiration à construire un parcours de mobilité. Pour certains des informateurs, ce schéma montre vraiment leur parcours de mobilité ; la participation au programme Erasmus est un point de départ qui a un impact énorme sur leur parcours de mobilité. Par conséquent, la mobilité ne reste pas un événement unique, mais elle donne naissance à plusieurs mobilités. Ces mobilités multiples offrent davantage d’expériences

⁵⁰⁷ CAIRNS, David, *op. cit.*, p. 27-29.

multiculturelles ; elles permettent aux participants d'établir des contacts avec des personnes de différentes nationalités et de s'appuyer sur différentes langues pour communiquer.

Or, il y a une deuxième possibilité, où la mobilité européenne et les programmes Erasmus sont en réalité une étape dans l'itinéraire de mobilité (comme nous l'avons constaté à travers divers exemples des discours des participants qui renvoyaient à la réflexivité spatiale). Ainsi, la figure ci-dessous nous propose une image claire, construite en schématisant le parcours de mobilité selon nos résultats :

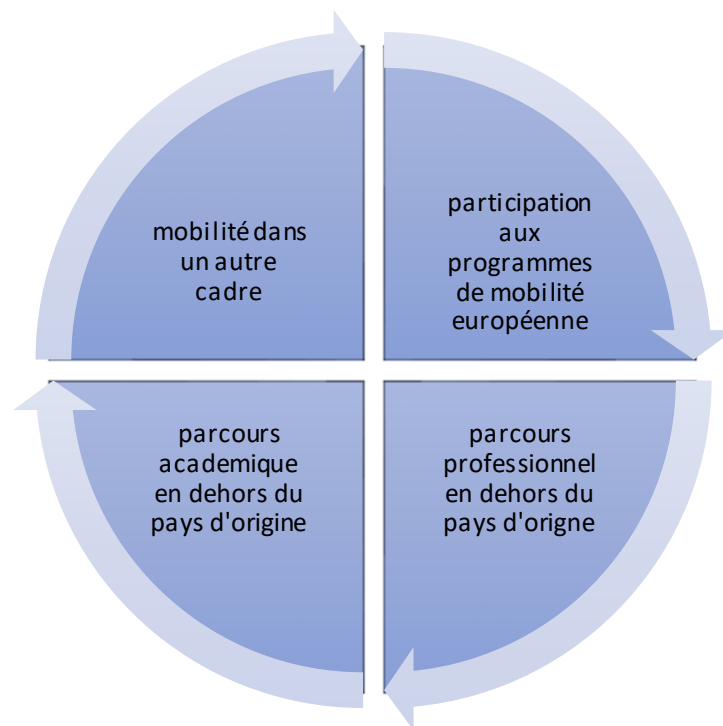


Figure 51 : Schématisation du parcours de mobilité

S'appuyant sur cette schématisation, on voit qu'un individu construit son propre parcours de mobilité, dont la mobilité organisée de type Erasmus, qui demeure une expérience parmi d'autres. L'expérience de mobilité organisée ne constitue pas un multiplicateur de mobilité. En outre, la participation aux programmes de mobilité constitue une expérience essentielle, encadrée dans le parcours de mobilité de chacun des participants. Elle n'aspire pas à des mobilités multiples ; elle ne marque pas le début d'un parcours de mobilité ni n'est la source d'inspiration de mobilités suivantes. En effet, elle demeure une mobilité parmi d'autres. La participation aux programmes de mobilité est incluse dans un parcours plus large qui a commencé avant la participation audit programme et continuera après son achèvement.

Dans le cadre de ce corpus, on parle de mobilités qui ont déjà été réalisées par un individu. Toutefois, plusieurs informateurs envisagent de réaliser d'autres mobilités à l'avenir. À cet égard, le cadre, les circonstances, les motivations, les objectifs sont différents en fonction des rapport aux programmes de mobilité ; en revanche, cette – première, pour certains – expérience permet de tester ses limites et de déterminer si une future mobilité est toujours possible. Dans les cas où il s'agit d'une première mobilité, elle donne envie aux participants de rechercher d'autres opportunités de mobilité, encadrée ou non. Enfin, nous pouvons noter que, dans le cas des anciens participants grecs (d'après l'analyse de nos données), la participation aux programmes de mobilité constitue une expérience bénéfique et une étape importante dans la vie ; il s'agit par contre d'une expérience vue différemment et d'une expérience qui a permis d'acquérir différentes connaissances qui seront utilisées selon les besoins et les projets de chacun. Autrement dit, nous soulignons que le parcours de mobilité et ses résultats sont en relation dialectique, étant donné que leur relation interdépendante est une caractéristique nécessaire afin que ce parcours s'achève dans les meilleures conditions pour le participant.

9.3 L'importance des compétences dans le cadre d'une mobilité

Dans la totalité du corpus, nous avons constaté que la motivation pour participer à un programme de mobilité est l'acquisition de nouvelles compétences, que l'on peut diviser en trois catégories. Une première motivation est l'acquisition de **compétences professionnelles**. Les programmes de mobilité offrent la possibilité d'acquérir de nouvelles compétences, qui pourront être utiles par la suite dans le parcours professionnel. La mobilité produit ainsi des effets au niveau professionnel chez les participants. L'acquisition de compétences professionnelles se manifeste de différentes manières. Dans un premier temps, la mobilité permet la rencontre d'autres disciplines et incite les participants à suivre d'autres itinéraires de carrière. Notre corpus des données a révélé que la réorientation est un effet de la mobilité. Dans un deuxième temps, les participants ont la possibilité d'intégrer des équipes professionnelles et de découvrir d'autres mentalités professionnelles dans d'autres milieux et cadres.

Il apparaît que la mobilité permet l'acquisition d'un savoir-faire et une certaine familiarisation avec le monde professionnel. En outre, l'intégration à un autre système éducatif, la participation à des équipes multinationales, la collaboration avec des collègues européens issus de différentes cultures et mentalités permettent le développement de l'adaptabilité. Pouvoir s'adapter à différents milieux et travailler avec des individus étrangers sont des compétences professionnelles utiles dans tous les domaines. Les participants ont également la possibilité de voir leur discipline dans le cadre d'un autre établissement (F7, F9).

De plus, les **compétences linguistiques** constituent un atout important ; la majorité des informateurs parlent déjà deux langues étrangères utilisées au quotidien. Aussi, comme on l'a vu dans l'analyse du questionnaire (chapitre 6, section 6.5.3), un grand nombre des informateurs trouve que l'apprentissage des langues étrangères doit être une priorité politique. Plus précisément, les participants aux anciens programmes ont constaté, grâce à leur expérience, que les programmes de mobilité peuvent contribuer à l'amélioration des compétences linguistiques. De surcroît, ces compétences ne restent pas théoriques, puisque les enquêtés les ont utilisées pendant les douze mois précédents (comme souligné à la Partie II, section 6.1), soit pour lire un ouvrage soit pour suivre une émission télévisée dans une autre langue. Ensuite, une des raisons pour participer est l'amélioration des compétences linguistiques, soit de la langue d'accueil (s'ils la maîtrisent déjà), soit de l'anglais (HS1, HS10, F1, F4, F7, F9, H2). Bien que la mobilité donne la possibilité de pratiquer certaines langues (il s'agit toujours de l'anglais et/ou du français, de l'allemand, de l'espagnol et de l'italien d'après nos données), peu sont ceux qui ont commencé à apprendre une autre langue (ex. : le russe, le slovaque). Même si ces programmes offrent la possibilité de suivre des cours de langues, on voit que les participants ne mettent pas toujours l'accent sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, mais plutôt sur celui de sa culture et de son histoire.

Un autre trait très intéressant que nous tirons de notre analyse est le fait que l'anglais a gagné le statut de *langue officielle* (HS26, HS48, HS54, F1, H2) des programmes de mobilité. Il s'agit d'une langue véhiculaire utile dans la vie quotidienne, les études et la carrière, notamment lorsque l'on ne maîtrise pas bien la langue du pays d'accueil ; l'anglais est ainsi l'appui essentiel pour communiquer. La maîtrise de l'anglais par les participants est donc quasi indispensable, ce qui n'est pas loin de la réalité concernant les anciens participants grecs que nous examinons dans nos données ; une réalité qui est due à la politique linguistique en Grèce et en Europe – dans l'UE également – et au statut de l'anglais en tant que langue dominante dans notre société contemporaine, qui se caractérise par des contextes et des pays sous diverses tendances globalisantes.

En d'autres termes, les compétences linguistiques des participants s'améliorent par la pratique quotidienne des langues déjà maîtrisées et le rôle des programmes de mobilité est d'offrir un cadre qui encourage la pratique des langues étrangères. Pour les informateurs HS13, HS26, F1, F5 et H1, la communication entre les participants s'appuie sur différentes langues et le rassemblement dans le même cadre des participants à un programme venus de tous les pays membres amène à la création d'une communauté plurilingue. Comme la population des participants n'est pas issue de la même discipline, les bases sont différentes (et, pour certains,

la maîtrise de la langue du pays d'accueil n'est pas obligatoire), et la communauté peut communiquer en même temps dans plusieurs langues : en anglais avec les individus qui ne maîtrisent pas bien ou pas du tout la langue du pays d'accueil, en langue du pays d'accueil entre la population autochtone et les autres participants, et en langue maternelle avec des compatriotes ou des individus qui maîtrisent cette langue.

Enfin, les programmes de mobilité permettent aux participants d'acquérir des **compétences interculturelles**. Par compétence interculturelle, on considère la capacité à développer des connaissances, des compétences et des attitudes qui conduisent à un comportement et à une communication efficace et adaptée aux interactions interculturelles⁵⁰⁸. La compétence interculturelle est donc une combinaison d'attitudes, de connaissances, de savoir-être et de savoir-faire permettant à chacun de comprendre et de respecter les personnes perçues comme ayant des affiliations culturelles différentes des siennes, de réagir de manière appropriée, efficace et respectueuse lors de l'interaction et de la communication avec ces personnes, d'établir des relations positives et constructives avec ces personnes, de se comprendre soi-même et de comprendre ses propres affiliations culturelles multiples à travers des rencontres interculturelles⁵⁰⁹. Ainsi, l'acquisition de compétences interculturelles est soulignée par des informateurs des trois sources de données – le questionnaire, les *Histoires de succès* et les entretiens semi-directifs.

Extrait n°199. Informateur n°22 : Θετική, με άφησε με πιο ανοιχτούς ορίζοντες, με εμπειριά ταξιδιών και με εξάσκηση γλωσσικών και εκπαιδευτικών δεξιοτήτων σε άλλη κουλτούρα. / Positif, cela m'a laissé avec des horizons plus ouverts, des expériences de voyage et des compétences linguistiques et éducatives dans une autre culture.

Extrait n°200. HS37 : Μέσω της συνεχής συναναστροφής μου με όλους τους, άνθρωποι από μία πληθώρα διαφορετικών πολιτισμών, κατάφερα να βελτιωθώ ως άτομο, τόσο σε επίπεδο καριέρας όσο και σε ψυχολογικό. / Grâce à mon association constante avec chacun d'eux, des gens de différentes cultures, j'ai pu m'améliorer en tant que personne, à la fois sur le plan professionnel et psychologique.

Extrait n°201.

H1 εμπειρία ζωής θα έλεγα ε: με βοήθησε σε πάρα πολλά πράγματα στη ζωή μου από ότι έμεινα μόνος μου και κουμάνταρα τον εαυτό μου μέχρι που γνώρισα παιδιά από όλο τον κόσμο και μπόρεσα πήρα πράγματα απ' την κουλτούρα τους συνεργάστηκα μαζί τους είδα πως δουλεύουνε γιατί αυτό είναι πολύ καλό δηλαδή να ξέρεις πως δουλεύει ο άλλος όταν πας σε μια δουλειά έχεις κάποιο: κάποιο δείγμα για το πως δουλεύει ο άλλος επίσης ξένοι

⁵⁰⁸ HUBER, Josef et REYNOLDS, Christopher (dir.). **Developing intercultural competence through education. Développer la compétence interculturelle par l'éducation**. Strasbourg : Council of Europe, 2014, p. 16-17. (Pestalozzi series ; n° 3).

⁵⁰⁹ *Ibid.*, p. 13-17.

καθηγητές από όλο τον κόσμο κάναμε εργασία πάνω σε cultural θέματα τα οποία ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον ε: ήταν ευκαιρία να ταξιδέψω κιόλας πήγα κεντρική ευρώπη στρασβούργο εύκολα έχει πολλά γύρω γύρω επισκέφτηκα και άλλα μέρη ε: (.) έκανα καινούργιες φιλίες πέρασα τα μαθήματα μου όλα καλά

/H1 expérience de vie je dirais e: cela m'a aidé dans beaucoup de choses dans ma vie d'être laissé seul et de me conduire jusqu'à ce que je rencontre des jeunes du monde entier et j'ai pu tirer des choses de leur culture j'ai travaillé avec eux j'ai vu comment ils travaillent parce que cela c'est très bien de savoir comment fonctionne l'autre quand on va à un travail on a quelqu'un: un échantillon de comment l'autre travaille aussi des professeurs étrangers du monde entier nous avons travaillé sur des questions culturelles qui étaient très intéressantes e : c'était l'occasion, j'ai déjà voyagé je suis allé en Europe centrale Strasbourg a beaucoup de choses aux alentours j'ai visité d'autres endroits e: (...) je me suis fait de nouveaux amis j'ai bien réussi mes cours

À partir de cette perception, la compétence interculturelle peut être décomposée en *attitudes*, *connaissances* et *compréhension*, *aptitudes* et *actions* (ex. HS30, HS31, HS35, HS40, HS42, HS47, F1, F3). D'abord, les *attitudes*⁵¹⁰ incluent le respect des autres cultures, la curiosité pour d'autres cultures, la volonté d'apprendre d'autres cultures, l'ouverture aux personnes d'autres cultures, la volonté de suspendre son jugement, la volonté de tolérer l'ambiguïté et l'incertitude, le désir d'apprendre de et sur les gens qui ont des orientations et des perspectives culturelles différentes des siennes, le fait d'être disposé à faire preuve d'empathie envers les personnes ayant des affiliations culturelles différentes et de valoriser la diversité culturelle.

En ce qui concerne les *connaissances* et la *compréhension*⁵¹¹ qui contribuent à la compétence interculturelle, elles comprennent la prise de conscience culturelle et communicative. En particulier, les *connaissances* comprennent différentes conventions linguistiques et communicatives au sein des différentes cultures, la connaissance des croyances, des valeurs, des pratiques, des discours et des produits pouvant être utilisés par des personnes ayant des orientations culturelles particulières, la connaissance des perspectives, des pratiques et des produits de groupes culturels particuliers et les connaissances culturelles générales, en particulier la connaissance des processus d'interaction culturelle, sociale et individuelle. Puis, la *compréhension* comporte des processus d'interaction culturelle, sociétale et individuelle, et la sensibilisation à la communication, notamment au fait que les langues d'autres personnes peuvent exprimer des idées partagées d'une manière unique ou d'idées uniques difficiles d'accès dans leur propre langue, ainsi que la prise de conscience du fait que des personnes

⁵¹⁰ *Ibid.*, p. 19.

⁵¹¹ *Ibid.*, p. 19-20.

d'autres affiliations culturelles peuvent suivre différentes conventions de communication verbale et non verbale significatives de leur point de vue.

Quant aux *aptitudes*⁵¹² impliquées dans la compétence interculturelle, elles renvoient à des compétences telles que l'aptitude à l'interaction avec des personnes d'autres cultures, l'adaptabilité à d'autres environnements culturels, et des aptitudes linguistiques, sociolinguistiques et discursives, y compris la gestion des défaillances de la communication, ou la médiation des échanges interculturels. Cette catégorie de compétences et actions comprend aussi l'aptitude d'interprétation des cultures et de mise en relation des cultures entre elles, l'empathie, l'aptitude d'évaluer de manière critique les perspectives, les pratiques et les produits culturels, y compris ceux de leur propre culture, l'aptitude à interpréter d'autres pratiques culturelles, convictions et valeurs et à les mettre en rapport avec les siennes, ainsi que l'aptitude plurilingue pour répondre aux exigences de communication d'une rencontre interculturelle.

Enfin, les *actions*⁵¹³ pertinentes comprennent l'interaction et la communication appropriée, efficace et respectueuse avec des personnes ayant des appartenances culturelles différentes des siennes, la coopération avec des personnes aux orientations culturelles différentes sur des activités et des projets communs, en discutant des différences de points de vue et de perspectives et en construisant des points de vue et des perspectives communes, avec de la flexibilité et de la souplesse dans le comportement de communication. Ainsi, ces actions renvoient également à une disposition à agir dans la société afin de renforcer le bien commun, plus particulièrement par la réduction des préjugés, de la discrimination et des conflits, à défier les stéréotypes et les préjugés culturels, à encourager les attitudes positives à l'égard des contributions à la société des individus, indépendamment de leur appartenance culturelle, et la médiation dans des situations de conflit culturel⁵¹⁴.

Afin de mieux comprendre toutes ces valeurs et compétences, nous nous appuyons sur deux exemples démonstratifs, tirés des réponses⁵¹⁵ au questionnaire de deux enquêtés qui indiquent que l'expérience de mobilité était une expérience positive. Ils soulignent également comment les contacts interculturels ont permis leur ouverture d'esprit et leur acceptation des différentes cultures et mentalités.

⁵¹² *Ibid.*, p. 20.

⁵¹³ *Ibid.*, p. 21.

⁵¹⁴ *Ibid.*, p. 21-22.

⁵¹⁵ Réponse à la question n°13 « Qu'est-ce que vous avez gagné de cette expérience ? S'agit-il d'une expérience positive ou négative, et pourquoi ? », voire chapitre 6, section 6.4.1

Extrait n°202. Informateur n°57 : Θετική. Γνώρισα πώς δουλεύουν σε ξένα πανεπιστήμια, αξιοποίησα τεχνολογικά μέσα (ΗΥ σε οργανωμένα εργαστήρια) που παρέχονταν αφειδώς από το τμήμα φιλοξενίας, βελτίωσα το επίπεδο γλωσσομάθειας και εξοικειώθηκα με τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς αρκετά διαφορετικούς από αυτούς που γνώριζα μέχρι τότε. / Positif. J'ai vu comment ils fonctionnaient dans les universités étrangères, j'utilisais divers moyens technologiques (PC dans les laboratoires organisés) généreusement fournis par le département d'accueil, j'ai amélioré mon niveau de langue et je me suis familiarisé avec des façons de penser et de se comporter assez différentes de celles que je connaissais jusqu'à ce moment-là.

Extrait n°203. Informateur n°79 : Θετική γιατί με βοήθησε να μάθω να επικοινωνώ με ανθρώπους που έχουν μεγαλώσει με διαφορετική νοοτροπία από τη δική μου. Με βοήθησε να μη φοβάμαι να γνωρίσω κάτι που μοιάζει διαφορετικό και ξένο από τη χώρα μας. / Positif car cela m'a aidé à apprendre à communiquer avec des gens qui ont grandi avec une mentalité différente de la mienne. Cela m'a aidé à ne pas avoir peur de rencontrer quelque chose qui semble différent et étrange par rapport à notre pays.

La compétence interculturelle a de fortes dimensions actives, interactives et participatives, et elle nécessite que les individus développent leur capacité à construire des projets communs, à assumer des responsabilités partagées et à créer un terrain commun pour vivre ensemble en paix. Pour cette raison, la compétence interculturelle est une compétence essentielle requise pour la citoyenneté démocratique dans un monde culturellement diversifié⁵¹⁶. Un exemple est les cas de HS5 et HS32 qui ont souligné dans leur témoignage l'impact positif de contacts interculturels dans le cadre de la mobilité

Extrait n°204. HS5 : Είχα την ευκαιρία να συνεργαστώ με αξιόλογους επιστήμονες. Έμαθα να λειτουργώ ως μέλος μιας συντονισμένης ομάδας και αποκόμισα γνώσεις, εμπειρία και δημιουργικότητα. Αναθεώρησα πολλά και ανακάλυψα ότι υπάρχουν πιο αποτελεσματικοί τρόποι εκπαίδευσης πέρα από την συμβατική. Έμαθα να κινούμαι με αυτοπεποίθηση σ' ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Ένα ευγενικό χαμόγελο ξέρετε, είναι σε όλες τις γλώσσες το ίδιο. / J'ai eu l'opportunité de collaborer avec des scientifiques remarquables. J'ai appris à agir en tant que membre d'une équipe coordonnée et j'ai acquis des connaissances, de l'expérience et de la créativité. J'en ai passé en revue plusieurs choses et j'ai découvert qu'il existe des moyens de formation plus efficaces que les méthodes conventionnelles. J'ai appris à évoluer en toute confiance dans un environnement multiculturel. Un sourire poli vous savez, c'est pareil dans toutes les langues.

Extrait n°205. HS32 : Η συναναστροφή και η συνεργασία με συναδέλφους από άλλες ευρωπαϊκές χώρες σε ένα άγνωστο για εμάς περιβάλλον μας έκανε να καταλάβουμε ότι η επαγγελματική μας εξέλιξη δεν περιοριζόταν από τα σύνορα της χώρας μας αλλά είχε πολύ περισσότερες προοπτικές σε ολόκληρη την Ευρώπη. / Collaborer et travailler avec des collègues d'autres pays européens dans un environnement qui ne nous est pas familier nous a fait réaliser que notre évolution professionnel ne se limitait pas aux frontières de notre pays mais avait plus de perspectives à l'Europe entière.

⁵¹⁶ HUBER, Josef et REYNOLDS, Christopher (dir.), *op. cit.*, p. 19-22.

Pour conclure sur l'importance des compétences dans le cadre de la mobilité, il est important de mentionner qu'il s'avère que les participants sont susceptibles de s'adapter plus facilement à un nouvel environnement, et de communiquer plus facilement avec des gens de différentes cultures. La mobilité permet aux participants d'acquérir l'aptitude d'intégrer des environnements multiculturels, de coexister et de travailler avec des personnes issues de différentes cultures. Et c'est pour cette raison que l'expérience d'un programme de mobilité est un événement phare dans la vie des participants. Les compétences acquises d'après la participation à un programme de mobilité sont non seulement nombreuses, mais riches et fructueuses en connaissances, valeurs et nouvelles façons de communiquer dans notre société contemporaine plurilingue et multiculturelle ; à la fin, l'attitude et les traits de caractère d'un participant peuvent changer et évoluer jusqu'à adopter un nouveau comportement avec des nouvelles attitudes et représentations individuelles et sociales.

9.4 Mobilité organisée : une expérience constructive avec des points négatifs

Les programmes de mobilité européens sont présentés en règle générale de façon positive, puisque les informateurs décrivent la période de leur participation comme une expérience constructive à différents niveaux et domaines. Il y a en revanche des moments difficiles tout au long de cette expérience ; certains informateurs ont ainsi souligné des points négatifs de leur expérience de mobilité et ont partagé quelques points négatifs avec nous (dans nos données issues du questionnaire, ainsi que dans les réponses aux entretiens semi-directifs). Aux antipodes, les auteurs des *Histoires de succès* n'ont pas décrit les points négatifs des programmes de mobilité. En effet, comme nous l'avons déjà souligné, les *Histoires de succès*, publiés sur le site officiel d'IKY⁵¹⁷ (organisme qui gère les programmes en Grèce), visent à promouvoir les programmes de mobilité ; par conséquent, les auteurs ont choisi de ne pas inclure de points négatifs à leurs descriptions. Nous avons toutefois rencontré certains textes qui signalent des difficultés auxquelles les étudiants ont été confrontés. En premier lieu, il s'agit de problèmes de communication auxquels doivent faire face les participants qui ne maîtrisent pas bien l'anglais, comme le montre la citation suivante, extraite du texte de l'informateur HS4 :

⁵¹⁷ **Ιστορίες Επιτυχίας [Histoires de Succès]**. Dans : *IKY - Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 18 juillet 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.iky.gr/el/iky/istories-epituxias>>.

Extrait n°206. HS4 : Στην αρχή ήμουν αρκετά αγχωμένος από την όλη αλλαγή και αυτό είχε αρνητικό αντίκτυπο στην ικανότητα μου να επικοινωνώ. Κάθε μέρα όμως που περνούσε αυτό το αίσθημα υποχωρούσε και ως το τέλος μπόρεσα να βελτιώσω το γλωσσικό μου επίπεδο χωρίς να έχω κάνει κάποια ιδιαίτερα αρνητική εμπειρία.

/Au début, j'étais très stressé à propos de tout le changement et cela a eu un impact négatif sur ma capacité à communiquer. Chaque jour qui passait, cependant, ce sentiment était subjugué, et, à la fin, j'ai pu améliorer mon niveau de langue sans avoir fait d'expérience particulièrement négative.

Plus précisément, le changement d'environnement a eu un impact négatif sur la capacité de communication de ce participant. Toutefois, une fois cette difficulté dépassée, celui-ci a réussi à améliorer ses compétences linguistiques sans connaître d'expérience particulièrement négative.

En second lieu, certains participants ont fait face à des problèmes avec d'autres participants du programme Erasmus.

Extrait n°207. HS6 : Φυσικά, υπήρχαν και αρνητικές εμπειρίες, κάποιες από τις οποίες, ήταν αρνητικά σχόλια Ευρωπαίων συμφοιτητών μου, αλλά και οι δυσκολίες στη συγκατοίκηση, παράγοντες τους οποίους ευτυχώς ξεπέρασα με το ανεξίτηλο Ελληνικό μου χιούμορ και τη διαπολιτισμικές δεξιότητες που απέκτησα μέσω του Erasmus.

/ Bien sûr, il y avait aussi des expériences négatives, dont certaines étaient des commentaires négatifs de mes camarades européens, mais aussi des difficultés de cohabitation, facteurs que j'ai heureusement surmontés avec mon humour indélébile grec et les compétences interculturelles que j'ai acquises grâce à Erasmus.

Si ces expériences négatives n'étaient pas suffisamment importantes pour affecter négativement la totalité de leur expérience, elles l'ont suffisamment été pour que les enquêtés les évoquent parfois, même dans le peu de lignes du texte destiné à la page officielle de l'organisme d'IKY destinée à promouvoir ces programmes. Par exemple, les propos de HS51 décrivent la réalité de la vie quotidienne que la participation à un tel programme peut offrir, ainsi que les apports de cette expérience à ceux qui décident de la vivre :

Extrait n°208. HS51 : Όλες οι στιγμές, ευχάριστες, δυσάρεστες, εύκολες, δύσκολες έχουν κάτι να σου διδάξουν, τόσο σχετικά με τη νέα κουλτούρα, το νέο πολιτισμό και γενικότερα τη νέα χώρα στην οποία βρίσκεσαι, όσο και για τον εαυτό σου. Μέσα από το Erasmus, θα γνωρίσεις κόσμο, νέα άτομα, νέες νοοτροπίες, θα μάθεις για τις παραδόσεις και τις συνήθειες των άλλων λαών που δεν μπορείς να γνωρίσεις μέσα από τον υπολογιστή σου ούτε ζώντας «εγκλωβισμένος» μέσα στη χώρα σου.

/ Tous les moments, agréables, désagréables, faciles, difficiles ont quelque chose à vous apprendre, à la fois sur la nouvelle culture, la nouvelle civilisation et le nouveau pays dans lequel vous retrouvez, ainsi que sur vous-même. Grâce à Erasmus, vous rencontrerez des gens, de nouvelles personnes, de nouvelles mentalités, vous apprendrez les traditions et les coutumes d'autres peuples que vous ne pouvez pas connaître à travers votre ordinateur ni vivre « piégés » dans ton propre pays.

Dans les entretiens semi-directifs, il est également question des points négatifs de l'expérience de mobilité. Les informateurs devaient affronter certains défis afin de pouvoir profiter de cette expérience de mobilité. Certains signalent des incidents liés au racisme, par exemple quand l'informatrice F3 déclare qu'elle a été victime de discours racistes parce qu'elle était grecque.

Extrait n°209.

- A μου είπες ότι όταν ήσουν στην σλοβακία οι σλοβάκοι ήταν λίγο ρατσιστές ήταν επειδή είσαι ελληνίδα ή ήταν ρατσιστές με όλους τους ξένους
- F3 επειδή ήμουν ελληνίδα
- A υπήρξαν κάποια συγκεκριμένα [περ-]
- F3 [ότι] πληρώνανε τα χρέη μας
- A α: λόγω της οικονομικής κρίσης ;
- F3 ναι
- [...]
- A μόνο σε εσένα ή και σε άλλους
- F3 σε όλους τους έλληνες
- A α: μάλιστα
- F3 όσους έλληνες είχα δίπλα μου
- A το είχανε νιώσει αλλά από τους άλλους [φοι-]
- F3 [όχι] δεν είχα πρόβλημα
- /A tu m'as dit que lorsque tu étais en slovaquie, les slovaques étaient un peu racistes c'est parce que tu es grecque ou ils étaient racistes avec tous les étrangers.
- F3 parce que j'étais grecque
- A il y avait des :
- F3 ils disaient qu'ils payent nos dettes
- A a: en raison de la crise économique?
- F3 oui
- A seulement à toi ou aux autres ?
- F3 à tous les grecs
- A a: ok
- F3 à tous les Grecs qui étaient à côté de moi
- A mais avec des autres participants?
- F3 non je n'ai pas eu de problème

L'informatrice F3 et ses collègues grecs ont également fait l'objet de commentaires racistes de la part de leurs homologues slovaques, la crise économique étant le prétexte à cette attaque. Le discours raciste provenait uniquement des Slovaques rencontrés – d'après l'informatrice –, sans qu'y participent d'autres Européens, ce qui explique que ces incidents n'aient pas eu un impact important sur l'expérience de mobilité dans son intégralité.

En conclusion, nous pouvons noter que chaque mobilité constitue une expérience différente ; les points positifs, les difficultés et les défis que les participants ont affrontés marquent cette expérience exceptionnelle, qui est positive dans son ensemble, qui forme les intéressés et leur permet d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences. Néanmoins, une caractéristique variable dans le cadre de cette expérience est la perception du système d'enseignement du pays de départ (le pays d'origine de chaque participant), voire du pays d'accueil, créant de l'espace pour de nouveaux discours sur l'enseignement au niveau national, mais aussi au niveau européen ou mondial (voir le chapitre suivant : 9.5).

9.5 La perception du système d'enseignement national et des différents systèmes éducatifs

La participation aux programmes de mobilité européenne dans le cadre de l'enseignement supérieur a provoqué chez les participants grecs un changement de perception vis-à-vis du système d'enseignement national grec et de l'enseignement en Europe. Il est intéressant de noter que la mobilité ait permis d'appréhender l'Éducation nationale d'une autre manière.

En effet, l'enseignement supérieur en Grèce doit affronter des problèmes auxquels les autres universités ne sont pas ou plus confrontées. Ces problèmes sont surtout de nature financière, ou, plus rarement, touchent des modes d'organisation à l'intérieur de l'État. De nombreux informateurs estiment que le système grec leur permet de gagner plus de connaissances, et qu'ils peuvent approfondir leur discipline grâce aux autres systèmes européens. En effet, la façon d'enseigner dans les universités grecques ne permet pas l'interaction et fait de l'enseignant l'unique acteur du cours ; *a contrario*, dans d'autres universités européennes, les informateurs grecs ont été témoins d'un enseignement plus interactif. À cet égard, l'enseignant laisse la parole aux étudiants en créant un environnement propice aux discussions critiques, sans se contenter de réciter sèchement son cours.

Toutefois, une grande partie de nos informateurs considère que la façon d'enseigner dans les établissements grecs leur offre plus de bénéfices que l'enseignement dans des universités considérées comme réputées ou plus réputées que les universités grecques (d'après leurs propres citations renvoyant à cette mentalité et à cette représentation des établissements d'enseignement supérieur en Grèce actuels). C'est le cas pour les informatrices suivantes (F7 et F2), qui soulignent que le niveau d'étude dans les universités grecques reste aussi élevé – sinon plus – que celui de leurs homologues européennes. Pour elles, la perception négative de l'éducation supérieure grecque est plutôt liée aux problèmes administratifs et au manque de matériel éducatif.

Extrait n°210.

- F2 όσον αφορά το ακαδημαϊκό κομμάτι σίγουρα ε: ήθελα να πω ότι όσον αφορά το ακαδημαϊκό κομμάτι ήταν αυτό που περίμενα βέβαια διαπίστωσα παράλληλα ότι έχουμε και εμείς στο πανεπιστήμιο μας έχουμε πάρα πολύ καλό επίπεδο όσον αφορά την διδασκαλία ότι απλώς είχαμε διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και λιγότερα: οπτικά και διδακτικά μέσα αλλά όσον αφορά το επίπεδο διαπίστωσα και πολλά θετικά και για την χώρα μου
- /F2 En ce qui concerne la partie académique c'était comme je l'attendais j'ai également constaté que nous avons un très bon niveau d'enseignement dans notre université en ce qui concerne l'enseignement, nous avons simplement différents moyens de communication et moins des moyens visuels et didactiques, mais concernant le niveau, j'ai constaté beaucoup des points positifs pour mon pays

Extrait n°211.

- F7 γιατί η σχολή τα μαθήματα που έκανα εκεί ήτανε μπορώ να πω ότι από εδώ παίρνω περισσότερες γνώσεις σε ένα μάθημα ναι μεν είναι με την λάθος μορφή την παλιά μορφή την απαρχαιωμένη μορφή του μιλάει ο καθηγητής και εμείς σημειώνουμε χωρίς ενεργό ρόλο των φοιτητών αλλά εντέλει και πιο επιστημονικά είναι και: περισσότερα μαθαίνει
- /F7 parce que, par rapport aux cours que j'ai suivis avec Erasmus en Allemagne, je peux dire qu'en Grèce, on reçoit des connaissances plus vastes dans un cours, bien qu'il soit donné sous un mauvais format, un format très archaïque selon lequel l'enseignant parle et nous prenons des notes, sans que les étudiants aient un rôle actif mais enfin, c'est plus scientifique et nous apprenons plus.

Le problème de l'enseignement supérieur grec est la lourdeur administrative, qui se traduit par des difficultés pratiques. Si ces lacunes n'ont pas d'impact direct sur l'enseignement offert dans les universités grecques, ces problèmes montrent une image négative des universités grecques et ces lacunes organisationnelles nuisent à l'image de l'enseignement supérieur grec. Comme l'indique l'informatrice F9, ces lacunes organisationnelles sont si graves qu'elles peuvent nuire le niveau académique de l'université grecque.

Extrait n°212.

- A ποια είναι τα κοινά και οι διαφορές μεταξύ της Ελλάδας και της Ισπανίας ;
- F9 [...] ε: διαφορές ; το επίπεδο σπουδών δηλαδή βλέπω το καποδιστριακό και το εκεί πανεπιστήμιο και είναι πολύ πιο καλό εδώ πέρα παρόλα τα κακά του την ανοργανωσιά του την βρωμιά του όλα είναι πιο καλό το επίπεδο απλά είναι ανοργάνωτοι εκεί είναι πολύ πιο οργανωμένοι και αυτό τα: τα διαλύει τα σβήνει όλα επίσης βρήκα πάρα πολύ μεγάλη βοήθεια από το γραφείο erasmus εκεί εδώ: και από το esn εκεί με βοήθησε πολύ εδώ: είναι λίγο πιο πως να το πω ; δεν έχει αναπτυχθεί στο βαθμό ακόμη που θα βοηθήσει πολύ δηλαδή από το πανεπιστήμιο μου βρήκαν σίτι πως να σου πω αυτό εδώ δεν νομίζω ότι υπάρχει αυτή η υπηρεσία
- /A Quels sont les points communs et les différences entre la Grèce et l'Espagne ?
- F9 [...] Euh...au niveau de l'éducation, ce que je vois l'université Capodistrienne et celle de là-bas, c'est bien supérieur ici, malgré les inconvénients dus à sa désorganisation et à sa saleté, le niveau est meilleur. Simplement ici ils sont désorganisés, (par contre) là-bas ils

sont plus organisés - et ça: (la désorganisation), dissout, efface tout - j'ai reçu de l'aide par le bureau d'Erasmus là-bas et l'ESN là-bas m'a beaucoup aidée, car ici ils sont un peu - comment dire - ils ne sont pas encore développés au point de pouvoir aider. C'est-à-dire que les gens de l'université là-bas m'ont trouvé un logement et comment te dire, ici je ne pense pas qu'un tel service existe

Par conséquent, la mobilité a permis aux informateurs de découvrir différentes universités et différentes manières d'enseigner, et cette rencontre a donné la possibilité de comparer l'enseignement supérieur grec à l'enseignement supérieur du pays d'accueil. Les informateurs ont, dès lors, commencé à mieux apprécier et valoriser leur établissement d'origine. Pour nous, cette nouvelle mentalité, ou les résultats de cette expérience, ne peuvent que bénéficier au système éducatif grec, puisque, progressivement, l'État grec (ou tout État qui participe à un tel échange) comprendra les erreurs ou les lacunes relatives à ses universités et pourra tenter de les résoudre à l'avenir.

9.6 La notion de voyage

Afin d'arriver à nos propres conclusions, il est important d'examiner un autre trait que nous avons rencontré au fil de l'analyse de nos données : il s'agit de la notion de voyage, vue sous l'angle d'une expérience vécue à travers un programme de mobilité. D'après le dictionnaire Larousse⁵¹⁸, il s'agit d'un terme ayant plusieurs significations ; le voyage se définit comme « *une action de se rendre ou d'être transporté en un autre lieu, une action de se rendre dans un lieu relativement lointain ou étranger* » mais également comme une « *exploration, découverte, description de quelque chose qu'on suit comme un parcours* ». Selon le corpus, la notion de voyage demeure une notion centrale de la mobilité organisée ; elle est présente dans les *Histoires de succès*, dans les réponses au questionnaire, ainsi que dans les réponses aux entretiens semi-directifs. Cette notion a une double signification : si certains répondants parlent de voyage physique, c'est-à-dire de déplacement vers un autre endroit, d'autres perçoivent le voyage non seulement comme un déplacement physique, mais aussi comme un voyage intérieur.

⁵¹⁸ **Voyage**. Dans : *Dictionnaire de français Larousse* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 3 août 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/voyage/82584>>.

9.6.1 Le voyage comme déplacement dans l'espace

Un point essentiel des programmes de mobilité est la mobilité en tant que telle. L'arrivée dans le pays d'accueil marque le début d'un voyage et d'une aventure qui ouvrent un nouveau monde au participant. Dans cette optique, l'arrivée dans le pays d'accueil donne envie de voyager, de visiter d'autres villes du pays, voire d'autres pays. Par voyage, nous n'évoquons pas simplement le déplacement vers un autre endroit, mais aussi la découverte d'un pays ou d'une région. La participation à ces programmes de mobilité demande dès le début de « la mobilité ». Elle implique que le participant quitte pour une période déterminée son pays et/ou son université d'origine et s'installe dans un autre endroit où il va suivre un cursus académique ou travailler. Dès lors, le voyage est à la fois la raison et la conséquence de ces programmes de mobilité. Cette image du voyage à la fois comme motivation et conséquence dans la réflexion des participants est ainsi évidente dans les exemples suivants :

Extrait n°213. HS12 : Σας προτείνω ανεπιφύλακτα να κυνηγήσετε την εμπειρία του ERASMUS. Αρχικά όλοι σκεφτόμαστε το ταξίδι. Αυτό είναι μόνο η αρχή! / Je vous recommande fortement que vous poursuiviez l'expérience ERASMUS. Au début, nous pensons tous au voyage. Ce n'est que le début !

Extrait n°214. HS26 : Το καλύτερο κομμάτι φυσικά, είναι τα ταξίδια που μπορείς να κάνεις και τα μέρη που μπορείς να δεις. Εξερευνείς μέρη που δεν φανταζόσουν και σίγουρα θα σου μείνουν αξέχαστα.

/ La meilleure partie bien sûr est les voyages que tu peux faire et les endroits que tu peux voir. Tu explores des endroits que tu n'aurais pas imaginés et ils resteraient certainement inoubliables.

D'après ces deux extraits de nos informateurs des *Histoires de succès*, nous notons qu'une des motivations parmi les plus fortes est l'expérience du voyage que cette mobilité offre avec tous les autres voyages possibles. Comme le montrent les discours des exemples précédents sous forme d'arguments d'expérience qui font appel aux sentiments des interlocuteurs plus qu'à la raison, le voyage n'est pas seulement le déplacement du pays d'origine vers le pays d'accueil, mais une nouvelle page dans la vie, qui agit sur la sensibilité du public concerné afin de réaliser ces nouveaux voyages. Pendant leur séjour, les participants ont envie de découvrir des villes et des pays, et ces voyages sont une opportunité de rencontrer d'autres participants, de sociabiliser et de vivre une telle expérience ensemble.

Extrait n°215. HS40 : Η καθημερινότητα και ιδιαίτερα τα ταξίδια μας ένωναν περισσότερο και είναι κάτι που δε θα ξεχάσω ποτέ μου και φυσικά αν μου ξαναδωθεί η ευκαιρία θα το επαναλάβω! Νιώθω ευγνώμων για την εμπειρία που έζησα, τα ταξίδια που έκανα και τους φίλους που γνώρισα κι ελπίζω πολλά πολλά παιδιά ακόμα να έχουν την ευκαιρία να το ζήσουν!

/ La routine quotidienne et surtout nos voyages ont été un paramètre qui nous unissait et c'est quelque chose que je n'oublierai jamais et bien sûr si j'en ai à nouveau l'occasion, je le referai! Je suis reconnaissant pour

l'expérience que j'ai vécue, les voyages que j'ai faits et les amis que j'ai rencontrés et j'espère que beaucoup de jeunes auront encore l'occasion de le vivre !

Ce « voyage », ce déplacement vers un pays étranger, est la première motivation des informateurs qui ont répondu au questionnaire. Parmi les « raisons personnelles » (76 informateurs), 24 informateurs évoquent « le voyage », et, par voyage, ils évoquent le voyage vers le pays d'accueil ou la possibilité de découvrir d'autres pays/régions durant cette expérience, ce qui reste une motivation essentielle et un élément primordial de cette mobilité.

Extrait n°216. Informateur n°20 : Ακαδημαϊκά κίνητρα και ταξίδια / motivations académiques et voyages

Extrait n°217. Informateur n°68 : Σπουδές, Εμπειρία, Ταξίδια / études, expérience, voyages

Extrait n°218. Informateur n°102 : ταξίδια, γνωριμία με άτομα από άλλες χώρες, εξάσκηση αγγλικών, διαμονή στο εξωτερικό, διαφορετικός τρόπος ζωής. / voyages, faire connaissance avec des gens d'autres pays, pratiquer l'anglais, vivre à l'étranger, avoir un style de vie différent.

Extrait n°219. Informateur n°150 : διεύρυνση πνευματικών οριζώντων, γνωριμία με άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς, ταξίδια, δημιουργία φιλικών σχέσεων, εμπλουτισμός ατομικών δεξιοτήτων / élargir les horizons spirituels, se familiariser avec d'autres cultures et civilisations, voyages, créer des relations amicales, enrichir les compétences individuelles

Le voyage ne reste pas une simple motivation ; il constitue également une conséquence de la mobilité. Selon les réponses à la question sur les effets de la mobilité (question 13 du questionnaire), on relève, parmi les effets principaux, la possibilité de voyager dans le pays de destination ainsi que dans les pays voisins, ce qui apparaît clairement dans les réponses des informateurs au questionnaire dans les deux exemples ci-dessous :

Extrait n°220. Informateurs n°47 : γνώρισα άτομα από πολλές διαφορετικές χώρες και συνυπήρξα μαζί τους, έκανα ταξίδι, βελτίωσα τα αγγλικά μου / J'ai rencontré des gens de nombreux pays et j'ai coexisté avec eux, j'ai fait un voyage, j'ai amélioré mon anglais

Extrait n°221. Informateur n°154 : Η εμπειρία ήταν θετική. Γνώρισα ανθρώπους από όλο τον κόσμο, είδα έναν άλλο τρόπο ζωής, έκανα ταξίδια και εφοδιάστηκα με μοναδικές εμπειρίες. / L'expérience était positive. J'ai rencontré des gens du monde entier, j'ai découvert un autre mode de vie, j'ai fait des voyages et j'ai eu des expériences uniques.

De même, pour plusieurs informateurs des entretiens semi-directifs, réaliser un tel voyage était essentiel pour leur participation. Le déplacement de la Grèce vers un autre pays, mais également la possibilité de réaliser plusieurs autres voyages en pleine mobilité était au cœur même de leur décision d'y participer.

Extrait n°222.

F4 σου είπα ήταν όλη η τρέλα των ταξιδιών από τα φαντάσου από δεκαεφτά χρονών είχα ήδη κάνει κάποια ταξίδια στο εξωτερικό και μετά: στα δεκαέξι ξεκίνησα μόνη μου ταξίδια οπότε ήτανε περισσότερη αυτή η κατάσταση

/F4 Je t'ai dit c'était toute la folie des voyages imagine toi depuis dix-sept ans j'avais déjà fait quelques voyages à l'étranger et puis à seize ans j'ai commencé mes voyages, mais alors c'était comme ça la situation

Les informateurs des trois sources de données montrent finalement un grand désir de découvrir de nouveaux pays, et le cadre organisé d'un programme européen de mobilité est un « bon prétexte » pour réaliser leurs aspirations personnelles et voyager dans des pays européens. Une première conclusion que nous en tirons est le fait que la mobilité est vue comme un déplacement ou, mieux, un vrai voyage vers un ou plusieurs pays, afin de prendre connaissance de ce nouveau monde et de se familiariser avec d'autres langues et cultures. Toutefois, et comme nous allons le voir à la section suivante, le voyage n'est pas seulement un déplacement au sens littéral, mais un voyage métaphorique qui incite à réaliser une aventure intérieure.

9.6.2 Le voyage comme aventure intérieure

Le voyage ne renvoie pas seulement au déplacement physique. Il est également le symbole de l'aventure, de l'inconnu. Certains informateurs ont mis l'accent sur cela en s'appuyant sur la notion de voyage car ils s'agit d'un voyage intérieur, pas seulement physique ; la mobilité permet la réalisation d'un voyage spirituel⁵¹⁹ qui permet de mieux se connaître soi-même.

Extrait n°223. HS1 : Το ΙΚΥ μου έδωσε την ευκαιρία να πραγματοποιήσω ένα ταξίδι που θα με έφερνε πιο κοντά σε άλλους αλλά και τον εαυτό μου / IKY m'a donné l'opportunité de faire un voyage qui me rapprocherait des autres, mais aussi de moi

Extrait n°224. HS2 : Έτσι λοιπόν και εγώ χωρίς δεύτερη σκέψη μάζεψα μια βαλίτσα, έκλεισα ένα εισιτήριο και ξεκίνησα το ταξίδι των ονείρων μου / Alors, sans réfléchir, j'ai préparé une valise, j'ai réservé un ticket et j'ai entamé le voyage de mes rêves

Extrait n°225. HS4 : Θα ήθελα να μοιραστώ τις εμπειρίες μου από ένα ιδιαίτερο ταξίδι και από μια φοβερή αλλαγή τρόπου ζωής που έκανα. / Je voudrais partager mes expériences d'un voyage spécial et un changement formidable de mode de vie que j'ai fait

Extrait n°226. HS5 : Είναι ένα συναρπαστικό ταξίδι και το προτείνω ανεπιφύλακτα, εξάλλου η μάθηση είναι για όλους! / C'est un voyage passionnant

⁵¹⁹ FORTUN, Véronique, LAFONT, Pascal et MONTANDON, Frédérique (dir.). **Les défis de la « mobilité » : expériences, dispositifs et interculturalité en éducation et formation**. Paris : Téraèdre, 2018, p. 7.

et je le recommande sans hésitation, après tout, l'apprentissage est pour tous !

Extrait n°227. HS19 : "Κάθε μεγάλο ταξίδι ξεκινάει με ένα μικρό βήμα" και αυτό το μικρό βήμα στο μεγάλο μου ταξίδι μου το έδωσε το IKY! Σας ευχαριστώ πολύ! / « Chaque grand voyage commence par un petit pas », et ce petit pas sur mon grand voyage IKY me l'a donné ! Je vous remercie beaucoup !

Ces informateurs utilisent le mot *voyage* pour décrire leur propre expérience, un terme aussi utilisé dans son sens imagé, car si les informateurs s'appuient sur un véritable déplacement qui a eu lieu, ils dénotent également une aventure qui les a marqués au niveau personnel et professionnel, et donc un déplacement vu métaphoriquement. Le voyage ne se limite pas au déplacement physique, mais est aussi le chemin qui mène vers une nouvelle expérience. De plus, les effets de ce voyage de courte durée demeurent longs après leur retour. Dans la même logique se trouve l'informateur suivant, qui a décidé de donner son opinion à la fin de notre questionnaire (réponse à la question n°29 : « Voulez-vous ajouter quelque chose ? »)

Extrait n°228. Informateur n°156 : Το πλεονέκτημα του να ζει κανείς έστω και για λίγους μήνες σε μια χώρα με διαφορετικό συστημα αξιών, με διαφορετικές συμπεριφορές και διαφορετικές παραστάσεις απο αυτά που ήδη γνωρίζει, είναι πως προσαρμόζεται. Δεν είναι ευκολο, θέλει προσπάθεια και χρόνο, θέλει να ξεπεράσει το στάδιο του "βλέπω το big Ben και κάνω τουρισμό " ,θέλει να τον/την νοιάζει για τους ανθρώπους, τις γλώσσες, τις συμπεριφορές και τις παραστάσεις. Αν ενδιαφέρεται, 3 μήνες, 6μηνες, ένας χρόνος, αρκούν για να αισθανθεί κανείς πως έχει ενστερνιστεί ενα μέρος αυτής της κουλτούρας. Και αυτό δεν μπορεί να είναι παρα καλο. Οσες δυσκολίες και αν υπήρξαν στο ταξίδι αυτό, στο τέλος παντα θα πει "άξιζε". Γιατί μέσω του Erasmus θα έχει μάθει και θα έχει αλλάξει. Δεν θα έχει κάνει απλα ενα ταξίδι αναψυχής. Αξιζε λοιπον, ακριβώς επειδή είχε δυσκολίες.

/ L'avantage de vivre même quelques mois dans un pays avec un système de valeurs différent, avec des attitudes et des représentations différentes de ce qu'il sait déjà, c'est l'adaptabilité. Ce n'est pas facile, il faut des efforts et du temps, il veut dépasser le stade « Je vois Big Ben et je fais du tourisme », il veut s'intéresser aux gens, aux langues, aux comportements et aux représentations. S'il est intéressé, 3 mois, 6 mois, un an, sont suffisants pour sentir que l'on a adopté une partie de cette culture. Et cela ne peut être que très bien. Après toutes les difficultés qui ont pu être du voyage, à la fin, il va dire qu'il l'a « mérité ». Parce que, grâce à Erasmus, il aura appris et il aura changé sa façon d'être. Il n'aura pas simplement fait un voyage d'agrément. Il l'a mérité parce qu'il a eu des difficultés.

La polysémie du mot *voyage* souligne le fait que la mobilité ne se limite pas au déplacement d'un pays à l'autre, mais offre une vraie aventure et une expérience qui touche les participants à différents niveaux. L'usage de ce nom est double ; il s'agit d'une métaphore⁵²⁰ conceptuelle du voyage, le changement de vie grâce aux événements et expériences vécus étant représentés

⁵²⁰« Une métaphore est une figure de style dans laquelle un mot ou une expression sont utilisés pour décrire quelque chose qu'elles ne signifient pas littéralement » (Source : MCGLONE, Matthew S. **What is the explanatory value of a conceptual metaphor?**. *Language & Communication*. Avril 2007, Vol. 27, n° 2, p. 109.)

comme un voyage, ceci en fait un terme porteur d'un sens symbolique⁵²¹. La métaphore⁵²² est donc fondée sur l'analogie, désignant une chose par une autre qui lui ressemble ou qui partage avec elle une qualité essentielle⁵²³.

Après cette analogie de la mobilité en tant que voyage physique et voyage intérieur, nous évoquerons les apports que ces programmes de mobilité ont pu offrir aux participants, en nous fondant sur les résultats de notre étude, afin de discuter de l'expérience de mobilité et de son influence sur l'identité nationale et l'identité européenne chez les participants. Nous poursuivons ainsi un regard plutôt critique sur les programmes de mobilité européenne, afin de continuer à nous intéresser au côté social et aux changements éventuels, dans le chapitre suivant.

9.7 Regard critique sur les programmes de mobilité européenne

Comme on l'a souligné au chapitre 1 (section 1. 2), depuis leur conception en 1987, les programmes de mobilité entrent dans le cadre de la politique linguistique de l'UE. Leur objectif est double, à savoir la promotion de l'apprentissage des langues étrangères et la construction de l'identité européenne. Notre hypothèse fondamentale porte sur la question de savoir si ces programmes ont vraiment atteint ce double objectif, et avec quelles conséquences.

À cet égard, on constate que ces programmes atteignent leurs objectifs, étant donné qu'il s'agit d'une expérience européenne qui permet la pratique et l'acquisition de langues étrangères, l'établissement de relations transnationales à travers une expérience européenne, et, probablement, la construction de l'identité européenne. Ils offrent un environnement plurilingue aux participants, qui bénéficient aussi d'une expérience européenne ; tout au long de cette expérience, plusieurs informateurs vont jusqu'à s'appuyer sur trois langues différentes afin de communiquer et d'établir des relations avec d'autres participants, la population autochtone, les collègues et les professeurs.

Toutefois, la réalité du terrain ne correspond pas toujours aux aspirations initiales de ces programmes. La réalisation des différents objectifs devrait toujours pouvoir compter sur une

⁵²¹ LAKOFF, George et JOHNSON, Mark. **Metaphors We Live By**. Chicago : University of Chicago Press, 1980, p. 25-32.

⁵²² Pour l'analyse de certains mots et phrases métaphoriques, nous employons la théorie des métaphores conceptuelles, et notamment l'idée que l'expérience humaine est universelle et que les schémas conceptuels transgressent les frontières linguistiques et s'actualisent à travers les métaphores lexicalisées comme un mécanisme cognitif de la pensée qui se sert des domaines sensoriels et perceptifs de l'expérience vécue (Source : *Ibid.*, p. 3-9.)

⁵²³ RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et RIOUL, René. **Grammaire méthodique du français**. Paris : PUF, 2016, p. 949-952.

offre de base similaire, notamment dans l'offre de cours de langues par l'établissement d'accueil. Le répertoire linguistique d'un participant ne peut pas être monolingue ; l'individu doit maîtriser une, voire deux langue(s) étrangère(s) afin de pouvoir participer à un programme de mobilité. Or, dans certains cas, l'organisme d'accueil ne propose pas de cours de langue destinés aux participants, et cette lacune ne permet pas l'amélioration des compétences linguistiques ni n'amène les participants à s'appuyer sur leur propre répertoire linguistique préalable. Cette situation, en combinaison avec le statut prédominant de l'anglais comme langue internationale de communication, offre finalement à cette langue le statut de langue officielle des programmes de mobilité.

La construction de l'identité européenne ne se développe pas seulement grâce à cette mobilité. La participation aux programmes de mobilité européenne ne signifie pas directement la construction d'une identité européenne et d'un sentiment d'appartenance, car la préexistence de cette identité semble impérative afin que ce sentiment puisse évoluer pendant la mobilité. Cette identité n'est pas une entité figée, et peut subir des influences et évoluer. Nous développerons la discussion sur l'identité dans le chapitre 12.

Chapitre 10 : L'importance des langues étrangères : quel type de plurilinguisme

L'analyse présentée dans les chapitres 6, 7 et 8 a permis d'illustrer différents aspects de l'importance des langues étrangères, comme l'attitude des informateurs envers l'apprentissage des langues étrangères et le rôle des compétences linguistiques dans le cadre de la mobilité. Nous avons ainsi discuté des motivations et des effets de cette expérience de mobilité chez nos informateurs de trois types de données. Nous poursuivrons ici avec un regard critique sur une deuxième notion intéressante tirée de nos résultats (la première étant la notion de l'expérience de mobilité, détaillée dans le chapitre précédent : chapitre 9), à savoir la notion d'apprentissage des langues étrangères. Dans ce chapitre, nous mettrons l'accent sur le capital qui rend la mobilité possible : le capital linguistique. L'interprétation des résultats de nos trois chapitres d'analyse nous permet d'examiner différents aspects linguistiques.

10.1 Le capital linguistique dans la mobilité

Les langues étrangères présentent des fonctions polyvalentes : elles peuvent être simultanément une condition et une raison, en même temps qu'elles sont un effet essentiel de la mobilité. Aussi, la maîtrise des langues étrangères est obligatoire afin de pouvoir participer aux programmes de mobilité. De même, les participants partent dans un autre pays afin de pratiquer au moins une langue étrangère ou d'en apprendre une nouvelle. Un des effets qui ressort de l'apprentissage des langues étrangères, attendus ou non, est donc l'amélioration des compétences linguistiques.

Les compétences linguistiques jouent un rôle constitutif dans la participation aux programmes de mobilité. L'acquisition et l'amélioration du capital linguistique sont des facteurs primordiaux qui vont déterminer la participation aux programmes de mobilité. Étant donné que les participants se trouvent dans un environnement allophone, ils doivent s'adapter et communiquer en s'appuyant sur le capital linguistique déjà acquis avant leur départ. Ce capital linguistique correspond en quasi-totalité à la langue anglaise, à l'exception de la mobilité en France, en Allemagne et en Espagne. Dans le cas d'une mobilité vers ces trois pays, les politiques linguistiques éducatives conseillent, voire imposent, au participant de maîtriser la langue du pays afin qu'il puisse intégrer un établissement d'enseignement supérieur et y suivre des cours⁵²⁴.

⁵²⁴ A part le cas de H1 (Erasmus+ : Erasmus études en France), tous les autres informateurs qui sont partis à ces trois pays, ont signalé le fait que la langue de travail constitue la langue officielle du pays.

De plus, les programmes de mobilité donnent la possibilité aux participants de rencontrer une autre langue et une autre culture. Dans ce cadre, les participants ont la possibilité de vivre dans un environnement allophone, d'avoir des contacts avec des personnes ayant une langue maternelle différente et d'étudier ou travailler dans une langue différente. Quand les participants relèvent ces défis, ils peuvent pratiquer d'autres langues.

Au niveau linguistique, le point commun entre les trois types de corpus est ainsi l'omniprésence de la langue anglaise. Tout d'abord, sauf exception, la non-maîtrise de la langue d'accueil ne pose pas de problèmes de communication dans la vie quotidienne ; la maîtrise de l'anglais reste une connaissance suffisante pour communiquer. L'anglais garde également le rôle de langue véhiculaire, un appui important jusqu'au moment où le participant améliore sa compétence dans la langue d'accueil. Étant donné la position de l'anglais dans ces programmes de mobilité, il paraît normal que les participants visent premièrement à améliorer leurs compétences dans cette langue. Toutefois, très souvent, la mobilité permet également aux participants d'apprendre d'autres langues.

En revanche, il y a des cas où vivre dans un environnement allophone n'a posé aucune difficulté et où, pour les intéressés, la question de langue ne se posait pas. Ainsi, comme elle le déclare, la participante citée ci-après n'a pas dû faire face au défi linguistique.

Extrait n°229. HS45 : Ένα κομμάτι στο οποίο θα μπορούσε να πει κανείς ότι ήμουν τυχερή είναι το θέμα της γλώσσας / Une chose pour laquelle on pourrait dire que j'ai eu de la chance est la question de la langue

HS45 ayant comme pays d'accueil Chypre, pays dont la langue officielle est le grec moderne, elle n'a pas dû affronter les défis linguistiques comme d'autres participants.

Les langues étrangères se trouvent ainsi au centre de la mobilité. Ainsi, comme on l'a vu plus haut (section 9.3), les compétences linguistiques jouent des rôles divers dans la mobilité des participants et, pour résumer nos résultats, nous notons que ces compétences sont à la fois la condition, la raison, le but, le motif et le résultat de la mobilité. Dans ce cadre, le rôle de l'anglais et sa domination par rapport aux autres langues reste un concept important à étudier.

10.1.1 L'hégémonie de la langue anglaise

À la suite de l'analyse des données, il est évident que l'anglais est une langue omniprésente dans la quasi-totalité de notre corpus. Les informateurs de chaque corpus nous révèlent explicitement leur relation à l'anglais, qui a une forte présence dans différents cadres, de la vie quotidienne à la vie professionnelle.

L'anglais est une langue maîtrisée par une grande partie des informateurs ; la totalité des informateurs des entretiens et la quasi-totalité des informateurs du questionnaire ont signalé que l'anglais faisait partie de leur répertoire linguistique, car c'est la première langue apprise par les Grecs dès un très jeune âge, mais également au niveau européen. Concernant les rédacteurs d'*Histoires de succès*, ils signalent dans certains cas leur maîtrise de cette langue et ils la considèrent directement comme une motivation et un effet. En effet, la pratique quotidienne est le moyen qui permet aux participants d'améliorer leurs compétences en langue anglaise. Et ils signalent parfois indirectement leur maîtrise de l'anglais en s'appuyant sur cette langue dans leur discours ; certains rédacteurs d'*Histoires de succès* et informateurs des entretiens utilisent en effet des mots ou des phrases en anglais (voir section suivante).

Ce phénomène s'explique par le programme de l'enseignement primaire et secondaire déterminé par la politique linguistique éducative nationale. En effet, en Grèce, la première langue étrangère enseignée dans les écoles est l'anglais, puis viennent le français et l'allemand, qui ont le statut de deuxième langue étrangère⁵²⁵. Pour les informateurs grecs, la maîtrise de l'anglais ressemble plutôt à une obligation afin de pouvoir poursuivre des études en Grèce et à l'étranger, et de lancer leur carrière. Plusieurs informateurs ont souligné les lacunes de la bibliographie scientifique grecophone, cette absence les obligeant à s'appuyer sur l'anglais.

L'hégémonie de la langue anglaise ne constitue pas une caractéristique unique de l'enseignement grec ; il s'agit également d'une réalité européenne. Cette omniprésence a amené l'anglais à gagner le statut de langue officielle des programmes de mobilité⁵²⁶. Ainsi, le meilleur exemple est le fait que sans s'en rendre compte, plusieurs informateurs soulignent qu'ils

⁵²⁵ **Αποφάσεις Αριθμ. 141417/Δ2 : Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο [Décisions n° 141417 / D2: Curriculum unifié pour les langues étrangères à l'école primaire et secondaire]**. ΦΕΚ 2871/09.09.2016. Athènes : Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας [Journal officiel du gouvernement de la République hellénique], 9 septembre 2016.

⁵²⁶ LLANES, Àngels, ARNÓ, Elisabet et MANCHO-BARÉS, Guzman. **Erasmus students using English as a lingua franca: does study abroad in a non-English-speaking country improve L2 English?**. *The Language Learning Journal*. Juillet 2016, Vol. 44, n° 3, p. 292-303.

utilisaient l'anglais quand eux-mêmes ou d'autres participants ne maîtrisaient pas bien ou pas du tout la langue du pays d'accueil.

Enfin, il faut noter que ce phénomène se rapproche ainsi d'une hégémonie de l'anglais au niveau européen, et cette hégémonie de l'anglais existe au sein de l'UE et notamment à travers différents documents édités par les institutions européennes. Dans le cadre de cette recherche, il était nécessaire de se baser sur la littérature scientifique, ainsi que sur des documents officiels traitant les sujets étudiés, et il était étonnant que, dans certains cas, la seule langue utilisée était l'anglais. Il y a une contradiction entre la situation réelle et la promotion du plurilinguisme et de la diversité linguistique au sein de l'UE. Par exemple, si les rapports d'Eurobaromètre spécial sont (seulement) disponibles en anglais, français et allemand, la présentation des résultats par pays est rédigée exclusivement en anglais. Par conséquent, la maîtrise de la langue anglaise est impérative pour qu'un individu puisse avoir accès à une connaissance plus approfondie. Cette situation nous conduit à penser que l'UE devrait mettre en œuvre de façon plus visible ses propres politiques concernant le multilinguisme et l'égalité entre les langues, lorsque l'anglais tend à devenir une langue dominante par rapport à toutes les autres dans une union fondée sur des valeurs d'égalité et de solidarité.

En particulier, l'hégémonie de la langue anglaise ne se limite pas à sa domination dans le répertoire linguistique des informateurs ; elle a un impact considérable sur la langue grecque, et l'usage des anglicismes dans le discours des informateurs en témoigne. Comme on le verra dans la section suivante, les informateurs utilisent dans leur discours des calques en langue étrangère. Le phénomène n'est ni nouveau ni surprenant, l'impact de l'anglais sur la langue grecque et les anglicismes utilisés constituant des sujets qui ont déjà interpellé les chercheurs. Sur ce point, Tsiplakou⁵²⁷ – dans sa recherche sur les pratiques d'alternance codique dans la communication par courrier électronique entre les locuteurs grecs natifs – révèle une alternance codique étendue entre le grec et l'anglais, et qu'environ 20 % du total des mots utilisés sont en anglais. D'après Mackridge⁵²⁸, dont le contexte de recherche est l'introduction des calques et des idiotismes de l'anglais en langue grecque moderne, cet impact n'est pas négatif ; il constate que cette introduction est une étape de la *modernisation* du grec moderne dans une procédure

⁵²⁷ TSIPLAKOU, Stavroula. **Doing (Bi)Lingualism: Language Alternation As Performative Construction of Online Identities.** *Pragmatics*. Novembre 2010, Vol. 19, n° 3.

⁵²⁸ MACKRIDGE, Peter. "Omileite... anglika?" **English influences in contemporary Greek.** Dans : *Jubiläum Hans Eideneier*. Hamburg, 21 juin 2012.

d'eupéanisation et de mondialisation générale. Enfin, Sklika⁵²⁹ met plutôt l'accent sur l'influence de l'anglais comme langue mondiale sur le grec moderne, en se focalisant sur les différents types de traces de cet anglais mondial sur la presse numérique grecque de nos jours. À cet égard, elle distingue deux types d'influence : l'implantation de l'anglais dans la langue grecque du *haut vers le bas* (top-down) et du *bas vers le haut* (bottom-up). Plus précisément, l'idée d'implantation de l'anglais dans la langue grecque du haut vers le bas (top-down) propose qu'une langue dominante impose son pouvoir hégémonique dans le discours grec avec un usage prononcé de traces de l'anglais, surtout dans les domaines des sciences et de la technologie⁵³⁰. De l'autre côté, l'implantation de l'anglais dans la langue grecque du bas vers le haut (bottom-up) renvoie au choix conscient de s'appuyer sur l'anglais.

En d'autres termes, l'anglais est aujourd'hui la langue majeure en Europe et les programmes de mobilité font également preuve de cette réalité. Toutefois, il paraît également important d'examiner quels sont les choix des discours en langue étrangère de nos informateurs grecs, et si l'influence de l'anglais en tant que langue dominante est visible dans leurs propres mots avec des anglicismes et des alternances codiques.

10.2 Le choix d'un discours en langue étrangère dans un cadre grec : emprunts et anglicismes

Lors du recueil des données, l'influence des langues étrangères dans le discours (écrit et oral)⁵³¹ des informateurs a paru évidente. Dans les *Histoires de succès* ainsi que dans les entretiens semi-directifs, les informateurs ont choisi d'utiliser des mots ou des phrases en langues étrangères. Cette situation est qualifiée d'emprunt en sociolinguistique⁵³². Sur la base de nos recherches bibliographiques sur les processus du contact des langues, nous notons que l'emprunt linguistique concerne le processus d'introduction de nouveaux mots dans un système linguistique dans lequel une langue réceptrice emprunte des éléments lexicaux à une langue source⁵³³. L'emprunt peut relever du lexique et/ou de la structure de la phrase (au niveau de la

⁵²⁹ SKLIKA, Elpida. **L'influence de l'anglais comme langue mondiale sur le grec moderne : une étude de trois genres de la presse numérique grecque**. Strasbourg : Université de Strasbourg, 2020, p. 455-457.

⁵³⁰ ECKERT, Tanja, JOHANN, Andrea, KÄNZIG, Anna, et al. **Is English a 'Killer Language'? The Globalisation of a Code**. *eHistLing*. [S. d.], Vol. 1, p. 106-118.

⁵³¹ Nous avons exclu les toponymes, l'appellation des programmes eux-mêmes ainsi que les noms des villes, des universités et des entreprises.

⁵³² MOREAU, Marie-Louise (dir.). **Sociolinguistique: les concepts de base**. Liège : Mardaga, 1997, p. 64, 134-139. (Psychologie et sciences humaines ; n° 218).

⁵³³ HASPELMATH, Martin. **Loanword Typology : Steps toward a systematic cross-linguistic study of lexical borrowability**. Dans : *Aspects of language contact : new theoretical, methodological and empirical findings with special focus on romancisation processes*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 2008, p. 46.

syntaxe, mais aussi du discours). Pour ce qui est de l'emprunt lexical, il s'agit de l'importation du matériel morphologique et de la forme phonologique d'une langue dans un but de reproduction dans une autre. Inversement, l'emprunt de structure décrit le cas où seules les structures de l'autre langue sont répliquées (organisation, distribution du sens grammatical ou sémantique), alors que la forme elle-même n'est pas empruntée (calque)⁵³⁴.

Les emprunts les plus fréquents sont en général les emprunts lexicaux, qui ont tendance à suivre des critères et des principes spécifiques de la linguistique structurale (adaptation aux niveaux de la phonologie, de la morphologie, de la syntaxe, du lexique et de la sémantique) pour leur intégration dans une langue réceptrice⁵³⁵. Dans de nombreux cas d'emprunt, la fonction ou la forme n'est pas entièrement reprise, mais les éléments empruntés diffèrent de leur source d'origine. Lorsque des éléments importants sont empruntés, leurs fonctions ne sont pas nécessairement les mêmes que dans la langue source ; tantôt, seulement des parties de la fonction sont empruntées, tantôt les fonctions sont étendues et les emprunts sont rarement des copies de celles de leurs homologues dans la langue source. De plus, les formes d'emprunt sont souvent adaptées par intégration phonologique dans la langue du destinataire, ce qui les rend parfois difficiles à identifier en tant qu'emprunt sans analyse minutieuse.

Dans le cas de cette recherche et dans la totalité des données, on note des exemples d'emprunts lexicaux. Concernant les *Histoires de succès*, on voit que les informateurs ont parfois choisi d'insérer des phrases dans une langue étrangère. Il s'agit d'un choix conscient d'utiliser une langue étrangère soit pour montrer leur niveau dans cette langue, soit pour communiquer leurs propres idées via des citations déjà très reconnues, ou des dictons ou des citations de leurs propres camarades ou coparticipants dans cette expérience de mobilité, afin de rendre leur discours plus vivant et nous persuader de la réussite de ces programmes. Ils visent à montrer qu'ils maîtrisent bien ladite langue étrangère, puisque leur motivation est de montrer leurs progrès dans cette langue ou l'apprentissage de mots dans une langue étrangère parfois inconnue par eux jusqu'au moment de leur mobilité. C'est le cas pour l'informateur HS3, qui a mis en exergue son progrès en langue allemande en citant une phrase entière en allemand sans se poser la question de savoir si le lecteur comprenait ou non l'allemand.

⁵³⁴ MATRAS, Yaron et SAKEL, Jeanette. **Grammatical Borrowing in Cross-Linguistic Perspective**. Berlin : Gruyter, 2008, p. 15-27.

⁵³⁵ CALVET, Louis-Jean. **Autour de l'emprunt linguistique**. Conférence donnée à Damas, 19 décembre 2005.

Extrait n°230. HS3: Κλείνοντας, κάτι που έμαθα από την διαμονή μου στη Γερμανία: Dies sind die Erfahrungen die niemand von euch nehmen kann. Diese Erfahrungen werden immer in ihren Herz bleiben/Αυτές είναι οι εμπειρίες τις οποίες κανένας δεν μπορεί να σας τις πάρει. Αυτές οι εμπειρίες θα είναι πάντα στη καρδιά σας

/En conclusion, quelque chose que j'ai appris de mon séjour en Allemagne : Dies sind die Erfahrungen die niemand von euch nehmen kann. Diese Erfahrungen werden immer in ihren Herz bleiben / Ce sont des expériences que personne ne peut vous enlever. Ces expériences seront toujours dans votre cœur

Dans un deuxième temps et d'après notre analyse, il apparaît que les auteurs des *Histoires de succès* visent à résumer leur message et exprimer leur sentiment pour ces programmes en utilisant des expressions figées en version originale. Ces expressions se trouvent plutôt dans la catégorie des emprunts sémantiques ; cependant, nous utilisons le terme « expressions figées⁵³⁶ » afin de les distinguer des calques et des emprunts lexicaux, comme on l'a vu *supra*. En d'autres termes, il s'agit des collocations adoptées et traduites mot à mot en grec moderne, qui sont des syntagmes plus longs que les calques. Ce sont pourtant des syntagmes fixes depuis plusieurs années, reflétant des stéréotypes sociaux et linguistiques et pouvant également servir de modèles de langue soutenue en grec, voire influencer les représentations que chacun crée pour sa propre langue et sa vision de la société, dans laquelle il vit et pratique sa langue⁵³⁷. Ce choix vise encore une fois à souligner l'importance de cette expérience pour eux car il s'agit également d'un effort pour devenir des multiplicateurs de mobilité en incitant les lecteurs potentiels à y participer. Les exemples suivants montrent bien cette attitude :

Extrait n°231. HS8 : Give it a go!

Extrait n°232. HS34: Once Erasmus, always Erasmus

Extrait n°233. HS11: The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires! [...] Carpe diem Carpe Erasmus

Pour approfondir sur les raisons de l'usage de ces expressions figées, nous notons que les auteurs ont différentes motivations pour utiliser une autre langue que leur langue maternelle dans leur texte. Par rapport à nos données, nous avons rencontré deux cas bien distincts. D'un côté, certains utilisent des phrases pour montrer l'acquisition de la langue du pays d'accueil et

⁵³⁶ Les expressions figées relèvent d'un processus linguistique qui transforme un syntagme dont les éléments sont libres en un syntagme dont les éléments ne peuvent être dissociés ou séparés. Cette association d'éléments se caractérise par des critères qui soulignent les raisons pour lesquelles ces séquences de mots figées ne peuvent pas être cassées (Source : GROSS, Maurice. **Les phrases figées en français. L'information grammaticale**. 1993, Vol. 59, n° 1, p. 36-41.)

⁵³⁷ BRANCA-ROSOFF, Sonia. **Types, modes et genres : entre langue et discours. Langage & société**. 1999, Vol. 87, n° 1, p. 5-24.

leur niveau de maîtrise de cette langue ; comme nous l'avons souligné plus haut avec l'exemple de l'allemand (exemple de HS3), l'on peut expliquer cette fierté par le fait que la langue allemande est considérée comme une langue difficile à apprendre. Pour d'autres informateurs, comme dans les exemples cités *supra*, leur but était d'ajouter une citation célèbre dans leur texte. Ainsi, au lieu d'insérer une citation célèbre directement traduite en grec, ils ont opté pour la version originale, ce qui est intéressant, parce que cela nous montre l'effort important de prouver l'importance de cette mobilité et l'abondance des connaissances acquises durant ce programme, voire donne du prestige à leurs propos. En outre, d'autres auteurs des *Histoires de succès* ont choisi de créer un slogan en anglais (HS34, HS11) qui reflète leur expérience après avoir suivi un tel programme de mobilité, dans l'idée de promouvoir ces programmes de mobilité. Dans ce cas, le fait de s'appuyer sur une autre langue sert à mettre en avant leurs compétences en langues étrangères et à souligner le caractère unique et incontournable de l'expérience.

Quant aux traces des langues étrangères dans les discours des entretiens semi-directifs, la situation est différente. S'appuyer sur une langue étrangère n'est pas un choix conscient, mais un vrai exemple d'emprunt linguistique. L'appui d'un discours sur une autre langue se fait sans forcément en être conscient, et surtout lors d'une situation qui provoque déjà un stress léger comme la procédure d'un entretien individuel. Étant donné que, dans la majorité des cas, ce sont des emprunts en anglais qui sont utilisés, on peut penser que la plupart des informateurs sont victimes de la domination de la langue anglaise au monde entier (comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent), ainsi que d'une tendance à mettre en avant une mondialisation utilisant l'anglais comme langue véhiculaire internationale.

Toutefois, d'autres langues sont également présentes dans nos données (ex. : l'allemand pour F10). Les intéressés semblent utiliser des mots et/ou des phrases qu'ils ont beaucoup utilisés pendant leur mobilité et qu'ils reproduisent dans le discours grec. Il s'agit plutôt de *postes de travail* tenus par certaines personnes. Par exemple, l'informatrice F10 utilise différentes langues pour différentes fonctions professionnelles, comme sa mission de fille au pair.

Extrait n°234.

F10 ε: καλοκαίρι ήτανε θα σου πω και αντί να γύρναγα στο: στο νησί μου αποφάσισα να κάνω κάτι που λέγεται **au pair** και να ξέρεις τι είναι το **au pair**; [...] και ο **hausmeister** δεν μίλαγε αγγλικά:

/F10 c'était en été, je te le dis, et au lieu de retourner dans mon île, j'ai décidé de faire quelque chose qui s'appelle **au pair** et tu sais ce qu'est **la fille au pair** ? [...] et le **Hausmeister** ne parlait pas anglais

Hormis cet exemple, plusieurs autres informateurs s'appuient sur des mots ou des phrases en langue étrangère, même s'il y a un équivalent en grec. F3 utilise des mots empruntés à l'anglais : *officials pages* et *papers* au lieu de *επίσημες ιστοσελίδες* et *εργασίες* (en français : *sites officiels* et *devoirs*)

Extrait n°235.

- F3 [...]που έμπαινα στα **officials pages** που ήταν γαλλικά [...] ήταν στην ασοε αλλά όλα τα **papers** ό,τι εργασία [...]
- /F3 [...]j'ai consulté les **officials pages** en français [...] c'était en ASOE, mais tous les **papers** tous les devoirs[...]

Ensuite, F9 choisit le mot emprunté *background* au lieu de *ιστορικό* (en français : *antécédents, historique* ou *contexte*)

Extrait n°236.

- F9 [...]δηλαδή δεν μαθαίναμε κάθε φορά πάνω στο συγγραφέα ή για το **background** του
- /F9 [...] c'est-à-dire que nous n'avons pas appris chaque fois sur l'auteur ou son **background**

Puis, F10 choisit le mot *Sprachkurs* et *exchange* au lieu de *μάθημα γλώσσας* et *ανταλλαγή* (en français : *cours de langue* et *échange*).

Extrait n°237.

- F10 τα τρία ήταν στα αγγλικά δυο στα γερμανικά και ένα που ήταν **sprachkurs** που ήταν το μάθημα γλώσσας [...] ή αυτό με το **youth exchange** ή το evs
- /F10 les trois étaient en anglais trois en allemand, et un, c'était **Sprachkurs** qui était le cours de langue [...] ou avec l'**exchange** ou le sve

H2 choisit d'utiliser aussi plusieurs mots empruntés de l'anglais dans son discours : les mots *specialisation, finance* et *accounting management, international, level* au lieu de *εξειδίκευση, Οικονομικά και Λογιστική Διοίκηση, διεθνής, επίπεδο* (en français : *specialisation, gestion financière* et *comptable, international, niveau*).

Extrait n°238.

- H2 έκανα **specialisation** σε **finance** και **accounting management** [...] επίσης είναι πολύ **international** [...] σε ένα καλό **level**
- / H2 J'ai fait une **specialisation** en **Finance** et **Accounting Management**[...] est aussi très **international** [...] à un bon **level**

Ainsi, ces exemples constituent des exemples d'anglicismes⁵³⁸, c'est-à-dire un mot, une phrase ou un idiomme typiquement anglais introduits dans une phrase d'une autre langue. La majorité des traces d'anglicismes dans nos données sont un jargon de spécialité par domaine et insérés

⁵³⁸ FURIASSI, Cristiano, PULCINI, Virginia et GONZÁLEZ, Félix Rodríguez. *The Anglicization of European Lexis*. [S. l.] : John Benjamins Publishing, 22 août 2012, p. 1-21.

entièrement sans adaptation dans la langue cible. À cet égard, nous avons souvent constaté que nos informateurs veulent plutôt souligner avec ces emprunts le besoin de la langue d'exprimer certaines notions nouvelles n'existant pas dans le grec, et dont l'introduction de ces nouveaux termes leur paraissait nécessaire. Comme le souligne Makri-Tsilipakou⁵³⁹, « l'une des raisons primordiales qui poussent les locuteurs grecs à employer des mots étrangers, c'est la nécessité d'être précis, en raison de l'absence d'un mot équivalent dans la langue maternelle ». Ce besoin est évident dans les citations ou allocutions parlant de la science et de la technologie (ex : H2) avec une pléthore de nouveaux termes en finance et gestion d'entreprises. Il s'agit donc de l'introduction de la terminologie de l'anglais, que l'on appelle aussi jargon de spécialité⁵⁴⁰.

De même, dans le cadre des entretiens, il est assez intéressant de constater que les informateurs qui optent pour un discours ponctué de termes en langue anglaise sont encore une fois plutôt des participants qui appartiennent au domaine des sciences économiques. De ce fait, la domination de la bibliographie anglophone est possiblement une raison de cette forte présence de mots anglais dans le discours grec des informateurs. Hormis les stratégies que ces informateurs choisissent pour répondre à nos questions, et à côté du vocabulaire scientifique et de la terminologie de l'anglais, nous avons noté des citations et expressions figées empruntées à l'anglais qui paraissent extravagantes, ainsi que des techniques consistant à faire des évaluations et des commentaires avec des phrases exclamatives, comiques ou ironiques transmises avec un mélange de grec et d'expressions anglaises. C'est avec ces « bagages » anglais que certains informateurs ont fait l'effort de nous surprendre pour montrer leurs compétences et parler de l'importance de vivre une telle expérience dans ce monde qui est presque devenu un village planétaire avec l'anglais comme langue véhiculaire.

⁵³⁹ CHRISTIDIS, Anastasios-Foivos (dir.). « Ισχυρές » και « ασθενείς » γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού = « Strong » and « weak » languages in the European Union : aspects of linguistic hegemonism. Thessaloniki : Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας [Centre de la langue grecque], 1999, 2 vol., p. 450.

⁵⁴⁰ TRUCHOT, Claude. *L'anglais dans le monde contemporain*. Paris : le Robert, 1990, p. 213. (L'ordre des mots).

10.3 Les motivations d'acquisition d'une langue étrangère et le rôle des différentes politiques

L'analyse du corpus révèle le fait que le choix d'apprendre une langue étrangère est déterminé par différents facteurs et fondé sur des motivations diverses. En particulier, l'analyse des réponses au questionnaire (voir chapitre 6, section 6.5.2) a montré que le choix d'apprendre une langue étrangère s'effectue pour différentes raisons que l'on a appelées « les motivations » ; les motivations les plus répandues sont donc les motivations professionnelles et socioculturelles. Également, des raisons personnelles (comme réaliser des voyages) ont conduit les enquêtés à apprendre une langue étrangère.

En ce qui concerne les entretiens semi-directifs, les motivations d'apprentissage d'une langue étrangère sont plutôt professionnelles. Les informateurs de ces entretiens ont appris ou veulent apprendre des langues étrangères pour leur future carrière. Par exemple, et comme le montre l'exemple suivant, l'informatrice F9 a commencé à apprendre le russe pour que davantage de possibilités professionnelles s'ouvrent à elles.

Extrait n°239.

A ρώσικα γιατί είχες ξεκινήσει;

F9 γιατί μου είχε πει ένας φίλος του πατέρα μου ότι άμα μάθω ρώσικα ή κινέζικα θα μου ανοίξουν πάρα πολλές πόρτες επαγγελματικά οπότε είχα ξεκινήσει ρώσικα στην πορεία είδα ότι δεν μ'αρέσουν και σταμάτησα

/A Pourquoi est-ce que tu as commencé le russe?

F9 parce qu'un ami de mon père m'a dit que si je connaissais le russe ou le chinois, ils m'ouvriraient beaucoup de portes au niveau professionnel, alors j'ai commencé le russe après j'ai vu que cela ne me plaisait pas et je me suis arrêtée

Cela nous renvoie à comparer nos résultats avec ceux d'autres recherches⁵⁴¹ qui montrent que les représentations linguistiques déterminent le choix d'apprentissage d'une langue⁵⁴². Le noyau central des langues largement répandues correspond à leur domination et à leur valeur marchande⁵⁴³. Des langues telles que l'anglais, l'allemand, le russe et le chinois peuvent être dominantes soit *via* le système éducatif, soit pour des raisons principalement de popularité, soit pour leur utilité ou pour leur importance dans des économies en développement ou développées. Ainsi, la structuration des représentations se réalise via un processus d'évaluation plus ou moins

⁵⁴¹ TSAMADOU-JACOBBERGER, Irini et ZERVA, Maria. **Εκμάθηση ελληνικών στο Πανεπιστήμιο Στρασβούργου: κίνητρα και αναπαραστάσεις**. Vol. 2. Berlin : Romiosini/CeMoG, 2017, p. 1051-1064.

⁵⁴² CASTELLOTTI, Véronique (dir.). **Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes**. Paris : Didier, 2001, p. 7-22. (Collection CREDIF Essais).

⁵⁴³ ABRIC, Jean-Claude (dir.). **Pratiques sociales et représentation**. Paris : Presses universitaires de France, 1994, p. 14-18. (Psychologie sociale).

positif ou plus ou moins négatif⁵⁴⁴. Ce processus d'évaluation s'appelle processus de majoration et de minoration⁵⁴⁵, et correspond à des procédures qui se réalisent au niveau qualitatif. La majoration d'une langue peut être déterminée par des critères de prédominance numérique, situationnelle, etc. La minoration d'une langue peut être déterminée par des critères d'infériorité numérique, de situation de désavantage, etc⁵⁴⁶. Les langues minorées subissent le processus de minoration à travers une politique d'État, et aussi des ressorts économiques et sociaux. Certains agents (institutionnels ou non) et facteurs historiques, sociaux, politiques, culturels, économiques, etc., peuvent conduire à une minoration. Différents critères peuvent amener à la majoration ou à la minoration d'une langue⁵⁴⁷. Il s'agit de *critères quantitatifs*, comme le nombre de locuteurs concernés, sa répartition spatiale, les pratiques sociales, mais aussi de *critères qualitatifs* comme le statut de cette langue, la marginalisation, la dévalorisation, l'infériorité, la subordination, la domination, la puissance⁵⁴⁸. La majoration ou la minoration d'une langue se réalise par la combinaison de ces critères.

En outre, les résultats révèlent que les langues ont des valeurs ; et hormis les valeurs culturelles, en tant que vecteur d'une culture, elles véhiculent aussi un aspect économique. Grin⁵⁴⁹ parle d'une valeur marchande et non marchande. Au niveau privé, la valeur marchande d'une langue se réfère à la plus-value qu'on peut avoir si une langue appartient à notre répertoire linguistique. Par exemple, l'effort de l'informatrice F9 d'apprendre le russe est le résultat de l'impact de son réseau social qui a souligné la valeur marchande du russe et du chinois. Cette logique est également présente dans le discours de l'informateur H2 qui souligne les langues qui ont une valeur marchande d'après la profession que l'on vise.

Extrait n°240.

H2 είναι ανάλογα βασικά το τι καριέρα θες να ακολουθήσεις ρε παιδί μου αν θες να ακολουθήσεις με κομμάτια: που: πχ ας πούμε σε banking και τέτοια βόρεια ευρώπη είναι must εντάξει; είτε γαλλία είναι είτε γερμανία είναι must τώρα τώρα άμα θες να ασχοληθείς με αλλά κομμάτια και τα κινέζικα είναι καλά και τα ισπανικά είναι καλά ανάλογα με το τι θέλεις να

⁵⁴⁴ *Ibid.*

⁵⁴⁵ BLANCHET, Philippe. **Essai de théorisation d'un processus complexe**. *Cahiers de sociolinguistique*. Presses universitaires de Rennes, 2005, Vol. n° 10, n° 1, p. 17-47.

⁵⁴⁶ ABRIC, Jean-Claude (dir.), *op. cit.*, p. 14-18.

⁵⁴⁷ GUIMELLI, Christian et ABRIC, Jean-Claude. **La représentation sociale de la mondialisation : rôle de l'implication dans l'organisation des contenus représentationnels et des jugements évaluatifs**. *Bulletin de psychologie*. Groupe d'études de psychologie, 2007, Vol. Numéro 487, n° 1, p. 49-58.

⁵⁴⁸ *Ibid.*

⁵⁴⁹ GRIN, François. **L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues**. Dans : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002, p. 21-24.

ασχοληθείς δηλαδή πχ αν θες να ασχοληθείς με το industry των ναυτιλιακών καλύτερα να μάθεις και κινέζικα /

H2 ça dépend fondamentalement de la carrière que tu veux poursuivre, mon amie, si tu veux poursuivre dans des domaines: où: par exemple, disons dans la banque, l'Europe du Nord est un must d'accord ? Que ce soit en France ou en Allemagne maintenant c'est un must ; maintenant, si tu veux traiter avec d'autres domaines même le chinois est bien et l'espagnol est bien selon ce que tu veux faire, c'est-à-dire si tu veux travailler dans l'industrie du transport maritime, ce sera mieux d'apprendre le chinois

Ce dernier informateur souligne le fait qu'un individu doit avoir un répertoire linguistique spécifique afin d'intégrer, voire réussir dans certains domaines professionnels et c'est pour cette raison qu'il cite certaines langues avec le domaine dans lequel elles sont plutôt dominantes, ou au moins où elles servent de langues véhiculaires de travail et de communication.

Toutefois, il y a aussi une valeur non marchande. La connaissance d'une langue donne la possibilité d'approcher la culture et la civilisation du pays et favorise les contacts avec la population qui la parle. Cette langue n'a pas forcément d'intérêt dans le domaine de l'économie; par contre, sa connaissance peut être considérée comme un atout par les autres si ceux-ci ont déjà construit une préférence par rapport à cette langue et à la culture de la population concernée. La théorie de la valeur marchande ou non marchande peut aider à comprendre les motivations d'apprentissage d'une langue. À cet égard, dans le cadre social, il y a toujours une distinction entre valeur marchande et non marchande⁵⁵⁰. Néanmoins, la valeur d'une langue est définie par la place de cette langue dans un cadre concret. Cette valeur influence à son tour la politique linguistique de chaque pays ; par exemple, l'enseignement de l'anglais dans le cadre scolaire est omniprésent dans presque tous les systèmes éducatifs. Dans ce cas, l'anglais n'influence pas seulement quelques politiques linguistiques de divers États, mais il s'agit de la mondialisation et de la place de cette langue au niveau international, langue qui est devenue *lingua franca* (pour la place de l'anglais et son statut au niveau mondial voir Truchot⁵⁵¹ et Crystal⁵⁵²).

Enfin, la politique linguistique peut également jouer un rôle important et avoir un impact sur le répertoire linguistique des individus. Les choix politiques à différents niveaux et dans différents domaines peuvent ainsi créer le cadre d'apprentissage d'une langue étrangère. S'agissant de politique, on ne se limite pas à un seul type de politique linguistique. Premièrement, la **politique**

⁵⁵⁰ GRIN, François, *op. cit.*

⁵⁵¹ TRUCHOT, Claude. **Europe: l'enjeu linguistique**. Paris, France : la Documentation française, 2008, p. 119-132.

⁵⁵² CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge : Cambridge University Press, 2003, p. 11-14.

linguistique éducative nationale permet aux informateurs d'apprendre certaines langues⁵⁵³. À la suite de l'analyse du parcours linguistique des informateurs, on constate que les langues enseignées dans le cadre de l'enseignement primaire et secondaire constituent également les langues maîtrisées par les informateurs. Deuxièmement, la **politique linguistique éducative de la famille** va déterminer les langues que les élèves vont approfondir⁵⁵⁴. Par exemple, dans le cas de l'informatrice F6, la mère a décidé qu'elle apprendrait l'anglais et l'allemand.

Extrait n°241.

F6 ε: κοίτα τα αγγλικά δεν τα επέλεξα και ιδιαίτερα γιατί ξεκινήσαμε πολύ μικρά οπότε ξέρεις μας πήγε η μαμά μια μέρα και μας είπε θα μάθετε αγγλικά με τα γερμανικά νομίζω έγινε το ίδιο βέβαια υπήρχε μια: συζήτηση για το αν θα ξεκινούσα γαλλικά ή γερμανικά ναι δεν ξέρω πέμπτη δεν θυμάμαι εμ: ναι δεν ξέρω αν το επέλεξα τα γερμανικά νομίζω πάλι ήταν απόφαση της μαμάς ((rires)) ίσως είχε δίκιο (.) τα ιταλικά ήταν η μόνη προσωπική επιλογή

/F6 Écoute , l'anglais, je ne l'ai pas choisi surtout parce que nous avons commencé très petits donc tu sais maman nous a amené un jour et elle nous a dit vous allez apprendre l'anglais avec l'allemand je pense que c'était la même chose, mais il y a eu une discussion pour savoir si je commençais le français ou l'allemand oui je ne sais pas si j'ai choisi l'allemand, je pense que c'était encore la décision de maman ((rires)) peut-être qu'elle avait raison, l'italien était le seul choix personnel

Comme on le constate notamment dans cet exemple, la famille peut faire le choix d'inscrire l'enfant dans une institution d'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, la représentation qu'ont les parents de l'apprentissage des langues à l'école peut les amener à opter pour l'enseignement parascolaire (*parapedia*⁵⁵⁵) et, faute de mieux, privé, afin que les enfants puissent apprendre certaines langues étrangères. Notre corpus montre que, s'agissant de la politique linguistique de la famille, l'on aboutit aux mêmes conclusions que Valavanidou⁵⁵⁶ : ce sont, en réalité, ses propres croyances et représentations qui déterminent profondément le répertoire linguistique de ses enfants. Les parents décident non seulement de la langue étrangère apprise par l'enfant, mais également du moyen d'apprentissage et du niveau à atteindre. Pour Valavanidou, ces choix sont déterminés par la représentation de l'enseignement des langues à l'école, l'importance de disposer d'un bon capital linguistique, la domination de la certification

⁵⁵³ SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London ; New York : Routledge, 2006, p. 76-92.

⁵⁵⁴ VALAVANIDOU, Gina. **Les politiques linguistiques éducatives des familles en Grèce : Croyances et actions**. 2008, n° 1, p. 63–71.

⁵⁵⁵ Équivalent d'*éducation parallèle*, le terme désigne les deux types de tutorat suivants : tutorat individuel ou en petit groupe (*idietera*), et tutorat en classe dans des écoles de tutorat (*frontistiria*) (source : BRAY, Mark. **The challenge of shadow education: private tutoring and its implications for policy makers in the European Union**. Luxembourg : European Commission, Network of experts in Social Sciences of Education and Training, 2011, p. 18-28.

⁵⁵⁶ VALAVANIDOU, Gina, *art. cit.*

d'aptitude aux langues étrangères et l'envie des parents d' « offrir à leurs enfants la meilleure éducation possible »⁵⁵⁷. Dans notre corpus, la famille – et surtout la mère – décide des langues apprises par l'enfant et du moyen de cet apprentissage.

Ensuite, la **politique linguistique des entreprises** peut aussi souvent déterminer le choix d'apprendre une langue étrangère⁵⁵⁸. C'était le cas pour l'informatrice F3, qui pourrait décider d'apprendre l'arabe dans le cadre de la politique de promotion d'acquisition des langues étrangères considérées utiles par la banque où elle travaille.

Extrait n°242.

- A υπάρχουν κάποιες άλλες γλώσσες που θες να μάθεις;
- F3 θέλω ιαπωνικά και τα αραβικά θα μου άρεσαν πάρα πολύ
- A γιατί αυτές τις δύο γλώσσες;
- F3 τα ιαπωνικά επειδή είμαι επηρεασμένη από το αϊκίντο και τα αραβικά να σου πω την αλήθεια επειδή τα επιδοτεί η εθνική τράπεζα ((γελια))
- A αλήθεια ;
- F3 ναι
- A δηλαδή ;
- F3 σου δίνουν το ογδόντα τοις εκατό των διδάκτρων από το φροντιστήριο
- A γιατί αυτό ;
- F3 επειδή έχουν στην αραβία και στις αραβικές χώρες παραρτήματα και σου επιδοτούν τις γλώσσες αυτές
- /A est-ce qu'il y a d'autres langues que tu veux apprendre?
- F3 Je veux [apprendre] le japonais et l'arabe j'aimerais trop
- A pourquoi ces deux langues?
- F3 le japonais parce que je suis influencée par l'aïkido et l'arabe je vais te dire la vérité parce que c'est subventionné par la banque nationale
- A vraiment?
- F3 oui
- A c'est-à-dire?
- F3 Ils te donnent 80 % des frais de scolarité de l'institut
- A pourquoi donc?
- F3 Parce qu'ils ont des branches en Arabie et ils te disent qu'ils subventionnent ces langues

L'extrait ci-dessus est un exemple intéressant qui souligne comment la politique linguistique d'une entreprise peut influencer les choix d'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette

⁵⁵⁷ *Ibid.*, p. 70.

⁵⁵⁸ BOTHOREL-WITZ, Arlette et TSAMADOU-JACOBBERGER, Irini. **Les processus de minoration et de majoration dans le discours sur les langues et les pratiques dans les entreprises à vocation internationale (implantées en Alsace)**. Dans : *Langues régionales, cultures et développement. Études de cas en Alsace, Bretagne et Provence*. Paris : L'Harmattan, 2009, p. 43-91.

optique, il est clair que l'entreprise – privée ou publique – (comme la banque nationale grecque citée dans cet exemple) conduit au choix de certaines langues, car l'apprentissage de ces langues lui servira ; le facteur « entreprise », ou plus généralement le travail, est la motivation qui pousse les gens à faire certains choix et privilégier telles ou telles langues.

Ainsi, nos résultats sont en corrélation étroite avec ceux du projet DYLAN⁵⁵⁹ qui examine les pratiques, les représentations, les politiques linguistiques et le contexte linguistique des entreprises, des institutions européennes et des universités. Ses résultats montrent que les entreprises prennent des mesures pour évaluer et améliorer les compétences linguistiques du personnel afin de rendre l'institution plus compétitive. Une analyse systématique de l'impact de la politique linguistique en Écosse sur la gestion de la langue dans les entreprises et sur les pratiques bilingues montre que le multilinguisme constituera un atout, à condition que des politiques efficaces aident les particuliers et les organisations à développer leur capacité et leur volonté de fonctionner de manière bilingue (anglais et gaélique), et à créer des occasions d'utiliser plusieurs langues. Une stratégie de formation et de développement pour une langue cible permettra à l'organisation d'accroître sa capacité interne en matière de bilinguisme⁵⁶⁰. De ce fait, en offrant des possibilités de formation aux membres du personnel, les organisations enrichissent leurs compétences en ressources humaines et engagent leurs employés dans une expérience linguistique riche avec des avantages potentiellement durables.

Un autre type de politique pouvant avoir un impact sur le choix des langues étrangères est la **politique culturelle nationale**. La promotion de produits culturels crée un environnement propice pour que des individus rencontrent premièrement la culture d'un autre pays⁵⁶¹. Ce premier contact peut se développer et se traduire progressivement par une passion pour cette culture. Cette passion, développée pendant des années, crée chez les individus le besoin d'approfondir leurs connaissances sur cette culture. L'une des conséquences est l'envie d'apprendre la langue du pays dont la culture les intéresse. C'était le cas de l'informatrice F9 ; regarder des séries télévisées en espagnol l'a fait tomber amoureuse de cette langue.

⁵⁵⁹ BERTHOUD, Anne-Claude, GRIN, François et LÜDI, Georges (dir.). **Exploring the dynamics of multilingualism: the DYLAN project**. Amsterdam Philadelphia, PA : Benjamins, 2013, p. 121-136. (Multilingualism and Diversity management ; n°2).

⁵⁶⁰ *Ibid.*

⁵⁶¹ DUBOIS, Vincent. **La politique culturelle: genèse d'une catégorie d'intervention publique**. Paris : Belin, 2012, p. 7-9. (Socio-histoires).

Extrait n°243.

F9 [...] και ισπανικά: γιατί: από μικρή έβλεπα ισπανικές σειρές και μου άρεσαν πολύ τα τραγούδια

A ποιες σειρές έβλεπες δηλαδή ισπανικές ;

F9 [...]ε: μαρία της γειτονιάς μαριμαρ rosalinda esmeralda tsikititas carousel ανυπότακτες καρδιές floricienda ε: αυτά (.) αυτά είναι τα αγαπημένα μου και ανυπότακτες καρδιές και floricienda ήταν ο λόγος που: τα τραγούδια με έκαναν να μάθω ισπανικά

/F9 [...]et espagnol parce que depuis que j'étais petite j'ai regardé des séries espagnoles et j'ai vraiment aimé les chansons espagnoles et j'ai dit que je voulais l'apprendre

A Quelles séries espagnoles tu as regardé?

F9 [...]María la del Barrio Marimar Rosalinda Esmeralda Tsikititas Carousel Rebelde Way Floricienda eee ça (pause) ce sont mes préférées et Rebelde Way et Floricienda étaient la raison pour laquelle les chansons m'ont fait apprendre l'espagnol

D'après la réponse de l'informatrice F9, au moins huit séries télévisées étaient diffusées gratuitement par la télévision grecque pendant son enfance, et il s'agit de ses motivations fondamentales afin d'apprendre une langue étrangère. Ainsi, ces produits culturels ont amené l'informatrice F9 à acquérir un peu cette langue et à avoir l'envie de l'apprendre ultérieurement. Ces facteurs culturels peuvent ainsi servir de motivation d'apprentissage d'une langue, mais aussi de motivations qui changent inconsciemment le contexte culturel et amènent à de possibles changements de la politique culturelle de l'État.

Enfin, la **politique linguistique éducative des universités** joue un rôle primordial sur la pratique et/ou l'acquisition des langues étrangères. Comme on l'a souligné dans la première partie (section 4.1.4), la politique linguistique éducative des universités est un mécanisme utilisé pour créer des pratiques linguistiques dans les établissements d'enseignement, mais également pour promouvoir des langues nationales et étrangères⁵⁶². Le rôle essentiel de la politique linguistique dans l'enseignement supérieur est également souligné dans d'autres recherches scientifiques. Par exemple, on a vu dans l'étude sur les motivations et les représentations des étudiants de l'Université de Strasbourg en matière de langues et de cultures étrangères⁵⁶³ que l'organisation de l'enseignement peut définir les choix de langues des étudiants.

⁵⁶² SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London ; New York : Routledge, 2006, p. 76-92.

⁵⁶³ KIAPEKAKI, Angeliki. **Les motivations et les représentations des étudiants de l'Université de Strasbourg en matière des langues et des cultures étrangères en temps de crise : le choix ou non du grec moderne**. Mémoire Master 2 EMOS (non publié). Strasbourg : Université de Strasbourg, Faculté des langues et des cultures étrangères, septembre 2014, p. 59-67.

En d'autres termes, il y a des possibilités d'exposition de l'apprenant à plusieurs langues (26 au total⁵⁶⁴). Le cadre de l'Université de Strasbourg, plurilingue et multiculturel, permet un premier contact avec la langue étrangère de son choix et, par la suite, favorise son acquisition au travers des cours proposés. Il y a par exemple la Licence Langue et Interculturalité⁵⁶⁵, qui est organisée en trois ensembles (germanique, méditerranéen, oriental et d'Europe centrale et orientale) ; elle est fondée sur des critères géopolitiques (proximité géographique) et linguistiques (parenté linguistique). Il s'agit d'une formation qui vise au développement des compétences plurilingues parmi toutes les langues de grande ou de faible diffusion, et à la mise en valeur des aptitudes nécessaires à la communication et à la médiation. Cette Licence est focalisée sur l'enseignement de langues et de cultures géographiquement et aussi linguistiquement proches. Par ailleurs, la localisation géographique de l'Université de Strasbourg a un impact sur sa politique linguistique ; l'université étant située l'Alsace, région fortement influencée par la langue allemande, cette langue reste parmi les premières langues étrangères étudiées. Ces deux éléments distincts constituent la manifestation de la politique linguistique de l'Université de Strasbourg.

Suite à l'analyse du discours des informateurs, l'importance de la politique linguistique éducative des universités est présente dans deux catégories différentes. Premièrement, on peut observer une absence de politique linguistique éducative dans certaines universités d'accueil. Par ailleurs, certains établissements d'accueil, pendant la mobilité, ne proposent pas de cours de langues pour les étudiants Erasmus. Ainsi, la politique des universités participantes détermine l'offre, ou non, de cours de langues pour les étudiants étrangers. Plus particulièrement, les informatrices F6 et F9 ont souligné le fait qu'elles ne pouvaient pas suivre de cours de langues dans l'établissement d'accueil. Cette politique a affecté certains participants, puisqu'ils ne pouvaient pas améliorer leurs compétences dans cette langue, en l'absence de cours de langues *ad hoc*.

⁵⁶⁴ **UE de langues pour spécialistes d'autres disciplines.** Dans : *Faculté des langues - Université de Strasbourg* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 21 août 2020]. Disponible à : <URL : <https://langues.unistra.fr/formation/ue-de-langues/>>.

⁵⁶⁵ **Licence Langues et interculturalité - Présentation.** Dans : *Faculté des langues - Université de Strasbourg* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 4 août 2020]. Disponible à : <URL : <https://langues.unistra.fr/langues-interculturalite/licence-langues-et-interculturalite-presentation/>>.

Extrait n°244.

- A όταν πήγες σου πρότειναν να κάνεις μαθήματα γερμανικών ;
- F6 ε: δεν μου πρότειναν υπήρχε δυνατότητα στο διδασκαλείο του πανεπιστημίου αλλά δεν το έκανα κυρίως λόγω οικονομικών
- A α δεν υπήρχε μάθημα για τους ερασιμίτες γερμανικών ;
- F6 όχι όχι υπήρχε σε αυτό το κέντρο στο διδασκαλείο το οποίο ήτανε με πληρωμή υπήρχε κάποια προσφορά ας πούμε
- A α ειδική προσφορά για εσάς ;
- F6 ναι ναι και τελοσπάντων στους δύο οι τέσσερις όσο ήταν το εξάμηνο μπορούσες να πηδήξεις κάποιο επίπεδο να έχεις φτάσει σε ένα επίπεδο
- /A quand tu es arrivée, est-ce qu'ils t'ont proposé de suivre des cours d'allemand ?
- F6 Ils ne me l'ont pas proposé, il y avait une possibilité à l'école des langues de l'université, mais je ne l'ai pas fait principalement pour des raisons financières.
- A a il n'y avait pas de cours d'allemand pour les étudiants Erasmus ?
- F6 non il y avait dans ce centre qui était payant il y avait une offre disons mais
- A une offre spéciale pour vous ?
- F6 oui et enfin, bref, deux sur quatre (mois) durant un semestre, tu pouvais sauter des niveaux si tu avais atteint un (certain) niveau

Extrait n°245.

- A και εκτός από τα μαθήματα αρχαίων είχες την δυνατότητα να παρακολουθήσεις μαθήματα ισπανικών για ξένους ή για τους ερασιμίτες;
- F9 ε: ήτανε επί πληρωμή το πανεπιστήμιο δεν προσέφερε δωρεάν μαθήματα οπότε εγώ είχα ένα βήτα ένα πριν φύγω ε: και δεν παρακολούθησα μαθήματα είπα θα τα καταφέρω μόνη μου και έτσι πήγα ενώ σε αλλά πανεπιστήμια ας πούμε μια φίλη μου είχε πάει στο νανσύ εκεί ήταν δωρεάν τα γαλλικά σε εμάς ήταν επί πληρωμή και επειδή δεν μπορούσα να τα πληρώσω και δεν τα παρακολούθησα
- /A Et à part les cours de grec ancien, tu as eu l'occasion d'assister à des cours d'espagnol pour les étrangers ou pour les participants au programme Erasmus?
- F9 ee c'était payant l'université n'offrait pas de cours gratuits ; j'avais donc une B1 avant de partir et je n'ai pas suivi des cours ; j'ai dit que je le ferais moi-même ; je suis donc allée à l'université, mais mon ami est allé à Nancy où il y avait des cours de français gratuits, mais chez nous c'était payant et je ne pouvais pas les payer et je n'y ai pas assisté

D'autres informatrices de différents pays et universités devaient faire face au même défi : leurs universités d'accueil n'offraient pas de cours de langues aux participants, contrairement à d'autres établissements. Certes, un service payant permettait aux participants d'apprendre la

langue du pays, mais cette situation pose la question de l'égalité entre les participants : il paraît injuste que certains participants, au sein du même programme, n'aient pas les mêmes droits que d'autres.

Par ailleurs, la politique linguistique éducative des universités peut différer s'agissant de la langue d'enseignement et de la langue de travail pendant les cours. Plusieurs informateurs ont souligné les lacunes de la bibliographie grécophone dans leurs domaines d'études (voir partie II, section 8.1). Si les cours proposés au niveau Licence ou Master en Grèce sont évidemment donnés en grec, les enseignants proposent cependant des lectures en anglais et demandent de fournir des travaux en anglais, puisque la bibliographie est en anglais. Cette politique oblige les étudiants à maîtriser au moins une langue étrangère afin de suivre le programme des universités grecques. Cette situation nous amène à deux constats.

Dans un premier temps, la présence de deux langues étrangères pendant les cours implique la présence de pratiques multilingues dans le cadre de l'enseignement supérieur grec. Les résultats du projet DYLAN⁵⁶⁶ montrent que l'utilisation de répertoires multilingues dans la construction et la transmission du savoir permet divers types d'accès à la connaissance. L'utilisation de différents langages modifie la perception des processus et des objets, ce qui conduit à un approfondissement, enrichit la construction conceptuelle et révèle des significations cachées ou implicites. Cette alternance entre les langues améliore la compréhension et développe des produits de connaissance originaux avec la résolution de conflits terminologiques conduisant à la réinterprétation de concepts établis. L'utilisation d'une terminologie en plusieurs langues dans l'enseignement supérieur améliore le développement, le traitement et la stabilisation des connaissances (d'autres études grecques ont aussi montré l'importance de la terminologie spéciale pour les sciences comme celle de Valeontis⁵⁶⁷). L'utilisation de répertoires multilingues sert de ressource pour la construction, la transmission et l'utilisation des connaissances, en fournissant divers types d'accès au traitement de l'information et en aidant les acteurs à conserver et à classer les nouvelles informations.

Dans un deuxième temps, la situation décrite est un exemple de la domination de la langue anglaise. Jenkins⁵⁶⁸ qualifie de *lingua franca* l'anglais utilisé comme langue de contact entre locuteurs de différentes langues, par choix ou par coercition. L'anglais en tant que *lingua franca*

⁵⁶⁶ BERTHOUD, Anne-Claude, GRIN, François et LÜDI, Georges (dir.), *op. cit.*, p. 279-298, 323-342.

⁵⁶⁷ VALEONTIS, Kostas. **Ανάλυση των βασικών αρχών της τεχνικής ορολογίας [Analyse des principes de base de la terminologie technique, en grec]**. Athènes : Organisme grec de Terminologie, 1988.

⁵⁶⁸ JENKINS, Jennifer. **Accommodating (to) ELF in the international university**. *Journal of Pragmatics*. Mars 2011, Vol. 43, n° 4, p. 926-936.

(*English as a Lingua Franca* ou ELF)⁵⁶⁹ compte le plus grand nombre d'utilisateurs de l'anglais dans le monde, dont la grande majorité sont des locuteurs non indigènes. Aujourd'hui, l'anglais est la *lingua franca* mondiale, ce qui a un impact majeur sur la manière dont la langue est utilisée ; les universités représentent le cadre par excellence de l'anglais en tant que *lingua franca* en milieu académique, et toujours en parallèle avec le domaine de la publication scientifique. De même, l'omniprésence de l'anglais dans la plupart des conférences, séminaires, ateliers et autres conférences internationales organisés dans le monde universitaire et dans la grande majorité des revues – souvent des revues universitaires aussi – à diffusion internationale sont quelques expressions de l'anglais en tant que *lingua franca* dans le milieu universitaire. On parle de l'anglais en tant que *lingua franca* en milieu académique (*English as a Lingua Franca in Academic Settings* ou ELFA), qui concerne les universitaires internationaux de langue maternelle étrangère qui utilisent l'anglais dans la communication interculturelle dans des contextes universitaires partout dans le monde⁵⁷⁰. ELF représente donc l'utilisation de l'anglais par une majorité d'anglophones dans leur vie quotidienne, et ELFA dans leur vie universitaire.

En guise de conclusion, cette analyse souligne le fait que différentes motivations vont déterminer le choix d'acquisition d'une langue étrangère. Cette acquisition peut être un choix personnel de l'individu ou le résultat de l'application des différentes politiques linguistiques. La politique linguistique – qui se manifeste à différents niveaux – a un impact considérable sur les participants en matière de compétences linguistiques et sur le choix d'apprendre telle ou telle langue étrangère. De façon imperceptible, le capital linguistique des informateurs et le choix d'apprentissage des langues étrangères sont le résultat direct de politiques linguistiques qui s'entremêlent.

⁵⁶⁹ JENKINS, Jennifer et LEUNG, Constant. **Assessing English as a Lingua Franca**. Dans : SHOHAMY, Elana, OR, Iair G. et MAY, Stephen (dir.), *Language Testing and Assessment*. Cham : Springer International Publishing, 2016, p. 1-15.

⁵⁷⁰ JENKINS, Jennifer. **English as a Lingua Franca in the International University: The Politics of Academic English Language Policy**. London : Routledge, 2013, p. 1-21.

10.4 Le rôle essentiel de la politique linguistique dans le parcours de mobilité

Notre analyse du corpus tripartite nous a montré que la politique linguistique détermine grandement le répertoire linguistique des participants. Au niveau familial ou étatique, public ou privé, la politique linguistique exercée détermine les langues acquises. Or, le choix de mobilité est étroitement lié au répertoire linguistique de l'individu, qui détermine le pays d'accueil de la mobilité. Ainsi, l'individu semble incapable d'échapper aux choix linguistiques exercés pour lui sans son consentement.

Aucun de nos informateurs n'a fait le choix conscient d'acquérir certaines langues ; l'anglais, par exemple, est imposé par la politique linguistique éducative nationale grecque, mais également par la conjoncture économique-professionnelle. De même, la maîtrise de l'anglais est quasiment obligatoire afin d'intégrer le monde académique ou professionnel. La politique linguistique éducative impose des pratiques multilingues aux étudiants des filières économiques ; les cours sont donnés en grec, mais l'on demande des travaux en anglais et d'étudier en s'aidant d'une bibliographie anglophone. Par conséquent, d'une manière plus ou moins consciente, l'université publique grecque demande à ses étudiants un bon niveau d'anglais. D'autres langues sont également imposées par la politique linguistique des parents, qui choisissent la langue parlée dans le foyer ainsi que les langues étrangères apprises par l'enfant.

Il est intéressant de noter qu'une politique linguistique insuffisante peut également avoir un impact sur les participants ; le manque de cadres d'apprentissage des langues dans les établissements universitaires d'accueil – dans le cadre des programmes de mobilité – crée ainsi une situation d'inégalité entre les participants (cas des informatrices F6 et F9, voir section 10.4). Par conséquent, une harmonisation est impérative : il paraît essentiel de fournir gratuitement à tous les participants à une mobilité des cours de langues et de culture du pays d'accueil ; ces cours devraient avoir un caractère obligatoire et fournir des crédits ECTS, afin d'être plus attractifs pour les participants les moins motivés. De cette façon, la quasi-totalité des participants les suivraient.

10.5 Mobilité et plurilinguisme : deux notions liées

La mobilité et le plurilinguisme ont une relation de type « action-réaction ». Les compétences linguistiques sont la force principale de la mobilité. Que la mobilité concerne des étudiants ou des employés, qu'elle soit établie dans un cadre précis, prédéterminé ou non, elle est réalisée en partie sur la base des compétences linguistiques des individus. En outre, lorsqu'il s'agit d'une mobilité à durée déterminée (comme à travers les programmes de mobilité européens), l'amélioration de ces compétences reste le but et le résultat principal. Pareillement, la Commission insiste sur l'importance de l'apprentissage des langues étrangères et explique à quel point la maîtrise des langues peut favoriser la mobilité au niveau européen⁵⁷¹. Pour les citoyens de l'Europe, la connaissance des langues constitue un vrai avantage, et même un privilège, car elle leur donne la possibilité d'évoluer au niveau professionnel et personnel. Ce capital linguistique aide les Européens à s'adapter aux environnements multiculturels, à réaliser des contacts interculturels et, par conséquent, à contribuer à la construction de l'identité européenne⁵⁷².

Les langues étrangères occupent une place prépondérante parmi les compétences qui aideront à mieux former les personnes sur le marché du travail et à tirer le meilleur parti des opportunités présentées. L'UE a fixé comme objectif que chaque citoyen ait la possibilité d'acquérir au moins deux langues étrangères dès son plus jeune âge. La promotion de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique est l'un des objectifs spécifiques des programmes européens d'éducation, de formation et de jeunesse ; *a contrario*, le manque de compétences linguistiques est l'un des principaux obstacles à la participation à ces programmes⁵⁷³.

Les résultats de l'analyse de nos données ont montré que les participants grecs sont des individus qui apprennent des langues étrangères. Grâce aux questionnaires et aux entretiens semi-directifs, on peut avoir une vue d'ensemble du répertoire linguistique des informateurs. Pour les rédacteurs d'*Histoires de succès*, une partie de leur répertoire est dans certains cas visible, mais on n'a pas accès à tout leur répertoire linguistique. En comparant les données du questionnaire et celles des entretiens semi-directifs, trois langues dominent le répertoire

⁵⁷¹ COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. **Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions intitulée « Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun »**. COM(2008)566final. Bruxelles, 18 septembre 2008.

⁵⁷² LIDDICOT, Anthony. **Language-in-Education Policies: the Discursive Construction of Intercultural Relations**. Bristol ; Buffalo ; Toronto : Multilingual matters, 2013, p. 59-69.

⁵⁷³ EUROPEAN COMMISSION. **Erasmus+ Programme Guide**. Version 1 (2018). Brussels : European Commission, octobre 2017, p. 9.

linguistique des informateurs : l'anglais, le français et l'allemand. La plupart des informateurs maîtrisent deux langues étrangères, dont l'une est toujours l'anglais.

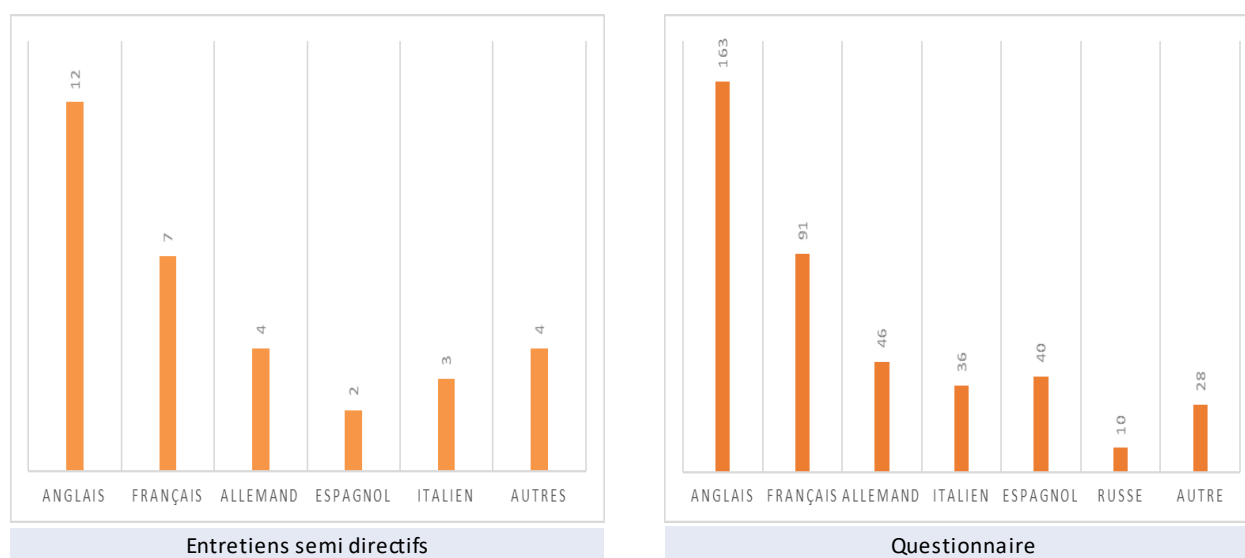


Figure 52 : Les compétences linguistiques des informateurs du questionnaire et de ceux des entretiens semi-directifs

Deux autres langues ont aussi une relativement forte présence : l'espagnol et l'italien. D'ailleurs, la présence de ces langues est justifiée par le parcours d'apprentissage des langues étrangères dans l'enseignement primaire et secondaire en Grèce. Il est important de souligner que le parcours des informateurs grecs n'est pas différent du parcours des autres Européens. D'après Eurostat⁵⁷⁴, les langues étrangères les plus populaires en Europe sont l'anglais, puis le français, l'allemand et l'espagnol, et, enfin, le russe et l'italien. Toutes ces langues sont en effet représentées dans le répertoire de nos informateurs. Toutefois, même si les informateurs de cette recherche sont des individus plurilingues dont la majorité maîtrise au moins deux langues étrangères, la situation est différente au niveau national. Selon l'*Eurobaromètre spécial 386*⁵⁷⁵, seule 15 % de la population grecque maîtrise au moins deux langues étrangères. Cet écart nous amène à croire qu'il doit y avoir un vrai lien entre le plurilinguisme et la mobilité.

En d'autres termes, le plurilinguisme des informateurs n'est pas abstrait ; ils ont plusieurs fois souligné que leur maîtrise d'une langue étrangère est certifiée. Les certificats de compétences en langues étrangères, qui existent partout dans le monde, offrent une façon claire et crédible de déterminer le niveau de maîtrise d'une langue étrangère. En s'appuyant également sur le

⁵⁷⁴ **Language learning.** Dans : *Eurostat* [en ligne]. 2017 [consulté le 9 août 2020]. Disponible à : <URL : <https://ec.europa.eu/eurostat/fr/news/themes-in-the-spotlight/language-learning>>.

⁵⁷⁵ **Europeans and their languages.** Special Eurobarometer 386. Brussels : European Commission, juin 2012, p. 13.

Cadre européen commun de référence (voir chapitre 4, section 4.1.2), les informateurs sont capables de communiquer facilement leurs compétences linguistiques. Dans le cadre de cette recherche, les informateurs du questionnaire et des entretiens ont montré un plus grand intérêt sur cet aspect de la maîtrise d'une langue étrangère. Pour les informateurs du questionnaire, une importante minorité a choisi de décrire leur niveau de maîtrise en indiquant le diplôme obtenu. De leur côté, les informateurs des entretiens ont montré un grand intérêt à communiquer leurs certificats de compétences en langue.

En revanche, la présence de certaines langues dans le répertoire linguistique des informateurs amène à comprendre que le plurilinguisme existe dans une perspective de majoration et de minoration. Ce sont ainsi la majoration ou la minoration d'une langue qui détermineront le choix des langues par les individus et, par conséquent, leur répertoire et leur plurilinguisme. À cet égard, on observe la présence d'une majoration de la langue anglaise, qui a le statut d'une *lingua franca*, langue de communication au niveau international. Comme on l'a souligné auparavant (10.1, 10.3), sa puissance mondiale et sa valeur marchande rendent sa maîtrise quasiment obligatoire pour les jeunes Grecs qui envisagent une mobilité. Puis, les choix de maîtriser certaines langues amènent à comprendre les facteurs déterminants de ces choix. Ainsi, les informateurs ont un répertoire linguistique peu varié ; généralement, leur répertoire contient les mêmes langues ; la première langue étrangère est l'anglais, puis il y a l'allemand, le français, l'italien, l'espagnol ou le russe. Quelques informateurs maîtrisent certes des langues « rares » (ex. : le turc pour l'informateur n°23 et la F5, le finnois pour l'informateur n°17 et la HS26), mais dans la grande majorité des cas, le répertoire était constitué par les mêmes langues. Ces choix montrent une forte majoration de ces langues chez les anciens participants grecs aux programmes de mobilité.

Chapitre 11 : La rencontre avec l'autre

L'avant-dernier chapitre de cette partie se focalise sur l'altérité et la rencontre avec l'autre pendant l'expérience de la mobilité. L'altérité constitue une notion étroitement liée à la mobilité. Comme on l'a vu dans le chapitre 2 (section 2.5), il s'agit d'une construction psychologique qui désigne ce qui est perçu comme différent ; la différence perçue peut être d'ordre culturel, cognitif, esthétique, social ou autre. Papatsiba⁵⁷⁶ souligne que la curiosité des étudiants de rencontrer quelque chose qui est culturellement différent (l'« autre ») les amène à réaliser une mobilité organisée dans une autre université. Ainsi, il y a trois phases pendant leur séjour. Premièrement l'individu reconnaît la différence culturelle et apporte des jugements de valeur. Ensuite, on entre dans la phase de communication ; la communication entre des gens de différentes cultures permet leur identification comme individus dont l'appartenance culturelle est une des caractéristiques. La découverte de l'autre au niveau individuel amène à la compréhension de l'autre et à la compréhension de soi. Enfin, la troisième phase constitue la reconnaissance de l'autre. Il s'agit de l'acceptation de l'autre pour son étrangeté et cela signifie que l'on assume la différence sans sous-estimer ou diminuer l'autre⁵⁷⁷.

Dans ce chapitre, nous allons explorer et interpréter les résultats sur les représentations, les relations transnationales, le rôle de la famille et les stéréotypes.

11.1 La représentation des pays chez les participants grecs : pays populaires et pays impopulaires

Un premier trait que nous constatons une fois avoir examiné toutes nos données, est la représentation des pays chez nos informateurs. Le pays d'accueil garde une place essentielle dans le processus de mobilité et le choix de participer correspond également aux destinations possibles de la mobilité. D'après les études réalisées par la Commission et selon les statistiques⁵⁷⁸, la France se situe à la première place en tant que pays d'accueil pour les participants grecs. Concernant notre corpus, cette préférence est visible chez les informateurs du questionnaire : 47 sur 164 d'entre eux ont choisi de partir en France. Le choix du pays

⁵⁷⁶ PAPTASIBA, Vassiliki. **Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience : analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus**. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris Nanterre, 2001, p. 396-421 ; PAPTASIBA, Vassiliki. **Des étudiants européens : « Erasmus » et l'aventure de l'altérité**. 1. Aufl. Bern ; New York : Lang, 2003, p. 159-186, 228-256. (Transversales : langues, sociétés, cultures et apprentissages ; n° v. 7).

⁵⁷⁷ PAPTASIBA, Vassiliki. **Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience : analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus**. Thèse doctorat. France : Université Paris Nanterre, 2001, p. 396-421.

⁵⁷⁸ EUROPEAN COMMISSION. **Factsheets**. Dans : *What is Erasmus+ ?* [en ligne]. 3 décembre 2018 [consulté le 7 mai 2019]. Disponible à : <URL : http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/factsheets_en>.

d'accueil ne se fait pas par hasard, et ce, d'autant qu'un nombre limité de pays et d'universités est proposé par l'établissement d'origine. Dans le contexte de cette recherche et d'après le discours des informateurs, on constate que les pays destinataires possibles n'ont pas la même valeur. En effet, les informateurs montrent un grand intérêt et une préférence à aller vers un pays d'Europe centrale, occidentale et du Nord, plutôt que vers un pays d'Europe de l'Est.

Extrait n°246.

- H1 από θέμα καθαρά ότι θεωρώ πως είναι πιο αναπτυγμένες πολιτιστικά αυτές οι χώρες είναι καλό να πάρεις κάποια: κάποια ερεθίσματα ας πούμε καλύτερα από εσένα γιατί αν είναι να πας σε μια χώρα η οποία είναι κοντά σε εσένα ε: πολιτιστικά να το πω έτσι και σε τρόπο ζωής δεν αξίζει θα με ενδιέφερε να: να δω κάτι πιο προχωρημένο να στο πω έτσι επίσης διάλεξα κυρίως στρασβούργο [...] κοίταξε να δεις είπα ότι είναι το ίδιο ή καλύτερο από αυτές τις χώρες λίγο ε: εγώ ήθελα να πάω σε μια χώρα είχα επιλογή να πάω σε μια χώρα καλύτερη από την Ελλάδα κατάλαβες; από την άποψη οργάνωσης τεχνολογίας ε: εξέλιξης ε: (.) γενικά πως να στο πω τώρα δηλαδή δεν ήθελα να πάω σε μια χώρα υποδεέστερη σε αυτά τα θέματα κατάλαβες; [...] δεν θα μου έδινε value το να πάω στη βουλγαρία να κάνω erasmus ενώ στη γαλλία θα μου έδινε
- /H1 juste parce que je considère que ces pays⁵⁷⁹ sont plus développés culturellement - il est bon de pouvoir se stimuler soi-même avec des stimuli plus avancés, car s'il faut aller dans un pays proche de toi culturellement et au niveau du mode de vie, ça ne vaut pas la peine. J'étais intéressé de voir quelque chose de plus avancé pour te dire et alors j'ai choisi Strasbourg [...] écoute, j'ai dit que c'était un peu pareil ou un peu mieux par rapport à ces pays. Je voulais aller dans un pays ou j'avais choisi d'aller dans un pays meilleur que la Grèce - tu comprends - du point de vue de l'organisation technologique et de développement ou comment dire maintenant que je ne voulais pas aller dans un pays soumis à ces problèmes, tu comprends ? [...] ça n'ajoute aucune value (c : prestige, valeur) d'aller en Bulgarie faire Erasmus, alors qu'en France ça m'en donne

Extrait n°247.

- H2 [...] επίσης ήξερα ότι μιλάνε πολύ καλά τα αγγλικά στο βέλγιο οπότε δεν θα είχα κανένα πρόβλημα εξαιρετικό σε αντίθεση πχ με σλοβακία ή με κάτι άλλο που ντάξει το επίπεδο τους είναι πιο χαμηλό σε αγγλικά τουλάχιστον ε: οπότε επέλεξα το βέλγιο
- /H2 [...] Je savais aussi qu'ils parlaient très bien anglais en Belgique, donc que je n'aurais aucun problème, contrairement à la Slovaquie ou autre où le niveau est inférieur en anglais au moins, alors j'ai choisi la Belgique

D'après ces deux exemples, on constate encore une fois l'idée mentionnée auparavant. Les informateurs H1 et H2 ont souligné leur choix de ne pas aller dans un pays de l'Europe de l'Est en insistant sur le fait qu'il s'agit de destinations qui ne pourraient pas les aider à améliorer leurs compétences et en acquérir des nouvelles ; ils avaient une idée préconçue des pays de l'Est, une représentation personnelle, reflétant parfois une représentation sociale. Ainsi, ces

⁵⁷⁹ Il a mentionné auparavant les pays des Balkans et de l'Est.

pays leur semblent inférieurs et moins développés que la Grèce, ou moins développés par rapport aux pays de l'Europe centrale, ce qui montre possiblement une représentation tirée des idées de leur entourage ou d'une bonne partie des gens en Grèce de nos jours.

Un autre élément intéressant est la mobilité des participants vers Chypre. Trois anciens participants avaient choisi cette île comme destination de mobilité. Il est intéressant de signaler que Chypre, dans ces cas-là, n'était pas considéré par le cercle social et familial du participant comme une « vraie » destination, comme une destination différente de la Grèce. La proximité linguistique, religieuse et culturelle entre les deux pays fait de Chypre une destination sans grand intérêt pour le cercle familial et amical, voire une destination idéale, étant donné qu'il s'agit presque d'une mobilité dans son propre pays – la Grèce et la Chypre sont considérés comme des pays solidaires – et donc d'une mobilité facile et agréable.

Extrait n°248. HS45 : Μπορεί να μην ήταν ο πρώτος προορισμός μου όταν έκανα αίτηση συμμετοχής, αλλά πλέον αν με ρωτούσατε θα δήλωνα Κύπρο ξανά και ξανά και ξανά! Πολλοί αντέδρασαν με αποδοκιμασία σε αυτή την επιλογή της χώρας, διότι δεν την θεωρούσαν ιδιαίτερα ως χώρα εξωτερικού, όμως, τελικά, τους διέψευσα όλους./

/Ce n'était peut-être pas ma première destination lorsque j'ai postulé, mais si vous me le demandiez, je choisirais Chypre encore, encore et encore ! Beaucoup des gens ont réagi avec désapprobation à ce choix de pays, parce qu'ils ne le considéraient pas comme un pays à l'étranger, mais finalement, je les ai tous contredits.

Selon cet informateur, c'est la proximité linguistique et culturelle entre la Grèce et Chypre qui conduit à une confusion en tant que destination de mobilité. Si le voyage n'a pas la même valeur lorsqu'il se réalise dans un cadre similaire à celui du pays d'origine, les participants qui ont choisi cette destination ont cependant affronté tous les autres aspects de l'expérience de mobilité. Par exemple, la participante HS45 qui y est partie étudier s'est retrouvée dans une université privée et a découvert un système très différent de l'université publique grecque.

En d'autres termes, nous avons constaté que nos informateurs, sur la base de leurs propres représentations (voir 5.4.1) et de leurs propres stéréotypes (voir 2.3), ont classé les pays par catégories. De façon schématique, il y a deux types de pays : ceux qui sont culturellement, socialement et/ou linguistiquement proches de la Grèce, et ceux qui sont différents et/ou supérieurs culturellement, socialement et technologiquement de la Grèce. Parmi les premiers, il y a les pays balkaniques, les pays d'Europe de l'Est et Chypre. Ces destinations sont similaires à la Grèce et, par conséquent, les participants – ou leur entourage – estiment qu'il n'y a pas grand intérêt à s'y rendre, car ils considèrent que leur expérience y serait plus limitée (discours des H1, H2 et HS45). Parmi les seconds, les pays de l'Europe occidentale et de l'Europe du

Nord véhiculent l'image de systèmes d'administration et d'éducation bien organisés, mieux cadrés que le système grec, ainsi que des pays culturellement différents. Dans cette optique, tous ces traits rendent ces pays plus attractifs aux yeux des informateurs pour y mener des études et une carrière professionnelle (discours des F1, F9), avec un meilleur niveau de vie et d'éducation.

Les différentes représentations des pays chez les informateurs (visibles chez tous les informateurs des entretiens) ne sont pas anodines ; les participants grecs ont différents ressentis pour les autres Européens, pour les autres États, mais pour leur propre pays aussi. À leurs yeux, il n'y a pas d'égalité entre les pays membres de l'UE, et, consécutivement, les citoyens européens ne sont pas vus de la même façon. La nationalité joue un rôle dans la perception des autres. Sur ce point, les participants grecs présentent une dualité étrange : ils éprouvent un sentiment de supériorité face aux pays balkaniques et de l'Est, et, en même temps un sentiment d'infériorité par rapport aux pays plus riches et plus développés de l'UE, comme les pays du Nord et de l'Ouest. La façon dont ils parlent de l'Europe occidentale, de l'Europe de l'Est et de la Grèce nous amène à comprendre l'image qu'ils ont de leur pays : la Grèce n'est pas assez « européenne » pour que l'on s'y sente vraiment européen. Par exemple, l'informatrice F7 voit clairement une différence d'évolution à plusieurs niveaux et dans plusieurs domaines entre la Grèce et d'autres pays européens.

Extrait n°249.

F7 ε: πχ γιατί δεν έχουμε αυτό το τόσο εξελιγμένο εκσυγχρονισμένο μοντέρνο που έχουν άλλες ευρωπαϊκές χώρες ε: και γιατί είμαστε και βαλκάνιοι χωρίς να χρειάζεται να ντρεπόμαστε για αυτό ε: είχαμε άλλη ιστορία και αυτό φαίνεται στη δικιά μας ζωή δεν είναι μόνο ο διαφωτισμός φαίνεται στους παραδοσιακούς μας χορούς στην αρχιτεκτονική μας στο τρόπο ζωής σε πολλά πράγματα βέβαια η σωστή ερώτηση μετά θα ήταν τι σημαίνει ευρωπαίος ποιος είναι ο ορισμός της ευρωπαϊάς για να αισθανθώ ευρωπαϊά είμαι ευρωπαϊά γεωγραφικά (.) πολιτισμικά ναι αλλά έχω μια σύγχυση ταυτότητας γιατί είμαστε σταυροδρόμι έχουμε και στοιχεία ανατολής που η υπόλοιπη ευρώπη δεν τα έχει (.) αυτό

/F7 Par exemple, parce que nous n'avons pas cette modernité cette évolution par rapport à d'autres pays européens et parce que nous sommes des Balkans sans en avoir honte, nous avons eu une autre histoire et cela transparaît dans notre vie de tous les jours c'est pas seulement le cas des Lumières, c'est évident par rapport à nos danses traditionnelles, à notre architecture, à notre style de vie, à beaucoup des choses, bien sûr, la bonne question serait alors de savoir ce que signifie être européen quelle est la définition de l'Europe pour se sentir européen, je suis européenne géographiquement, culturellement, oui, mais j'ai une confusion d'identité, car nous sommes un carrefour et nous avons des éléments orientaux que l'Europe n'a pas. C'est tout

Il y a « différentes Europe », dont les représentations chez les enquêtés sont aussi différentes. D'après le discours des informateurs, l'Europe représente le modernisme, l'évolution et le

développement, mais cette évolution ne caractérise pas toujours la Grèce, les pays balkaniques, les pays de l'Est et Chypre. Il est clair que cette Europe est plutôt une notion abstraite qu'une réalité vécue. Toutefois, l'Europe à plusieurs vitesses⁵⁸⁰ n'est pas un scénario futur, dans le sens où elle existe déjà dans la mentalité des jeunes, qui croient qu'il y a une Europe occidentale, développée, « meilleure », et une autre Europe, celle des Balkans et des pays de l'Est, « moins européenne ».

La catégorisation des pays membres de l'UE n'est pas une tendance abstraite des jeunes Grecs ; le découpage de l'UE en régions afin d'examiner ou de comparer certains sujets est une pratique courante des différentes agences. Par exemple, l'*Erasmus Impact Study* a défini quatre régions (voir figure suivante) : *pays du Nord*, *pays du Sud*, *pays de l'Est* et *pays de l'Ouest*. Cette distinction reste problématique et pose des questions : si l'UE se voit elle-même comme étant découpée en plusieurs morceaux et avançant à différentes vitesses, comment ses citoyens peuvent-ils développer un sentiment de solidarité et s'identifier avec les autres pays membres ?

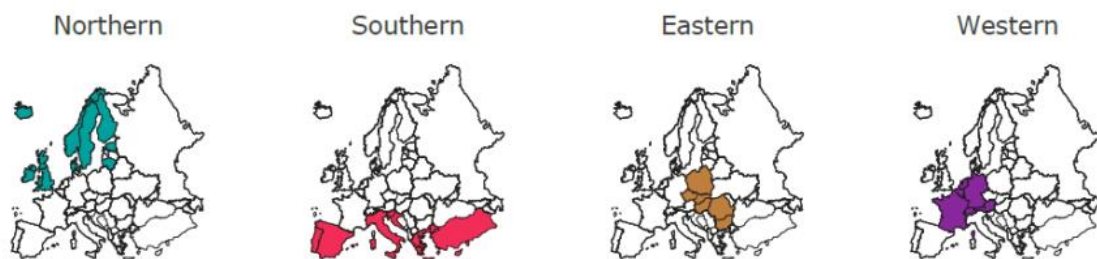


Figure 53 : Les quatre régions européennes⁵⁸¹

Or, la mobilité européenne offre une expérience européenne qui peut être une force motrice pour diminuer la distance entre les différentes formes d'une Europe à plusieurs vitesses. La division de l'Europe en régions est également faite par les informateurs. Comme le déclare l'informateur H1, les Grecs sont un peuple du Sud et, par conséquent, il existe des similarités avec l'Espagne et l'Italie ; or, cette représentation est celle préconstruite dans l'esprit de cet informateur :

Extrait n°250.

H1 κυρίως λόγω γεωγραφίας επειδή συνδέει τρεις ηπείρους και είναι πολύ βασικό εμπορικό hub για την ευρώπη και λόγω νοοτροπίας γιατί καλώς ή

⁵⁸⁰ CHAOUAD, Robert. **Les fins possibles de l'Europe**. *Revue internationale et stratégique*. 2010, Vol. 80, n° 4, p. 127.

⁵⁸¹ EUROPEAN COMMISSION. **The Erasmus Impact Study Regional Analysis**. Luxembourg : Publications Office of the European Union, janvier 2016, p. 14.

κακώς ως νότιος λαός είμαστε παρά πολύ κοντά με ιταλούς ισπανούς και γάλλους ακόμη θα έλεγα εγώ προσωπικά από την άποψη συμπεριφοράς και αντίληψης πραγμάτων οπότε ανήκουμε στην ευρώπη και κυρίως σε αυτή την κατηγορία που σου είπα δηλαδή των νοτίων

/H1 principalement en raison de la géographie [de la Grèce], car elle relie trois continents et constitue un pôle commercial fondamental pour l'Europe et pour des raisons de mentalité car volontairement ou non comme peuple du Sud nous sommes très proches des Espagnols des Italiens et des Français, en termes de comportement et de perception des choses par conséquent on fait partie de l'Europe et surtout dans la catégorie que je t'ai dite c'est-à-dire celle du sud

La division en régions et la préférence envers certains pays par rapport à d'autres n'est pas seulement un phénomène au niveau européen dans le cadre de la mobilité organisée ; il existe aussi au niveau international. Cette situation a été examinée dans le domaine de la globalisation de l'enseignement, s'agissant de l'évolution de la mobilité des étudiants internationaux dans l'enseignement supérieur : Shields⁵⁸² souligne que les flux d'étudiants internationaux constituent et reflètent des relations mondiales plus larges de production, de transfert et de circulation du savoir. Les flux d'étudiants internationaux sont souvent caractérisés par une forte polarité Sud-Nord. Ainsi, les pays du Nord ont des niveaux particulièrement élevés d'étudiants étrangers (des États-Unis, du Royaume-Uni, du Canada), mais souvent d'autres pays à condition qu'ils soient aussi anglophones (Australie et Nouvelle-Zélande). Cependant, certains éléments suggèrent que cela est en train de changer aujourd'hui : la croissance du nombre d'étudiants entrants au Japon, en Chine et en Asie du Sud-Est a considérablement dépassé celle des destinations anglophones établies.

De plus, Shields et Edwards⁵⁸³ expliquent que la croissance de la mobilité des étudiants a contribué à accroître la concurrence, ce qui a modifié les caractéristiques de la mobilité des étudiants. Ce processus de changement est profondément lié à la mondialisation, au développement de nouvelles économies et à la circulation des ressources humaines au-delà des frontières, ce qui crée un environnement d'enseignement supérieur dynamique. Le flux d'étudiants internationaux a suivi un schéma d'étudiants passant de la « périphérie » mondiale – pays du « tiers-monde » ou « en développement » – au « noyau » – les pays industrialisés, du « monde industrialisé », « développés ». Ce modèle de mobilité des étudiants des pays périphériques aux pays noyaux a été largement accepté comme une relation mutuellement bénéfique : les pays de destination gagnent en faisant progresser leurs objectifs de politique

⁵⁸² SHIELDS, Robin. **Globalization and International Student Mobility: A Network Analysis**. *Comparative Education Review*. 2013, Vol. 57, n° 4, p. 609-636.

⁵⁸³ SHIELDS, Robin et EDWARDS, Rebecca M. **Student Mobility and Emerging Hubs in Global Higher Education**. Dans : PORTNOI, Laura M., RUST, Val D. et BAGLEY, Sylvia S. (dir.), *Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon*. New York : Palgrave Macmillan US, 2010, p. 235-248. (International and Development Education).

étrangère, en obtenant une main-d'œuvre qualifiée et en finançant leurs établissements d'enseignement supérieur ; les pays d'origine ont accès à de nouveaux réseaux de compétences et de connaissances. Inversement, aujourd'hui, les universités de la « périphérie » émergent et deviennent des destinations pour des étudiants étrangers. Leurs stratégies cherchent à situer leurs universités au carrefour des réseaux mondiaux de connaissances et économiques, en offrant aux étudiants la possibilité de développer des compétences et d'établir des relations. Notre analyse du discours des informateurs ainsi que l'étude de la mondialisation de l'enseignement supérieur nous amènent à deux principales conclusions. D'un côté, au sein de l'UE, il y a des pays « noyaux » et des pays « périphériques » (ex. H1, H2, HS45) et, au-delà de cette division bipolaire, on peut diviser l'UE en quatre régions : pays du Nord, pays du Sud, pays de l'Est et pays de l'Ouest. De l'autre côté, les informateurs grecs considèrent leur pays d'origine comme étant situé en périphérie, et ce sont leurs représentations des pays partenaires qui déterminent leur choix de destination de mobilité organisée. En général, ils optent pour une mobilité organisée dans un pays « noyau » (particulièrement des pays de l'Europe du Nord et de l'Ouest) et préfèrent éviter les pays « périphériques » (notamment les pays de l'Europe de l'Est). Ainsi, ce choix vise à développer des compétences et à établir des relations que – d'après les informateurs – les pays de la « périphérie » ne peuvent pas fournir (ex. H1, H2, F1, F9).

11.2 Relations transnationales : source d'identification

Dans cette sous-section, nous examinerons surtout les relations créées lors de l'expérience d'une mobilité entre nos informateurs et des personnes de diverses origines. En effet, les informateurs de notre corpus ont noué des liens d'amitié avec leurs homologues européens, d'autres participants, des compatriotes et, dans certains cas, avec la population autochtone. Différents travaux⁵⁸⁴ ont montré que la mobilité, dans le cadre de l'enseignement supérieur, permet la création de communautés (dans notre cas, la communauté Erasmus) avec des amitiés transnationales. Ces amitiés ne se limitent pas aux participants européens au programme ; il y a également des individus issus de pays en dehors de l'UE et/ou des autochtones. Les informateurs, pendant leur expérience de mobilité, ont ainsi établi des relations avec différentes nationalités, avec d'autres Européens, avec des Grecs, avec des autochtones, avec des citoyens issus de pays situés hors de l'UE et toutes ces relations, comme le montre le schéma suivant, créent un réseau transnational.

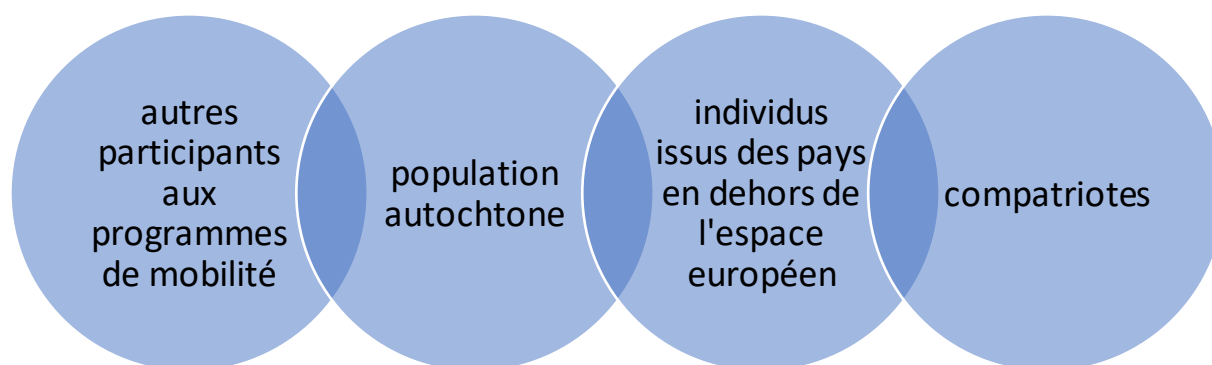


Figure 54 : Réseaux transnationaux des participants

Toutefois, nos répondants au questionnaire n'ont pas développé ce sujet outre mesure : ils se sont contentés d'affirmer qu'ils ont rencontré des gens de différents pays du monde. En outre, les auteurs des *Histoires de succès* signalent qu'ils ont établi des relations avec des individus

⁵⁸⁴ CARNINE, Julia. **The impact on national identity of transnational relationships during international student mobility.** *Journal of international Mobility*. 2015, Vol. 3, n° 1, p. 11–30 ; DE FEDERICO, Ainhoa. **Amitiés européennes. Les réseaux transnationaux des étudiants Erasmus.** *Informations sociales*. 2008, Vol. 3, n° 147, p. 120–127.

du monde entier ; cependant, très peu précisent l'origine de ces individus. Quant aux informateurs des entretiens, ils évoquent à maintes reprises les différentes nationalités rencontrées durant leur mobilité. Ainsi, leur milieu social pendant la mobilité est constitué de Grecs, d'autres participants européens, d'individus issus des pays situés en dehors de l'UE (Asie, Amérique Latine) et d'autochtones.

La carte suivante (figure 55) montre les nationalités européennes avec lesquelles les 12 informateurs des entretiens ont établi des relations transnationales. Il faut ajouter que les informateurs ont signalé des personnes venant de pays qui se trouvent en dehors de l'espace européen et avec lesquelles ils ont établi des relations transnationales (Brésil : 3, Japon : 1, Liban : 1, Pérou : 1). De même, les programmes de mobilité facilitent la rencontre entre des jeunes de toute l'Europe ; si l'on prend en compte le brassage qui existe dans le monde académique, avec des enseignants et des étudiants issus de pays situés en dehors de l'espace européen, on peut parler de forte diversité. Les programmes de mobilité, en combinaison avec une présence considérable d'individus venant de l'espace extra-européen (enseignants et étudiants), contribuent ainsi à la création d'un milieu plurilingue et multiculturel. Or, d'après plusieurs de nos informateurs, cette richesse manque dans l'espace académique grec grec.

Ce milieu plurilingue et multiculturel a différents effets sur les participants. La mobilité permet de revisiter des représentations personnelles et sociales, des stéréotypes et préjugés, ainsi que de les commenter et de les nier. Avant de partir pour l'expérience d'Erasmus, il y avait chez les informateurs une image préconçue du pays d'accueil, de sa culture, de son mode de vie et de ses citoyens. Il est intéressant de noter que la mobilité permet aux participants de se confronter personnellement à la réalité mais aussi de la comparer avec leurs représentations préétablies. Un exemple frappant de cette situation est celui des deux informatrices qui, dans le cadre de leur mobilité, sont allées en Allemagne ; or, la réalité qu'elles ont vécue ne se confond pas avec leurs représentations d'avant leur mobilité. Pour ces deux informatrices, la F7 et la F10, l'image d'une Allemagne bien organisée et d'une université vraiment meilleure qu'en Grèce n'est pas l'image reçue sur place. L'Allemagne, comme la Grèce et les autres pays européens, connaît des moments de désorganisation. Ainsi, les informatrices F7 et F10 soulignent le fait que l'image qu'elles avaient des Allemands ne correspondait pas à la réalité.

Des représentations et des préjugés des participants ont donc changé à travers cette mobilité. À partir de cette perception, la mobilité offre aux participants la possibilité d'établir des relations transnationales dans un nouvel environnement et de rencontrer des personnes de différentes nationalités. Cette réalité permet aux participants de vérifier si leurs stéréotypes sont vérifiés ou non, et de les accepter ou de les nier.

La mobilité fournit également un environnement propice à la construction de l'identité européenne. À travers l'analyse du corpus, on comprend que les programmes européens offrent aux participants une expérience européenne commune. Celle-ci est aussi le facteur primordial sur lequel les anciens participants mettent l'accent, tout comme le caractère européen du programme. Il s'agit d'une expérience qui donne la possibilité aux participants de se sentir citoyens européens. Tous ces programmes de mobilité, de courte ou de longue durée, regroupent des étudiants ou des professionnels de toute l'Europe, leur demandant de coexister pour une durée déterminée⁵⁸⁵. Dans ce cadre, les participants dépassent les barrières linguistiques et culturelles et se rendent compte du fait qu'ils sont unis dans la diversité.

De surcroît, plusieurs informateurs soulignent également le caractère international de ces programmes : sans être leur but principal, ils offrent aussi une expérience internationale directe, ou souvent indirecte. Le fait que plusieurs universités en Europe attirent des étudiants du monde entier donne à ces établissements un caractère international, multinational et pluriculturel. Un

⁵⁸⁵ EUROPEAN COMMISSION. **Erasmus+ Programme Guide**. Version 1 (2018). Brussels : European Commission, octobre 2017, p. 5-13.

participant à un programme de mobilité européenne peut donc non seulement bénéficier d'une expérience européenne, mais aussi d'une expérience internationale à travers la rencontre de personnes des diverses nationalités. Ce caractère international semble absent dans la vie académique et professionnelle en Grèce, car les participants décrivent leur étonnement de rencontrer et de travailler avec des personnes qui viennent des quatre coins du monde. La participation à ces programmes de mobilité constitue, finalement, une expérience européenne avec des caractéristiques internationales. Plusieurs universités européennes ont un caractère multinational, attirant des étudiants d'autres continents, mais cette situation n'existe pas en Grèce (voir figures 47 et 48). Un bon exemple de cette situation est donné par l'informatrice F1 ; dans le cadre d'un événement européen organisé à son université d'origine, la présence des étudiants étrangers était reçue avec surprise.

Extrait n°251.

F1 [...] όταν έγινε το πολύ πολύ μεγάλο συνέδριο με τα πεντακόσια άτομα που γέμισε ξαφνικά το πανεπιστήμιο ξένους φοιτητές στη λέσχη στην εστία παντού άκουγες μόνο αγγλικά και έβλεπες με τα καρτελάκια τους ε: ξένους φοιτητές ξέρεις πολύ ωραία ντυμένους και τέτοια και λες κάπως έμπαινες γιατί γιατί τόσοι πολλοί φοιτητές και με σταματάγανε που λες εγώ φορούσα organizer μπλουζάκι και με σταματάγανε τι τι είστε εσείς; τι κάνετε; γιατί τόσοι πολλοί φοιτητές; κάπως έτσι

/ F1 [...]quand il y avait une très très grande conférence avec quatre cents personnes l'université était soudainement envahie par des étudiants étrangers au restaurant universitaire à la résidence, on ne pouvait entendre que l'anglais partout et voir les étudiants étrangers avec leurs badges et bien habillés etc et tu te familiarisais pourquoi tant d'étudiants, ils m'arrêtaient tu sais parce que je portais un t-shirt d'organisateur et ils me demandaient quoi, qui êtes vous? Vous faites quoi ? pourquoi tant d'étudiants ? à peu près comme ça

Cette surprise souligne d'une façon claire l'absence des étudiants étrangers dans le monde académique grec. On voit alors cette absence comme une force motrice qui pousse les individus à postuler et participer aux programmes de mobilité afin d'avoir des contacts avec des individus issus d'autres pays. On constate que les informateurs – pendant leur participation – ont rencontré d'autres participants européens, mais aussi des étudiants issus d'Asie, des États-Unis et d'Amérique du Sud. Cette richesse culturelle rend cette expérience internationale.

Enfin, ces relations transnationales constituent la base d'un sentiment d'unité, voire d'une nouvelle communauté, car l'expérience commune de participation permet une identification. .

Il s'agit de participants Erasmus (en grec *Erasmites*), et c'est le noyau de leur identité. Les participants ont plus de points communs avec les autres participants qu'avec le public autochtone de l'université d'accueil. Dès lors, la mobilité est une expérience commune qui unit tous les participants ; la langue, le pays d'origine, la religion ou la discipline ne jouent aucun rôle. D'ailleurs, les participants aux programmes de mobilité sont unis parce qu'ils peuvent plus

facilement se comprendre entre eux. Ils ont, en effet, le même stress, les mêmes inquiétudes et les mêmes ambitions. En outre, dans la majorité des cas, les autochtones ne sont pas suffisamment ouverts aux participants Erasmus : ils n'ont pas d'intérêt à fréquenter les participants Erasmus, ils rencontrent différents problèmes auxquels ils doivent faire face, et ils sont déjà dans leur propre sphère sociale qui les soutient et les comprend.

11.3 La famille grecque : un facteur primordial dans le parcours de mobilité

Pour la suite de notre examen des résultats, nous avons constaté que, parmi les facteurs décisifs de cette expérience de mobilité se trouvent la famille et les relations familiales. Ainsi, le rôle de la famille grecque dans le parcours de mobilité des informateurs est important (ex. H1, F4, F9) : la structure familiale du participant détermine son parcours de mobilité. Papadopoulos⁵⁸⁶, dans son étude, explique que l'institution sociale de la famille en Grèce se manifeste clairement en termes idéologiques et symboliques dans les valeurs et les attitudes sociales des hommes et des femmes. En comparaison avec les autres Européens, les Grecs apparaissent comme les plus attachés à l'institution de la famille. Nos données montrent que, si cette situation est bien confirmée, elle peut conduire certains individus à vouloir, au contraire, échapper à leur famille et partir en mobilité.

Le lien entre la famille et le parcours des participants était présent au niveau des motivations et des effets de la mobilité. Les informateurs des *Histoires de succès* et des entretiens avaient notamment signalé comme motivation de participation le fait de partir ou même de quitter le foyer parental. La participation aux programmes de mobilité leur a ainsi permis d'acquérir des compétences afin d'affronter la vie d'adulte. De plus, la mobilité apprend aux participants à être indépendants, à s'éloigner de la sécurité du cercle familial et à vivre seuls. Plusieurs enquêtés ont ainsi souligné que leur participation à un programme de mobilité leur a permis de partir pour la première fois de la maison parentale et de vivre seuls.

Comme déjà indiqué dans nos résultats à la Partie II (chapitres 6, 7 et 8), et s'agissant des participants grecs, on peut parler d'une émancipation tardive. Les anciens participants ont choisi la mobilité afin de pouvoir vivre de nouvelles expériences et d'acquérir des compétences générales. En d'autres termes, l'émancipation constitue en parallèle une motivation et un effet : les programmes de mobilité permettent aux participants grecs de s'émanciper, alors que les jeunes des autres pays le sont ou semblent l'être depuis leurs 18 ans. Pour les participants grecs,

⁵⁸⁶ PAPAPOPOULOS, Theodoros. **Greek family policy from a comparative perspective**. Dans : *Women, Work and the Family in Europe*. Routledge. London, U.K : E Drew, R Emerek, E Mahon, 1998, p. 47–57.

partir dans le cadre d'un programme Erasmus ne constitue pas uniquement une étape de la vie étudiante ou un moyen d'enrichir son CV. Cela permet de quitter le foyer parental et de vivre seul. Cette indépendance tardive peut aussi se traduire comme une façon de devenir adulte et de prendre le contrôle de sa propre vie.

Dès lors, la mobilité est, pour certains participants, l'occasion d'être et surtout de se sentir libres et indépendants. Or, le fonctionnement de la famille grecque conduit de nombreux Grecs soit à avoir peur de partir seuls, soit à être constamment à la recherche d'une indépendance éphémère. Le rôle de la famille, voire l'implication de la famille grecque dans la vie de leurs enfants, était évident pour les informateurs des entretiens semi-directifs de notre corpus. La réaction de certains parents quant à la décision de leur enfant montre leur forte implication dans la vie de ces derniers et, dans certains cas, les informateurs ont dû se démener pour convaincre leurs parents de les laisser partir et réaliser cette mobilité. La structure familiale grecque, telle qu'elle est présentée par les informateurs, peut donc soutenir le participant dans cette étape de sa vie ou, au contraire, lui dresser des obstacles ; elle essaie alors d'imposer sa propre peur de l'étranger à l'enfant. Cette relation familiale étroite et cette structure rigide de la famille grecque sont aussi souvent à l'origine de divers stéréotypes et préjugés chez les jeunes Grecs, des problématiques que nous discuterons dans la section suivante.

11.4 Stéréotype et mobilité

D'après l'interprétation de nos résultats, on note une forte présence du stéréotype pendant l'expérience de mobilité organisée. Le schéma ci-après montre comment, dans le cadre d'une mobilité organisée comme Erasmus, l'individu fait partie d'un groupe d'individus de différentes cultures et nationalités. Il fait alors face à ses stéréotypes et est capable de nouer des relations transnationales ; ces relations constituent une source d'identification européenne.

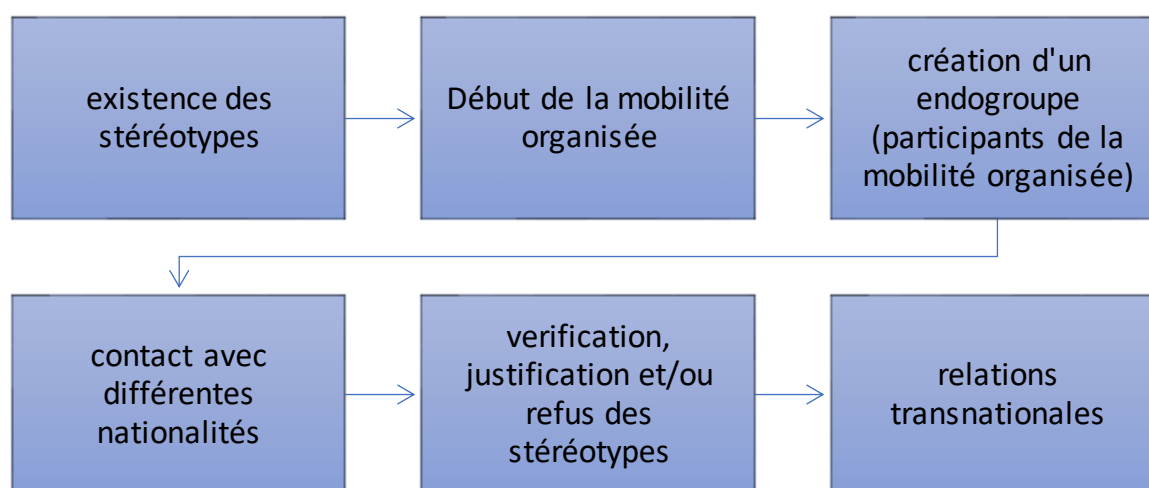


Figure 56 : Le stéréotype dans la mobilité organisée

Les programmes européens de mobilité permettent la création de sociétés multiculturelles. La participation à une mobilité organisée amène à la catégorisation⁵⁸⁷ des participants et à leur intégration dans le même *endogroupe*⁵⁸⁸. Les participants commencent alors à avoir des contacts avec les autres participants (membres de l'endogroupe), mais également avec des exogroupes (ex. : les autochtones). Les contacts avec différentes nationalités et cultures (de l'endogroupe et/ou de l'exogroupe) permettent dès lors l'examen des stéréotypes.

⁵⁸⁷ Tajfel définit la catégorisation comme un ensemble de « processus psychologiques qui tendent à ordonner l'environnement en termes de catégories : groupes de personnes, d'objets, d'événements (ou groupes de certains de leurs attributs), en tant qu'ils sont soit semblables, soit équivalents les uns les autres pour l'action, les intentions ou les attitudes d'un individu » (Source : MOSCOVICI, Serge (dir.). **Introduction à la psychologie sociale**. Paris : Larousse, 1972, p. 272-300.)

⁵⁸⁸ Dans le cadre de l'étude des relations intergroupes, les individus peuvent faire partie d'une catégorie sociale : l'endogroupe, c'est-à-dire le groupe d'appartenance, ou l'exogroupe, c'est-à-dire des personnes d'un autre groupe. (source : GILIBERT, Daniel et SALÈS-WUILLEMIN, Édith. **La discrimination « primitive » dans l'activité explicative**. *Bulletin de psychologie*. Groupe d'études de psychologie, 2005, Vol. Numéro 477, n° 3, p. 307-320.)

L'examen des stéréotypes sur la base des nouvelles relations construites durant l'expérience de mobilité peut amener deux effets. Premièrement, l'individu examine son propre stéréotype ; ce contact permet la vérification ou le refus des stéréotypes innés chez l'individu. C'était le cas – comme souligné à la section 8.4 – des informatrices F7 et F10, la mobilité organisée leur ayant permis d'examiner leurs stéréotypes sur l'Allemagne et les Allemands, et de les nier. Deuxièmement, le stéréotype se développe en préjugé et en discrimination. Les contacts entre individus de différentes nationalités permettent alors à l'individu de faire face aux stéréotypes et aux préjugés et – dans certains cas – d'être témoin des comportements discriminatoires.

Ainsi, l'informatrice F3 (voir les exemples de la section 9.4) raconte une expérience discriminatoire vécue pendant son expérience de mobilité organisée. La population autochtone, sous l'influence d'une actualité morose liée à la crise économique, a développé des stéréotypes et des préjugés sur les Grecs allant jusqu'à adopter un comportement discriminatoire envers les participants grecs.

De même, et selon cette schématisation (figure 56), nous constatons que les participants, avant leur départ, avaient certaines représentations sur différents pays et leur culture. Dans le cadre de la mobilité organisée, les jeunes Grecs ont intégré un endogroupe créé par d'autres participants et, à la suite de cette catégorisation, les stéréotypes ont été confrontés à un contexte leur permettant de s'effacer ou se développer. Généralement, les participants – dans ce cadre multiculturel et plurilingue – parviennent à vérifier leurs stéréotypes, à les justifier, ou, dans certains cas, à les nier. C'est ainsi que cette procédure va les amener à rencontrer les individus tels qu'ils sont, et non seulement leur culture dans un contexte idéalisé. Enfin, nous soulignons que c'est ce contact qui amène à établir des relations transnationales et donne à cette expérience de mobilité un rôle important dans la procédure de socialisation, contribuant à la maturité et à la construction de l'identité chez un individu.

Chapitre 12 : L'identité et l'identification européenne

Dans ce dernier chapitre avant de conclure sur les résultats de notre étude, nous insisterons sur le fait que, dans les trois sources de données, on constate différentes tendances concernant l'Europe, l'UE et l'identification européenne. La mobilité, dans la plupart des cas, a joué un rôle ou a influencé l'identité et l'image de l'Europe et de l'UE chez les participants ; seulement dans certains cas, toutefois, elle n'a joué aucun rôle. Nous discuterons ainsi la définition de l'identité européenne, la mobilité comme une expérience commune et l'impact des crises sur les jeunes Grecs, ainsi que l'identification des anciens participants grecs et le lien entre la mobilité, les langues étrangères et cette identification.

12.1 La définition de l'Europe et de l'Européen

Définir l'identité européenne est une tâche ardue. Afin d'y parvenir et de déterminer comment cette identité se manifeste chez les anciens participants du programme de mobilité, il faut d'abord définir l'*Europe* et l'adjectif *européen*. Définir un État *européen*, un citoyen *européen*, et, de même, définir l'*Europe* était une tâche difficile pour les informateurs, confondant à plusieurs reprises l'Europe et l'Union européenne. En analysant les données, on comprend que, selon le discours des informateurs, pour caractériser un individu ou un pays *européen*, il faut répondre à certains critères. Ces critères nous renvoient aux différentes dimensions de l'Europe, mais également aux référents identitaires développés par Mucchielli (voir chapitre 3, section 3.1.3).

Pour commencer, il y a le critère de la **géographie**. Pour qu'un individu soit européen, il doit être issu d'un État qui se trouve dans l'Europe géographique. D'après les informateurs, il s'agit du seul critère objectif que personne ne peut rejeter. L'informatrice F7, par exemple, utilise ce critère pour déterminer si certains pays appartiennent à l'Europe ou non.

Extrait n°252.

A η ρωσία είναι ευρωπαϊκή χώρα ;

F7 (.) ναι η ευρωπαϊκή ρωσία ναι θα έλεγα ότι είναι και η τουρκία δεν είναι και στο ευρωπαϊκό έδαφος ενώ αν το πάμε καθαρά γεωγραφικά που είναι το μόνο αντικειμενικό που μπορούμε να πούμε γιατί ότι εξαρτάται από τον άνθρωπο η ιστορία η οικονομία δεν είναι κάτι απόλυτα αντικειμενικό μόνο η γη - η τουρκία δεν είναι μόνο η κωνσταντινούπολη το να μπει μετά ολόκληρη η τουρκία στην ευρωπαϊκή ένωση δεν θα το ήθελα προσωπικά γιατί θεωρώ ότι είναι πολύ διαφορετικός ο κόσμος εκεί πέρα

/ A la Russie est-elle un pays européen?

F7 oui la Russie européenne oui je dirais que oui et la Turquie n'est pas sur le territoire européen aussi si nous réfléchissons purement géographiquement, ce qui est le seul critère objectif que nous puissions appliquer, parce que tous ce qui dépend de l'homme, l'histoire,

l'économie, ils ne sont pas purement objectifs, seulement la terre - la Turquie n'est pas seulement l'Istanbul, alors après que toute la Turquie adhère à l'Union européenne, je ne l'aimerais pas personnellement, car je pense que le monde est très différent là-bas.

Ensuite, un État qui se veut *européen* doit avoir des **référents écologiques** – au sens large – appropriés : les caractéristiques du milieu de vie, l'ensemble des conditions dans lesquelles l'acteur exerce ses activités, doivent être similaires. Selon nos informateurs, l'État *européen* est caractérisé par des notions comme l'organisation, la modernité et l'évolution. Le cas de l'organisation des services publics et de l'État est un sujet omniprésent dans les discours des informateurs. Ceux des entretiens semi-directifs ont ainsi souligné plusieurs fois la différence entre la Grèce et d'autres pays européens dans l'organisation du secteur public. Une comparaison entre les lacunes organisationnelles du secteur public grec et l'efficacité de celui des pays d'accueil a été faite par les informateurs. Par exemple, l'informatrice F1 a mis en avant l'aspect organisationnel de la France, son pays d'accueil :

Extrait n°253.

F1 εγώ θαυμάζω με τον τρόπο που είναι οργανωμένα τα πράγματα γιατί είναι κάτι που δεν το είχα δει ή κάνει στην καθημερινότητα μου στην Ελλάδα και θεωρώ ότι είναι πιο κοντά στην προσωπικότητα μου ο τρόπος που ε: αυτό συγκεκριμένα ωράρια τηρούνται αυστηρά οι κανόνες: αυτά

/F1 j'admire la façon dont les choses sont organisées parce que c'est quelque chose que je n'ai pas vu ou fait dans ma vie quotidienne en Grèce, et je pense que cela se rapproche de ma personnalité. En particulier, les horaires sont respectés strictement, les règles, tout

Également, l'informateur H1 souligne la différence des référents écologiques entre la Grèce et les autres pays européens mais aussi entre tous les pays européens et la Chine :

Extrait n°254.

H1 τώρα με την ευρώπη ντάξει σε θέμα προγραμματισμού σε θέμα οργάνωσης η Ελλάδα είναι αρκετά πιο πίσω από άλλες χώρες και λόγω έλλειψης τεχνολογίας αν πάμε στο δημόσιο τομέα σε σχέση με την Γαλλία που έχω εμπειρία μπορώ να σου πω ότι δεν έχει μεγάλες διαφορές στον τρόπο οργάνωσης η Γαλλία δηλαδή ήταν το ίδιο να το πω αργή οργάνωση τους αλλά αυτό που παρατήρησα ήταν ότι είχανε καλύτερη τεχνολογία και καλύτερες εγκαταστάσεις πράγμα που έκαναν τους δημόσιους υπαλλήλους να να αποδίδουν καλύτερα αλλά στο θέμα οργάνωσης είναι στα ίδια επίπεδα (.) ε: επίσης από θέμα συγκοινωνιών η Ελλάδα είναι πάρα πολύ πίσω ακόμα από την άποψη ότι: τα λεωφορεία μας δεν είναι δεν είναι συχνά θες - δεν μπορείς να πας παντού αν θες να πας παντού (.) και οι δρόμοι το ίδιο ε: η Ελλάδα υπερέχει σίγουρα και η Ευρώπη σε σχέση με την Κίνα σε θέμα: υποδομών δηλαδή έχει καλύτερους δρόμους

/H1 maintenant concernant l'Europe ok au niveau de la planification, au niveau organisationnel, la Grèce est loin derrière d'autres pays et, en raison d'un défaut de technologie, si nous passons dans le secteur public par rapport à la France, j'ai l'expérience et je peux te dire qu'il n'y a pas une grande différence, la France avait la même organisation lente, mais ce que j'ai remarqué, c'est qu'elle disposait d'une meilleure technologie et des meilleures installations ce qui permettait aux fonctionnaires de mieux performer, mais en termes

d'organisation, ils sont au même niveau euh également en termes de transport la Grèce est loin derrière, même dans le sens où nos bus ne sont pas si fréquents, tu veux - tu ne peux pas aller partout si tu veux et les routes ont les mêmes soucis euh la Grèce et l'Europe sont définitivement supérieures par rapport à la Chine en termes d'infrastructures, c'est-à-dire qu'elle a de meilleures routes

L'analyse des réponses et du discours de nos informateurs montre que les programmes de mobilité permettent la rencontre de différents systèmes de service public et d'organisation des entreprises et des universités. Ces différences sont parfois frappantes et permettent d'évaluer deux systèmes différents, ce qui est souvent le cas dans les jugements positifs ou négatifs de nos enquêtés.

En outre, un autre critère essentiel est l'acceptation du fait qu'une **culture** européenne existe sur la base de l'idée selon laquelle les différents pays membres ont le même héritage culturel. Pour les informateurs du questionnaire, la culture est la base sur laquelle peut se créer le sentiment de citoyenneté européenne. Cependant, les informateurs des entretiens ne partagent pas tous cette opinion ; et, comme on l'a déjà vu auparavant, certains ne croient pas à une culture européenne commune, comme l'informatrice F8.

Extrait n°255.

F8 [...] ε: δεν συμφωνώ ότι υπάρχει ενιαία τέχνη φιλοσοφία πρόοδος ενιαία αρχιτεκτονική ενιαία ιστορία ενιαία γεωγραφία δεν υπάρχουν τα ίδια προϊόντα σε όλη την ευρώπη κάθε τόπος παράγει τα δικά του και μάλιστα κάθε τόπος κατά τόπους δηλαδή άλλα πράγματα παράγει η καταλονία και αλλά η ανδαλουσία με το ξερό καφέ περιβάλλον της [...] ε: διαπνέεται το βίντεο από μια αγαστή φιλία και από συνεργασία όχι δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα στους αιώνες το ένα έθνος επισκιάζει και επιτίθεται στο άλλο δεν βλέπω ούτε ομόνοια ούτε σύμπνοια στην ευρωπαϊκή ιστορία

/F8 [...] Je ne suis pas d'accord pour dire qu'il y a un art, une philosophie, un progrès commun, une architecture commune, une histoire commune, une géographie commune ; il n'y a pas les mêmes produits à travers l'Europe, chaque région produit les siens et même, chaque région a des sous-régions ; c'est-à-dire d'autres choses sont produites en Catalogne et d'autres en Andalousie avec son environnement brun sec [...] et la vidéo est caractérisée également par un souffle d'amour et de la collaboration il n'y a pas eu de telle chose pendant des siècles une nation dominait et attaquait l'autre, je ne vois même pas de concorde ou d'harmonie dans l'histoire européenne.

D'après l'informatrice F8, le fait qu'au fil de l'histoire, chaque État et chaque nation ait influencé ou ait subi les influences de ses voisins ne peut pas se traduire comme un héritage culturel commun. De même, l'informatrice F6, même si elle reconnaît un héritage européen, n'est pas d'accord avec la notion de culture européenne.

Extrait n°256.

F6 ναι επίσης το άλλο που βρήκα υπερβολικό ντάξει αυτό είναι μάλλον λόγω του μεταπτυχιακού είναι ότι λέει ε: εντάξει ότι η ευρώπη είναι τέχνη δεν ξέρω έλεγε διάφορα και έδειχνε εικόνες από την αναγέννηση εικόνες από την αναγέννηση στη γερμανία ε: υπάρχουν κοινά σε αυτά αλλά η κάθε χώρα ξέρεις ακολουθούσε τον δικό της δρόμο υπήρχε επικοινωνία μεταξύ τους λόγω εμπορίου μετακινήσεων αλλά ε: δεν μπορείς να τα τσουβαλιάζεις όλα ή ξέρω εγώ έλεγε για την αρχαία ελληνική τέχνη είναι πολύ γενικό εντάξει καταλαβαίνω ότι είναι η κληρονομιά που έχει η ανθρωπότητα αλλά ναι

A είναι η ευρωπαϊκή κληρονομιά ή είναι μόνο εθνική;

F6 ναι είναι ένα θέμα αυτό (.) ε: ναι πιστεύω ότι είναι ευρωπαϊκή

/F6 oui aussi l'autre que j'ai trouvé trop exagéré ok c'est probablement dû au master et parce qu'il dit que l'Europe est l'art que, je ne sais pas il disait des choses diverses il a montré des images de la Renaissance, des images de la Renaissance en Allemagne euh il y a des points communs, mais chaque pays, tu sais, suivait sa propre voie il y avait de la communication entre eux à cause du commerce et des mobilités, mais tu ne peux pas le rendre tous pareils il parle de l'art grec ancien c'est très général ok je comprends c'est l'héritage de l'humanité, mais oui

A est-ce qu'il s'agit de l'héritage européen ou seulement national ?

F6 oui c'est ça une question (.) oui je pense que c'est européen

Enfin, un dernier critère concerne les individus eux-mêmes ; un *Européen* doit prendre le chemin de la **mobilité** au moins une fois dans sa vie pour qu'il puisse être qualifié de citoyen *européen*. La mobilité, et plus précisément les programmes de mobilité européens, sont un vecteur d'identité européenne. D'après *The Erasmus Impact Study*⁵⁸⁹, beaucoup plus d'étudiants Erasmus que d'étudiants non mobiles ressentent une relation étroite avec l'Europe. En outre, l'identité européenne est acquise et/ou développée pendant la mobilité seulement dans le cas où elle préexistait avant la mobilité. Pour certains informateurs des entretiens, il était évident que leur identité européennes'était accentuée grâce à leur mobilité Erasmus (voir chapitre 8, section 8.5). D'après leurs discours, la création de leur identité européenne trouve sa source dans l'expérience de mobilité (ex. F1, F6, F9). Cependant, on a pu constater que, pour les informateurs qui avaient déjà une attitude « anti-européenne » et qui ne s'identifiaient pas comme européens avant leur mobilité, la mobilité n'a pas eu d'impact sur leur identité européenne. Si on valide l'idée que ces programmes de mobilité se présentent généralement comme un moyen d'identification européenne (comme on l'a vu dans les discours de nombreux informateurs de notre corpus) et si l'on compare cette idée avec l'opinion de certains anciens participants grecs selon laquelle la Grèce n'est pas suffisamment européenne en raison de ses problèmes organisationnels et de sa mentalité partiellement orientale, on obtient un résultat négatif envers ces programmes. Ce résultat montre que ces derniers n'ont pas vraiment aidé les

⁵⁸⁹ EUROPEAN COMMISSION. *The Erasmus Impact Study Regional Analysis*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, janvier 2016, p. 135-136.

participants en question à changer de mentalité. Toutefois, il est étrange que certains participants grecs affirment dans leurs réponses aux entretiens que ces programmes de mobilité les ont aidés à développer, voire à acquérir une identité européenne, mais que leur image de leur pays n'a pas réellement changé. On rencontre ainsi des représentations négatives envers la Grèce, avec des images qui dans certains cas se sont améliorées, mais dans d'autres cas non. L'expérience de mobilité permet alors le changement de mentalité et de perception concernant l'Europe mais il reste difficile de changer les représentations concernant le pays d'origine.

Cette analyse nous amène au constat suivant : l'identité européenne est le résultat d'un long processus d'identification. Dans le cadre de cette recherche, il est impératif de ne pas se limiter au terme d'*identité*, mais de s'appuyer également sur le terme d'*identification*. Comme le souligne Duchesne⁵⁹⁰, « *l'identification est un processus qui montre la manière dont les individus développent le sentiment d'appartenance à un groupe ; tout le monde s'identifie à une gamme de groupes disponibles avec différents niveaux d'intensité, d'intention consciente et de choix. La disponibilité d'un groupe à des fins d'identification est influencée par sa construction sociale et politique, et par la position de l'individu dans la société.* » Par conséquent, l'identification européenne désigne le processus de construction d'une identité européenne. L'identité européenne n'est pas un concept figé et stable mais un concept qui se change et évolue.

⁵⁹⁰ DUCHESNE, Sophie. **Waiting for a European Identity ... Reflections on the Process of Identification with Europe.** *Perspectives on European Politics and Society*. Décembre 2008, Vol. 9, n° 4, p. 397–410.

12.2 Une expérience commune

Un autre constat très intéressant est le fait que l'analyse de nos données a amené à reconnaître la nécessité et l'importance d'une expérience commune pour qu'un individu puisse s'identifier et se sentir connecté à une certaine Europe. Ainsi, l'importance de cette expérience commune est présente dans deux des cas : les programmes de mobilité et l'Europe.

Concernant la mobilité comme expérience commune entre les participants, elle joue le rôle de référent écologique (voir chapitre 3). Les programmes de mobilité européenne permettent la création d'un ensemble de conditions et des espaces dans lesquelles les participants exercent leurs activités⁵⁹¹. L'expérience commune de mobilité a uni les participants et, pour cette raison, ils se fréquentent davantage entre eux qu'avec la population autochtone. Ce choix ou cette préférence s'exercent parce qu'ils peuvent plus facilement se comprendre. Le contact avec le public local ne peut pas avoir les mêmes effets, car il n'y a pas cette expérience commune pour les unir. Le rôle de cette expérience commune dépasse donc les limites d'un programme de mobilité ; l'importance de vivre une expérience commune pour se sentir membre d'un ensemble est par conséquent prégnante dans le sentiment d'identité européenne.

En outre, l'identité européenne se manifeste différemment selon les pays membres ; le sondage Eurobaromètre du printemps 2015⁵⁹² indique qu'à ce sujet, la Grèce comme Chypre, la Bulgarie, la Roumanie, la Slovénie, la République tchèque et la Croatie se classent au-dessous de la moyenne européenne. Une explication possible est le fait que les Grecs n'ont pas la même expérience du fait d'être européens par rapport aux autres citoyens de l'Europe. L'existence de différences en termes de référents écologiques peut expliquer ce décalage.

D'autre part, l'euroanéité⁵⁹³, c'est-à-dire le patrimoine européen de valeurs, est visible à différents domaines (l'euro, les programmes de mobilité, la facilité à voyager, étudier, travailler et vivre dans un autre pays européen sans visa). La facilité offerte par l'espace Schengen est omniprésente chez tous les informateurs des entretiens, puisque la libre circulation des individus est un élément important pour eux. Toutefois, les informateurs ne se représentent pas une entité culturelle européenne et, par conséquent, ils ne montrent pas un sentiment d'appartenance à une telle entité. La représentation d'un *Européen* n'est pas alignée avec la

⁵⁹¹ BRISSOT, Sandrine. **L'analyse de la mobilité comme espace de transition biographique et de reconfiguration identitaire : le cas des post apprentis dans un dispositif du programme Erasmus +**. Thèse de doctorat. Lille : Université Charles de Gaulle - Lille III, 2019, p. 135-137.

⁵⁹² **European citizenship**. Standard Eurobarometer 83. Brussels : European Commission, mai 2015, p. 17.

⁵⁹³ MATTERA, Alfonso. **Les valeurs identitaires de notre « euroanéité » : vingt-cinq siècles d'histoire, de Socrate à Jean Monnet**. Dans : *Construire l'Europe : Mélanges en hommage à Pierre du Bois*. Genève : Graduate Institute Publications, 2008, p. 31-44.

représentation de leur propre culture et de leur propre identité (l'identité nationale). Dans leur majorité, les participants ont en tête l'image qu'être européen implique d'être issu d'Europe du Nord ou de l'Ouest. Cette image inclut une bonne organisation de l'espace public, cadrée et peu souple. Ils se sentent européens, mais pas comme les autres (ex. : F7). Ils se sentent inférieurs, car leur vie quotidienne est très différente de celles des autres : étant Grecs, ils ont le sentiment d'affronter des difficultés que les *Européens* ont dépassées depuis longtemps. Ils se sentent plus proches des pays d'Europe de l'Est et de ceux des Balkans que des pays du Nord et de l'Ouest. Pour cette raison, comme on l'a vu, certains des informateurs ne choisissent pas de partir en mobilité dans ces pays (ex. : H1 et H2).

On comprend dès lors que, pour la construction d'une identité, il est nécessaire d'avoir certains éléments en commun, d'avoir différents référents en commun ; l'un de ces éléments reste les programmes de mobilité, afin de former sa propre communauté. Pour le cas de la construction de l'identité européenne, la situation est plus complexe ; l'unité vient de différents éléments comme la politique, la libre circulation des individus et des produits, la culture. Le problème se pose, car les informateurs ont simultanément différents référents écologiques et différentes représentations de l'Europe. Ainsi, ces images ne sont pas compatibles avec leur propre vécu de la Grèce.

12.3 L'impact des crises sur les jeunes Grecs

Ce qui rend ce travail original est sa période de réalisation ; une grande partie des informateurs ont participé aux programmes de mobilité pendant une période de crises. En outre, les informateurs du questionnaire et des entretiens ont été appelés à répondre à notre enquête pendant une période marquée par différentes crises et ce cadre sociopolitique en Grèce et en Europe a eu un impact considérable sur les informateurs.

Tout d'abord, il y a la **crise économique**, mondiale depuis 2008, mais surtout la grave crise économique que la Grèce a vécue. Le contexte sociopolitique grec, profondément influencé par la crise économique, a une importance essentielle dans ce travail. Ensuite, il y a une crise vis-à-vis de l'Europe et de l'Union européenne, avec notamment **le référendum grec en 2015** (concernant une possible sortie de la Grèce de l'UE, le Grexit) et **le référendum britannique en 2016** (avec une majorité s'opposant à l'appartenance du Royaume-Uni à l'Union européenne, ce qui donnera lieu au **Brexit**, la sortie officielle du Royaume-Uni de l'UE, le 1^{er} février 2020). Ces différents événements marquent une période de changement concernant l'image de l'Union chez les informateurs. Enfin, il y a la **crise des réfugiés** depuis 2015, qui vient de s'ajouter aux crises qui ont frappé l'Europe et notamment l'UE. Le flux migratoire vers l'Europe constitue une crise humanitaire touchant dans un premier temps les pays d'accueil – comme la Grèce – et ensuite tous les pays membres.

Suite à une analyse du discours et une analyse quantitative de nos données, on a constaté que, selon certains discours (les réponses au questionnaire et aux entretiens, mais non les textes des *Histoires de succès*), ces différentes crises ont eu un impact sur le parcours des jeunes Grecs ainsi que sur leur perception de la Grèce, de l'UE et de l'Europe. L'impact des crises peut être visible – à travers le parcours de mobilité – ou invisible – à travers la représentation de l'Europe chez les informateurs. Par exemple, l'informateur H1 déclare que son envie de poursuivre sa carrière en dehors de la Grèce est la résultante directe de la crise.

Extrait n°257.

A μάλιστα (.) μετά το μεταπτυχιακό τι θα ήθελες να κάνεις;

H1 να δουλέψω

A έξω ή εδώ;

H1 έξω έξω έξω όχι λόγω επειδή δεν μ'αρέσει η Ελλάδα ή (.) δεν θέλω την Ελλάδα λόγω μισθών λόγω χρηματικού και λόγω εξέλιξης δηλαδή άλλο είναι να κάτσεις έξω και να εξελίσσεσαι ιεραρχικά και άλλο να κάτσεις Ελλάδα και να είσαι αβέβαιος για το μέλλον σου και το μισθό σου και για την δουλειά σου [...] ναι ναι ναι το έχω αποφασίσει λόγω οικονομικής κρίσης

/A en effet (.) après le master qu'est-ce que tu veux faire?

H1 travailler

A en dehors [de la Grèce] ou ici?

H1 Dehors, en dehors à l'étranger non pas parce que je n'aime pas la Grèce ou (.) Je ne veux pas la Grèce à cause des salaires à cause de l'argent et à cause de l'évolution, c'est-à-dire que c'est une chose de rester à l'étranger et d'évoluer hiérarchiquement et c'est autre chose de rester en Grèce et d'être incertain de ton avenir et de ton salaire et de ton travail [...] oui oui oui je l'ai décidé à cause de la crise économique

L'impact de la crise est visible dans la mesure où elle contribue directement au parcours de mobilité de l'informateur H1. Ainsi, on constate qu'elle insiste avec plusieurs répétitions – en répétant trois fois le même mot –, des particules d'affirmation (comme le oui en grec : *vai vai vai*), des adverbes spatiaux (ex. *έξω έξω έξω* = en dehors [de la Grèce], en dehors, en dehors), ainsi qu'avec ses arguments de logique (sur la construction d'un raisonnement qui commence par les figures de l'hyperbole et de la répétition, mais avance déductivement) sur la base d'une meilleure situation économique et d'un système d'évolution professionnelle juste et d'une rémunération plutôt élevée, afin de nous montrer sa forte envie de continuer à vivre et à travailler à l'étranger.

Le fait que la crise économique ait contribué à la migration vers d'autres pays a été également constaté dans d'autres recherches. Chojnicki, Edo et Ragot⁵⁹⁴ ont travaillé sur la crise financière et sur la manière dont elle a affecté les flux migratoires ; ils ont montré qu'il y a une plus grande mobilité après 2008 des pays de l'Europe du Sud (y compris la Grèce) vers les pays de l'Europe du Nord. La détérioration du marché du travail observée dans les pays du Sud a incité les populations à s'installer dans des régions où les opportunités économiques étaient meilleures. Sur la période 2000-2013, la migration intra-européenne répond effectivement aux différences régionales des conditions d'emploi : une augmentation des différences de taux de chômage entre deux pays de l'UE à 15 pays membres (UE15) favorise la migration vers les pays aux

⁵⁹⁴ CHOJNICKI, Xavier, EDO, Anthony et RAGOT, Lionel. **Intra-European Labor Migration in Crisis Times**. CEPII Policy Brief, Octobre 2016, n° 13, p. 16.

meilleures conditions d'emploi. Quant à la crise économique de 2008, elle a entraîné une forte réallocation d'individus au sein de l'UE15 entre les pays du Sud (Grèce, Italie, Portugal et Espagne) qui ont été les plus touchés par cette crise et les pays les moins touchés, tels que le Danemark et la Grande-Bretagne.

De l'autre côté, la crise européenne et la crise des réfugiés ont des effets plutôt invisibles auprès de nos informateurs. Leur impact se réalise dans les représentations de l'Europe et des autres pays européens. L'impact positif des programmes de mobilité pour la construction européenne est dépassé par l'actualité des crises. La crise des réfugiés a un impact considérable sur la perception de l'UE chez les jeunes Grecs. Les programmes de mobilité de type Erasmus ne constituent dès lors qu'une utopie, une fantaisie non applicable à la vie réelle, qui est touchée par une actualité sombre comme les flux migratoires vers l'Europe. Pour mieux comprendre, nous notons deux exemples de nos informateurs du questionnaire qui font des commentaires sur la situation actuelle (voir 6.7.3). L'informateur n°122 (extrait n°69 p.122) a souligné le fait qu'il lui est difficile de continuer à parler des valeurs européennes pendant une crise humanitaire comme la crise des réfugiés. L'autre exemple frappant vient de l'informateur n°112 du questionnaire (voir extrait n°68 p.215) qui déclare ouvertement que l'actualité l'a fait passer d'europhile à eurosceptique. Ces exemples rendent évident le fait que la situation actuelle – résultat des différentes crises – a un impact sur la perception de l'Europe, la situation actuelle balayant la réalité européenne de ces programmes et – d'après les informateurs – leur caractère positif. L'impact positif pourrait être affaibli par les différentes crises, ou même par la manière dont l'Europe en général a réagi à ces crises.

Cette interprétation est en corrélation avec d'autres recherches sur l'impact des crises des réfugiés sur les citoyens européens. Ainsi, Makarychev⁵⁹⁵ souligne qu'il y a une différenciation croissante entre les politiques des États membres de l'UE en matière de gestion des réfugiés. Il y a des pays dont les gouvernements sont essentiellement motivés par des impératifs de cosmopolitisme humanitaire et de sécurité humaine (l'Allemagne et la Suède, en particulier), ceux pour qui l'enjeu principal est le maintien du principe de solidarité au sein de l'UE (l'Estonie et les autres États baltes), et ceux qui ont directement contesté la politique de quotas de l'UE au juridique (comme la Hongrie). L'afflux de nouveaux migrants devient un défi pour les valeurs du cosmopolitisme libéral et du multiculturalisme qui sont constitutifs du rôle de l'Union en tant que puissance normative.

⁵⁹⁵ MAKARYCHEV, Andrey. **Bordering and Identity-Making in Europe After the 2015 Refugee Crisis**. *Geopolitics*. Octobre 2018, Vol. 23, n° 4, p. 747-753.

De plus, Postelnicescu⁵⁹⁶ souligne que la crise des réfugiés, avec des millions de personnes fuyant la guerre et les conflits, sans parler de ceux qui migrent vers l'Europe pour des raisons économiques, a provoqué l'accélération d'un conflit de visions sous-jacent entre les États membres européens – et même les États extérieurs à l'Union européenne, tels que l'Islande qui a abandonné son projet d'adhésion à l'Union européenne. Ainsi, l'Union européenne est divisée. D'un côté, des phénomènes de radicalisation et de terrorisme sont apparus quand certains Européens ont adopté l'idéologie mortelle de l'islam politique et de la guerre sainte (Jihad). Cette idéologie et son succès affligent l'Europe et constituent une arme interne mortelle qui remet en question l'ensemble des valeurs fondamentales de l'Europe. De l'autre côté du spectre se trouvent ceux qui radicalisent leur discours contre l'immigration, les réfugiés ou tout étranger⁵⁹⁷. D'ailleurs, l'expression de leurs propres frustrations face à la situation actuelle travaille en tant que mécanisme d'adaptation émotionnel. Leur discours fait appel aux valeurs nationales, à l'identité nationale, aux frontières nationales et aux intérêts nationaux. Leur ennemi est le réfugié ; cette hostilité est fondée sur l'idée que le réfugié est l'ennemi et qu'il faut assurer la sécurité et la protection des autres citoyens, voire des chrétiens.

En résumé, et comme le soulignent Postelnicescu et Makarychev, le débat sur les réfugiés concerne principalement l'Europe elle-même ; son impact est visible dans les discours politiques qui renforcent la distinction entre les pays membres eux-mêmes mais également entre les réfugiés et les « Européens ». Les pays européens sont également très différents les uns des autres ; il y a par exemple ceux où la crise a renforcé la rhétorique d'*euroscpticisme*⁵⁹⁸, et d'autres qui conservent des attitudes pro-européennes. Ces dernières questions soulevées ouvrent ainsi la problématique de l'identité européenne et de la manière dont elle est ressentie par différents peuples et pays membres, voire comment elle est traitée lors de la procédure d'identification et de construction de cette identité.

⁵⁹⁶ POSTELNICESCU, Claudia. **Europe's New Identity: The Refugee Crisis and the Rise of Nationalism**. *Europe's Journal of Psychology*. Mai 2016, Vol. 12, n° 2, p. 203-209.

⁵⁹⁷ *Ibid.*

⁵⁹⁸ « *L'euroscpticisme radical (hard euroscpticism) qui pourrait être défini comme une opposition de principe au projet d'intégration européenne, tel qu'il est incarné par l'Union européenne, fondé en d'autres termes sur la délégation ou le transfert des pouvoirs à des institutions supranationales telles que l'UE.* » À l'inverse, c'est ainsi que « *l'euroscpticisme modéré* » (*soft euroscpticism*) est défini : « *il n'y a pas d'objection de principe au projet d'intégration européenne axé sur le transfert des pouvoirs vers une instance supranationale telle que l'UE, mais il y a une opposition à la trajectoire actuelle ou à venir de l'Union européenne, fondée sur l'extension future des compétences que l'UE envisage* ». » (source : ALEXANDRE-COLLIER, Agnès. **Le Nouveau visage de l'euroscpticisme conservateur à la Chambre des Communes**. *Revue Française de Civilisation Britannique*. *French Journal of British Studies*. Mars 2017, Vol. 22, n° XXII-2.)

12.4 L'identité européenne des participants grecs et leur identification

La question de l'identité et de l'identification européenne est soulevée dans la plupart des données (questionnaire et entretiens), mais c'est un sujet non évoqué dans les *Histoires de succès*. Les informateurs de cette étude, dans la quasi-totalité, s'identifient comme européens. La plupart des informateurs des entretiens semi-directifs ont en outre souligné le fait que leur identification s'est accentuée à travers leur participation à la mobilité organisée.

La participation aux programmes de mobilité est un facteur déterminant de l'identification européenne, car elle permet l'intégration d'un individu dans un groupe *européen* ; la mobilité rend possible l'intégration d'un groupe dont les membres ont les mêmes caractéristiques, par exemple : ce sont de jeunes Européens qui réalisent une partie de leur cursus universitaire dans un autre pays. Le schéma suivant présente ce processus d'identification européenne via la mobilité :

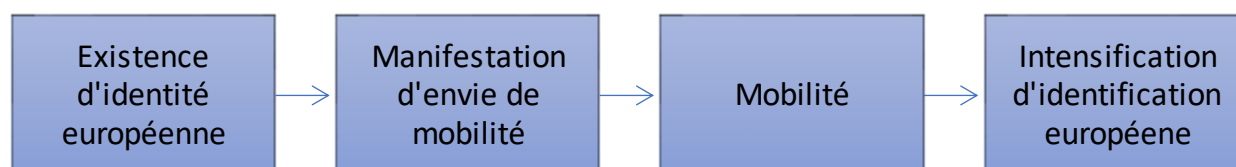


Figure 57 : Lien entre la mobilité et l'identité européenne

L'existence, avant la mobilité, d'un sentiment d'identité européenne sert de base de l'intensification de l'identification via la mobilité, tandis que la mobilité reste le moyen d'identification. Elle offre un environnement propice et des stimuli appropriés afin que cette identité se développe, évolue et se concrétise.

L'analyse du discours des réponses de nos informateurs amène à prendre en compte les différents éléments qui permettent de caractériser un État ou un individu *européens*. Cependant, une observation plus affûtée des données montre que l'identification européenne des Grecs reste à clarifier. Tout d'abord, la représentation de l'« Europe » ne correspond pas à la réalité grecque comme vécue par les informateurs ; comme souligné à la section 11.1, les différents référents écologiques entre la Grèce et certains autres pays membres – comme perçus par les informateurs – accentuent leur croyance que la Grèce n'est pas assez européenne. Ensuite, il y a la question de l'altérité. Les programmes de mobilité ont donné la possibilité de se sentir citoyens européens, mais la crise économique a eu un impact négatif ; à la suite d'une médiation négative envers les Grecs et de la diffusion de stéréotypes négatifs, les informateurs soulignent qu'ils ne

se sentent plus égaux par rapport à leurs homologues européens. Dans cette optique, nous citons l'exemple de l'informateur n°61, qui déclare que l'absence d'une identité européenne est le résultat du refus des autres Européens de considérer les Grecs comme des Européens.

Extrait n°258. Informateur n°61 : Η ευκαιρία που σου δίνεται μέσω αυτών των προγραμμάτων είναι μοναδική...απολαμβάνουμε κι εμείς τα θετικά του να είμαστε "Ευρωπαίοι πολίτες"...και όσον αφορά την εκπαίδευση όλα καλά...το πρόβλημα είναι αλλού...εγώ έκανα erasmus το 2010..στην αρχή της κρίσης...που ακόμα ένιωθες τα θετικά του να είσαι Ευρωπαίος, ένιωθες ίδιος, ίσος...δε νομίζω πως οι erasmίτες σήμερα το βιώνουν με τον ίδιο τρόπο...ελπίζω να κάνω λάθος...ίσως φταίει και το ότι μεγαλώνω που τα βλέπω διαφορετικά τα πράγματα, ίσως φταίει το ότι εργάζομαι...και εργάζομαι με Γάλλους, συναναστρέφομαι κάθε μήνα πολλούς απ' αυτούς...ανήκουμε στην Ευρώπη αλλά νομίζω ο Έλληνας δεν θα ταυτιστεί ποτέ με τον όρο Ευρωπαίος, όχι τόσο γιατί δε θέλει αλλά γιατί δεν τον θεωρούν οι άλλοι Ευρωπαίο...και δεν είναι ότι δε μας συμπαθούν ή ότι δε μας εκτιμούν, ίσως είναι "γεωγραφικό" το ζήτημα... είναι ίσως που βρισκόμαστε με το ένα πόδι στη Δύση και με το άλλο στην Ανατολή....

/L'opportunité qui est offerte par le biais de ces programmes est unique... nous apprécions également les avantages d'être des « citoyens européens »... et en ce qui concerne l'éducation tout est bien, le problème est ailleurs... j'ai participé à erasmus en 2010 ... au début de la crise ... quand tu pensais toujours les points positifs d'être européen, tu te sentais identique, égal,.. Je ne pense pas que les participants d'Erasmus vivent la même chose aujourd'hui ... j'espère me tromper ... peut-être que c'est parce que je vieilli que je vois les choses différemment, peut-être que c'est du fait du travail... et je travaille avec des Français, je socialise chaque mois avec beaucoup d'eux [des Français]... nous appartenons à l'Europe mais je pense que le Grec ne sera jamais identifié au terme européen, pas tant parce qu'il ne le veut pas mais parce que les autres Européens ne le considèrent pas ainsi ... et ce n'est pas qu'ils ne nous aiment pas ou que nous ne les apprécions pas, peut-être c'est un problème « géographique » ... c'est peut-être parce que nous avons un pied à l'ouest et l'autre à l'est

Les propos de l'informateur n°61 reviennent à déclarer qu'il y a un groupe – les Européens – auquel les Grecs ne peuvent faire partie, car ils ne sont pas similaires. L'absence d'égalité entre membres se traduit comme un refus des autres Européens de voir le peuple grec comme membre de leur endogroupe, et cette perception est soutenue avec un raisonnement déductif, avec une argumentation logique (l'argument de l'espace géographique) et une argumentation qui fait appel au sentiment pour persuader (la sympathie des Européens envers les Grecs ou le sentiment d'inégalité).

Dans cette optique, et comme on l'a souligné dans la section 11.2, les informateurs – et l'UE elle-même – ne voient pas d'unité européenne, mais découpent les pays par régions. Ce découpage amène à une Europe irrégulière, et les citoyens mettent l'accent sur les différences. Cependant, comme on l'a mentionné à la section 11.1, certains critères doivent être remplis par le pays afin qu'il soit considéré comme européen. Or, la Grèce remplit ces critères (géographie, culture, valeurs communes) et, par conséquent, la Grèce fait partie de cet endogroupe. Le fait, dès lors, qu'il y ait des individus qui ne voient pas de la même façon les pays membres ne

devrait pas concerner les informateurs grecs, car la citoyenneté grecque permet d'atteindre la citoyenneté européenne. Par ailleurs, Duchesne⁵⁹⁹ souligne que, comme les gens sont déjà citoyens de leur propre pays, l'identification à l'Europe est la suite logique de l'identification nationale.

D'après Duchesne et Frogner⁶⁰⁰, la notion d'identification à la nation ou à l'Europe se réfère uniquement aux questions suivantes, consistant à déterminer si un individu se sent réellement lié au peuple national ou européen et s'il se sent faire partie de cette population. L'identité d'un individu combine l'identification nationale et européenne avec de nombreuses autres identifications possibles comportant des groupes définis sur des bases variées telles que le sexe, la génération, la race, la classe sociale, la langue, la géographie, l'idéologie, les intérêts, etc. Ainsi, l'attachement à l'Europe devrait être analysé comme un processus d'identification à une nouvelle communauté politique potentielle croissante.

Puis, l'identification à l'Europe est directement liée à l'identification nationale. D'une part, elle est un processus qui résulte de la disposition individuelle à se sentir membre d'une communauté, c'est-à-dire à se sentir impliqué dans la communauté ou les groupes auxquels on appartient. À cet égard, les nations semblent encore être un puissant vecteur de développement d'une telle tendance au sentiment de « nous » qui, en particulier, peut ensuite être étendu à d'autres territoires tels que l'Union européenne. En revanche, l'identification résulte du processus sociologique et politique de construction communautaire qui est facilité par la limitation de la communauté ; elle est donc alimentée par la mise en évidence d'un « autre » significatif tel que l'Union européenne⁶⁰¹.

Pour conclure, l'approfondissement théorique et l'examen des données, avec leur interprétation, nous ont montré que l'identification européenne peut avoir différentes dimensions. Pour les informateurs de la présente recherche, il faut retenir deux distinctions : dans certains cas, l'identification nationale les amène à l'identification européenne ; dans d'autres, l'identification nationale renforce une dimension séparant le « nous » national de l'« autre » européen.

⁵⁹⁹ DUCHESNE, Sophie. **Waiting for a European Identity ... Reflections on the Process of Identification with Europe.** *Perspectives on European Politics and Society*. Décembre 2008, Vol. 9, n° 4, p. 397–410.

⁶⁰⁰ DUCHESNE, Sophie et FROGNIER, André-Paul. **National and European Identifications: A Dual Relationship.** *Comparative European Politics*. Juillet 2008, Vol. 6, n° 2, p. 143-168.

⁶⁰¹ *Ibid.*

12.5 Le lien entre la mobilité, les langues étrangères et l'identité européenne

Pour terminer notre interprétation des résultats tirés de notre corpus, nous pouvons noter que ces résultats amènent à relever une possible corrélation entre la maîtrise des langues étrangères et la construction de l'identité européenne. Notre conclusion la plus importante est que, pour les informateurs de cette recherche, ce lien existe aussi. Maîtriser une langue permet de s'ouvrir à une autre culture, d'accepter cette culture, de constater ses points communs et ses différences avec sa propre culture. Le seul fait de maîtriser une langue européenne ne rend néanmoins pas européen, et se sentir européen n'a pas nécessairement de lien avec la maîtrise d'une langue étrangère. Les compétences linguistiques ne peuvent donc pas influencer à elles seules l'individu à ce niveau. Néanmoins, le parcours des informateurs montre que la connaissance des langues permet l'ouverture à un autre monde. Cela rend les individus plus capables de développer une conscience culturelle, une conscience de la diversité, ainsi que la conscience que le pays natal n'est pas le centre du monde.

La maîtrise de langues étrangères permet ainsi la mobilité ; elle est un préalable afin de réaliser la mobilité. Elle permet aux participants grecs de s'éloigner d'une pensée gréco-centrée et de voir la vie d'une façon plus générale, plus globale. La maîtrise des langues ne se limite pas aux compétences grammaticales et à l'enrichissement lexical. Elle permet la rencontre d'une autre culture et, par conséquent, d'un autre mode de vie. *A contrario*, on ne peut pas dire que tous ceux qui maîtrisent des langues étrangères aient une forte identification européenne. Ce lien peut également être défini comme le processus d'eupéanisation. L'eupéanisation constitue « *la création de nouvelles sphères sociales au sein desquelles des groupes d'individus de plus de deux pays d'Europe se rencontrent pour dialoguer régulièrement* »⁶⁰². Les programmes de mobilité créent une sphère sociale où les participants interagissent, discutent et forment des relations transnationales. La figure 58 illustre ce processus d'eupéanisation en montrant le lien entre la maîtrise des langues étrangères et l'identité européenne, via la mobilité. La maîtrise d'une ou plusieurs langue(s) étrangère(s) est un préalable afin de partir en mobilité. Ce n'est pas parce qu'ils maîtrisent des langues étrangères que les informateurs se sentent européens, mais c'est la maîtrise des langues étrangères qui permet aux informateurs de s'inscrire dans une mobilité européenne. Cette mobilité offre une expérience européenne qui permet l'union de jeunes Européens et une intensification de leur identification européenne. En outre, la mobilité

⁶⁰² FLIGSTEIN, Neil. **The process of europeanization**. *Politique européenne*. 2000, Vol. 1, n° 1, p. 25–42.

offre une expérience plurilingue et multiculturelle ; elle permet l'acquisition de compétences interculturelles et, finalement, la construction de l'identité européenne

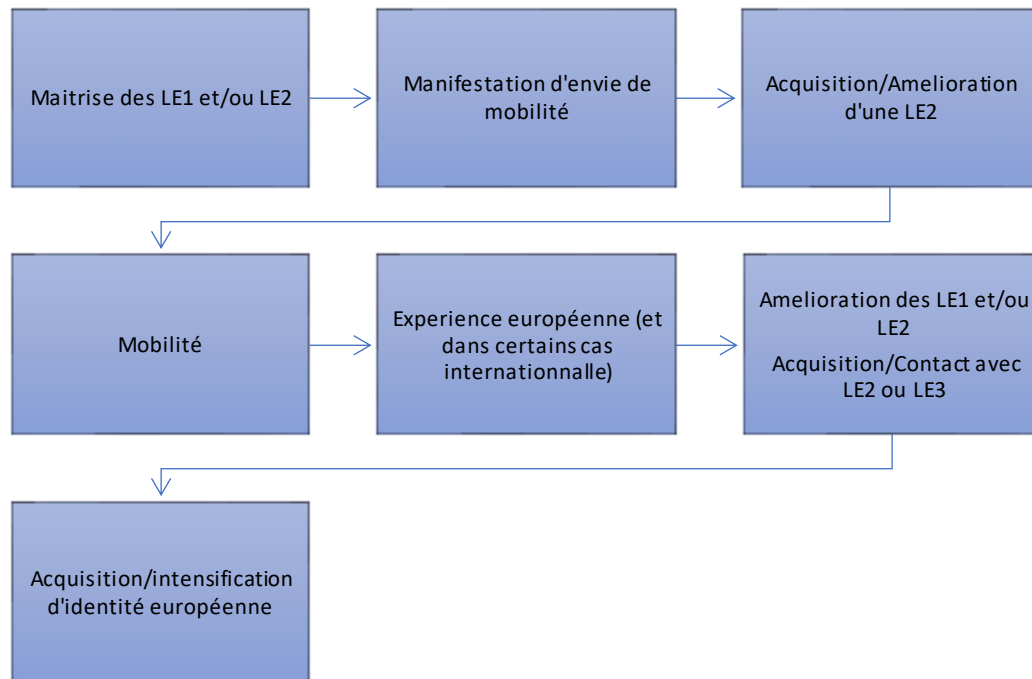


Figure 58 : L'identification européenne via les programmes de mobilité

La maîtrise des langues étrangères est donc le point de départ : la mobilité est le résultat de plusieurs années d'études d'une ou deux langues étrangères (LE). Les informateurs ont appris une LE1 et/ou LE2 pour différentes raisons. Dans un premier temps, ils n'avaient pas le choix : la famille et le système scolaire les y ont obligés. Dans un deuxième temps, leurs aspirations professionnelles (en Grèce ou en dehors de la Grèce) les ont poussés à acquérir différentes compétences et aptitudes. Enfin, l'envie de voyager ou de partir en mobilité dans un cadre organisé les a poussés à acquérir et/ou améliorer leurs compétences linguistiques.

Le fait que l'on maîtrise des langues ne signifie pas nécessairement que l'on ait envie de partir en mobilité. Inversement, les individus qui ont envie de partir en mobilité sont tenus de maîtriser un répertoire linguistique non monolingue ; ce processus ne peut exister sans la maîtrise d'une LE1 (l'anglais), voire, en fonction du pays d'accueil, d'une LE2 (français, allemand, espagnol, italien). Pour cette raison, comme le montre le schéma, une seule direction est possible, qui ne peut être inversée. Si la mobilité peut contribuer à améliorer la maîtrise des LE1 et/ou LE2, voire à acquérir une LE3, la mobilité existe grâce aux répertoires plurilingues des participants.

Pour ce qui est de la construction d'une identité européenne, celle-ci peut également exister sans la mobilité ; cependant, la grande majorité des informateurs ont souligné le fait que leur identité européenne a été acquise ou intensifiée grâce à leur mobilité.

Pour le public des anciens participants grecs aux programmes de mobilité européenne, la maîtrise des langues étrangères constituait un moyen de partir en mobilité. Cette mobilité a aussi permis l'acquisition de compétences transversales, l'établissement de relations transnationales, la rencontre d'un nouveau système d'éducation, d'un nouveau mode de vie et de culture. La mobilité offre ainsi dans différents domaines et à différents niveaux une expérience européenne incontournable qui permet l'acquisition et/ou l'intensification de l'identité européenne.

Synthèse de la Partie III

L'étude théorique (Partie I) et l'analyse de trois types de données différentes (Partie II) nous ont amenée à une comparaison des résultats ainsi qu'à leur interprétation (Partie III). Cette partie avait pour objet de comparer de façon critique les résultats des analyses présentées dans la seconde partie et d'interpréter les résultats avec un regard critique. Ainsi, l'analyse des données nous a permis d'effectuer une synthèse générale interprétative des résultats et une comparaison entre les trois types des données. L'interprétation des résultats a fait émerger quatre catégories des sujets : l'expérience de mobilité et les motivations de participation, les langues étrangères au sein de cette expérience, l'altérité et la rencontre avec l'autre et, enfin, la construction de l'identité européenne.

La première catégorie concerne l'expérience de la mobilité et la participation aux programmes de mobilité (Chapitre 9). L'analyse détaillée a permis de dégager les motivations et les effets de cette expérience. Ensuite, l'interprétation des résultats a mis en lumière une deuxième catégorie, à savoir l'importance des langues étrangères pour la mobilité (Chapitre 10). Les langues étrangères constituent en effet le pilier de la mobilité. Le capital linguistique d'un individu est le point de départ afin de réaliser une mobilité organisée.

Quant au troisième axe de cette interprétation, il s'agit de l'altérité et de la rencontre avec l'autre (Chapitre 11). L'interprétation des résultats fait apparaître la perception des informateurs quant à ces notions, leurs représentations des autres pays membres, ainsi que le rôle des relations transnationales sur le parcours des participants grecs. Enfin, le dernier axe, qui porte sur l'Europe et l'identité européenne (Chapitre 12), nous a permis d'appréhender l'impact des crises sur le parcours et l'identification européenne des participants. Cette mobilité organisée offre une expérience européenne en permettant la création de milieux multiculturels et plurilingues.

L'originalité et l'importance de cette recherche portent sur la perception et la schématisation du lien entre la mobilité, les langues étrangères et la construction de l'identité. Elle montre l'existence d'une corrélation entre la maîtrise des langues étrangères et la construction de l'identité européenne via la mobilité en général, mais plus spécifiquement via la participation aux programmes de mobilité de type *Erasmus*.

CONCLUSION

Depuis 1987, des millions de jeunes Européens ont participé aux programmes de mobilité en effectuant une partie de leurs études dans un autre établissement, en réalisant un stage ou en suivant une formation dans un autre pays.

Le présent travail constitue une recherche originale, tant du point de vue des sujets d'étude que de son traitement pluridisciplinaire. Il s'agit d'une recherche interdisciplinaire sur les programmes de mobilité, et, plus précisément, sur la présence de ces derniers dans le discours de jeunes Grecs qui y ont participé. L'objectif de cette étude est d'explorer, d'une part, leur perception de ces projets, leurs motivations pour y participer et les effets de cette participation, et, d'autre part, le rôle des langues étrangères dans le parcours de mobilité des jeunes Grecs.

Différentes étapes ont été suivies afin de concrétiser cette recherche et de produire une étude solide et fiable. Une fois le sujet de recherche défini, une revue approfondie de la littérature scientifique était nécessaire. Plusieurs notions liées à la mobilité ont été étudiées, comme *la mobilité, le plurilinguisme, l'identité européenne, les motivations*. Ensuite, nous avons procédé au choix de différents outils scientifiques afin de commencer à construire notre corpus. Nous avons sélectionné les outils de recueil des données sur la base d'une approche scientifique quantitative et qualitative, en parallèle, pour les trois types des données.

Pour constituer nos trois corpus de données, il a fallu recourir à des méthodes scientifiques quantitatives comme l'emploi d'un questionnaire, et à des méthodes qualitatives comme l'analyse du discours des textes des informateurs, ainsi que la réalisation d'entretiens individuels. Ce corpus varié, issu des questionnaires, des textes écrits et des entretiens semi-directifs, est analysé et interprété grâce à des méthodes propres aux sciences sociales, à la linguistique et à la sociolinguistique. L'approche à la fois qualitative et quantitative a permis de miser sur la complémentarité afin de conduire à des résultats plus concrets.

Le fait de disposer de trois types de données offre également une grande diversité et une large source d'informations. Cette diversité – autre élément original de cette étude – permet d'appréhender d'une façon plus globale les sujets essentiels de notre recherche. L'analyse de discours, l'analyse statistique et l'analyse thématique ont été appliquées à toutes les données, afin de pouvoir examiner et répondre aux questions posées au début de notre travail de recherche.

Nous pouvons noter deux autres éléments qui rendent cette recherche pluridisciplinaire. Premièrement, le fait que les notions essentielles de la recherche soient issues de plusieurs

cadres épistémologiques ; le sujet lui-même – inscrit dans le vaste domaine des sciences humaines et sociales – peut être examiné sous différents angles épistémologiques (sociologie, sciences politiques, géographie, science de l'éducation). Deuxièmement, l'appui d'une méthodologie mixte apporte un caractère pluridisciplinaire à cette recherche ; la méthodologie de recueil des données et d'analyse est située au champ des sciences du langage (sociolinguistique, analyse du discours), de la sociologie, de la géographie et des sciences de l'éducation (didactique des langues).

En ce qui concerne les réponses à nos hypothèses de recherche, notre première interrogation concernait les motivations de participation aux programmes de mobilité. L'analyse a révélé que différentes motivations amènent les participants grecs à poser leur candidature afin de participer aux programmes de mobilité. Globalement, on note une convergence entre les participants grecs et leurs homologues européens : des motivations socioculturelles, académiques et professionnelles les amènent à poser leur candidature et à participer à un programme de mobilité. Cependant, une grande différence avec les autres participants européens est liée au rôle de la famille : l'envie de partir du foyer parental en Grèce joue un rôle primordial en tant que motivation majeure pour participer à un programme de mobilité, alors que ce n'est pas le cas pour d'autres jeunes Européens, dont certains connaissent ce type d'expérience dès l'âge de 18 ans.

La deuxième question posée dans cette étude concernait l'impact de la participation et les domaines concernés. La participation aux programmes de mobilité a un impact essentiel sur les participants dans différents domaines et à différents niveaux. L'acquisition de compétences (compétences interculturelles, professionnelles, linguistiques), le renforcement du capital linguistique (acquisition d'une nouvelle langue étrangère ou amélioration du répertoire linguistique) et l'épanouissement personnel sont des effets omniprésents dans ce corpus. En outre, un impact important peut se manifester au cours du parcours de mobilité : si la participation à un programme de mobilité peut rester un événement unique, elle peut aussi être le point de départ ou faire partie d'un parcours de mobilité plus large, en ouvrant des perspectives spatiales insoupçonnées : le participant influencé par cette expérience comprend qu'un parcours de mobilité est possible et que, par conséquent, le fait de continuer des études ou trouver un travail à l'étranger est possible.

Un autre impact constaté concerne les représentations des nationalités chez les informateurs. La mobilité organisée permet la création de milieux plurilingues et multiculturels. Dans cette optique, des contacts interculturels s'établissent, avec différents effets sur les participants, la mobilité permettant aux participants de rencontrer des personnes de différentes nationalités et

d'établir des relations transnationales dans un nouvel environnement. Ainsi, l'expérience commune de la mobilité organisée offre l'opportunité de revisiter les représentations sociales, les stéréotypes et les préjugés, de les commenter, puis de les accepter ou de les nier.

S'agissant des deux questions relatives aux motivations et à l'impact de la participation à des programmes de mobilité, on comprend que le comportement des informateurs est un comportement autodéterminé. Dans les cas de nos informateurs, on conclut que les motivations sont issues de certains besoins : le besoin d'acquérir des compétences, le besoin d'établir des relations et le besoin de s'autonomiser sont présentés comme des motivations. Ce sont ces besoins qui amènent au comportement autodéterminé – à savoir, la participation aux programmes de mobilité – afin de satisfaire ces besoins. La satisfaction de ces besoins se traduit par l'acquisition de compétences, la création de relations transnationales et l'éloignement du cadre parental.

En outre, l'on s'est interrogé sur l'influence de la participation aux programmes de mobilité sur l'identité européenne des participants. La réponse à cette question est double. D'un côté, la participation aux programmes de mobilité fournit aux participants une expérience européenne, qui crée un environnement propice pour l'établissement de relations transnationales, et de milieux plurilingues et multiculturels. Les contacts interculturels permettent de mettre en lumière les points communs entre les différentes nationalités. Ainsi, le fait de partager une expérience très forte intensifie la procédure d'identification européenne.

De l'autre côté, l'impact sur l'identité des participants ne peut avoir lieu que dans le cas où cette identité préexiste. L'analyse des données, et notamment des entretiens, a montré que l'existence préalable d'une identification européenne est nécessaire ; dans les cas des informateurs qui ne prennent pas en compte une identité européenne, cette expérience n'a eu aucun impact sur ce plan, demeurant une expérience constructive à d'autres niveaux sans influencer l'identification européenne de ces individus. Quant aux autres informateurs, ils ont souligné que leur identification avait commencé avant leur expérience de mobilité.

Enfin, l'on s'est interrogé sur le rôle potentiel que les langues étrangères peuvent jouer dans le parcours des participants grecs. D'après nos résultats, il apparaît évident que les participants grecs sont des individus plurilingues : leur répertoire linguistique, dans la plupart des cas, contient deux langues étrangères. Le répertoire linguistique de nos enquêtés est construit avec des langues parlées dans des pays à forte population, bénéficiant d'une grande répartition spatiale et d'une valeur marchande. La maîtrise des langues étrangères est essentielle pour le parcours général des jeunes Grecs, et plus précisément pour réaliser un parcours de mobilité. Le capital linguistique des individus va déterminer leur parcours académique et professionnel,

la richesse du répertoire linguistique d'un individu pouvant permettre un parcours de mobilité diversifié. La maîtrise des langues étrangères offre ainsi à l'individu plusieurs possibilités par rapport à un individu monolingue. Par conséquent, le capital linguistique est le moteur du parcours de mobilité : la maîtrise de l'anglais, ou, dans certains cas, de la langue du pays d'accueil est indispensable pour ceux qui veulent participer aux programmes de mobilité européenne. De surcroît, pour ceux qui envisagent une mobilité étudiante spontanée ou une expatriation, la maîtrise des langues étrangères est également le moteur de ces mobilités.

Néanmoins, parler une ou plusieurs langues n'a pas seulement un impact sur le parcours de mobilité. En effet, les parcours académique et professionnel sont également influencés par le répertoire linguistique. Même dans les limites du pays d'origine, le capital linguistique aide à suivre certaines filières et à trouver un emploi.

L'analyse de nos données permet de conclure qu'il y a un lien entre l'apprentissage des langues étrangères et la construction de l'identité européenne. La maîtrise d'au moins une langue étrangère est un prérequis pour participer à un programme de mobilité européenne. Les programmes européens comme *Erasmus+* offrent ainsi une expérience européenne originale, à laquelle les informateurs grecs n'avaient pas accès auparavant. Cette expérience européenne est un point essentiel pour la construction de l'identité européenne.



La première limite de ce travail est liée à la population cible, qui a dû être définie de façon restrictive, à savoir des Grecs ayant participé à des programmes de mobilité, en excluant les participants adolescents, ce qui a par exemple imposé, dans les *Histoires de succès*, d'éliminer les textes se référant à des mobilités dans le cadre de l'enseignement secondaire.

Ensuite et surtout, le fait de réaliser une recherche sur une partie de la population grecque alors que l'on est basé en France imposait plusieurs contraintes importantes à la réalisation d'un tel travail doctoral, à savoir des contraintes chronologiques et des contraintes spatiales, notamment quant au choix des outils à utiliser. Par conséquent, pour des raisons de délais, et par obligation de se trouver en présentiel en Grèce, les entretiens semi-directifs ont eu lieu dans une période restreinte.

Enfin, une autre limite concernait les sujets d'intérêts. Notre corpus est très dense, et aurait permis de développer différents autres sujets, pris séparément ou croisés avec ceux déjà étudiés. Cependant, l'on s'est focalisé sur les sujets omniprésents dans les trois types de données, afin

d'aboutir à un travail cohérent. Par conséquent, ce travail est articulé autour des thématiques de la mobilité, de ses motivations, de ses effets, du capital linguistique, de l'identité européenne et de la perception de l'Europe et de l'Union européenne.



L'analyse du corpus, la présentation des résultats et leur interprétation ouvrent la voie à une discussion sur les sujets des programmes de mobilité, de l'identité européenne et de la maîtrise des langues étrangères. L'importance des programmes de mobilité est indéniable. En tant qu'expression de la politique linguistique et éducative de l'Union européenne, ces programmes permettent aux jeunes d'enrichir leurs connaissances, via la mobilité, dans un autre pays partenaire. Cette expérience européenne permet ainsi aux participants de sortir de leur zone de confort, de s'appuyer sur leur répertoire linguistique et d'établir des relations transnationales.

Toutefois, il reste des réformes à mener afin que cette expérience soit plus enrichissante pour les participants. Un élément intéressant est la nature non obligatoire des cours de langues dans les établissements d'accueil, pour une mobilité d'études. Dans certains cas, des cours de langues étaient proposés, mais ils étaient payants, donc non accessibles à tous les participants. Nous faisons l'hypothèse que, si l'on conférait un caractère à la fois obligatoire et gratuit aux cours de langues, cela permettrait aux participants d'enrichir bien davantage leur répertoire linguistique et leurs connaissances culturelles.

L'analyse des données nous a amenée à la conclusion que, sous certaines conditions, il y a un lien entre la maîtrise des langues étrangères et l'identité européenne. Les programmes de mobilité européenne jouent le rôle d'intermédiaire reliant ces deux notions. Certes, l'une peut exister sans l'autre et la maîtrise des langues européennes n'implique pas nécessairement une identification européenne. La mobilité ne garantit pas non plus une identification européenne.

Il apparaît que le sentiment d'appartenance européenne doit préexister avant la mobilité pour qu'il puisse s'accroître via l'expérience européenne de mobilité. Le lien entre la maîtrise des langues étrangères et l'identité européenne est constitué par les programmes de mobilité, puisque la participation aux programmes de mobilité demande comme prérequis la maîtrise d'au moins une langue étrangère (le plus souvent, cette langue est l'anglais, mais, dans certains cas, il s'agit de la langue du pays d'accueil). La participation à un programme de mobilité peut

intensifier l'identification européenne, car elle offre le cadre propice d'une expérience européenne commune où les participants créent des relations transnationales. Cependant, cette intensification n'est possible que dans le cas où l'identification européenne est présente avant la participation au programme de mobilité. Ainsi, dans le cas où l'individu a une attitude négative préalable à l'encontre d'une telle identité, l'expérience de mobilité n'a aucun impact sur son identité et sur son identification.



En conclusion, la présente recherche a fourni l'occasion d'étudier des questions relatives à la maîtrise des langues et à la construction de l'identité européenne dans le cadre des programmes de mobilité européenne. Tout en étant consciente des contraintes d'un travail comme la recherche doctorale et des difficultés de rédaction et de présentation des résultats, nous avons voulu donner au lecteur l'occasion de se référer, le cas échéant, à un maximum de détails sur toutes les références données. À cet égard, notre corpus, riche en informations, pourrait être davantage étudié ; les *Histoires de succès*, s'agissant de sources riches, pourraient être examinées dans leur totalité et sous différents angles. Dans notre cas, nous avons choisi des textes appropriés aux objectifs de notre recherche ; cependant, une analyse de la totalité des textes pourrait être intéressante, non seulement afin d'étudier les différents aspects de la mobilité, mais également afin d'évaluer le travail d'IKY.

En plus de cette proposition, la présente recherche pourrait être le point de départ d'autres recherches. Les résultats obtenus nous amènent à envisager plusieurs perspectives de recherche. Dans un premier temps, si l'on peut s'affranchir de certaines limites spatiales et temporelles, on pourrait se focaliser sur le même type de recherche en élargissant notre échantillon ; ce nouvel échantillon inclurait davantage d'informateurs, afin de garantir une plus grande représentativité des disciplines et des filières, ce qui permettrait en outre une comparaison des résultats en fonction des filières des informateurs. Dans la même logique, on pourrait reproduire la même recherche en réalisant une étude comparative entre différents pays membres, ou même entre les quatre régions européennes (pays du Nord, pays du Sud, pays de l'Est et pays de l'Ouest).

Dans un deuxième temps, l'on pourrait s'intéresser à la construction de l'identité européenne chez des publics différents, en déterminant les différences de perception de l'Union européenne

et de l'Europe entre d'anciens participants à des programmes de mobilité et des personnes n'y ayant jamais pris part. Ainsi, avec un échantillon plus large, il serait possible d'effectuer une étude comparative de différents pays européens, afin d'appréhender plus précisément le possible lien entre la maîtrise des langues étrangères et la construction de l'identité européenne.

Pour aller encore plus loin, dans le domaine de la politique, on pourrait envisager une étude sur l'impact des crises économiques, politiques, sanitaires ou autres sur le parcours des individus. L'impact des différentes crises (crise économique, crise politique européenne avec le référendum grec en 2015 et le référendum britannique en 2016, crise des réfugiés) ayant déjà été analysé, il serait intéressant de déterminer l'impact de la crise sanitaire actuelle due au Covid-19 sur le parcours de mobilité des individus. Par exemple, la médiatisation de la gestion de cette crise par chaque pays a pu avoir un impact sur la représentation de ces pays chez les futurs participants, ainsi que leurs motivations et les éventuels effets aux niveaux académique, professionnel et personnel.

Enfin, on pourrait aussi envisager une recherche plus générale sur la mobilité encadrée, avec une perspective comparative entre les programmes de mobilité européenne, d'une part, et d'autres programmes de mobilité partout dans le monde, d'autre part ; une telle étude pourrait mettre en lumière les différences entre les programmes et leurs spécificités (cadre, motivations, effets).

BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie est organisée en deux sections principales. La première section est consacrée à la bibliographie du premier volume de thèse. Cette section est également divisée en trois sous sections : la bibliographie générale, la documentation institutionnelle et la sitographie. La deuxième section présente les sources utilisées pour la construction de notre corpus. En ce qui concerne le style utilisé pour présenter des données bibliographiques, nous avons utilisé la norme de l'Inventaire général du patrimoine culturel ; il s'agit d'une norme qui est conforme à la norme ISO 690 et concerne à la fois les entrées dans le corps du texte et la liste des références bibliographiques à la fin du document.

BIBLIOGRAPHIE VOLUME I

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

ABDELMALEK, Ali Aït. **Edgar Morin, sociologue et théoricien de la complexité : des cultures nationales à la civilisation européenne.** *Sociétés*. Octobre 2004, Vol. no 86, n° 4, p. 99–117.

ABRIC, Jean-Claude (dir.). **Méthodes d'étude des représentations sociales.** Ramonville Saint-Agne : Erès, 2003.

ABRIC, Jean-Claude (dir.). **Pratiques sociales et représentation.** Paris : Presses universitaires de France, 1994. (Psychologie sociale).

ACHIN, Catherine et BERENI, Laure (dir.). **Dictionnaire genre & science politique : concepts, objets, problèmes.** Paris : Presses de Sciences Po, 2013. (Références Sociétés et mouvement).

ADAM, Andréa et LOUCHE, Claude. **Approche normative de la motivation intrinsèque dans une situation intergroupe d'asymétrie de statut hiérarchique.** *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 2009, Vol. Numéro 81, n° 1, p. 87-96.

ALEXANDRE-COLLIER, Agnès. **Le Nouveau visage de l'eurosepticisme conservateur à la Chambre des Communes.** *Revue Française de Civilisation Britannique. French Journal of British Studies*. Mars 2017, Vol. 22, n° XXII-2.

ALEXOPOULOS, Christina et al. **La Grèce inconnue d'aujourd'hui : de l'autre côté du miroir.** Paris, France : L'Harmattan, 2011.

ALLÈGRE, Claude et al. **Déclaration de la Sorbonne.** Mai 1998, p. 2.

ALLEMAND, Sylvain, ASCHER, François et LÉVY, Jacques (dir.). **Le sens du mouvement : modernité et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines.** Paris : Belin, 2004.

- AMOSSY, Ruth. **L'argumentation dans le discours**. Paris, France : Armand Colin, 2012.
- AMOSSY, Ruth et HERSCHBERG-PIERROT, Anne. **Stéréotypes et clichés: langue, discours, société**. Paris : Nathan, 1997.
- BALLATORE, Magali. **L'expérience de mobilité des étudiants ERASMUS : les usages inégalitaires d'un programme d'"échange". Une comparaison Angleterre/France/Italie**. Thèse de doctorat. Marseille : Université Aix-Marseille I ; Università degli studi di Torino, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Chapitre III. La catégorisation**. Dans : *L'analyse de contenu*. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France, 2013, p. 150–168. (Quadrige).
- BARDIN, Laurence. **L'analyse de contenu**. Paris : Presses Universitaires de France, 2013.
- BÉDARIDA, François. **Phénomène national et état-nation, d'hier à aujourd'hui**. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*. 1996, Vol. 50, n° 1, p. 4-12.
- BELLAMY, Richard. **Citizenship: a very short introduction**. Oxford : Oxford University Press, 2008.
- BERTHOUD, Anne-Claude, GRIN, François et LÜDI, Georges (dir.). **Exploring the dynamics of multilingualism: the DYLAN project**. Amsterdam Philadelphia, PA : Benjamins, 2013. (Multilingualism and Diversity management ; n° 2).
- BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne. **L'entretien**. Malakoff : Armand Colin, 2015.
- BLANCHET, Philippe. **Essai de théorisation d'un processus complexe**. *Cahiers de sociolinguistique*. 2005, Vol. 10, n° 1, p. 17-47.
- BLOOMFIELD, Leonard. **Le langage**. Paris, France : Payot, 1970.
- BONARDI, Christine et ROUSSIAU, Nicolas. **Les représentations sociales**. Paris : Dunod, 1999.
- BONNARD, Claire. **Les incitations à l'innovation dans le secteur privé**. *Recherches économiques de Louvain*. Septembre 2013, Vol. 79, n° 2, p. 45–81.
- BOTHOREL-WITZ, Arlette et TSAMADOU-JACOBBERGER, Irini. **Les processus de minoration et de majoration dans le discours sur les langues et les pratiques dans les entreprises à vocation internationale (implantées en Alsace)**. Dans : *Langues régionales, cultures et développement. Études de cas en Alsace, Bretagne et Provence*. Paris : L'Harmattan, 2009, p. 43-91.
- BOUDON, Raymond (dir.). **Dictionnaire de la sociologie**. Paris : Larousse, 2012. (Essais et documents).
- BOYER, Henri. **Les politiques linguistiques**. *Mots. Les langages du politique*. Novembre 2010, n° 94, p. 67–74.
- BRANCA-ROSOFF, Sonia. **Types, modes et genres : entre langue et discours**. *Langage & société*. 1999, Vol. 87, n° 1, p. 5-24.
- BRAY, Mark. **The challenge of shadow education: private tutoring and its implications for policy makers in the European Union**. Luxembourg : European Commission, 2011.

- BRETONÈS, Daniel. **L'accélération de la troisième révolution industrielle : quelle place pour l'Europe ?** *Vie sciences de l'entreprise*. ANDESE, 2014, Vol. N° 198, n° 2, p. 6-9.
- BRISSOT, Sandrine. **L'analyse de la mobilité comme espace de transition biographique et de reconfiguration identitaire : le cas des post apprentis dans un dispositif du programme Erasmus+.** Thèse de doctorat. Lille : Université Charles de Gaulle - Lille III, 2019.
- BROWNING, Robert. **Medieval and modern Greek**. Cambridge : Cambridge University Press, 1983.
- BRUNET, Roger (dir.). **Les mots de la géographie : dictionnaire critique**. 3. éd. rev. et augmentée. Paris : La Documentation Française, 2006. (Collection dynamiques du territoire).
- CAIRNS, David. **Youth transitions, international student mobility and spatial reflexivity : being mobile?** Basingstoke, Hampshire : Palgrave Macmillan, 2014.
- CALVET, Louis-Jean. **Autour de l'emprunt linguistique**. Conférence donnée à Damas, 19 décembre 2005.
- CALVET, Louis-Jean. **La Guerre des langues et les politiques linguistiques**. Paris : Payot, 1987.
- CALVET, Louis-Jean. **La sociolinguistique**. Paris : Presses universitaires de France, 1993.
- CARNINE, Julia. **The impact on national identity of transnational relationships during international student mobility**. *Journal of International Mobility*. 2015, Vol. 3, n° 1, p. 11–30.
- CASTELLS, Manuel. **Le pouvoir de l'identité**. Trad. par Paul CHEMLA. Paris, France : Fayard, 1999.
- CHALARI, Maria et GEORGAS, Thomas. **Greek national identity and the greek education system in the age of austerity**. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*. Mai 2016, Vol. 6, n° 1, p. 1–16.
- CHAOUAD, Robert. **Les fins possibles de l'Europe**. *Revue internationale et stratégique*. 2010, Vol. 80, n° 4, p. 127-137.
- CHOJNICKI, Xavier, EDO, Anthony et RAGOT, Lionel. **Intra-European Labor Migration in Crisis Times**. *CEPII Policy Brief*. Octobre 2016, n° 13, p. 16.
- CHRISTIDIS, Anastasios-Foivos (dir.). **« Ισχυρές » και « ασθενείς » γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού = « Strong » and « weak » languages in the European Union : aspects of linguistic hegemonism**. Thessaloniki : Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας [Centre de la langue grecque], 1999, 2 vol.
- CHRISTODOULOU, Eleni. **Greek Politics and Passion(s): Reconstituting National Identity in the Midst of Financial Crisis**. Glasgow : Greek Politics Special Group, décembre 2011, p. 20.
- CHRYSOLORAS, Nikos. **Greece's Economic Despair Gives Rise to anti-European Sentiment**. *Heinrich Boll Foundation* [en ligne]. Brussels, juillet 2012. Disponible à : <URL : http://eu.boell.org/sites/default/files/uploads/2013/12/desperate_greece.pdf>.
- CHRYSOLORAS, Nikos. **Religion and Nationalism in Greece**. Bologna, 24 juin 2004.
- COLMAN, Andrew M. **Dictionary of psychology**. Oxford : Oxford University Press, 2015.

COMMISSION EUROPÉENNE. **Erasmus+ Guide du programme**. Bruxelles : Commission européenne, décembre 2015.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. **White paper on education and training Teaching and Learning towards the learning society**. COM(95) 590 final. 29 novembre 1995.

COSTE, Daniel. **Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle**. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* [en ligne]. Avril 2010 [consulté le 13 novembre 2017], Vol. 7, n° 1. Disponible à : <URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/2031#quotation>>.

COUDERC, Anne. **Qui sont les Grecs ? Traces de guerre, vestiges d'Empire et mémoires en conflit**. *Histoire@Politique*. 2016, Vol. n° 29, n° 2, p. 25-40.

COULMAS, Florian. **A Language Policy for the European Community: Prospects and Quandaries**. Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 2013.

CROCHET, Marcel. **Le processus de Bologne. L'aboutissement d'un long cheminement**. *Etudes*. S.E.R., 2004, Vol. Tome 401, n° 11, p. 461-472.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge : Cambridge University Press, 2003.

DE FEDERICO, Ainhoa. **Amitiés européennes. Les réseaux transnationaux des étudiants Erasmus**. *Informations sociales*. 2008, Vol. 3, n° 147, p. 120–127.

DECI, Edward. **Intrinsic Motivation and Self-Determination**. Dans : *Encyclopedia of Applied Psychology*. Rochester : Elsevier, 2004, p. 437-448.

DECI, Edward L. et RYAN, Richard M. **Handbook of Self-determination Research**. Rochester : University Rochester Press, 2004.

DECI, Edward L. et RYAN, Richard M. **Self-determination Theory: When Mind Mediates Behavior**. *The Journal of Mind and Behavior*. 1980, Vol. 1, n° 1, p. 33-43.

DEDRINO, Vasiliki, ZOUGANELI, Aikaterini et KARAVA, Eudokia. **Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στο σχολείο στην Ελλάδα : Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Ικανοτήτων [L'apprentissage des langues étrangères à l'école en Grèce : recherche européenne sur les compétences linguistiques]**. Athènes : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών [Université Nationale et Kapodistrienne d'Athènes], 2013.

DEL-PUP, Henri. **La citoyenneté Européenne : un concept à (ré)inventer ?**. Dans : *Construire une citoyenneté européenne*. Claude Clanet. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2007, p. 25–42.

DOLLO, Christine. **Lexique de sociologie**. Paris : Dalloz, 2017.

DORTIER, Jean-François (dir.). **Le dictionnaire des sciences humaines**. Auxerre : Éditions Sciences Humaines, 2013. (Petite bibliothèque de sciences humaines).

DUBOIS, Jean (dir.). **Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage**. Paris : Larousse, 1994.

- DUBOIS, Vincent. **La politique culturelle: genèse d'une catégorie d'intervention publique**. Paris : Belin, 2012. (Socio-histoires).
- DUCHESNE, Sophie. **Waiting for a European Identity ... Reflections on the Process of Identification with Europe**. *Perspectives on European Politics and Society*. Décembre 2008, Vol. 9, n° 4, p. 397–410.
- DUCHESNE, Sophie et FROGNIER, André-Paul. **National and European Identifications: A Dual Relationship**. *Comparative European Politics*. Juillet 2008, Vol. 6, n° 2, p. 143-168.
- DUCHESNE, Sophie et HAEGEL, Florence. **L'enquête et ses méthodes: les entretiens collectifs**. Paris : Armand Colin, 2008.
- ECKERT, Tanja et al. **Is English a 'Killer Language'? The Globalisation of a Code**. *eHistLing*. [S. d.], Vol. 1, p. 106-118.
- ENDRIZZI, Laure. **La mobilité étudiante, entre mythe et réalité**. *Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique*. 2010, n° 51, p. 26.
- ERLICH, Valérie, AGULHON, Catherine et OBSERVATOIRE DE LA VIE ÉTUDIANTE. **Les mobilités étudiantes**. Paris, France : La Documentation française, 2012.
- ERSOY, Ahmet et al. (dir.). **Discourses of collective identity in Central and Southeast Europe (1770-1945): texts and commentaries**. Budapest ; New York : Central European University Press, 2006.
- EUROPEAN COMMISSION. **Erasmus+ Programme Guide**. Version 1 (2018). Brussels : European Commission, octobre 2017.
- FEDERICO DE LA RÚA, Ainhoa de. **Réseaux d'identification à l'Europe : amitiés et identités d'étudiants européens**. Thèse de doctorat. Lille : Université Lille 1 ; Universidad Pública de Navarra, 2003.
- FLIGSTEIN, Neil. **The process of europeanization**. *Politique européenne*. 2000, Vol. 1, n° 1, p. 25–42.
- FORTUN, Véronique, LAFONT, Pascal et MONTANDON, Frédérique (dir.). **Les défis de la « mobilité » : expériences, dispositifs et interculturalité en éducation et formation**. Paris : Tétraèdre, 2018.
- FRANGOPOULOS, Yannis. **La minorité musulmane et les Pomaques de la Thrace : entre Islam et ethnisme**. *CEMOTI*. 1994, Vol. 17, n° 1, p. 153-166.
- FRANK, Robert. **Une histoire problématique, une histoire du temps présent**. *Vingtième Siècle, revue d'histoire*. 2001, Vol. 71, n° 1, p. 79–90.
- FURIASSI, Cristiano, PULCINI, Virginia et GONZÁLEZ, Félix Rodríguez. **The Anglicization of European Lexis**. Amsterdam Philadelphia, PA : John Benjamins Publishing, 2012.
- GALISSION, Robert et COSTE, Daniel. **Dictionnaire de didactique des langues**. Paris, France : Hachette, 1976.
- GARDIN, Bernard et MARCELLESI, Jean Baptiste. **Sociolinguistique : Approche, théories, pratiques**. Paris : Presses universitaires de France, 1978. (Publications de l'Université de Rouen).
- GEORGE, Pierre et VERGER, Fernand. **Dictionnaire de la géographie**. Paris : Presses universitaires de France, 2013.

- GILIBERT, Daniel et SALÈS-WUILLEMIN, Édith. **La discrimination « privative » dans l'activité explicative.** *Bulletin de psychologie*. Groupe d'études de psychologie, 2005, Vol. Numéro 477, n° 3, p. 307-320.
- GODECHOT, Jacques. **L'Europe et la Révolution française.** *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. Juin 1951, Vol. 6, n° 2, p. 214-217.
- GRADDOL, David. **The future of English? : A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century.** London : British Council, 1997.
- GRINSCHPOUN, Marie-France. **L'analyse de discours : donner du sens aux dires.** Paris, France : Enrick B. éditions, 2016.
- GROSS, Maurice. **Les phrases figées en français.** *L'information grammaticale*. 1993, Vol. 59, n° 1, p. 36-41.
- GROSSMAN, Emiliano, IRONDELLE, Bastien et SAURUGGER, Sabine. **Les mots de l'Europe : lexique de l'intégration européenne.** Paris, France : Presses de Sciences Po : Fondation Robert Schuman, 2001.
- GUIMELLI, Christian (dir.). **Structures et transformations des représentations sociales.** Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé, 1994.
- GUIMELLI, Christian et ABRIC, Jean-Claude. **La représentation sociale de la mondialisation : rôle de l'implication dans l'organisation des contenus représentationnels et des jugements évaluatifs.** *Bulletin de psychologie*. Groupe d'études de psychologie, 2007, Vol. Numéro 487, n° 1, p. 49-58.
- GUIMOND, Serge. **Psychologie sociale: perspective multiculturelle.** Wavre : Mardaga, 2010.
- GURUZ, Kemal. **Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy.** Revised and Updated Second Edition. New York : SUNY Press, 1^{er} mai 2011.
- HANTRAIS, Linda. **Social policy in the European Union.** New York : Palgrave, 2007.
- HARPER, Stephen M. **Counting the costs of a global anglophonic hegemony: examining the impact of U.S. language education policy on linguistic minorities worldwide.** *Indiana Journal of Global Legal Studies*. Janvier 2011, Vol. 18, n° 1, p. 515-538.
- HÄRTEL, Charmine E. J. et FUJIMOTO, Yuka. **Human Resource Management.** Frenchs Forest : Pearson Australia, 2015.
- HÄRTEL, Melissa. **« Erasmus » ou la construction d'un espace culturel européen.** Genève : Institut européen de l'Université de Genève, 2007.
- HASPELMATH, Martin. **Loanword Typology : Steps toward a systematic cross-linguistic study of lexical borrowability.** Dans : *Aspects of language contact : new theoretical, methodological and empirical findings with special focus on romancisation processes.* Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 2008, p. 43-62.
- HASQUENOPH, Sophie. **Initiation à la citoyenneté de l'Antiquité à nos jours.** Paris : Ellipses, 2015. (Ellipses poche).

HENRY, Alastair. **L3 Motivation**. Thèse de doctorat. Göteborg : Göteborgs Universitet; Department of Education and Special Education, 2012.

HERRERAS, José Carlos (dir.). **Politiques linguistiques en Europe et ailleurs dans le monde**. Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes, 2016. (Europe(s) ; n° 7).

HESSE-BIBER, Sharlene Nagy. **Mixed methods research: merging theory with practice**. New York : Guilford Press, 2010.

HOFFMAN, George Walter. **A geography of Europe**. London, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord : Methuen, 1953.

İLTER, Binnur Genç. **How do Mobility Programs Increase Foreign University Students Intercultural Awareness?**. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Octobre 2016, Vol. 232, p. 569-574. (International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, GlobELT 2016, 14-17 April 2016, Antalya, Turkey).

INSTITUT DE MANOLISTRIANDAFYLLIDIS. **Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής [Dictionnaire de la langue grecque moderne commune]** [en ligne]. Thessalonique : Université de l'Aristote, Institut des Etudes Néo-helléniques, 1999. Disponible à : <URL : http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html>.

JAKKU-SIHVONEN, Ritva. **Evaluation and outcomes in Finland: main results in 1995-2002**. Helsinki : National Board of Education, 2002.

JANSON, Kerstin, SCHOMBURG, Harald et TEICHLER, Ulrich. **The professional value of ERASMUS mobility: the impact of international experience on former students' and on teachers' careers**. Bonn : Lemmens, 2009. (ACA papers on international cooperation in education).

JENKINS, Jennifer. **Accommodating (to) ELF in the international university**. *Journal of Pragmatics*. Mars 2011, Vol. 43, n° 4, p. 926-936.

JENKINS, Jennifer. **English as a Lingua Franca in the International University: The Politics of Academic English Language Policy**. London : Routledge, 2013.

JENKINS, Jennifer et LEUNG, Constant. **Assessing English as a Lingua Franca**. Dans : SHOHAMY, Elana, OR, Iair G. et MAY, Stephen (dir.), *Language Testing and Assessment*. Cham : Springer International Publishing, 2016, p. 1-15.

JENSDOTTIR, Regina. **Qu'est-ce que la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires ?** *Hérodote*. 2002, n° 105, p. 169-177.

JHANGIANI, Ravij, STANGOR, Charles et TARRY, Hammond. **Principles of Social Psychology**. 1st International Edition. Victoria, British Columbia : BCcampus, 2014.

JODELET, Denise (dir.). **Les Représentations sociales**. Paris : Presses universitaires de France, 1989. (Sociologie d'aujourd'hui).

KEHM, Barbara M. **The contribution of international student mobility to human development and global understanding**. *US-China Education Review*. Janvier 2005, Vol. 2, n° 1, p. 18-24.

- KIAPEKAKI, Angeliki. **Les motivations et les représentations des étudiants de l'Université de Strasbourg en matière des langues et des cultures étrangères en temps de crise : le choix ou non du grec moderne.** Mémoire Master 2 EMOS (non publié). Strasbourg : Université de Strasbourg, Faculté des langues et des cultures étrangères, septembre 2014.
- KONSOLA, Dora. **La politique culturelle de la Grèce.** *Pôle Sud*. 1999, Vol. 10, n° 1, p. 27–44.
- KONTOSÓPOULOS, Nikólaos G. **L'influence du français sur le grec: emprunts lexicaux et calques phraséologiques.** Athènes, Grèce : Editeur inconnu, 1978.
- KRONNING, Hans. **Modalité et diachronie: du déontique à l'épistémique. L'évolution sémantique de debere/devoir.** Trondheim : Université de Trondheim, 1990, p. 301-312.
- KUIKEN, Folkert et VAN DER LINDEN, Elisabeth. **Language policy and language education in the Netherlands and Romania.** *Dutch Journal of Applied Linguistics*. Octobre 2013, Vol. 2, n° 2, p. 205-223.
- KUPER, Adam et KUPER, Jessica (dir.). **The social science encyclopedia.** London : Routledge, 1996.
- LAKOFF, George et JOHNSON, Mark. **Metaphors We Live By.** Chicago : University of Chicago Press, 1980.
- LÉGAL, Jean-Baptiste et DELOUVÉE, Sylvain. **Stéréotypes, préjugés et discrimination.** Paris : Dunod, 2016.
- LEVE, Lauren. **Identity.** *Current Anthropology*. 2011, Vol. 52, n° 4, p. 513–535.
- LÉVY, Jacques et LUSSAULT, Michel. **Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés.** Paris : Belin, 2013.
- LEYENS, Jacques-Philippe et al. **Stéréotypes et cognition sociale.** Sprimont : Mardaga, 1996.
- LIDDICOAT, Anthony. **Language-in-Education Policies: the Discursive Construction of Intercultural Relations.** Bristol ; Buffalo ; Toronto : Multilingual matters, 2013.
- LLANES, Àngels, ARNÓ, Elisabet et MANCHO-BARÉS, Guzman. **Erasmus students using English as a lingua franca: does study abroad in a non-English-speaking country improve L2 English?.** *The Language Learning Journal*. Juillet 2016, Vol. 44, n° 3, p. 292-303.
- MACKRIDGE, Peter. **Cultural Difference as National Identity in Modern Greece.** Dans : *Hellenisms : culture, identity and ethnicity from antiquity to modernity*. Aldershot : Ashgate, 2008, p. 297–319.
- MACKRIDGE, Peter. **Language and national identity in Greece: 1766-1976.** Oxford : Oxford University Press, 2009.
- MACKRIDGE, Peter. **"Omileite... anglika?" English influences in contemporary Greek.** Dans : *Jubiläum Hans Eideneier*. Hamburg, 21 juin 2012.
- MAES, Ivo. **La Commission européenne, le SME et la relance du processus d'Union économique et monétaire dans les années 1980.** Dans : BUSSIÈRE, Éric, DUMOULIN, Michel et SCHIRMANN, Sylvain (dir.), *Milieus économiques et intégration européenne au XXe siècle : La relance des années quatre-vingt (1979-1992)*. Paris : Institut de la gestion publique et du développement économique, 4 avril 2018, p. 87-106. (Histoire économique et financière - XIXe-XXe).

- MAGNANT, Anne. **Diversité culturelle et politiques linguistiques en Europe**. Dans : *Europe des cultures et culture européenne : communauté et diversité*. Paris : Hachette, 2008, p. 99–111.
- MAINGUENEAU, Dominique. **L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive**. Paris : Hachette supérieur, 1991.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Les termes clés de l'analyse du discours**. Paris : Le Seuil, 2016.
- MAKARYCHEV, Andrey. **Bordering and Identity-Making in Europe After the 2015 Refugee Crisis**. *Geopolitics*. Octobre 2018, Vol. 23, n° 4, p. 747-753.
- MARKOU, Evi. **Σύντομος Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης/A brief guide to Intercultural Education**. *Πολύδρομο (Polydromo)*. Avril 2011, n° 4, p. 33-36.
- MATRAS, Yaron et SAKEL, Jeanette. **Grammatical Borrowing in Cross-Linguistic Perspective**. Berlin : Gruyter, 2008.
- MATTERA, Alfonso. **Les valeurs identitaires de notre « européenité » : vingt-cinq siècles d'histoire, de Socrate à Jean Monnet**. Dans : *Construire l'Europe : Mélanges en hommage à Pierre du Bois*. Genève : Graduate Institute Publications, 2008, p. 31–44.
- MAZIÈRE, Francine. **La pluridisciplinarité**. Dans : *L'analyse du discours: histoire et pratiques*. 2e éd. Paris : Presses universitaires de France, 2010, p. 69–112. (Que sais-je ?).
- MCGLONE, Matthew S. **What is the explanatory value of a conceptual metaphor?** *Language & Communication*. Avril 2007, Vol. 27, n° 2, p. 109-126.
- MESURE, Sylvie et SAVIDAN, Patrick (dir.). **Dictionnaire des sciences humaines**. Paris : Presses universitaires de France, 2006.
- MEYER, Vincent et WALTER, Jacques. **Méthode des scénarios et communication des organisations**. *Questions de communication*. Décembre 2003, n° 4, p. 381–393.
- MOLAJANI, Akbar. **Dictionnaire de sociologie contemporaine**. Paris : Zagros, 2004. (Collection Dictionnaires).
- MOLOKOTOS-LIEDERMAN, Lina. **Identity crisis: Greece, orthodoxy, and the European Union**. *Journal of Contemporary Religion*. Octobre 2003, Vol. 18, n° 3, p. 291–315.
- MOORE, Danièle (dir.). **Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes**. Paris : Didier, 2001. (Collection CREDIF Essais).
- MOREAU, Marie-Louise (dir.). **Sociolinguistique: les concepts de base**. Liège : Mardaga, 1997. (Psychologie et sciences humaines ; n° 218).
- MOSCOVICI, Serge (dir.). **Introduction à la psychologie sociale**. Paris : Larousse, 1972.
- MOSCOVICI, Serge et VIGNAUX, Georges. **Le concept de Thémata**. Dans : *Structures et transformations des représentations sociales*. Sous la direction de Ch. Guimelli. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1994.
- MOUNIN, Georges (dir.). **Dictionnaire de la linguistique**. 4. éd. Paris : Presses universitaires de France, 2004. (Quadrige).

- MUCCHIELLI, Alex. **L'Identité**. Paris, France : Presses universitaires de France, 1986.
- MUCCHIELLI, Roger. **L'analyse de contenu : des documents et des communications**. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2006.
- NAVARRO-MEDINA, Elisa et DE-ALBA-FERNANDEZ, Nicolas. **Citizenship Education in the European Curricula**. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Juillet 2015, Vol. 197, p. 45–49.
- NDOBO, André. **Les nouveaux visages de la discrimination**. Bruxelles, Belgique : De Boeck, 2010.
- OBATON, Viviane. **La promotion de l'identité culturelle européenne depuis 1946**. Genève : Institut européen de l'Université de Genève, 1997. (Euryopa Études ; n° 3).
- OIKONOMIDIS, Agapios. **The impact of English in Greece**. *English Today*. Avril 2003, Vol. 19, n° 2, p. 55-61.
- O'SULLIVAN, Tim (dir.). **Key concepts in communication and cultural studies**. 2nd ed. London ; New York : Routledge, 1994. (Studies in culture and communication).
- PAPADOPOULOS, Themistoklis. **Éléments pour une histoire des politiques linguistiques éducatives de la Grèce moderne. Du multilinguisme au multilinguisme ?** Thèse de doctorat. Paris, France : Université de la Sorbonne Nouvelle, 2010.
- PAPADOPOULOS, Theodoros. **Greek family policy from a comparative perspective**. Dans : *Women, Work and the Family in Europe*. Routledge. London, U.K : E Drew, R Emerek, E Mahon, 1998, p. 47–57.
- PAPATAXIARCHIS, Evthymios. **La Grèce face à l'altérité**. *Ethnologie française*. 2005, Vol. 35, n° 2, p. 203–212.
- PAPATSIBA, Vassiliki. **Des étudiants européens : « Erasmus » et l'aventure de l'altérité**. 1. Aufl. Bern ; New York : Lang, 2003. (Transversales : langues, sociétés, cultures et apprentissages ; n° v. 7).
- PAPATSIBA, Vassiliki. **Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience : analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus**. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris Nanterre, 2001.
- PFETSCH, Frank. **La problématique de l'identité européenne**. Dans : *Les racines de l'identité européenne*. Paris : Economica, 1999, p. 260–280.
- PHILLIPS, David. **Aspects of Education and the European Union**. United Kingdom : Triangle Books, 1995. (Oxford Studies in Comparative education ; n° 5).
- PLASSERAUD, Yves. **L'Europe et ses minorités**. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble, 2012.
- PLEXOUSSAKI, Efi. **Choix éducatifs d'une minorité « musulmane »**. *Ethnologie française*. 2005, Vol. Vol. 35, n° 2, p. 279-290.
- POSTELNICESCU, Claudia. **Europe's New Identity: The Refugee Crisis and the Rise of Nationalism**. *Europe's Journal of Psychology*. Mai 2016, Vol. 12, n° 2, p. 203-209.

PROVATA, Despina. **Enseignement féminin et apprentissage du français en Grèce au XIXe siècle**. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. Juin 2012, n° 47-48.

RAVINET, Pauline. **Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998**. *Education et sociétés*. Mars 2010, n° 24, p. 29–44.

REZSÖHAZY, Rudolf. **Émergence des valeurs communes aux Européens à travers l'histoire**. Paris : L'Harmattan, 2012. (Pour comprendre).

RICALENS-POURCHOT, Nicole. **Dictionnaire des figures de style**. Paris : Armand Colin, 2003.

RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et RIOUL, René. **Grammaire méthodique du français**. Paris : PUF, 2016.

ROBERT, Paul, REY, Alain et REY-DEBOVE, Josette (dir.). **Le Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française**. Nouvelle édition millésime 2019. Paris : Le Robert, 2018.

ROBSON, Colin. **Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές [La recherche du monde réel. Un outil pour les chercheurs en sciences sociales et les professionnels]**. Athènes : Gutenberg, 2000.

SARFATI, Georges Elia. **Éléments d'analyse du discours**. Paris : Colin, 2005. (128 Linguistique ; n° 156).

SAUSSURE, Louis de. **Modalité épistémique, évidentialité et dépendance contextuelle**. *Langue française*. Mai 2012, Vol. n°173, n° 1, p. 131-143.

SHAW, Jo. **The Interpretation of European Union Citizenship**. *The Modern Law Review*. 1998, Vol. 61, n° 3, p. 293–317.

SHEILS, Joseph. **La contribution du Conseil de l'Europe aux politiques linguistiques en Europe**. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Septembre 2003, n° 33, p. 95-100.

SHIELDS, Robin. **Globalization and International Student Mobility: A Network Analysis**. *Comparative Education Review*. 2013, Vol. 57, n° 4, p. 609-636.

SHIELDS, Robin et EDWARDS, Rebecca M. **Student Mobility and Emerging Hubs in Global Higher Education**. Dans : PORTNOI, Laura M., RUST, Val D. et BAGLEY, Sylvia S. (dir.), *Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon*. New York : Palgrave Macmillan US, 2010, p. 235-248. (International and Development Education).

SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London ; New York : Routledge, 2006.

SHOHAMY, Elana. **Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies?** *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. Mai 2009, Vol. 14, p. 45-67.

SIMMONS, Hanna Sophie. **The relationship between expatriation and career success: an exploratory study of beliefs and experiences**. München : Herbert Utz Verlag, 2017. (Münchner Beiträge zur Bildungsforschung ; n° Band 35).

SINTÈS, Pierre. **Les travailleurs balkaniques en Grèce**. *L'Espace géographique*. Octobre 2007, Vol. Tome 36, n° 4, p. 353-365.

SKLIKA, Elpida. **L'influence de l'anglais comme langue mondiale sur le grec moderne : une étude de trois genres de la presse numérique grecque**. Thèse de doctorat. Strasbourg : Université de Strasbourg, 2020.

SMITH, Anthony D. **National Identity**. Reno : University of Nevada Press, 1991.

SPOLSKY, Bernard. **Language Management**. Cambridge : Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge : Cambridge University Press, 2004.

STASZAK, Jean-François. **Other/otherness**. Dans : *International Encyclopedia of Human Geography*. Amsterdam ; Boston ; Paris : Elsevier, 2009, p. 25-31.

STICHT, Pamela. **Culture européenne ou Europe des cultures ? les enjeux actuels de la politique culturelle en Europe**. Paris : L'Harmattan, 2000. (Collection Questions contemporaines).

SVORONOS, Nikos. **Το Ελληνικό έθνος: Γένεση και διαμόρφωση του νέου Ελληνισμού [La nation grecque. Genèse et formation de l'hellénisme moderne]**. Αθήνα [Athènes] : Πόλις, 2004.

TEICHLER, Ulrich. **Temporary Study Abroad: The Life of ERASMUS Students**. *European Journal of Education*. 2004, Vol. 39, n° 4, p. 395-408.

TEICHLER, Ulrich. **The impact of temporary study abroad**. Dans : *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*. Amsterdam : European Second Language Association, 2015, p. 15-30. (Eurosla Monographs).

TERRIER, Eugénie. **Mobilités et expériences territoriales des étudiants internationaux en Bretagne : interroger le rapport mobilités spatiales - inégalités sociales à partir des migrations étudiantes**. Thèse de doctorat. Rennes : Université Rennes 2 ; Université Européenne de Bretagne, novembre 2009.

TEYSSIER, François de et BAUDIER, Gilles. **La construction de l'Europe : culture, espace, puissance**. Paris : Presses universitaires de France, 2001.

TOMUSK, Voldemar. **Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery**. Dordrecht : Springer Science, 2007.

TREMBLAY, Christian. **Du multilinguisme au plurilinguisme**. Observatoire Européen du Plurilinguisme, Novembre 2007.

TRIANDAFYLIDOU, Anna. **National identity and the « other »**. *Ethnic and Racial Studies*. Janvier 1998, Vol. 21, n° 4, p. 593-612.

TROCHIM, William. **Descriptive Statistics** [en ligne]. Research Methods Knowledge Base. Sydney : Conjoint.ly, 2002 [consulté le 5 août 2020]. Disponible à : <URL : <http://www.socialresearchmethods.net/kb/statdesc.php>>.

TROUILLOUD, David et SARRAZIN, Philippe. **Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs**. *Revue Française de Pédagogie*. 2003, n° 145, p. 89-119.

- TRUCHOT, Claude. **Europe: l'enjeu linguistique**. Paris, France : la Documentation française, 2008.
- TRUCHOT, Claude. **L'anglais dans le monde contemporain**. Paris : le Robert, 1990. (L'ordre des mots).
- TRUCHOT, Claude (dir.). **Le plurilinguisme européen: théories et pratiques en politique linguistique**. Paris, France : H. Champion, 1994.
- TRUCHOT, Claude et HUCK, Dominique. **Le traitement des langues dans les entreprises**. *Sociolinguistica*. Décembre 2009, Vol. 23, n° 1, p. 1-31.
- TSAMADOU-JACOBBERGER, Irini et ZERVA, Maria. **Εκμάθηση ελληνικών στο Πανεπιστήμιο Στρασβούργου: κίνητρα και αναπαραστάσεις [Apprentissage des langues à l'Université de Strasbourg : motivations et représentations]**. Vol. 2. Berlin : Romiosini/CeMoG, 2017, p. 1051-1064.
- TSIPLAKOU, Stavroula. **Doing (Bi)Lingualism: Language Alternation As Performative Construction of Online Identities**. *Pragmatics*. Novembre 2010, Vol. 19, n° 3.
- TSOUKALAS, Constantine. **European modernity and Greek national identity**. *Journal of Southern Europe and the Balkans*. Mai 1999, Vol. 1, n° 1, p. 7–14.
- TZOGOPOULOS, George N. **The Greek crisis in the media: stereotyping in the international press**. [S. l.] : Ashgate, 2013.
- VALAVANIDOU, Gina. **Les politiques linguistiques éducatives des familles en Grèce : Croyances et actions**. 2008, n° 1, p. 63–71.
- VALEONTIS, Kostas. **Ανάλυση των βασικών αρχών της τεχνικής ορολογίας [Analyse des principes de base de la terminologie technique, en grec]**. Athènes : Organisme grec de Terminologie, 1988.
- VALINAKIS, Yannis G. **La Grèce dans la nouvelle Europe**. *Politique étrangère*. 1994, Vol. 59, n° 1, p. 223–232.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle. **Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches**. *Tréma*. Septembre 2007, n° 28, p. 5-16.
- VIRY, Gil et KAUFMANN, Vincent (dir.). **High mobility in Europe: work and personal life**. Houndmills, Basingstoke Hampshire ; New York, NY : Palgrave Macmillan, 2015.
- VON WIESE, Leopold. **What Is European Culture?**. *The British Journal of Sociology*. 1960, Vol. 11, n° 1, p. 1–9.
- VULBEAU, Alain. **Alternation, altération et métissage : les jeux de l'altérité et de l'identité**. *Le Télémaque*. 2006, Vol. n° 29, n° 1, p. 57-68.
- WHITLEY, Bernard E, KITE, Mary E et ARCISZEWSKI, Thomas. **Psychologie des préjugés et de la discrimination**. Bruxelles : De Boeck, 2013.
- ZERVA, Maria. **Les Grecs turcophones orthodoxes: une étude sociolinguistique**. Thèse de doctorat. France : Université de Strasbourg, 2011.
- ZORGBIBE, Charles. **Histoire de l'Union européenne**. Paris : Albin Michel, 2005.

Greece. Dans : OECD, *Education at a Glance 2019*. Paris : OECD, 10 septembre 2019.

Απογραφή Πληθυσμού-Κατοικιών 2011 : Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του Μόνιμου Πληθυσμού της Χώρας σύμφωνα με την αναθεώρηση των αποτελεσμάτων της Απογραφής Πληθυσμού-Κατοικιών 2011 στις 20/3/2014 [Recensement Population-Logement 2011 : Caractéristiques démographiques et sociales de la population permanente du pays selon la révision des résultats du Recensement 2011 Population-Logement du 20/3/2014]. Πιρέε : Ελληνική Στατιστική Αρχή [Autorité hellénique de la statistique], septembre 2014.

Αποφάσεις Αριθμ. 141417/Δ2 : Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο [Décisions n° 141417 / D2: Curriculum unifié pour les langues étrangères à l'école primaire et secondaire]. ΦΕΚ 2871/09.09.2016. Athènes : Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας [Journal officiel du gouvernement de la République hellénique], 9 septembre 2016.

Δήμοι. Σύσταση δήμων. ΝΟΜΟΣΑΤΤΙΚΗΣ [Municipalités Département Attique]. Dans : *Καλλικράτης [Kallikratis]* [en ligne]. 19 novembre 2016 [consulté le 18 juillet 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.kallikratis.org/dimoi-systasi-dimon-nomos-attikis/>>.

Ενημερωτικό σημείωμα σχετικά με τη διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας σε δημοτικά και γυμνάσια [Note d'information sur l'enseignement de la deuxième langue étrangère dans les écoles primaires et secondaires]. Athènes : Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων [Ministère de l'éducation et des religions], 10 juin 2011.

Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως [De l'organisation et de l'administration de l'enseignement général]. ΦΕΚ 100/Α/30.04.1976. Athènes : Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας [Journal officiel du gouvernement de la République hellénique], 30 avril 1976.

DOCUMENTATION INSTITUTIONNELLE

DOCUMENTATION DE L'UE

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. **Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, Comité économique et social européen et au Comité des régions - Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme.** COM/2005/0596 final. Bruxelles, 22 novembre 2005, p. 33.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. **Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions intitulée « Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun ».** COM(2008) 566 final. Bruxelles, 18 septembre 2008.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. **Pour une Europe de la connaissance : Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des Régions.** COM(97) 563 final. Bruxelles : Commission des communautés européennes, 12 novembre 1997.

COMMISSION EUROPÉENNE. **Livre blanc sur l'éducation et la formation : Enseigner et apprendre, vers la société cognitive.** Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995.

COMMISSION EUROPÉENNE et DIRECTION GÉNÉRALE DE LA PRESSE ET DE LA COMMUNICATION. **Construire l'Europe des peuples : L'Union européenne et la culture.** Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. **Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006.** COM(2003) 449 final. Brussels, 24 juillet 2003.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. **European social policy - A way forward for the Union - A white paper.** COM (94) 333 final. Brussels : Commission of the European Communities, 27 juillet 1994.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. **Green paper on the european dimension of education.** COM(93) 457 final. Brussels : Commission of the European Communities, 29 septembre 1993.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. **White paper on education and training Teaching and Learning towards the learning société.** COM(95) 590 final. 29 novembre 1995.

CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. **Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 »).** Journal officiel de l'Union européenne. Mai 2009, n° C 119, p. 2-10.

CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. **Conclusions du Conseil du 20 mai 2014 sur le plurilinguisme et le développement des compétences linguistiques.** Journal officiel de l'Union européenne. Juin 2014, n° C 183, p. 26-29.

CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE et COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. **Décision du Conseil et de la Commission du 13 décembre 1993 relative à la conclusion de l'accord sur l'Espace économique européen entre les Communautés européennes, leurs États membres et la République d'Autriche, la République de Finlande, la République d'Islande, la principauté de Liechtenstein, le Royaume de Norvège, le Royaume de Suède et la Confédération suisse (94/1/CECA, CE)**. *Journal officiel de l'Union européenne*. Janvier 1994, n° L 1.

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. **Décision du Conseil du 15 juin 1987 portant adoption du programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants (Erasmus)**. *Journal officiel des Communautés européennes*. Juin 1987, n° 166, p. 20–24.

COUNCIL OF THE EUROPEAN COMMUNITIES et COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. **Treaty on European Union**. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 1992.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. **Council Resolution of 14 February 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001**. *Official Journal of the European Communities*. Février 2002, Vol. 45, n° C 50, p. 1-2.

EUROPEAN PARLIAMENT, COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION et EUROPEAN COMMISSION. **Charter of fundamental rights of the European Union**. *Official Journal of the European Union*. Décembre 2000, n° C 364, p. 22.

EUROPEAN COMMISSION. **Citizenship education in Europe**. Brussels : EACEA - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012.

EUROPEAN COMMISSION. **EVS training and evaluation cycle guidelines and minimum quality standards** [en ligne]. Brussels : European Commission, janvier 2014. Disponible à : <URL : https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/evs-training-evaluation-guidelines_en.pdf>.

EUROPEAN COMMISSION. **Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward into the 21st century. White paper**. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 1994.

EUROPEAN COMMISSION. **Key data on teaching languages at school in Europe - 2012 Edition**. Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Eurostat, Eurydice, juillet 2012.

EUROPEAN COMMISSION. **The Erasmus Impact Study Regional Analysis**. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2016.

EUROPEAN COUNCIL. **Presidency Conclusions - Lisbon European Council** [en ligne]. Lisbon : European Council, 23 mars 2000 [consulté le 15 octobre 2017]. Disponible à : <URL : https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm>.

MINGUEZ, Maria Luisa Garcia, BAIDAK, Nathalie et HARVEY, Angelika. **Foreign language teaching in schools in Europe**. Brussels : European Commission, Eurydice European Unit, 2001.

PARLEMENT EUROPÉEN. **Mémoire sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne**. COM (91) 349 final 13. 5 novembre 1991.

PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. **Décision (CE) n° 1031/2000 du Parlement européen et du Conseil, du 13 avril 2000, établissant le programme d'action communautaire « Jeunesse ».** *Journal officiel*. Mai 2000, n° L 117, p. 0001-0010.

PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. **Décision n° 1720/2006/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 novembre 2006 établissant un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.** *Journal officiel de l'Union européenne*. Novembre 2006, n° L327, p. 45-68.

PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. **Décision n°1934/2000/CE du Parlement européen et du Conseil du 17 juillet 2000 établissant l'Année européenne des langues 2001.** *Journal officiel*. Septembre 2000, n° L 232, p. 1-5.

PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. **Règlement (UE) 2018/1860 du Parlement européen et du Conseil du 28 novembre 2018 relatif à l'utilisation du système d'information Schengen aux fins du retour des ressortissants de pays tiers en séjour irrégulier.** *Journal officiel de l'Union européenne*. Décembre 2018, n° L 312, p. 1–13.

PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. **Règlement (UE) n° 1288/2013 du Parlement européen et du Conseil du 11 décembre 2013 établissant « Erasmus + » : le programme de l'Union pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport et abrogeant les décisions n° 1719/2006/CE, n° 1720/2006/CE et n° 1298/2008/CE Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE.** *Journal officiel de l'Union européenne*. Décembre 2013, n° L 347, p. 50-73.

Consolidated version of the treaty on the functioning of the European Union. *Official Journal of the European Union*. Octobre 2012, n° C326, p. 47-390.

Déclaration sur l'identité européenne. *Bulletin des Communautés européennes*. Décembre 1973, n° 12, p. 127–130. (Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes).

European citizenship. Standard Eurobarometer 83. Brussels : European Commission, mai 2015.

Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386. Brussels : European Commission, juin 2012.

La citoyenneté européenne. Eurobaromètre Standard n°85. Bruxelles : Commission européenne, mai 2016.

Le processus de Bologne : création de l'espace européen de l'enseignement supérieur [en ligne]. Synthèses de la législation de l'UE. Bruxelles : Union Européenne, Direction Générale éducation, formation, jeunesse, sport, 15 janvier 2000. Disponible à : <URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11088&from=DE>>.

Les valeurs des Européens. Eurobaromètre Standard n°77. Bruxelles : Commission européenne, mai 2012.

Livre vert de la dimension européenne de l'éducation. Rapport n°COM(93) 457 final. Bruxelles : Commission des communautés européennes, 29 septembre 1993.

L'opinion publique dans l'Union européenne. Eurobaromètre Standard n°84. Bruxelles : Commission européenne, décembre 2015.

Projet de traité instituant l'Union européenne. *Bulletin des Communautés européenne*. Février 1984, n° 2, p. 8-26. (Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes).

Results for Greece. Special Eurobarometer n°308. Brussels : European Commission, juillet 2009. (The Europeans in 2009).

The Europeans in 2009. Special Eurobarometer n°308. Brussels : European Commission, juillet 2009.

Traité de Lisbonne, modifiant le traité sur l'Union Européenne et le traité instituant la Communauté européenne. *Journal officiel de l'Union européenne*. Décembre 2007, n° C 306.

Traité instituant la Communauté Économique Européenne et documents annexes. 25 mars 1957, p. 345.

Traité instituant la Communauté européenne du charbon et de l'acier. Paris : CECA, 18 avril 1951.

DOCUMENTATION DU CONSEIL DE L'EUROPE

BEACCO, Jean-Claude et BYRAM, Michael. **De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.** Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2003.

BERNAUS, Mercè et al. **Plurilinguisme et pluriculturalisme dans l'enseignement d'une discipline non linguistique : kit de formation.** Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 2012.

COMMITTEE OF MINISTERS OF THE COUNCIL OF EUROPE. **Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success.** Rapport n°CM/Rec(2014)5. Strasbourg : Council of Europe, 17 mars 1998.

COMMITTEE OF MINISTERS OF THE COUNCIL OF EUROPE. **Resolution on an intensified modern language teaching programme for Europe.** Rapport n°(69)2. Strasbourg : Council of Europe, 25 janvier 1969.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.** Paris : Didier, 2001.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Convention culturelle européenne.** Série des traités européens n°18. Paris : Conseil de l'Europe, 19 décembre 1954.

CONSEIL DE L'EUROPE. **La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.** Série des traités européens n° 148. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 5 novembre 1992.

CONSEIL DE L'EUROPE. DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES. **L'éducation plurilingue en Europe : 50 ans de coopération internationale.** Strasbourg : Conseil de l'Europe, février 2006.

COSTE, Daniel et CAVALLI, Marisa. **Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools.** Strasbourg : Council of Europe, Language Policy Unit, 2015. (Languages in/for Education).

COUNCIL OF EUROPE. **Chart of signatures and ratifications of Treaty 148.** European Treaty Series n°148. Strasbourg : Council of Europe, 2011. (European Charter for Regional or Minority Languages).

COUNCIL OF EUROPE. **Framework Convention for the Protection of National Minorities**. European Treaty Series n°157. Strasbourg : Council of Europe, février 1995.

CUENAT, Mirjam Egli et al. **L'apprentissage plurilingue et interculturel par la mobilité : ressources pratiques pour les enseignants et les formateurs d'enseignants**. Graz : Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, novembre 2015. (Programme 2012-2015 « Apprendre par les langues »).

DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES. **L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet**. Langues dans l'Education Langues pour l'Education. Strasbourg : Conseil de l'Europe, mars 2009.

GRIN, François. **L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues**. Dans : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002, p. 49.

HUBER, Josef et REYNOLDS, Christopher (dir.). **Developing intercultural competence through education. Développer la compétence interculturelle par l'éducation**. Strasbourg : Council of Europe, 2014. (Pestalozzi series ; n° 3).

LITTLE, David. **Portfolio européen des langues Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire**. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2012.

LITTLE, David, GOULLIER, Francis et HUGHES, Gareth. **The European Language Portfolio : the story so far (1991-2011)**. Strasbourg : Council of Europe, 2011.

TRUCHOT, Claude. **L'anglais en Europe: Repères**. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, 2002.

WOEHLING, Jean-Marie. **La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires : un commentaire analytique**. Strasbourg : Council of Europe, 2005.

SITOGRAPHIE

EUROPEAN COMMISSION. **Factsheets**. Dans : *What is Erasmus+?* [en ligne]. 3 décembre 2018 [consulté le 7 mai 2019]. Disponible à : <URL : http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/factsheets_en>.

EUROPEAN COMMISSION. **Typical Erasmus Student 2013-2014**. Dans : *European Commission* [en ligne]. janvier 2015 [consulté le 7 mai 2019]. Disponible à : <URL : <http://ec.europa.eu/assets/eac/education/images/infograph/2016-erasmus-student-profile.jpg>>.

GROUPE, ICOR. **Convention ICOR**. Dans : *Université Lyon 2* [en ligne]. 2013 [consulté le 17 juin 2017]. Disponible à : <URL : http://www.unibg.it/dati/corsi/57071/64218-2013_Conv_ICOR_250313.pdf>.

MERTEFA. **Lifelong Learning Programme**. Dans : *EACEA - European Commission* [en ligne]. 4 décembre 2017 [consulté le 7 août 2020]. Disponible à : <URL : <https://eacea.ec.europa.eu/llp/en>>.

UNIVERSALIS, Encyclopædia. **Relations intergroupes**. Dans : *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 26 juillet 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/relations-intergroupes/>>.

About multilingualism policy. Dans : *European Commission* [en ligne]. juin 2020 [consulté le 25 juin 2020]. Disponible à : <URL : https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en>.

AEGEE. Dans : *AEGEE-Europe* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 30 juin 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.aegEE.org/>>.

Certificazione. Dans : *Ministero degli affari esteri e della cooperazione internazionale* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 18 juillet 2020]. Disponible à : <URL : https://www.esteri.it/mae/it/politica_estera/cultura/promozionelinguaitaliana/societadantealighieri.html>.

EPALE- Electronic Platform for Adult Learning in Europe. Dans : *EPALE - European Commission* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 30 juin 2020]. Disponible à : <URL : <https://epale.ec.europa.eu/en>>.

Erasmus+: Another record year in 2017. Dans : *European Commission* [en ligne]. 7 mars 2020 [consulté le 7 mars 2020]. Disponible à : <URL : https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_19_601>.

Erasmus + en dix chiffres. Dans : *Toute l'Europe.eu* [en ligne]. 14 décembre 2019 [consulté le 14 décembre 2019]. Disponible à : <URL : <https://www.touteleurope.eu/actualite/erasmus-en-dix-chiffres.html>>.

Erasmus Mundus Joint Master Degrees. Dans : *Erasmus+ - European Commission* [en ligne]. 19 janvier 2016 [consulté le 30 juin 2020]. Disponible à : <URL : https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities/individuals/students/erasmus-mundus-joint-master-degrees_en>.

EVS at 20 - find out more!. Dans : *European Youth Portal* [en ligne]. 2016. Disponible à : <URL : https://europa.eu/youth/node/33119_fr>.

From Erasmus to Erasmus+: a story of 30 years. Dans : *European Commission* [en ligne]. 26 janvier 2017 [consulté le 24 juillet 2020]. Disponible à : <URL : https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_17_83>.

Full list. Dans : *Treaty Office* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 29 juillet 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list>>.

Histoire - OCDE. Dans : *OCDE* [en ligne]. 2017. Disponible à : <URL : <http://www.oecd.org/fr/apropos/histoire/>>.

Identité. Dans : *Encyclopédie Larousse en ligne* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 27 juillet 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/identite/59715>>.

Language learning. Dans : *Eurostat* [en ligne]. 2017 [consulté le 9 août 2020]. Disponible à : <URL : <https://ec.europa.eu/eurostat/fr/news/themes-in-the-spotlight/language-learning>>.

Les symboles de l'Union européenne. Dans : *CVCE* [en ligne]. 7 mars 2020 [consulté le 7 mars 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.cvce.eu/education/unit-content/-/unit/eeacde09-add1-4ba1-ba5b-dcd2597a81d0>>.

L'euro [en ligne]. juillet 2016 [consulté le 4 juillet 2017]. Disponible à : <URL : https://europa.eu/european-union/about-eu/money/euro_fr>.

Licence Langues et interculturelité - Présentation. Dans : *Faculté des langues - Université de Strasbourg* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 4 août 2020]. Disponible à : <URL : <https://langues.unistra.fr/langues-interculturalite/licence-langues-et-interculturalite-presentation/>>.

Lifelong learning - Comenius. Dans : *European Commission* [en ligne]. septembre 2014 [consulté le 2 novembre 2017]. Disponible à : <URL : http://eacea.ec.europa.eu/llp/comenius/comenius_en.php>.

Lifelong learning - Erasmus. Dans : *European Commission* [en ligne]. décembre 2013 [consulté le 2 novembre 2017]. Disponible à : <URL : http://eacea.ec.europa.eu/llp/erasmus/erasmus_en.php>.

Lifelong learning - Grundtvig. Dans : *European Commission* [en ligne]. décembre 2013 [consulté le 2 novembre 2017]. Disponible à : <URL : http://eacea.ec.europa.eu/llp/grundtvig/grundtvig_en.php>.

Lifelong learning - Leonardo da Vinci. Dans : *European Commission* [en ligne]. décembre 2013 [consulté le 3 novembre 2017]. Disponible à : <URL : http://eacea.ec.europa.eu/llp/leonardo/leonardo_da_vinci_en.php>.

Mevlana Exchange Programme. Dans : *Mevlana Değişim Programı* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 30 juin 2020]. Disponible à : <URL : <https://mevlana.yok.gov.tr/en/main-page>>.

Official texts about Education. Dans : *Council of Europe* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 26 août 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.coe.int/en/web/education/official-texts>>.

Online Linguistic Support. Dans : *Erasmus+ - European Commission* [en ligne]. 19 janvier 2016 [consulté le 7 mars 2020]. Disponible à : <URL : https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/online-linguistic-support_en>.

Organisation licence master doctorat (L.M.D.). Dans : *Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 26 août 2020]. Disponible à : <URL : [//www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20190/organisation-licence-master-doctorat-l.m.d..html](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20190/organisation-licence-master-doctorat-l.m.d..html)>.

Politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe. Dans : *Conseil de l'Europe* [en ligne]. juin 2017 [consulté le 11 juin 2017]. Disponible à : <URL : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/language-policies>>.

Portail des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Dans : *Conseil de l'Europe* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 29 juillet 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>>.

Programme «Jeunesse en action». Dans : *Youth - European Commission* [en ligne]. 10 mars 2014 [consulté le 30 juin 2020]. Disponible à : <URL : https://ec.europa.eu/youth/success-stories/youth-in-action_fr>.

Publications of the Education Department. Dans : *Council of Europe* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 26 août 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.coe.int/en/web/education/publications>>.

Service Volontaire Européen (SVE). Dans : *Service Volontaire Européen* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 30 juin 2020]. Disponible à : <URL : <https://servicevolontaireeuropeen.fr/>>.

Students - International student mobility - OECD Data. Dans : *the OECD* [en ligne]. 29 mai 2019 [consulté le 29 mai 2019]. Disponible à : <URL : <http://data.oecd.org/students/international-student-mobility.htm>>.

Students - International student mobility - OECD Data. Dans : *the OECD* [en ligne]. 29 février 2020 [consulté le 29 février 2020]. Disponible à : <URL : <http://data.oecd.org/students/international-student-mobility.htm>>.

Tempus Programme. Dans : *EACEA - European Commission* [en ligne]. 7 décembre 2017 [consulté le 30 juin 2020]. Disponible à : <URL : https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/tempus-programme_en>.

UE de langues pour spécialistes d'autres disciplines. Dans : *Faculté des langues - Université de Strasbourg* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 21 août 2020]. Disponible à : <URL : <https://langues.unistra.fr/formation/ue-de-langues/>>.

Voyage. Dans : *Dictionnaire de français Larousse* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 3 août 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/voyage/82584>>.

Δήμοι. Σύσταση δήμων. ΝΟΜΟΣΑΤΤΙΚΗΣ [Municipalités Département Attique]. Dans : *Καλλικράτης [Kallikratis]* [en ligne]. 19 novembre 2016 [consulté le 18 juillet 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.kallikratis.org/dimoi-systasi-dimon-nomos-attikis/>>.

Ιστορίες Επιτυχίας [Histoires de Succès]. Dans : *IKY - Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 18 juillet 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.iky.gr/el/iky/istories-epituxias>>.

Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής | University of West Attica. Dans : *Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής | University of West Attica* [en ligne]. 30 mars 2018 [consulté le 18 juillet 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.uniwa.gr/>>.

BIBLIOGRAPHIE VOLUME II

BIBLIOGRAPHIE GUIDE D'ENTRETIEN

Caricature de Matuska sur le cinquième élargissement de l'UE (2004) [image en ligne]. 2 décembre 2013 [consulté le 1^{er} février 2016]. Disponible à : <URL : [https://www.cvce.eu/obj/caricature de matuska sur le cinquieme elargissement de l ue 2004-fr-b0fb8d5d-1acf-4c29-ba53-617cb1d60950.html](https://www.cvce.eu/obj/caricature_de_matuska_sur_le_cinquieme_elargissement_de_l_ue_2004-fr-b0fb8d5d-1acf-4c29-ba53-617cb1d60950.html)>.

Caricature de Plantu sur le projet franco-allemand d'union européenne (29 juin 1985) [image en ligne]. 9 janvier 2014 [consulté le 1^{er} février 2016]. Disponible à : <URL : [https://www.cvce.eu/obj/caricature de plantu sur le projet franco allemand d union europeenne 29 juin 1985-fr-586481b7-ca17-47d1-b724-eeced0f0689a.html](https://www.cvce.eu/obj/caricature_de_plantu_sur_le_projet_franco_allemand_d_union_europeenne_29_juin_1985-fr-586481b7-ca17-47d1-b724-eeced0f0689a.html)>.

Ni Lampedusa, ni Bruxelles, être Européen ! [en ligne]. 20 juin 2015. Disponible à : <URL : <https://www.youtube.com/watch?v=02nLxNzIA9g>>.

The Perfect European [image en ligne]. [S. d.] [consulté le 30 janvier 2016]. Disponible à : <URL : <http://one-europe.info/the-european-identity>>.

We hate the European Union EU. Dans : *Facebook* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 18 février 2016]. Disponible à : <URL : [https://www.facebook.com/We-hate-the-European-Union-EU-189718251074549/?ref=page internal](https://www.facebook.com/We-hate-the-European-Union-EU-189718251074549/?ref=page_internal)>.

BIBLIOGRAPHIE HISTOIRES DE SUCCES

Erasmus+. Dans : *IKY-Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 18 août 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.iky.gr/el/component/k2/itemlist/category/358-erasmus>>.

Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθηση (LLP). Dans : *IKY-Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών* [en ligne]. [S. d.] [consulté le 18 août 2020]. Disponible à : <URL : <https://www.iky.gr/el/component/k2/itemlist/category/359-programma-dia-viou-mathisi-llp>>.

Table des matières

Remerciements.....	5
Résumé.....	7
Résumé en anglais.....	9
À propos de la bibliographie et des annexes.....	10
Liste des abréviations	10
Sommaire.....	11
INTRODUCTION.....	15
I. Contexte de l'étude.....	17
II. Problématique et hypothèses.....	19
III. Plan de l'étude.....	20
PARTIE I : Considérations théoriques.....	23
Chapitre 1 : La mobilité et la participation aux programmes de mobilité.....	27
1.1 Définition de la mobilité et de la participation aux programmes de mobilité	27
1.2 Définition et délimitation de la participation aux programmes de mobilité.....	29
1.3 La mobilité encadrée, organisée ou institutionnalisée	32
1.3.1 La genèse des programmes de mobilité européenne : « Erasmus ».....	33
1.3.2 Présentation des différents programmes.....	34
Chapitre 2 : L'expérience de la mobilité.....	43
2.1 Motivation.....	43
2.1.1 Théorie de l'autodétermination	44
2.1.2 La motivation comme facteur déterminant de la nature de la mobilité	47
2.1.3 Quelle motivation pour la mobilité étudiante et la mobilité organisée	48
2.2 Les effets de la mobilité	51
2.2.1 Les effets de la mobilité organisée de type <i>Erasmus</i>	52
2.3 Les stéréotypes.....	56
2.3.1 La catégorisation sociale et les stéréotypes.....	57
2.4 Les préjugés et la discrimination.....	60
2.5 L'altérité.....	62
Chapitre 3 : Identité et citoyenneté dans un contexte européen.....	67
3.1 De l'identité nationale à l'identité européenne.....	69
3.1.1 De l'identité nationale : le cas grec.....	69

3.1.2	De l'identité européenne	73
3.1.3	Les différentes dimensions de l'Europe	74
3.1.4	Les valeurs européennes : vecteurs de l'identité européenne	79
3.1.5	L'identité européenne des Grecs	82
3.2	L'invention de la citoyenneté européenne	85
3.2.1	De la citoyenneté européenne à l'identité européenne	86
Chapitre 4 : La politique linguistique en Europe et en Grèce		93
4.1	La politique linguistique en Europe	98
4.1.1	L'Union européenne	98
4.1.2	Le Conseil de l'Europe.....	101
4.1.3	La politique linguistique pour les langues régionales ou minoritaires	103
4.1.4	Les politiques linguistiques éducatives au niveau européen et national.....	105
4.1.5	Réalisation d'une politique d'éducation européenne	106
4.1.6	L'enseignement des langues étrangères dans les pays européens	113
4.2	La politique linguistique nationale	118
4.2.1	La politique linguistique nationale en Grèce.....	119
4.2.2	La politique linguistique dans l'Éducation nationale grecque	121
4.3	Le plurilinguisme en Europe et en Grèce.....	124
4.3.1	Le plurilinguisme en Europe.....	125
4.3.1.1	Le plurilinguisme d'après le Conseil de l'Europe	125
4.3.1.2	Le plurilinguisme d'après l'UE.....	127
4.3.1.3	L'éducation plurilingue selon les textes en Europe.....	129
4.3.2	La politique linguistique et la gestion du plurilinguisme en Grèce	131
Synthèse de la Partie I		137
PARTIE II : Recueil, description et analyse des données.....		141
Chapitre 5 : Méthodologie de la recherche et construction du corpus.....		143
5.1	Contexte de la recherche	143
5.2	Public cible	144
5.3	Méthodologie.....	144
5.4	Types de données	146
5.4.1	Réponses au questionnaire.....	147
5.4.2	Histoires de succès.....	153
5.4.3	Entretiens semi-directifs	155

5.4.3.1	Procédure précédant les entretiens.....	155
5.4.3.2	Déroulement de l'entretien.....	157
5.4.3.3	Méthode d'enregistrement et transcription.....	158
5.4.3.4	Données obtenues.....	159
5.5	Traitement des données	161
5.5.1	La théorie des représentations.....	162
5.5.2	Analyse quantitative.....	164
5.5.3	Analyse thématique	165
5.5.4	Analyse linguistique.....	166
5.6	Avantages et difficultés pendant la constitution du corpus	168
Chapitre 6 :	Questionnaire	171
6.1	Population des enquêtés.....	171
6.2	Programmes de mobilité.....	177
6.3	Motivations de la participation	183
6.4	Effets de la mobilité.....	186
6.4.1	Évaluation positive ou négative de l'expérience.....	186
6.4.2	Impact potentiel de la mobilité sur les choix professionnels	193
6.5	La relation des enquêtés avec les langues étrangères	195
6.5.1	Langues maîtrisées.....	195
6.5.2	Motivations d'apprentissage des langues étrangères.....	198
6.5.3	La politique linguistique	199
6.5.4	Niveau de maîtrise des langues étrangères	201
6.6	Europe	205
6.6.1	Le lien avec l'UE et l'Europe.....	205
6.6.2	Citoyenneté et identité.....	206
6.6.3	Les valeurs et les résultats positifs de l'UE	209
6.7	Les éléments importants d'après les enquêtés	211
6.7.1	Programmes de mobilité.....	212
6.7.2	Compétences linguistiques.....	213
6.7.3	Commentaires concernant la situation actuelle de l'UE.....	215
Chapitre 7 :	Histoires de succès.....	219
7.1	Population des informateurs.....	219
7.2	La participation au programme de mobilité.....	222

7.3	Motivations de participation.....	227
7.4	Effets de la mobilité.....	231
Chapitre 8 : Entretiens semi-directifs		247
8.1	Population des informateurs.....	247
8.2	La participation au programme de mobilité.....	254
8.3	Motivations de participation.....	261
8.4	Effets de la mobilité.....	268
8.5	Identité européenne.....	278
Synthèse de la partie II		287
PARTIE III : Interprétation des résultats.....		295
Chapitre 9 : L'expérience de la mobilité.....		297
9.1	Les motivations et les effets : chemins croisés.....	297
9.1.1	La théorie d'autodétermination et les programmes de mobilité.....	303
9.2	La multi-mobilité et la réflexivité spatiale	305
9.2.1	La multi-mobilité.....	305
9.2.2	La réflexivité spatiale.....	308
9.2.3	Quel parcours de mobilité pour les anciens participants grecs	311
9.3	L'importance des compétences dans le cadre d'une mobilité	313
9.4	Mobilité organisée : une expérience constructive avec des points négatifs	319
9.5	La perception du système d'enseignement national et des différents systèmes éducatifs	322
9.6	La notion de voyage	324
9.6.1	Le voyage comme déplacement dans l'espace.....	325
9.6.2	Le voyage comme aventure intérieure	327
9.7	Regard critique sur les programmes de mobilité européenne	329
Chapitre 10 : L'importance des langues étrangères : quel type de plurilinguisme		331
10.1	Le capital linguistique dans la mobilité	331
10.1.1	L'hégémonie de la langue anglaise.....	333
10.2	Le choix d'un discours en langue étrangère dans un cadre grec : emprunts et anglicismes ...	335
10.3	Les motivations d'acquisition d'une langue étrangère et le rôle des différentes politiques ...	341
10.4	Le rôle essentiel de la politique linguistique dans le parcours de mobilité.....	352
10.5	Mobilité et plurilinguisme : deux notions liées.....	353
Chapitre 11 : La rencontre avec l'autre		357

11.1	La représentation des pays chez les participants grecs : pays populaires et pays impopulaires	357
11.2	Relations transnationales : source d'identification	364
11.3	La famille grecque : un facteur primordial dans le parcours de mobilité	369
11.4	Stéréotype et mobilité	371
Chapitre 12 : L'identité et l'identification européenne		373
12.1	La définition de l'Europe et de l'Européen	373
12.2	Une expérience commune.....	378
12.3	L'impact des crises sur les jeunes Grecs.....	380
12.4	L'identité européenne des participants grecs et leur identification	385
12.5	Le lien entre la mobilité, les langues étrangères et l'identité européenne.....	388
Synthèse de la Partie III.....		391
CONCLUSION		393
BIBLIOGRAPHIE		401
BIBLIOGRAPHIE VOLUME I.....		401
BIBLIOGRAPHIE GENERALE		401
DOCUMENTATION INSTITUTIONNELLE		415
DOCUMENTATION DE L'UE.....		415
DOCUMENTATION DU CONSEIL DE L'EUROPE		418
SITOGRAFIE.....		420
BIBLIOGRAPHIE VOLUME II.....		423
BIBLIOGRAPHIE GUIDE D'ENTRETIEN.....		423
BIBLIOGRAPHIE HISTOIRES DE SUCCES.....		423
Table des matières		424
Sommaire des figures, des tableaux et des extraits		429
Table des figures		429
Table des tableaux.....		431
Table des extraits analysés tirés du corpus		432
INDEX		438

Sommaire des figures, des tableaux et des extraits

Table des figures

Figure 1 : Les valeurs qui comptent le plus (Eurobaromètre Standard 77, printemps 2012)	80
Figure 2 : Les trois valeurs qui représentent mieux l'UE (Eurobaromètre Standard 77, printemps 2012)	81
Figure 3 : L'image de l'UE pour les Grecs (Eurobaromètre 2009)	82
Figure 4 : Vous vous sentez citoyen(ne) de l'UE ? (Eurobaromètre standard 84)	83
Figure 5 : Vous vous sentez citoyen(ne) de l'UE (Eurobaromètre standard 85, printemps 2016).....	84
Figure 6 : Résultats d'Eurobaromètres 2010-2016.....	89
Figure 7 : La politique linguistique d'après Spolsky.....	95
Figure 8 : Les politiques linguistiques d'après Henri Boyer.....	97
Figure 9 : Le régime linguistique de l'UE et l'élargissement.....	128
Figure 10 : Population permanente des étrangers.....	134
Figure 11 : Répartition des enquêtés selon le sexe et l'âge (N=164).....	172
Figure 12 : Question n° 3 : Profession des enquêtés (N=164).....	172
Figure 13 : Question n° 4 : Discipline des enquêtés (N=164)	173
Figure 14 : Question n° 4 : Région de l'université d'origine (N=164).....	174
Figure 15 : Question n° 4 : Type d'établissement d'origine (N=164).....	175
Figure 16 : Question n° 27 : Habitudes des enquêtés pendant les douze derniers mois (N=668).....	176
Figure 17 : Question n° 5 : Type de programme (N=177).....	177
Figure 18 : Question 11 : Nature du programme (N=179).....	179
Figure 19: Question n° 9 : Destination de mobilité (N=184)	180
Figure 20 : Question n° 15 : Langues de travail (N=225)	181
Figure 21: Nombre de langues de travail (N=164)	182
Figure 22 : Question n° 12 : Raisons de la participation (N=318).....	183
Figure 23 : Effets de l'expérience de la mobilité (N=217).....	187
Figure 24 : Question n° 14 : Est-ce que la participation a influencé vos choix dans le domaine professionnel ?(N=164).....	193
Figure 25 : Question n° 16 : Langues étrangères maîtrisées par les enquêtés (N=414)	195
Figure 26 : Nombre des langues étrangères par les enquêtés (N=164)	196
Figure 27 : Question n° 18 : Raisons de l'apprentissage des langues étrangères (N=897).....	198
Figure 28 : Question n° 20 : Est-ce que vous pensez que les citoyens de l'UE doivent maîtriser deux langues en supplément de leur langue maternelle ?(N=164)	200
Figure 29 : Qualification de maîtrise des langues étrangères (N=181)	201
Figure 30 : Question n°17 : À quel niveau maîtrisez-vous cette langue/ces langues ? (N=238)	204
Figure 31 : Question n° 21 Lien avec l'UE et question n° 22 : Lien avec l'Europe (Qn° 21 : N=164, Qn°22 : N=164).....	205
Figure 32 : Question n° 24 : Est-ce que vous vous sentez citoyen de l'UE ? (N=164)	206
Figure 33 : Question n° 25 : Vous voyez-vous comme...(N=164).....	207
Figure 34 : Question n°26 : Domaines qui créent le sentiment de citoyenneté européenne(N=521)	208
Figure 35 : Question n° 23 : D'après vous, quel est le résultat le plus positif de l'UE ? (N=421).....	209
Figure 36 : Question n° 28 : Les valeurs qui représentent mieux l'UE (N=642)	210

Figure 37 : Répartition selon le sexe (N=55).....	219
Figure 38: Région de l'établissement d'origine(N=54).....	220
Figure 39 : Discipline des auteurs(N=54).....	221
Figure 40 : Carte des destinations des participants(N=55).....	225
Figure 41 : Langues maîtrisées par les 12 informateurs.....	249
Figure 42 : Carte des destinations.....	256
Figure 43 : Raisons de participation des 12 informateurs.....	262
Figure 44 : Répartition des sexes dans la totalité du corpus.....	288
Figure 45 : Le profil de l'étudiant Erasmus 2013-2014.....	289
Figure 46 : Les disciplines des informateurs.....	289
Figure 47 : Mobilité internationale des étudiants - étudiants entrés dans l'enseignement supérieur, % d'étudiants inscrits en 2016.....	299
Figure 48 : Mobilité internationale des étudiants - étudiants entrés dans l'enseignement supérieur, % d'étudiants inscrits en 2017.....	300
Figure 49 : Théorie d'autodétermination et programmes de mobilité.....	303
Figure 50 : La participation comme point de départ des mobilités multiples.....	311
Figure 51 : Schématisation du parcours de mobilité.....	312
Figure 52 : Les compétences linguistiques des informateurs du questionnaire et de ceux des entretiens semi-directifs.....	354
Figure 53 : Les quatre régions européennes.....	361
Figure 54 : Réseaux transnationaux des participants.....	364
Figure 55 : Carte des nationalités des personnes avec lesquelles les informateurs des entretiens ont établi des relations transnationales.....	366
Figure 56 : Le stéréotype dans la mobilité organisé.....	371
Figure 57 : Lien entre la mobilité et l'identité européenne.....	385
Figure 58 : L'identification européenne via les programmes de mobilité.....	389

Table des tableaux

Tableau 1 : Les dénominations usitées de la mobilité spatiale de Terrier.....	47
Tableau 2 : Nombre d'écoles primaires où les langues suivantes sont enseignées	122
Tableau 3 : Nombre de collèges où les langues étrangères suivantes sont enseignées, et nombre d'élèves concernés .	123
Tableau 4 : Les questions du questionnaire	149
Tableau 5 : Répartition des auteurs selon l'établissement d'origine	220
Tableau 6 : Types de mobilité	224
Tableau 7 : Données principales sur les 12 informateurs.....	247

Table des extraits analysés tirés du corpus

Dans cette liste, nous présentons les extraits numérotés avec les codes des informateurs et les titres de sections où ces extraits se trouvent.

Extrait n°1. Informateur n°23 : Programmes de mobilité	182
Extrait n°2. Informateur n°61 : Motivations de la participation.....	184
Extrait n°3. Informateur n°84 : Motivations de la participation.....	184
Extrait n°4. Informateur n°39 : Motivations de la participation.....	184
Extrait n°5. Informateur n°50 : Motivations de la participation.....	184
Extrait n°6. Informateur n°101 : Motivations de la participation.....	184
Extrait n°7. Informateur n°69 : Motivations de la participation.....	184
Extrait n°8. Informateur n°34 : Motivations de la participation.....	184
Extrait n°9. Informateur n°121 : Motivations de la participation	184
Extrait n°10. Informateur n°16 : Motivations de la participation	184
Extrait n°11. Informateur n°42 : Motivations de la participation	185
Extrait n°12. Informateur n°28 : Effets de la mobilité	186
Extrait n°13. Informateur n°125 : Effets de la mobilité.....	187
Extrait n°14. Informateur n°130 : Effets de la mobilité.....	187
Extrait n°15. Informateur n°31 : Effets de la mobilité	188
Extrait n°16. Informateur n°39 : Effets de la mobilité	188
Extrait n°17. Informateur n°105 : Effets de la mobilité.....	188
Extrait n°18. Informateur n°11 : Effets de la mobilité	189
Extrait n°19. Informateur n°29 : Effets de la mobilité	189
Extrait n°20. Informateur n°59 : Effets de la mobilité	189
Extrait n°21. Informateur n°36 : Effets de la mobilité	189
Extrait n°22. Informateur n°38 : Effets de la mobilité	189
Extrait n°23. Informateur n°56 : Effets de la mobilité	189
Extrait n°24. Informateur n°17 : Effets de la mobilité	190
Extrait n°25. Informateur n°21 : Effets de la mobilité	190
Extrait n°26. Informateur n°146 : Effets de la mobilité.....	190
Extrait n°27. Informateur n°14 : Effets de la mobilité	190
Extrait n°28. Informateur n°163 : Effets de la mobilité.....	190
Extrait n°29. Informateur n°8 : Effets de la mobilité	191
Extrait n°30. Informateur n°15 : Effets de la mobilité	191
Extrait n°31. Informateur n°66 : Effets de la mobilité	191
Extrait n°32. Informateur n°94 : Effets de la mobilité	191
Extrait n°33. Informateur n° 61 : Effets de la mobilité.....	191
Extrait n°34. Informateur n°63 : Effets de la mobilité	192
Extrait n°35. Informateur n°42 : Effets de la mobilité	192
Extrait n°36. Informateur n°104 : Effets de la mobilité.....	192
Extrait n°37. Informateur n°139 : Effets de la mobilité.....	192
Extrait n°38. Informateur n°2 : Effets de la mobilité	193
Extrait n°39. Informateur n°4 : Effets de la mobilité	194
Extrait n°40. Informateur n°17 : Effets de la mobilité	194
Extrait n°41. Informateur n°27 : Effets de la mobilité	194
Extrait n°42. Informateur n°19 : Effets de la mobilité	194
Extrait n°43. Informateur n°16 : Effets de la mobilité	194
Extrait n°44. Informateur n°162 : Effets de la mobilité.....	194
Extrait n°45. Informateur n°14 : La relation des enquêtés avec les langues étrangères.....	201

Extrait n°46. Informateur n°16 : La relation des enquêtés avec les langues étrangères.....	202
Extrait n°47. Informateur n°18 : La relation des enquêtés avec les langues étrangères.....	202
Extrait n°48. Informateur n°101 : La relation des enquêtés avec les langues étrangères.....	202
Extrait n°49. Informateur n°22 : La relation des enquêtés avec les langues étrangères.....	202
Extrait n°50. Informateur n°33 : La relation des enquêtés avec les langues étrangères.....	202
Extrait n°51. Informateur n°29 : La relation des enquêtés avec les langues étrangères.....	202
Extrait n°52. Informateur n°39 : La relation des enquêtés avec les langues étrangères.....	202
Extrait n°53. Informateur n°84 : La relation des enquêtés avec les langues étrangères.....	202
Extrait n°54. Informateur n°164 : La relation des enquêtés avec les langues étrangères.....	202
Extrait n°55. Informateur n°48 : La relation des enquêtés avec les langues étrangères.....	203
Extrait n°56. Informateur n°77 : La relation des enquêtés avec les langues étrangères.....	203
Extrait n°57. Informateur n°83 : La relation des enquêtés avec les langues étrangères.....	203
Extrait n°58. Informateur n°28 : Les éléments importants d'après les enquêtés.....	211
Extrait n°59. Informateur n°97 : Les éléments importants d'après les enquêtés.....	212
Extrait n°60. Informateur n°73 : Les éléments importants d'après les enquêtés.....	212
Extrait n°61. Informateur n°86 : Les éléments importants d'après les enquêtés.....	212
Extrait n°62. Informateur n°108 : Les éléments importants d'après les enquêtés.....	212
Extrait n°63. Informateur n°148 : Les éléments importants d'après les enquêtés.....	213
Extrait n°64. Informateur n°93 : Les éléments importants d'après les enquêtés.....	213
Extrait n°65. Informateur n°159 : Les éléments importants d'après les enquêtés.....	213
Extrait n°66. Informateur n°99 : Les éléments importants d'après les enquêtés.....	214
Extrait n°67. Informateur n°150 : Les éléments importants d'après les enquêtés.....	214
Extrait n°68. Informateur n°112 : Les éléments importants d'après les enquêtés.....	215
Extrait n°69. Informateur n°122 : Les éléments importants d'après les enquêtés.....	215
Extrait n°70. Informateur n°42 : Les éléments importants d'après les enquêtés.....	215
Extrait n°71. Informateur n°82 : Les éléments importants d'après les enquêtés.....	216
Extrait n°72. Informateur n°164 : Les éléments importants d'après les enquêtés.....	216
Extrait n°73. HS2 : La participation au programme de mobilité.....	222
Extrait n°74. HS44 : La participation au programme de mobilité.....	222
Extrait n°75. HS7 : La participation au programme de mobilité.....	223
Extrait n°76. HS15 : La participation au programme de mobilité.....	223
Extrait n°77. HS19 : La participation au programme de mobilité.....	223
Extrait n°78. HS1 : Motivations de participation.....	227
Extrait n°79. HS4 : Motivations de participation.....	228
Extrait n°80. HS10 : Motivations de participation.....	228
Extrait n°81. HS3 : Motivations de participation.....	229
Extrait n°82. HS11 : Motivations de participation.....	229
Extrait n°83. HS22 : Motivations de participation.....	229
Extrait n°84. HS32 : Motivations de participation.....	229
Extrait n°85. HS37 : Motivations de participation.....	230
Extrait n°86. HS47 : Motivations de participation.....	230
Extrait n°87. HS4 : Motivations de participation.....	230
Extrait n°88. HS10 : Motivations de participation.....	231
Extrait n°89. HS12 : Effets de la mobilité.....	232
Extrait n°90. HS23 : Effets de la mobilité.....	232
Extrait n°91. HS38 : Effets de la mobilité.....	233
Extrait n°92. HS43 : Effets de la mobilité.....	233
Extrait n°93. HS5 : Effets de la mobilité.....	233
Extrait n°94. HS26 : Effets de la mobilité.....	233
Extrait n°95. HS40 : Effets de la mobilité.....	234

Extrait n°96. HS6 : Effets de la mobilité.....	234
Extrait n°97. HS8 : Effets de la mobilité.....	235
Extrait n°98. HS17 : Effets de la mobilité.....	235
Extrait n°99. HS23 : Effets de la mobilité.....	235
Extrait n°100. HS34 : Effets de la mobilité.....	235
Extrait n°101. HS39 : Effets de la mobilité.....	236
Extrait n°102. HS35 : Effets de la mobilité.....	236
Extrait n°103. HS8 : Effets de la mobilité.....	237
Extrait n°104. HS19 : Effets de la mobilité.....	237
Extrait n°105. HS42 : Effets de la mobilité.....	237
Extrait n°106. HS16 : Effets de la mobilité.....	238
Extrait n°107. HS32 : Effets de la mobilité.....	239
Extrait n°108. HS6 : Effets de la mobilité.....	239
Extrait n°109. HS7 : Effets de la mobilité.....	239
Extrait n°110. HS42 : Effets de la mobilité.....	240
Extrait n°111. HS17 : Effets de la mobilité.....	240
Extrait n°112. HS35 : Effets de la mobilité.....	240
Extrait n°113. HS39 : Effets de la mobilité.....	241
Extrait n°114. HS8 : Effets de la mobilité.....	241
Extrait n°115. HS16 : Effets de la mobilité.....	241
Extrait n°116. HS2 : Effets de la mobilité.....	242
Extrait n°117. HS24 : Effets de la mobilité.....	242
Extrait n°118. HS13 : Effets de la mobilité.....	242
Extrait n°119. HS27 : Effets de la mobilité.....	242
Extrait n°120. HS30 : Effets de la mobilité.....	243
Extrait n°121. HS37 : Effets de la mobilité.....	243
Extrait n°122. HS45 : Effets de la mobilité.....	243
Extrait n°123. F10 : Population des informateurs.....	249
Extrait n°124. F8 : Population des informateurs.....	250
Extrait n°125. F3 : Population des informateurs.....	250
Extrait n°126. F10 : Population des informateurs.....	251
Extrait n°127. F5 : Population des informateurs.....	252
Extrait n°128. F7 : Population des informateurs.....	252
Extrait n°129. F10 : Population des informateurs.....	253
Extrait n°130. H1 : Population des informateurs.....	253
Extrait n°131. F4 : Population des informateurs.....	253
Extrait n°132. F8 : La participation au programme de mobilité.....	254
Extrait n°133. F10 : La participation au programme de mobilité.....	254
Extrait n°134. H2 : La participation au programme de mobilité.....	255
Extrait n°135. F9 : La participation au programme de mobilité.....	255
Extrait n°136. F4 : La participation au programme de mobilité.....	257
Extrait n°137. F9 : La participation au programme de mobilité.....	257
Extrait n°138. H1 : La participation au programme de mobilité.....	257
Extrait n°139. F1 : La participation au programme de mobilité.....	258
Extrait n°140. F1 : La participation au programme de mobilité.....	258
Extrait n°141. H1 : La participation au programme de mobilité.....	259
Extrait n°142. F6 : La participation au programme de mobilité.....	259
Extrait n°143. F9 : La participation au programme de mobilité.....	260
Extrait n°144. F5 : La participation au programme de mobilité.....	260
Extrait n°145. F8 : La participation au programme de mobilité.....	260

Extrait n°146. F3 : Motivations de participation.....	262
Extrait n°147. F9 : Motivations de participation.....	262
Extrait n°148. F5 : Motivations de participation.....	263
Extrait n°149. F10 : Motivations de participation.....	263
Extrait n°150. F8 : Motivations de participation.....	263
Extrait n°151. F7 : Motivations de participation.....	264
Extrait n°152. F1 : Motivations de participation.....	264
Extrait n°153. F4 : Motivations de participation.....	265
Extrait n°154. F2 : Motivations de participation.....	266
Extrait n°155. H2 : Motivations de participation.....	267
Extrait n°156. F3 : Effets de la mobilité	268
Extrait n°157. F10 : Effets de la mobilité.....	268
Extrait n°158. F7 : Effets de la mobilité	269
Extrait n°159. F8 : Effets de la mobilité	270
Extrait n°160. F1 : Effets de la mobilité	270
Extrait n°161. F6 : Effets de la mobilité	270
Extrait n°162. F4 : Effets de la mobilité	272
Extrait n°163. F5 : Effets de la mobilité	272
Extrait n°164. F7 : Effets de la mobilité	273
Extrait n°165. F9 : Effets de la mobilité	274
Extrait n°166. F9 : Effets de la mobilité	274
Extrait n°167. F8 : Effets de la mobilité	275
Extrait n°168. F7 : Effets de la mobilité	276
Extrait n°169. F10 : Effets de la mobilité.....	277
Extrait n°170. F5 : Effets de la mobilité	277
Extrait n°171. F3 : Identité européenne.....	278
Extrait n°172. F6 : Identité européenne.....	278
Extrait n°173. F9 : Identité européenne.....	279
Extrait n°174. F5 : Identité européenne.....	279
Extrait n°175. F1 : Identité européenne.....	280
Extrait n°176. F7 : Identité européenne.....	280
Extrait n°177. F8 : Identité européenne.....	281
Extrait n°178. F10 : Identité européenne.....	282
Extrait n°179. F8 : Identité européenne.....	282
Extrait n°180. F10 : Identité européenne.....	283
Extrait n°181. F9 : Identité européenne.....	283
Extrait n°182. Informateur n°17 : Les motivations et les effets : chemins croisés.....	297
Extrait n°183. Informateur n°122 : Les motivations et les effets : chemins croisés.....	297
Extrait n°184. HS10 : Les motivations et les effets : chemins croisés.....	298
Extrait n°185. F3 : Les motivations et les effets : chemins croisés.....	298
Extrait n°186. HS46 : Les motivations et les effets : chemins croisés.....	302
Extrait n°187. HS23 : Les motivations et les effets : chemins croisés.....	302
Extrait n°188. HS42 : Les motivations et les effets : chemins croisés.....	302
Extrait n°189. Informateur n°6 : Les motivations et les effets : chemins croisés.....	302
Extrait n°190. Informateur n°110 : Les motivations et les effets : chemins croisés.....	302
Extrait n°191. H1 : La multi-mobilité et la réflexivité spatiale.....	307
Extrait n°192. F4 : La multi-mobilité et la réflexivité spatiale	307
Extrait n°193. F7 : La multi-mobilité et la réflexivité spatiale	307
Extrait n°194. HS24 : La multi-mobilité et la réflexivité spatiale	309
Extrait n°195. HS29 : La multi-mobilité et la réflexivité spatiale	309

Extrait n°196. HS22 : La multi-mobilité et la réflexivité spatiale	309
Extrait n°197. HS43 : La multi-mobilité et la réflexivité spatiale	309
Extrait n°198. F5 : La multi-mobilité et la réflexivité spatiale	310
Extrait n°199. Informateur n°22 : L'importance des compétences dans le cadre d'une mobilité.....	315
Extrait n°200. HS37 : L'importance des compétences dans le cadre d'une mobilité.....	315
Extrait n°201. H1 : L'importance des compétences dans le cadre d'une mobilité.....	315
Extrait n°202. Informateur n°57 : L'importance des compétences dans le cadre d'une mobilité.....	318
Extrait n°203. Informateur n°79 : L'importance des compétences dans le cadre d'une mobilité.....	318
Extrait n°204. HS5 : L'importance des compétences dans le cadre d'une mobilité	318
Extrait n°205. HS32 : L'importance des compétences dans le cadre d'une mobilité.....	318
Extrait n°206. HS4 : Mobilité organisée : une expérience constructive avec des points négatifs.....	320
Extrait n°207. HS6 : Mobilité organisée : une expérience constructive avec des points négatifs.....	320
Extrait n°208. HS51 : Mobilité organisée : une expérience constructive avec des points négatifs	320
Extrait n°209. F3 : Mobilité organisée : une expérience constructive avec des points négatifs	321
Extrait n°210. F2 : La perception du système d'enseignement national et des différents systèmes éducatifs	323
Extrait n°211. F7 : La perception du système d'enseignement national et des différents systèmes éducatifs	323
Extrait n°212. F9 : La perception du système d'enseignement national et des différents systèmes éducatifs	323
Extrait n°213. HS12 : La notion de voyage	325
Extrait n°214. HS26 : La notion de voyage	325
Extrait n°215. HS40 : La notion de voyage	325
Extrait n°216. Informateur n°20 : La notion de voyage	326
Extrait n°217. Informateur n°68 : La notion de voyage	326
Extrait n°218. Informateur n°102 : La notion de voyage.....	326
Extrait n°219. Informateur n°150 : La notion de voyage.....	326
Extrait n°220. Informateurs n°47 : La notion de voyage	326
Extrait n°221. Informateur n°154 : La notion de voyage.....	326
Extrait n°222. F4 : La notion de voyage	327
Extrait n°223. HS1 : La notion de voyage	327
Extrait n°224. HS2 : La notion de voyage	327
Extrait n°225. HS4 : La notion de voyage	327
Extrait n°226. HS5 : La notion de voyage	327
Extrait n°227. HS19 : La notion de voyage	328
Extrait n°228. Informateur n°156 : La notion de voyage.....	328
Extrait n°229. HS45 : Le capital linguistique dans la mobilité	332
Extrait n°230. HS3 : Le choix d'un discours en langue étrangère dans un cadre grec	337
Extrait n°231. HS8 : Le choix d'un discours en langue étrangère dans un cadre grec	337
Extrait n°232. HS34: Le choix d'un discours en langue étrangère dans un cadre grec	337
Extrait n°233. HS11: Le choix d'un discours en langue étrangère dans un cadre grec	337
Extrait n°234. F10 : Le choix d'un discours en langue étrangère dans un cadre grec.....	338
Extrait n°235. F3 : Le choix d'un discours en langue étrangère dans un cadre grec.....	339
Extrait n°236. F9 : Le choix d'un discours en langue étrangère dans un cadre grec.....	339
Extrait n°237. F10 : Le choix d'un discours en langue étrangère dans un cadre grec.....	339
Extrait n°238. H2: Le choix d'un discours en langue étrangère dans un cadre grec.....	339
Extrait n°239. F9 : Les motivations d'acquisition d'une langue étrangère et le rôle des différentes politiques.....	341
Extrait n°240. H2 : Les motivations d'acquisition d'une langue étrangère et le rôle des différentes politiques	342
Extrait n°241. F6 : Les motivations d'acquisition d'une langue étrangère et le rôle des différentes politiques.....	344
Extrait n°242. F3 : Les motivations d'acquisition d'une langue étrangère et le rôle des différentes politiques.....	345
Extrait n°243. F9 : Les motivations d'acquisition d'une langue étrangère et le rôle des différentes politiques.....	347
Extrait n°244. F6 : Les motivations d'acquisition d'une langue étrangère et le rôle des différentes politiques.....	349
Extrait n°245. F9 : Les motivations d'acquisition d'une langue étrangère et le rôle des différentes politiques.....	349

Extrait n°246. H1 : La représentation des pays chez les participants grecs	358
Extrait n°247. H2 : La représentation des pays chez les participants grecs	358
Extrait n°248. HS45 : La représentation des pays chez les participants grecs	359
Extrait n°249. F7 : La représentation des pays chez les participants grecs.....	360
Extrait n°250. H1 : La représentation des pays chez les participants grecs	361
Extrait n°251. F1 : Relations transnationales	368
Extrait n°252. F7 : La définition de l'Europe et de l'Européen	373
Extrait n°253. F1 : La définition de l'Europe et de l'Européen	374
Extrait n°254. H1 : La définition de l'Europe et de l'Européen.....	374
Extrait n°255. F8 : La définition de l'Europe et de l'Européen	375
Extrait n°256. F6 : La définition de l'Europe et de l'Européen	375
Extrait n°257. H1 : L'impact des crises sur les jeunes Grecs	381
Extrait n°258. Informateur n°61 : L'identité européenne des participants grecs et leur identification	386

INDEX

A

altérité, 20, 43, 55, 62, 63, 64, 65, 67, 132, 137, 291, 295, 298, 357, 385, 391
anglicisme, 334, 335, 339

C

catégorisation, 44, 57, 60, 76, 165, 183, 203, 361, 371, 372
citoyenneté, 20, 24, 32, 35, 36, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 101, 107, 112, 133, 137, 148, 151, 205, 206, 208, 209, 234, 283, 318, 375, 387

D

discrimination, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 67, 103, 317, 372

E

emprunt, 335, 336, 337, 338, 340
expatriation, 29, 306, 396

I

identification, 18, 52, 54, 59, 64, 132, 165, 206, 234, 295, 357, 368, 371, 373, 376, 377, 383, 385, 387, 388, 391, 395, 397, 398
identité, 7, 15, 19, 20, 24, 62, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 78, 81, 84, 86, 87, 88, 89, 98, 101, 118, 119, 125, 137, 143, 146, 147, 156, 161, 162, 168, 205, 206, 207, 209, 212, 221, 233, 234, 247, 275, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 288, 295, 301, 329, 330, 353, 367, 368, 372, 373, 376, 377, 378, 379, 383, 385, 386, 387, 388, 390, 391, 393, 395, 396, 397, 398
immigration, 73, 131, 132, 133, 134, 383

L

lingua franca, 78, 343, 350, 355

M

migration, 28, 47, 381
motif, 43, 45, 46, 47, 62, 227, 243, 261, 262, 275, 297, 306, 332
motivation, 15, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 57, 61, 114, 137, 148, 151, 155, 178, 184, 195, 198, 199, 219, 228, 230, 231, 243, 262, 263, 264, 265, 266, 287, 291, 297, 298, 301, 305, 313, 325, 326, 333, 336, 337, 341, 343, 346, 347, 351, 369, 394
multilinguisme, 17, 100, 103, 105, 124, 125, 127, 128, 129, 132, 200, 334, 346

P

plurilinguisme, 24, 94, 98, 101, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 137, 138, 143, 146, 167, 195, 196, 200, 234, 260, 261, 267, 295, 334, 353, 354, 355, 393
politique linguistique, 20, 24, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 105, 118, 119, 126, 129, 131, 132, 137, 144, 167, 168, 195, 199, 314, 329, 333, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 350, 351, 352, 397
préjugé, 43, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 67, 301, 317, 367, 370, 372, 395

R

réflexivité spatiale, 305, 308, 309, 310, 311, 312
relations transnationales, 329, 357, 365, 366, 367, 368, 371, 372, 388, 390, 391, 395, 397, 398
représentations, 45, 58, 67, 79, 84, 87, 146, 147, 152, 154, 156, 162, 163, 164, 166, 167, 221, 265, 266, 267, 269, 272, 273, 275, 276, 278, 287, 288, 319, 337, 341, 344, 346, 347, 357, 359, 360, 361, 363, 367, 372, 377, 379, 382, 391, 394

S

stéréotype, 43, 56, 57, 59, 60, 137, 276, 337, 371, 372

Annexes retirées car soumises à droit d'auteur

Angeliki KIAPEKAKI
LES PROGRAMMES DE MOBILITÉ
DANS LE DISCOURS DES JEUNES
GRECS

Résumé

Le présent travail de recherche a pour sujet principal les programmes de mobilité, et plus précisément leur présence dans le discours des jeunes Grecs qui y ont participé. Il vise à explorer, d'une part, leur perception de ces programmes, leurs motivations à y participer et les effets de cette participation, et, d'autre part, le rôle des langues étrangères dans leur parcours de mobilité. Le but de cette recherche est de donner un aperçu général de la mobilité des jeunes Grecs dans ce cadre, de leur motivation et de l'influence de cette expérience à différents niveaux et dans plusieurs domaines. Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes focalisée sur les programmes européens de mobilité. Le public cible est constitué d'anciens participants aux programmes de mobilité suivants : Erasmus (1987-2013), Programme tout au long de la vie (2007-2013), Erasmus+ (2014-2020). Cette recherche se caractérise principalement comme une étude qualitative, avec certains traits d'une étude quantitative. Le corpus est constitué de 164 réponses à un questionnaire, 54 Histoires de succès et 12 entretiens semi-directifs. Notre cadre théorique est établi à partir de différents contextes épistémologiques. Dans un premier temps, nous mettons l'accent sur des termes liés à l'expérience de mobilité, et plus particulièrement la motivation, l'altérité et le stéréotype. Ensuite, nous développons la notion d'identité pour amener celles d'identité et de citoyenneté européennes. En outre, dans le contexte du plurilinguisme, nous étudions la politique linguistique au niveau national et européen. L'interprétation de nos résultats permet de proposer une image claire de l'expérience de mobilité, ainsi que de déterminer son impact à différents niveaux et dans plusieurs domaines, tels que le répertoire linguistique, les représentations et l'identification des participants.

Mots-clés : programmes de mobilité, identité européenne, plurilinguisme, stéréotype, altérité

Résumé en anglais

The main subject of this research concerns the mobility programs, and more precisely their presence in the discourse of the young Greeks who participated in them. It aims to explore, on one hand, their perception of these programs, their motivations to participate in them and the effects of this participation, and, on the other hand, the role of foreign languages in their mobility journey. The purpose of this research is to give a general overview of the mobility of young Greeks in this context, their motivation and the influence of this experience at different levels and in several fields. As part of our research, we focused on European mobility programs. The target audience is former participants of the following mobility programs: Erasmus (1987-2013), Lifelong Program (2007-2013), Erasmus + (2014-2020). This research is characterized primarily as a qualitative study, with certain features of a quantitative study. The corpus is constructed with 164 responses to a questionnaire, 54 Success stories and 12 semi-structured interviews. Our theoretical framework is established from different epistemological contexts. First, we focus on terms related to the experience of mobility, and more specifically motivation, otherness and stereotype. Then, we develop the notion of identity to study those of European identity and citizenship. In addition, in the context of plurilingualism, we examine language policy at national and European level. The interpretation of our results helps to provide a clear picture of the mobility experience, as well as to determine its impact at different levels and in several areas, such as the linguistic repertoire, the representations and the identification of participants.

Keywords : mobility programs, european identity, plurilingualism, stereotype, otherness

