
Reconnaître et valoriser les mobilités : évolution du management de la « dimension européenne »

Réflexions et contrepoint

Mathilde Anquetil et Martine Derivry



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6989>

DOI : [10.4000/rdlc.6989](https://doi.org/10.4000/rdlc.6989)

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Mathilde Anquetil et Martine Derivry, « Reconnaître et valoriser les mobilités : évolution du management de la « dimension européenne » », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-2 | 2019, mis en ligne le , consulté le 20 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6989> ; DOI : [10.4000/rdlc.6989](https://doi.org/10.4000/rdlc.6989)



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Reconnaître et valoriser les mobilités : évolution du management de la « dimension européenne » Réflexions et contrepoint

ANQUETIL Mathilde

Università di Macerata (Italie), Dipartimento di Scienze Politiche, Comunicazione e Relazioni Internazionali

Professeuse de français en Italie depuis 1994, Mathilde Anquetil enseigne comme enseignante-chercheuse depuis 2009-2010 à l'Université de Macerata. Spécialiste en didactique du français langue étrangère, ses champs de recherche et d'action sont : l'éducation plurilingue et interculturelle, la politique linguistique, l'analyse du discours politique, l'analyse des interactions didactiques, l'évaluation, l'intercompréhension entre langues romanes, la francophonie.

mathilde.anquetil@unimc.it

Martine Derivry

Université de Bordeaux, INSPE d'Aquitaine

Depuis 2016, Professeure en Langues, Education, Cultures (section 11, études anglophones et section 7, sciences du langage). Spécialiste en didactique des langues, ses champs de recherche et d'action sont : l'éducation plurilingue et interculturelle, les politiques linguistiques, l'analyse des discours, les idéologies sur les langues, les "natifs/non-natifs", les processus de mondialisation/mondialité.

Martine.derivry@u-bordeaux.fr

Résumé

Que signifient la reconnaissance et la valorisation des mobilités dans un contexte européen dont le discours dominant éducatif est empreint d'idéologie néo-libérale et managériale ? On présentera une analyse chronologique de textes européens promouvant ces mobilités au niveau de l'enseignement supérieur (processus de Bologne, Erasmus ...). Cette revue critique s'appuie également sur des études mesurant l'impact des mobilités des jeunes Européens dont les résultats sont plus nuancés. Par ailleurs, les guides (passeports, etc.) et les questionnaires véhiculent des descripteurs de mobilité qui participent également à la diffusion d'une certaine doxa de l'employabilité-mobilité. Un contrepoint est proposé à partir de l'émergence de pratiques collaboratives et télécollaboratives inter-linguistiques et culturelles.

Abstract

What does it mean to recognize and value mobility in a European context whose dominant educational discourse is marked by neoliberal and managerial ideology? We will present a chronological analysis of European texts promoting these mobilities at the level of higher education (Bologna process, Erasmus ...). This critical review is also based on studies measuring the impact of mobility for young Europeans whose results are more nuanced. In addition, guides (passports, etc.) and questionnaires convey mobility descriptors that also contribute to the dissemination of a certain doxa of employability-mobility. A counterpoint is proposed from the emergence of collaborative and telecollaborative inter-linguistic and cultural practices.

Mots-clefs : mobilité, compétences, internationalisation, employabilité, drainage des cerveaux
Keywords: *Mobility, Competences, Internationalization, Employability, Brain drain*

Pour les *Journées NeQ 2018* sur la notion de mobilité, nous avons été invitées à aborder les questions suivantes :

- on réfléchira à l'identification et à la valorisation de compétences envisagées comme propres à la mobilité, mais aussi, inversement, à la dévalorisation de l'immobilité et de comportements sédentaires. [...]
- comment articuler les besoins des apprenants et des enseignants avec les outils-cadres utilisés actuellement en didactique des Langues et des cultures (CECRL, référentiels, portfolios, etc.), notamment en matière d'évaluation ?

Dans cette contribution nous tenterons de croiser ces deux questions en retraçant dans une perspective synchronique l'évolution des outils de l'ingénierie éducative qui, depuis le Processus de Bologne, ont pour objet d'identifier et de valoriser les compétences acquises par l'expérience de la mobilité universitaire promue par les institutions européennes : l'intégration de la formation acquise à l'étranger grâce au programme Erasmus avec pour support le *Supplément Diplôme Europass* ; les compétences linguistiques plurilingues et interculturelles avec pour support le *Portfolio Européen des Langues* ; et enfin les compétences transversales avec pour but de promouvoir l'employabilité avec pour support l'*Europass Mobilité*.

Notre analyse veillera à croiser les perspectives institutionnelles et individuelles sur l'identification et la valorisation des compétences visées. En effet, nous percevons des enjeux qui ne se recoupent pas toujours entre les logiques institutionnelles, à la recherche d'un retour sur investissement selon leurs finalités politiques et sociales, et les bricolages individuels construits par les étudiants qui investissent, ou non, les dispositifs à leur portée. On aura donc recours d'une part à une lecture critique des discours officiels et des études d'impact, et d'autre part aux études qualitatives ethnosociologiques, pour retracer l'évolution et la réception des politiques de promotion de la mobilité, en lien avec une certaine orientation du management géopolitique de l'espace européen qui sous-tend les initiatives de développement des ressources humaines.

Nous mènerons la présentation de cette analyse sur quatre périodes qui scandent cette évolution. Dans un premier temps, celui de l'ouverture à l'Europe : il s'agit de créer un espace européen de la formation supérieure. Dans un deuxième temps, l'accent est mis sur la création d'une citoyenneté européenne par l'expérience de l'Europe comme affranchissement vis-à-vis des identités nationales ; l'Union Européenne espérait alors en une accélération de son processus d'unification. Dans un troisième temps, avec la crise économique globale, l'objectif est mis sur la fluidification du marché du travail. Les non-mobiles finissent par être stigmatisés car en défaut d'« employabilité ». La période actuelle initie un moment où l'on tente de repenser la mobilité globale avec pour but d'attirer des cerveaux sur le marché, désormais globalisé, de la recherche et de l'emploi, avec en toile de fond le souci d'aménager les disparités sociales et géographiques, sources d'un mécontentement social qui risque de faire imploser la construction européenne.

Notre objectif est une mise en perspective, nécessairement succincte et globale, des outils-cadres dont disposent actuellement les formateurs et les étudiants pour faire reconnaître leur expérience de formation en mobilité. Les divers protocoles et portfolio sont en effet des discours socialement construits sur lesquels il convient de s'interroger, au vu des résistances que rencontrent les dispositifs de mobilité auprès de leurs destinataires, malgré l'indéniable succès du programme Erasmus désormais destiné à un public dépassant largement celui des étudiants universitaires.

En contrepoint de cette contribution critique, on présentera des interstices possibles pour de nouvelles pratiques pédagogiques en langues et cultures préparant aux mobilités et à leur reconnaissance au sein d'un paradigme plus large pour la recherche actuelle en DDLC.

1. L'évolution du « Processus de Bologne »

Rappeler l'orientation d'origine du Processus de Bologne nous semble nécessaire car les finalités et dispositifs regroupés sous cet appellatif ont considérablement évolué. Au commencement était donc la *Magna Charta* (1988¹), résultat d'une concertation de haut niveau entre universitaires ayant pour but une réflexion européenne sur le rôle des universités dans une société en rapide mutation, ainsi que la promotion de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le préambule de cette charte déclare fièrement que « l'avenir de l'humanité dépend du développement culturel, scientifique et technique qui se forge dans les universités ». La signature de la *Magna Charta Universitatum* (traduite en 49 langues) implique alors que l'institution s'engage à veiller aux principes fondamentaux de l'université, dont :

- la préservation de l'autonomie de l'université vis-à-vis de la politique et de l'économie,
- l'aspect indissociable de l'enseignement et de la recherche,
- la liberté de recherche, d'enseignement et de formation,
- et, en sa qualité de garante de la tradition humaniste européenne, la volonté d'atteindre le savoir universel grâce à la connaissance réciproque, le dialogue permanent et l'interaction des cultures avec, en corrélation, le refus de l'intolérance et la recherche d'une abolition des frontières en matière d'enseignement et de recherche.

On saisit l'évolution de ce mouvement par comparaison avec les objectifs avancés quelques vingt ans plus tard par le *Bologna Working Group on qualifications frameworks* (2005) qui identifie quatre objectifs principaux pour le système d'enseignement supérieur :

« As the Bologna Declaration has been implemented, there has been debate among various stakeholders at national and european levels, particularly within the Council of Europe, and a common understanding of the multiple purposes of higher education is emerging. Broadly speaking, one may identify four main purposes of higher education:

- preparation for the labour market;
- preparation for life as active citizens in a democratic society;
- personal development;
- development and maintenance of a broad, advanced knowledge base ».

(Bologna Working Group, 2005: 23)

L'autonomie de l'université vis-à-vis de la politique et de l'économie, ainsi que le développement et la diffusion d'un savoir universel par l'interaction et le dialogue entre les universités, ont cédé la place, dans l'ordre de priorité dicté par les « *stakeholders* », à la préparation des étudiants pour le marché du travail ainsi qu'au développement de comportements proactifs dans la société démocratique.

Les travaux de ce groupe donnent naissance à un cadre de référence pour les qualifications européennes, *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (EHEA)* qui a surtout pour objet la reconnaissance réciproque des diplômes. Il y est donc question de nécessité de transparence des programmes et de mise en compatibilité des qualifications « pensées dans chaque pays ».

¹ <http://www.magna-charta.org/>

« The framework for the EHEA derives its distinctive purposes from the objectives expressed through the Bologna Process. The most directly relevant of these objectives are international transparency, recognition and mobility. (Bologna Working Group, 2005: 57)

Students moving within their studies, and their advisors, can benefit from the clarity that may be provided through the specification of the level and nature of the study programmes. These support mobility since learners can have greater confidence that the outcomes of study abroad will contribute to the qualification sought in their home country. [...]

The competent national body/bodies shall self-certify the compatibility of the national framework with the European framework. » (Bologna Working Group, 2005: 89)

Mais le processus se resserre avec l'adoption des descripteurs de Dublin qui, de nouveau, réaffirment la priorité de l'orientation sur les nécessités du marché du travail.

« The development of the Bologna process brings with it increased expectations around an international 'marketplace' for students, employees and employers. (Bologna Working Group, 2005:76)

The Dublin Descriptors are proposed for adoption as the cycle descriptors for the framework for qualifications of the European Higher Education Area. They offer generic statements of typical expectations of achievements and abilities associated with qualifications that represent the end of each of a Bologna cycle.

The descriptors are phrased in terms of competence levels, not learning outcomes. A level descriptor includes the following five components:

- knowledge and understanding
- applying knowledge and understanding
- making judgements
- communication
- lifelong learning skills »

(Bologna Working Group, 2005: 147-149)

Les savoirs reviennent en première place, malgré les prises de distances car il s'agit de ne pas se limiter à des notions et à des « résultats d'apprentissages », mais de se situer sur une échelle générique de compétences, qui sera ensuite déclinée en modèles nationaux spécifiques mais toujours « compatibles ». Malgré ses avantages en terme de reconnaissances réciproques, ce système entraîne une contrainte pour les établissements qui doivent se plier à des schémas de présentation de leurs plaquettes de formation, qui finit par provoquer une homogénéité paradoxalement peu attirante pour la mobilité, lorsque toutes les offres de formation finissent par se ressembler et reprennent toutes les mêmes « éléments de langage » (Gaspard, 2013).

On passe ainsi de la notion d'*équivalence*, fondatrice du programme ERASMUS tel qu'il avait été créé en 1987, à une homogénéisation croissante des formations qui rendent la mobilité moins formatrice du point de vue strictement académique si l'on tend à gommer les différences entre les cultures académiques et les spécificités des « écoles de pensée » en Europe.

On ne niera certes pas les bienfaits du système de reconnaissance et du *Diplome Supplement Europass* mettant fin à des logiques de rétention de la part des enseignants : les difficultés rencontrées par les étudiants pour obtenir une équivalence, au vu des divergences entre les programmes, manifestent encore bien souvent la persistance de l'étroitesse de certains localismes ou routines peu justifiables. Assurément le programme ERASMUS a permis aux étudiants de devenir les sujets de leur parcours de formation en composant leur CV grâce aux choix offerts par la mobilité.

Il existe cependant des dérives qu'on ne saurait ignorer. Pour en citer un exemple, le programme ERASMUS Mundus qui, certes, ouvre potentiellement à la mobilité intercontinentale, affiche aussi son objectif de recruter des cerveaux sur le marché global, entraînant une anglicisation forcée de l'enseignement et du recrutement, la langue et le contexte national étant envisagés comme autant de freins à l'internationalisation. Ainsi ces témoignages sur une brochure de promotion :

« On a recruté une personne à temps plein pour gérer nos programmes Erasmus : on monte en qualité et en professionnalisme. Ça nous oblige à upgrader les postes (obligation d'être bilingue) » ; « Sur le modèle du master Erasmus Mundus, on a ouvert un master purement local en anglais ».²

Ce type d'internationalisation « à domicile » proclame être « plus axé sur les curricula et sur les activités favorisant une compréhension internationale ou mondiale et l'acquisition de compétences interculturelles », sans que les étudiants locaux n'aient à se frotter à la mobilité. La formulation du programme selon les outils-cadres européens relève ainsi souvent du discours promotionnel (Gaspard, 2013) avec un lexique issu du marketing pour « l'offre de formation » entraînant une réduction de l'attractivité du fait d'une homogénéisation croissante des plaquettes et programmes. La différenciation finit par relever de la « culture locale » de la ville présentée sur un registre presque touristique (hébergements, monuments, convivialité, loisirs...).

2. Mobilité et compétences linguistico-culturelles : la montée du pluri- et de l'inter-

La mobilité est bien entendu une formidable opportunité de dialogue entre acteurs-apprenants de différentes cultures ainsi que d'apprentissage des langues étrangères. On sait toutefois que les progrès linguistiques peuvent être assez limités pour les étudiants non spécialistes de langues qui choisissent majoritairement les cours délivrés en anglais, de plus en plus nombreux dans les universités, y compris celles dont la langue est internationalement diffusée (français, allemand, espagnol). Le thème a été amplement exposé (Frath, 2014 ; Lelièvre et *al.*, 2018 ; Maraschio, 2012 ; Truchot, 2010 ; Usinier, 2013). L'apprentissage des langues se dilue ainsi de plus en plus dans une imprécision sur les bienfaits du « plurilinguisme », occultant le plus souvent de réels progrès en anglais langue véhiculaire dans l'enseignement et *lingua franca* des réseaux, voire « bulle » de sociabilité, créées par les étudiants Erasmus. Nous citerons ici quelques « témoignages » (on remarque qu'ils relèvent surtout d'un *story-telling* décontextualisé, voire d'un angélisme naïf) cités dans la plaquette promotionnelle www.generation-erasmus.fr³.

Thomas: « J'ai 25 ans, un master 2 en Sciences de la Communication, j'aime l'Europe, les voyages, je suis curieux, j'ai envie d'apprendre et de partager. Mon année Erasmus, je l'ai vécue à l'Université Växjö, en Suède. J'ai découvert une nouvelle culture, j'ai appris de nouvelles langues. Je me suis ouvert et épanoui. À mon retour, j'ai rejoint le réseau Erasmus Student Network et j'interviens dans les écoles, les lycées pour expliquer tout l'intérêt d'une mobilité européenne ».

Mathilde: « Erasmus a été un tremplin pour mon avenir ! Je savais qu'il fallait que j'apprenne l'anglais pour mon futur métier d'ingénieur. J'ai effectué une mobilité d'études en Suède puis un stage en Allemagne. Aujourd'hui, je suis sélectionnée pour un programme d'échange au

² http://www.agence-erasmus.fr/docs/2569_observatoire_5.pdf

³ http://www.agence-erasmus.fr/docs/2428_depliant-etudiant-web.pdf

Japon. C'était très sélectif et je sais que j'ai été choisie grâce à mes expériences internationales ! »

Fred Dervin – en références aux réflexions de Maffesoli (2004, *Le rythme de la vie : variations sur l'imaginaire postmoderne*), Bauman (2000, *Liquid Modernity*), Murphy-Lejeune (2003, *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*) – notait déjà en 2007 combien « les discours sur l'expérience de mobilité sont généralement teintés de vide sémantique, ressemblant à des slogans tirés tout droit des textes officiels de l'UE » (Dervin, 2007 : 75), répétant avec quelques variations la litanie des visions positivantes et idéalistes des échanges universitaires.

« On remarque également l'impact des co-constructions (souvent inidentifiables) dans le discours des étudiants : que ce soit celles des auteurs du site, de la doxa sur Erasmus, des discussions avec d'autres Erasmus, etc. [...] on passe de plus en plus à une mise en avant de la *mouvance*, la *liquidité* ou la *pluralité de chaque individu et du jeu des masques* ». (Dervin, 2007: 75)

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, il faut reconnaître les ambitions des institutions européennes autour de 2000, *Année européenne des langues*, avec diverses déclarations et résolutions pour promouvoir une citoyenneté européenne dont le plurilinguisme est alors indiqué comme étant une composante essentielle. L'aboutissement des travaux culmine avec la parution d'outils-cadres importants (*Portfolio Européen des Langues, PEL ; Cadre Européen Commun de Références pour les langues, CECRL*) qui ont normalisé des échelles de niveaux – c'est ce qui a fait le succès du CECRL comme base de certifications internationales – mais aussi légitimé l'approche actionnelle dont le sujet principal est remarquablement défini non pas seulement comme un « apprenant » mais comme un « acteur social ».

La notion de plurilinguisme a ensuite fait l'objet de très nombreux travaux de développement et de dissémination, on citera en particulier le projet *Dylan, Dynamique des Langues et Gestion de la Diversité*, (Berthoud, 2010), le référentiel *CARAP* (Candelier, 2012) pour les approches plurielles, mais aussi de travaux de problématisation et de contextualisation comme le *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme* (Zarate, Levy & Kramersch, 2008)

Dans la phase actuelle, certaines dérives sont ouvertement montrées du doigt comme dans l'ouvrage de Bruno Maurer (2011), *Enseignement des langues et construction européenne, Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Dans cet essai polémique, l'auteur pointe l'instrumentalisation politique de l'enseignement des langues via le concept de plurilinguisme : l'important serait finalement moins de communiquer dans une langue étrangère (l'anglais suffit) que de développer, par le contact avec l'altérité, des attitudes génériques d'ouverture aux autres cultures, d'accueil de la différence culturelle. L'auteur dénonce donc la perte continue de moyens et d'espace pour l'enseignement des langues étrangères autres que l'anglais et paradoxalement la montée des approches plurielles (éveil aux langues, intercompréhension, interculturel...) instrumentalisées par ces discours génériques de promotion de l'altérité, supplanterait la véritable pratique du plurilinguisme.

De même l'approche interculturelle, loin de se fonder sur une confrontation approfondie avec une autre culture, peut se diluer, dans certains projets, pour aboutir à une sorte d'examen de conscience quant à la capacité de tenir une attitude « politiquement correcte » face à toute différence. Ainsi le *Portfolio Européen des Langues*, version éducation supérieure (2002), propose aux étudiants de valoriser les compétences interculturelles acquises en séjour de mobilité à l'aide d'une fiche (6.1.) en ces termes :

« Passez en revue les différents points de la liste de repérage, situez-vous par rapport aux différents points et réfléchissez dans quelle mesure vous en êtes conscient/e. [...] »

- je suis conscient de ma propre identité culturelle, de mes valeurs et de mes croyances culturelles qui déterminent ma vision de l'autre : oui / en partie / non / mon objectif

- j'aimerais aller au-delà d'une vision stéréotypée de l'autre culture : oui / en partie / non / mon objectif [...] »

(Forster Vosicki, 2002, Mon séjour de mobilité, fiche 6.1., extrait)

Le « je » mis en scène dans les fiches de repérage et les conseils « pour développer la compétence interculturelle », dans ce *PEL* ainsi que dans d'autres instruments comme *L'autobiographie de rencontres interculturelles* (Byram, 2009), n'est pas sans rappeler le style et le contenu de l'examen de conscience dans le rituel catholique, trace d'une sorte d'ontologie implicite (Anquetil *et al.*, 2017) ?

Quoi qu'il en soit, on trouve dans ces instruments des échos pédagogisés de ce que Jean-Pierre Le Goff (1999) dans son analyse des idéologies managériales appelle *La barbarie douce* :

« Dans leur vie personnelle et professionnelle, les individus se trouvent constamment incités à faire preuve d'“autonomie” et de “responsabilité”, ils se doivent d'être “motivés”, “réactifs”, “participatifs”. [...] Leur “motivation” et leur “savoir-être” qui relevaient antérieurement de leur vie privée ou de leurs libres activités sociales se trouvent eux aussi soumis à évaluation et “mobilisation”.

Le thème de l'autonomie est mis en avant dans une optique sacrificielle visant l'acceptation de l'intensification du travail et l'intériorisation de nouvelles normes. [...] On mettra tout en œuvre pour recueillir une parole qui soit le signe de l'assentiment de l'individu. Le discours sur l'“autodiscipline”, l'“auto-évaluation” et les sortes d'“autocritiques” qu'on peut demander aux élèves marquent le point limite de cette recherche d'une impossible synthèse. [...]

Chacun est invité à être l'“acteur de son propre changement”, portant sur ses épaules le poids d'une responsabilité étrange et difficile à assumer. » (Le Goff, 1999)

3. Mobilité et employabilité : la montée des compétences transversales

Les documents de valorisation des expériences de mobilité insistent désormais de plus en plus sur l'acquisition de compétences transversales comme atouts pour l'employabilité des sujets, au point qu'on en vient à se demander si la mobilité académique serait en passe de devenir un passage obligé pour accoutumer la jeunesse à la mobilité professionnelle selon les lois du marché du travail, un stage pour acquérir avant tout des capacités d'entrepreneuriat autonome et de flexibilité, selon l'orientation de la Commission Européenne dans ses indications pour renforcer les compétences :

« Education providers on the one hand and employers and learners on the other have different perceptions of how well prepared graduates are for the labour market. Too few people have the entrepreneurial mindsets and skills needed to set up their own business. National and regional labour markets and education and training systems encounter specific challenges, but all Member States face similar problems and opportunities: Skill acquisition and development are essential for the performance and modernisation of labour markets in order to provide new forms of flexibility and security for job seekers, employees, and employers alike. »

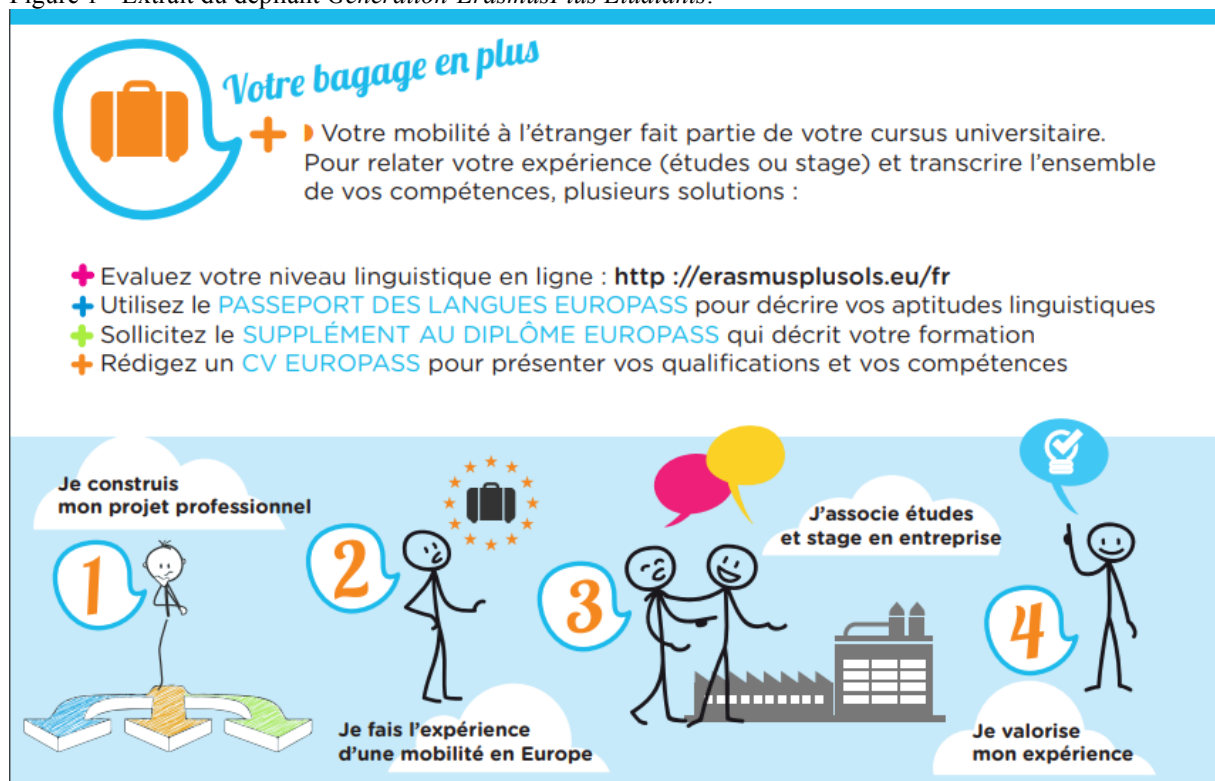
(UE Commission 2016: 2)

Observons le type de compétences relevées comme étant favorables à l'employabilité et examinons l'incidence effective du séjour de mobilité au moment de l'entrée sur le marché du travail. Les compétences de mobilité répondent-elles à cette promesse ?

« Skills are a pathway to employability and prosperity. With the right skills, people are equipped for good-quality jobs and can fulfil their potential as confident, active citizens. In a fast-changing global economy, skills will to a great extent determine competitiveness and the capacity to drive innovation. »
(UE Commission, 2016: 2)

La brochure du site institutionnel Génération ErasmusPlus⁴ promeut explicitement « la mobilité internationale comme clé pour l'insertion professionnelle. [...] Acquisition de compétences, ouverture d'esprit, immersion linguistique, capacité à étudier ou travailler dans un autre contexte donnent à votre parcours une dimension internationale appréciée des employeurs ». On indique ainsi à l'étudiant les instruments qui vont lui permettre de valoriser ces compétences.

Figure 1 - Extrait du dépliant *Génération-ErasmusPlus Etudiants*.



L'*Europass Mobility* est l'un des instruments « qui permet de consigner les savoirs et compétences acquis dans un autre pays européen »⁵. Il a la particularité d'être signé par les partenaires associés : université et organisme/entreprise du stage. Les compétences sont listées sous les rubriques suivantes :

« - **activités/tâches effectuées** : Entreprise : secteur d'activité, taille ; Service : nom, effectif, rôle ; Mission(s) du stagiaire et objectif(s) ; Environnement de travail : outils, relations ; clients /autres services.

⁴ http://www.agence-erasmus.fr/docs/2428_depliant-etudiant-web.pdf

⁵ <https://europass.cedefop.europa.eu/fr/documents/european-skills-passport/europass-mobility>

- **compétences liées à l'emploi** : Décrire ce que le stagiaire a appris avec des exemples de tâches réalisées ; Mesurer son évolution : quel progrès avant/après.
- **compétences linguistiques** : Décrire ce que le stagiaire a appris dans l'ensemble des situations où il a utilisé une autre langue que la sienne, à l'écrit, à l'oral, avec aide ou de façon autonome.
- **compétences numériques** : Décrire les situations où le stagiaire a utilisé l'outil informatique avec des exemples de tâches. Grille des compétences numériques européennes.
- **compétences en communication** : Décrire l'ensemble des situations dans lesquelles le stagiaire a été en relation avec des salariés de l'entreprise, des clients, des partenaires ou des fournisseurs.
- **autres compétences** : Cette rubrique est libre. **Vous pouvez décrire tout ce que votre stagiaire a appris en dehors des rubriques précédentes, toute expérience jugée utile et enrichissante pour comprendre l'apport du stage. Exemples : ponctualité, attitude positive, enthousiasme... »**

Nous soulignons ces dernières lignes en ce qu'elles dénotent combien l'évaluation est orientée vers une adéquation du stagiaire au comportement estimé comme désirable par l'organisme/entreprise d'accueil. Or la découverte du monde du travail est aussi l'occasion d'une prise de conscience critique du fonctionnement des organismes/entreprises, mais ceci n'est pas compris dans la liste des éléments jugés « utiles et enrichissants ». Il s'agit sans doute surtout d'acquérir des capacités de « résilience » (nouveau mot d'ordre emprunté à la psychologie traitant des traumatismes psychiques) face aux éventuelles difficultés en les retournant de façon positive. C'est ainsi que l'interprète un organisme comme DVV International, un institut regroupant les hautes écoles en Allemagne :

« Building resilience: key competences and higher, more complex skills

Formal education and training should equip everyone with a broad range of skills, which opens doors to personal fulfilment and development, social inclusion, active citizenship and employment. These include literacy, numeracy, science and foreign languages, as well as transversal skills and key competences such as digital competences, entrepreneurship, critical thinking, problem solving or learning to learn, and financial literacy. Early acquisition of these skills is the foundation for the development of higher, more complex skills, which are needed to drive creativity and innovation. These skills need to be strengthened throughout life, and **allow people to thrive in fast-evolving workplaces and society, and to cope with complexity and uncertainty.** »⁶

Nous soulignons ces dernières lignes qui, reprenant le lexique des études anglo-saxonnes sur les compétences interculturelles (gestion de l'anxiété et de l'incertitude), traduisent des outils d'analyse descriptive du comportement face à la différence culturelle, en éléments de compétences à acquérir pour faire face à l'instabilité du monde du travail en forte mutation. Il devient ainsi du ressort et de la responsabilité de l'individu d'acquérir les ressources de résilience et de flexibilité nécessaires pour s'adapter à ces nouvelles conditions de travail, voire pour se projeter un futur d'autoentrepreneur. Comme le dénonce Pierre Martinez dans un article de presse :

« L'économie des langues a largement remplacé l'argument culturel. On a besoin de travailleurs transférables, résilients. Le camionneur roumain, l'informaticien grec, le banquier irlandais n'ont que faire de discours sur la médiation ou l'éducation plurilingue. La vie des langues relève moins du désir individuel que des lois d'un marché globalisé. Les élites ont donné le ton. On parle anglais dans les couloirs de Bruxelles⁷. »

⁶ <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-832016-skills-and-competencies/section-1-agenda-setting/the-new-skills-agenda-for-europe/#c13007>

⁷ https://www.liberation.fr/debats/2018/11/20/l-apprentissage-des-langues-un-enjeu-pour-les-elections-europeennes-2019_1693137

Certaines grilles d'évaluation du stagiaire Erasmus⁸ sont encore plus explicites en ce sens : un simple aperçu des catégories employées permet de constater aisément que l'évaluation s'inspire directement des procédures de management des ressources humaines en entreprise.

« **A. Performance** : A-1. Business Awareness ; A-2. Working method/Planning skills/Efficiency ; A-3. Prioritizing skills.

B. Attitude towards work : B-1. Professionalism/ Responsibility; B-2. Involvement/ Enthusiasm/ Integrity ; B-3. Speed of working.

C. Social / Communication skills : C-1. Integration with staff ; C-2. Relationships with stakeholders ; C-3. Adaptation to organization rules.

D. Underlying competencies : D-1. Flexibility ; D-2. Creativity ; D-3. Handling work pressure and conflicts. »

On remarquera dans les deux exemples détaillés suivants concernant les indications pratiques pour les tuteurs, combien la requête d'adhésion aux normes idéologiques managériales peut être poussée :

« **B-2. Involvement/ Enthusiasm/ Integrity.** Is interested in the job and congruent between what is thinking and feeling and what is saying and doing. It communicates intentions, ideas and feelings openly and directly, welcoming openness and honesty even in difficult situations.

C-3. Adaptation to organization rules. Punctual to work and prepared for all meetings ; dresses appropriately for the occasions ; adheres to Department/Company codes of practice ; demonstrates positive attitude towards rules. »

Examinons maintenant, à titre de sondage local dans une petite université de la province italienne, quelques réponses au questionnaire pour le rapport que les stagiaires Erasmus+ doivent envoyer à la suite de leur expérience⁹. Les réponses telles qu'elles sont formulées dans le QCM contribuent à formater les représentations quant aux bienfaits de la mobilité. L'expérience personnelle en tant que coordinatrice Erasmus nous amène à constater que la préoccupation principale des étudiants locaux est de renforcer leurs chances de trouver un travail... à l'étranger. À titre d'exemple de questionnaires récurrents dans le contexte d'une petite université italienne, citons un extrait d'un de ces rapports :

« **2.3 What were your main motivations for training abroad? (choice X)**

To do a traineeship in a foreign language

To experience different learning contents

To learn/improve a foreign language

To develop soft skills, such as adaptability, problem solving, curiosity, etc.

To enhance my future employability in my home country

X To enhance my future employability abroad

To experience different learning practices

To live abroad and to meet new people

To gain knowledge of another country

To build up a personal and professional network

[...]

7.1 Thanks to this stay abroad with Erasmus+... (agree/disagree)

I have better opportunities for traineeships or student jobs in my home country: *rather disagree*

⁸ gfna-ii-c-annex iv-i-erasmus+ he-2015 evaluation grid

⁹ <http://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2014/11/Modello-di-participant-report-SVE.pdf>

7.2 How has the stay abroad changed the way you see your future work?

I can easily imagine working abroad at some point in the future: *strongly agree*

I can easily imagine working in the country where I did my Erasmus+ period in the future: *strongly agree*

I would like to work in an international context: *strongly agree* »

(exemple de questionnaire Erasmus +, Università di Macerata)

Le stage Erasmus est ainsi investi d'un fort espoir de développer une carrière à l'étranger, il devient un « passeport pour l'expatriation » pour la jeunesse la mieux formée qui, dans un pays en crise, a perdu confiance face à un marché du travail bloqué. On constate que ce transfert d'horizon est intégré comme parfaitement légitime par les étudiants ; nous y voyons en filigrane, hormis les authentiques vocations à l'international, un mécanisme de reproduction soumis à un système de violence symbolique, selon les analyses de Bourdieu, ainsi qu'une adaptation aux inégalités sociales du nouvel espace européen selon l'ordre néo-libéral.

Cette attitude est confirmée par les données statistiques d'une étude sur l'impact régional du séjour Erasmus sur les carrières professionnelles :

« On average, across all regions, Erasmus alumni (40%) were significantly more likely to change their country of residence or work after graduation than non-mobile alumni (23%). The proportion was largest for Erasmus alumni from Southern Europe (45%). This was consistent with the proportion of students that reported to move abroad for their current job (44%). The difference to non mobile alumni was also highest in Southern Europe, where more than twice as many Erasmus alumni move abroad compared to non-mobile alumni. »

(Commission Européenne 2016b:114-15)

« Work placements have a special effect on unemployment for students from this region [Southern Europe]: almost a half of Erasmus alumni that went abroad for work placements received a job offer through a work placement abroad. This was the highest percentage of all the regions. In Italy, every second Erasmus student on a work placement received a job offer from the host company. »

(Commission Européenne 2016b:133)

Cela n'est pas sans poser de graves interrogations quant aux équilibres géopolitiques européens. Loin de faire bénéficier leur « formation à l'international » à leur région d'origine, les étudiants semblent s'insérer consciemment ou non dans un vaste transfert des cerveaux vers les zones les plus développées du continent, pour tenter individuellement de « tirer leur épingle du jeu ». Rappelons que malgré l'apport de population via la Méditerranée, le solde migratoire de l'Italie est négatif en raison de la migration des Italiens, non seulement du sud vers le nord du pays, mais du pays entier vers le nord de l'Europe, migration qui touche en particulier les plus diplômés. Les études statistiques montrent que l'émigration italienne est remontée au niveau de l'après-guerre, et l'opinion publique est désormais consciente que cette fuite des cerveaux est une perte sèche pour le pays, ne serait-ce qu'en terme d'investissement perdu pour ce qui est des frais d'éducation engagés pour la formation des étudiants. Citons ainsi un article paru en 2017 dans le journal économique *Il Sole 24 Ore* :

« La fuga dei cervelli

A emigrare - sottolinea il report - sono sempre più persone giovani con un livello di istruzione superiore. Tra gli italiani con più di 25 anni, registrati nel 2002 in uscita per l'estero, il 51% aveva la licenza media, il 37,1% il diploma e l'11,9% la laurea ma già nel 2013 l'Istat ha

riscontrato una modifica radicale dei livelli di istruzione tra le persone in uscita: il 34,6% con la licenza media, il 34,8% con il diploma e il 30,0% con la laurea, per cui si può stimare che nel 2016, su 114.000 italiani emigrati, siano 39.000 i diplomati e 34.000 i laureati. [...]

L'investimento (perso) da parte dello Stato

Ogni italiano che emigra rappresenta un investimento per il paese (oltre che per la famiglia): 90.000 euro un diplomato, 158.000 o 170.000 un laureato (rispettivamente laurea triennale o magistrale) e 228.000 un dottore di ricerca, come risulta da una ricerca congiunta condotta nel 2016 da Idos e dall'Istituto di Studi Politici "S. Pio V" sulla base di dati Ocse. »

(Andrea Carli, « Oltre 250mila italiani emigrano all'estero, quasi quanti nel Dopoguerra ». *Il Sole 24 ore*, 6 luglio 2017)

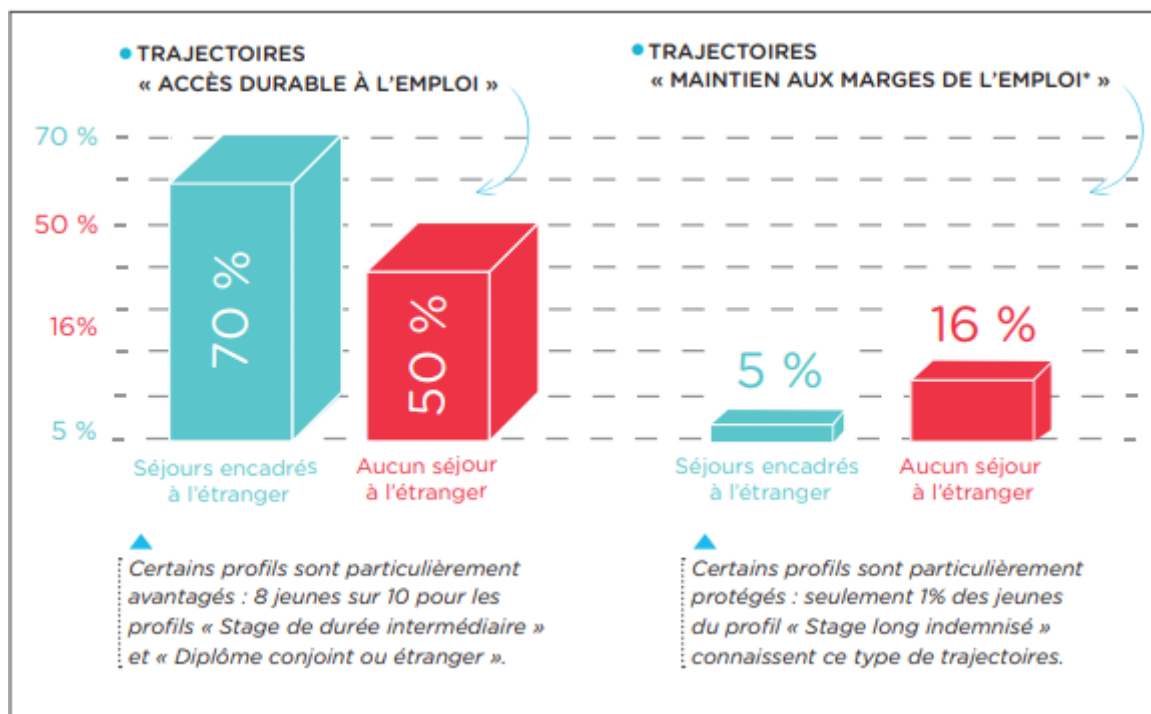
Cela nous amène à examiner comment cette orientation s'accompagne d'une sorte de stigmatisation des étudiants non-mobiles.

4. La stigmatisation des non-mobiles en « défaut d'employabilité »

Le numéro 2 du bulletin *L'observatoire Erasmus+* propose les résultats d'une enquête sur « Le devenir professionnel des jeunes ayant effectué une mobilité internationale » qui, bien que mettant en avant des réserves méthodologiques quant aux corrélations entre mobilité et insertion professionnelle, produit tout au long du document des tableaux de corrélation mettant en valeur l'expérience du stage à l'étranger dans le parcours vers l'emploi.

« Les jeunes partis en séjours encadrés à l'étranger durant leur dernière formation ont des parcours d'entrée sur le marché du travail plus favorables que les autres jeunes de leur génération. Ils atteignent, trois ans après, globalement des positions plus avantageuses. Ils sont également plus protégés des situations de chômage ou d'inactivité. Cette comparaison des situations ne permet cependant pas en soi de prouver statistiquement un lien de corrélation entre les deux variables : mobilité et insertion professionnelle. » (Agence Erasmus+ France, 2016 : 15)

Figure 2 - Comparaison dans l'accès à l'emploi chez les jeunes ayant ou non fait un séjour à l'étranger (Agence Erasmus + France, 2016 : 7)



Ces résultats sont sans aucun doute positifs pour les individus qui se sont engagés dans une expérience internationale : l'investissement est bien rentable. Mais ne peuvent-ils pas être interprétés comme le signe d'une sélection en acte au profit des meilleurs profils, les plus adaptés au marché de l'emploi, *avant même l'expérience de mobilité* ?

Plusieurs dispositifs tentent fort justement de démocratiser l'accès à la mobilité, partant de la thèse que la mobilité favorise l'emploi ; des résultats intéressants ont été livrés dans une étude menée à partir de l'insertion de chômeurs dans des dispositifs de mobilité. Or les résultats démontrent que s'il y a bien des effets positifs comme le taux de reprise des études pour les profils bac+2 et une plus rapide embauche avec une rémunération supérieure pour les bac+3, et donc globalement un mouvement d'émancipation sociale, toutefois au terme de 6 mois les résultats de deux groupes étudiés (demandeurs d'emploi ayant, ou non, été encadrés dans un séjour de mobilité), présentent un taux de retour à l'emploi identique, qui se stabilise autour de 62%.

« Un certain nombre de bénéficiaires d'une mobilité veulent rester mobiles, que ce soit à travers une nouvelle mobilité géographique (avec un nouveau séjour à l'étranger, un poste en lien avec l'international, etc.) ou à travers la reprise d'une formation. Nous pouvons considérer ce séjour, à moyen terme et pour une partie des bénéficiaires, comme un premier effet tremplin de la mobilité. Si la mobilité ne permet pas, à court terme, de s'émanciper de facteurs aussi déterminants que le niveau de formation, elle permet aux bénéficiaires de se projeter dans des expériences qui lui semblaient jusque-là peu évidentes. Cela présuppose, à moyen terme, à travers un effet en cascade déclenché par l'expérience de la mobilité internationale, l'existence d'un lien entre une mobilité internationale et une mobilité sociale ascendante.

Il reste que, à moyen terme, la mobilité n'efface pas, sur le marché de l'emploi les déterminismes liés au diplôme. Au regard des résultats obtenus, il apparaît que la mobilité est un outil bénéfique dans le parcours des demandeurs d'emploi, même si le contexte de chômage élevé rend difficile la lisibilité de cet impact positif. »

(Agence Erasmus + France, Kaléido'Scop, 2014 : 78)

L'intérêt de cette étude de 2014 est donc d'avoir mis en évidence un lien entre mobilité internationale et mobilité sociale dans des trajectoires individuelles, mais l'impact des conditionnements et du contexte socio-économiques reste entier. Le rapport minimise ce résultat peu encourageant en parlant d'une « difficulté de lisibilité » de l'impact.

Il est nécessaire de resituer ces études nationales dans le cadre tracé par une étude d'impact au niveau européen qui a le mérite de contextualiser les résultats selon les régions socio-économiques européennes. Citons ici quelques-unes des conclusions quant au rapport entre expérience de mobilité et emploi selon les zones géographiques :

« - In Southern Europe, Erasmus reduces the risk of long term unemployment by half compared with non-mobile alumni (3% compared with 6%) and also a significantly lower unemployment rate five to ten years after graduation (7% compared with 16%).

- In Northern Europe a substantial number of students had expected to improve their skills but did not feel to have done so after the stay abroad. [...] the seemingly good labour market reduces the opportunity for Erasmus to generate an advantage.

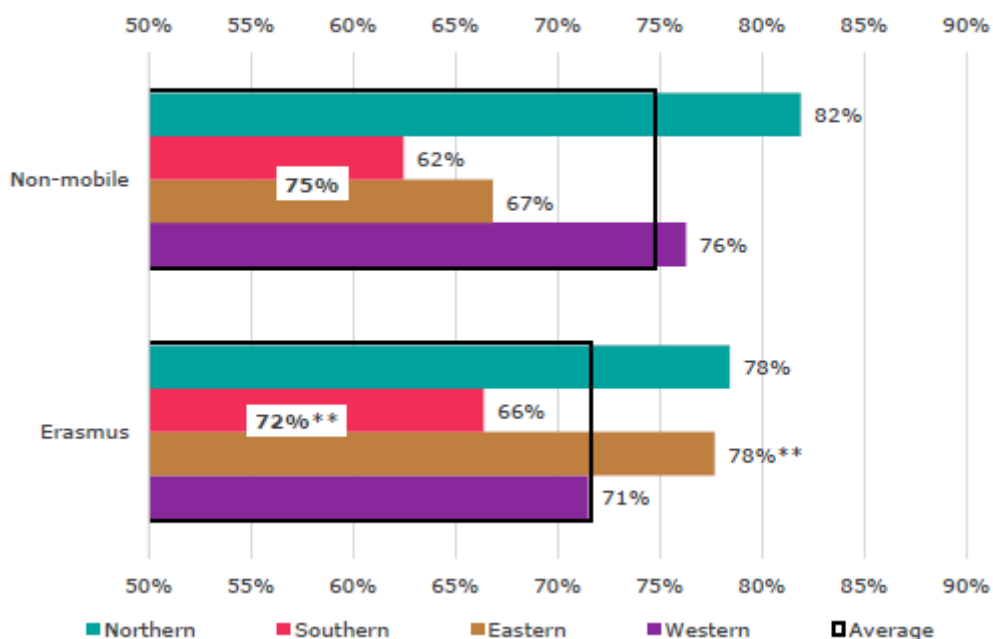
- In Eastern Europe, students on Erasmus work placements were successful with a third receiving a job offer from their host company abroad. Erasmus alumni from this region were enrolled in further education five to ten years after graduation less often than in other regions. **Mobility keeps people from this region mobile: 37% of Erasmus alumni changed their country of work or residence at least once after graduation.** »

(Commission Européenne, 2016b: 131-134¹⁰)

Il est assez significatif que les résultats moins « alignés » sur le dogme mobilité = employabilité produits dans cette étude très approfondie, ne figurent pas dans les résumés « executive ». Nous reproduisons ainsi le schéma suivant qui remet en question certaines idées reçues sur l'universalité de l'avantage des étudiants mobiles quant à la rapidité de l'accès à l'emploi.

Figure 3 – Etudiants mobiles ou non ayant trouvé un emploi trois mois après l'obtention du diplôme. (Commission Européenne, 2016b:103)

Figure 5-1 Employed within the first three months after graduation, Erasmus and non-mobile alumni, by region



¹⁰ Nous soulignons.

Selon ce tableau, nous observons que l'avantage en termes d'entrée dans l'emploi du fait d'une mobilité Erasmus est fortement différencié. Les étudiants du sud et de l'est de l'Europe bénéficient plus d'une mobilité Erasmus que les étudiants de l'ouest et surtout du nord de l'Europe.

L'étude inclut également des facteurs de traits de personnalité en tant qu'ils correspondent aux attentes déclarées des employeurs. À partir des descripteurs memo©approach¹¹, issus de la psychométrie, six traits de personnalité ont été analysés avant et après la mobilité : confiance en soi, curiosité (ouverture à de nouvelles expériences), tolérance à l'ambiguïté (tolérance vis-à-vis des différences comportementales et culturelles, capacités d'adaptation), sérénité (conscience de ses atouts et de ses faiblesses), détermination (capacité à prendre des décisions), dynamisme (aptitude à résoudre les problèmes). Le résultat de cette étude confirme des intuitions : ces traits de personnalité sont développés par l'expérience internationale, mais les qualités désignées comme souhaitables dans le monde du travail sont le plus souvent déjà présentes chez les candidats à la mobilité *avant* leur départ.

« Having confirmed the relevance of the personality traits and skills related to employability, EIS analyses the impact of mobility on these traits and skills. Erasmus students show higher values for the six personality traits than non-mobile students – even before going abroad. This is valid for all four regions. As a result, **they are more employable than non-mobile students even before they go abroad.** »

(Commission Européenne, 2016b:15)

Une étude finlandaise restreint encore le nombre de ces traits de personnalité, désormais catégorisés comme étant des compétences : productivité, curiosité et résilience.

« **Productivity** is a constant buzzword in the economies and working lives today. When we were able to recognise the notion of international skills and competences – understood as efficiency, analytical ability, problem-solving ability and credibility – by combining these attributes with our previous knowledge through workshops and interviews, we identified this factor as productivity

The second factor, **resilience**, was the theme of the Davos World Economic Forum in 2013. Resilient employees are able to adapt, know their limits and strengths, are confident, and are persistent. The attributes that we grouped under resilience are also ones that are traditionally associated with a good employee. This is expected to be even more so in the future, when the working environment changes ever more rapidly and stable careers are increasingly rare. Resilience guarantees that employees are able to recover and push forward regardless.

Curiosity, the third factor, has always been with us. For centuries curiosity was seen, at least by people in power, as something that should not necessarily be encouraged. Based on factor analysis, we identified such attributes as tolerance, interest towards new issues, intercultural knowledge, co-operation and networking ability as elements of curiosity. »

[...]

« The extended approach to international skills and competences still include the traditional language skills, communication skills, intercultural knowledge and tolerance, but productivity, resilience and curiosity augment the traditional view and complete our picture of how international skills and competences fit into today's working life. Together, these three factors help us understand what today's employers perceive as the value of international

¹¹ <http://www.memo-tool.net>

experience. They also form **a concrete and coherent narrative for the necessity of international skills and competences in modern working life.** »
(CIMO, 2014: 25)

Dans cette optique, l'enjeu est désormais de focaliser les employeurs sur ces compétences internationales lors des procédures de recrutement grâce à ces catégories facilement maniables et d'accompagner les étudiants à mieux identifier et décrire les compétences qu'ils acquièrent en mobilité. C'est ce qui est désigné, sans crainte d'effet de circularité et de prédiction auto-réalisatrice, comme une « narration concrète et cohérente » par ces auteurs.

Ainsi les guides se multiplient-ils pour promouvoir la « désirabilité » du demandeur d'emploi. Erasmus + s'est associée à l'AEFA (Agenda Européen pour la Formation des Adultes) pour éditer un *Guide pour identifier, évaluer et développer les compétences transversales*.

« Les compétences transversales occupent une place de plus en plus importante dans les débats socio-économiques. Sur le plan macro-économique, **elles facilitent les mobilités professionnelles et rendent donc plus fluide le marché du travail.** Au sein de l'entreprise, elles contribuent à développer les capacités à communiquer, à s'adapter et à s'organiser. Enfin, pour l'individu, elles **sécurisent son parcours** face à des trajectoires professionnelles de moins en moins linéaires et prévisibles. [...]

Les dispositifs d'acquisition ou de certification de compétences génériques se sont élargis et décloisonnés, mais il reste des progrès à faire, en particulier à destination **des salariés considérés comme fragiles.** »
(Eramus +, AEFA, 2017 : 5)

Un tel guide est extrêmement utile pour faire émerger les compétences des personnes les moins diplômées. Ce qui nous interroge cependant, est l'accent mis encore et encore sur la nécessité pour les candidats à l'emploi de s'armer d'un CV de compétences pré-formatées prouvant leur disponibilité à faire face à la mobilité. Une telle disponibilité est passée au nombre des conditions requises pour entrer et circuler dans le monde du travail, en surfant d'un poste à l'autre, sans que l'employeur ne se sente trop engagé vis-à-vis des salariés, salariés qui sont par ailleurs, dans une sorte de double contrainte, invités à faire à la fois preuve d'autonomie et de fidélité, de fiabilité, d'enthousiasme et d'identification vis-à-vis de l'entreprise.

Or les employés n'aspirent pas forcément à acquérir des compétences de mobilité. On peut citer par exemple le rapport de 2008 *Living Mobile Across Europe* (Schneider, 2008) qui s'intéresse aux causes et aux conséquences de la mobilité professionnelle et géographique en Europe. Au terme d'une vaste enquête dans 6 pays européens, il s'avère que la mobilité n'est pas vraiment un avenir désiré par la population. En particulier, près de 2 Français sur 3 ne souhaitent pas connaître une phase de mobilité quelle qu'en soit la nature (déménagement vers une autre région ou un autre pays, longue période d'absence, aller-retour pendulaire...). Seulement 7% imaginent s'expatrier contre 27% chez les Allemands (les raisons climatiques concernent un tiers des volontaires !). Mais surtout la mobilité, si elle peut favoriser l'emploi, entraîne généralement des effets sociaux assez négatifs.

« Our findings reveal three dilemmas for policy makers in Europe:

- First dilemma : job-related spatial mobility is usually very difficult to combine with being an active parent. For this reason an increase in mobility may discourage especially women from proceeding family planning and may decrease fertility rates in Europe.

- Second dilemma : job-related spatial mobility often initiates a back-fall of couples into a traditional division of labour between paid and unpaid work. This implies a goal conflict between increasing mobility and increasing gender equality in Europe.

- Third dilemma : increasing mobility may complicate social engagement and volunteer work and aggravate the development of the civic society.

In times of rising mobility requirements politics and business are challenged to develop strategies to increase the willingness of people to become mobile and to minimise the negative consequences of mobility.

(Schneider 2008 : 17). »¹²

Le chapitre 2 du *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate et al., 2008) invite à une réflexion approfondie sur ce que signifie la mobilité dans les parcours personnels et met en évidence des divergences d'enjeux entre les politiques institutionnelles et le vécu des acteurs. En contrepoint, Marc-Henri Soulet souligne la dévaluation actuelle du « capital d'autochtonie » :

« Riches ou pauvres, peu importe, nous bougeons, condamnant à chaque fois les immobiles à leur triste sort, celui d'être privé de quelque chose d'essentiel. [...] Malheur à ceux qui n'ont pas de possibilité de bouger ou pas d'appétences à le faire. Ils ne seront que les « gars du coin » (pour reprendre le titre éponyme de l'ouvrage de Nicolas Rehany, 2006). Car c'est bien la première chose qu'il faut retenir de cette invitation généralisée à la mobilité qui agite le monde contemporain : la disqualification de la sédentarité. Celui qui reste au bled, celui qui ne part pas en vacances ou qui retourne seulement chaque année dans la maison de famille, celui qui n'utilise pas les programmes de mobilité estudiantine, celui qui a la phobie des voyages, celui qui veut vivre et travailler au pays, celui qui n'a pas fait le tour du monde... tous ceux-là se voient infériorisés, rabattus à leur triste condition de sédentaire. » (Soulet, 2008 : 164)

Mais si la sédentarité peut conduire à la marginalisation, elle peut aussi résulter d'une volonté de préserver son enracinement territorial, sans pour autant renoncer à une formation qualifiée. C'est ce que montrent Magali Hardouin et Bertrand Moro (2014) dans leur étude sur les pratiques de mobilité de formation des étudiants dans la région bretonne. Une des problématiques de cette étude est d'envisager si et comment se réalise « le "droit à la mobilité" en tant qu'accès au bien public enseignement-formation », mais ils notent aussi que « se fait jour également une volonté de se former "au pays", un "droit à l'immobilité", invoqué par Jean-Pierre Orfeuill (2011) et Jacques Lévy (2011), qui s'oppose à l'injonction de bouger ». La diffusion de centres universitaires décentralisés est une clef de démocratisation dans l'accès à une formation supérieure, mais l'étude note qu'il n'y a pas non plus de déterminisme social entraînant une véritable captivité locale, en particulier lorsque l'octroi d'une bourse permet aux étudiants de planifier plus librement leur formation.

Si les chiffres démontrent une fois de plus que le capital de mobilité interne (inter-régionale) favorise la mobilité internationale, il est intéressant de constater que « vivre et étudier au pays », n'est pas signe de marginalisation : les étudiants locaux accèdent aussi à l'autonomie en trouvant sur place des jobs étudiants grâce à leurs réseaux sociaux d'ancrage et des logements peu coûteux qui leur permettent de vivre indépendamment de leurs parents. Mais c'est surtout à l'échelle régionale qu'ils envisagent leur univers de mobilité du fait de leur attachement à ce territoire.

Au terme de cette étude, les auteurs signalent l'intérêt de ces analyses pour les politiques de gestion territoriale.

¹² https://www.bib.bund.de/EN/Research/Surveys/JobMob/Project/Events/Final_Conference/pdf

« En définitive, cet article s'inscrit dans une réflexion sur le droit à l'accès au bien public « enseignement-formation ». Il participe également à la discussion vive **sur les disparités territoriales et la libéralisation des équipements publics** qui oppose, d'un côté, les partisans d'une implantation des services publics dans les villes petites et moyennes et, de l'autre, les tenants d'une polarisation territoriale de ces services dans les métropoles afin de permettre une synergie entre recherche et enseignement ainsi qu'une certaine rentabilité. Plus globalement, il s'insère dans le débat propre à **l'aménagement du territoire** de répartition équitable des services publics et des dépenses inhérentes. » (Hardouin, Moro, 2014 : § 54)

C'est ce lien entre la gestion territoriale et la mobilité des parcours de formation et d'emploi qui commence à être problématisé au niveau de l'espace européen et de ses institutions centrales.

5. Mobilités globalisées : du drainage de cerveaux au gaspillage de cerveaux

La Commission, tout en réaffirmant sans cesse l'importance du profilage des compétences ainsi que la nécessité de doter les citoyens de la résilience nécessaire pour s'adapter à la fluidité du marché du travail et l'utilité de la mobilité comme outil de formation transversale, finit en effet en 2016 par s'inquiéter de la fuite des cerveaux de l'Europe elle-même.

Dans la course mondiale aux talents, nous devons aussi encourager et soutenir notre main-d'œuvre qualifiée et réduire la fuite des cerveaux, tout en facilitant la mobilité des citoyens de l'UE, attirant les talents étrangers et mettant mieux à profit les compétences des migrants.

(Commission Européenne, 2016a : 3)

On souligne que c'est au niveau régional qu'elle suggère d'intervenir pour éviter les déséquilibres territoriaux entraînés par la mobilité :

La coopération est plus efficace lorsqu'elle s'appuie sur les spécialisations et atouts régionaux et locaux. Une meilleure interaction locale entre l'enseignement et la formation, d'une part, et le marché du travail, d'autre part, soutenue par des investissements ciblés, peut également limiter la fuite des cerveaux et contribuer à développer, à retenir et à attirer le talent nécessaire dans certaines régions et dans certains secteurs.

(Commission Européenne, 2016a : 13)

A titre d'exemple partiel des bonnes pratiques invoquées par la Commission Européenne, on citera notre étude sur les cursus de masters en économie et en sciences politiques enseignés en anglais dans les universités italiennes (Anquetil, Briscese, 2018). En examinant leur politique linguistique nous avons en effet mis en évidence que les masters issus d'accords bi-latéraux pour des diplômes conjoints entre deux universités favorisent notablement l'enseignement de la langue des deux partenaires ouvrant la porte à des projets et initiatives internationales conjointes ancrées dans les réalités locales ; tandis que l'internationalisation « tout-en-anglais » est un passeport pour l'expatriation pour des jeunes qui en viennent à se couper des études et recherches sur leur territoire.

La globalisation du marché de la formation supérieure produit aussi des effets paradoxaux chez des jeunes qui ont fait le choix de venir se spécialiser en Europe : le *brain drain* peut aussi aboutir à du *brain waste* comme le met en évidence Aline Gohard-Radenkovic (2017), dans un article qui ne manquera pas d'interroger certaines affirmations idéologiques sur les bienfaits de la mobilité: *Quand la toute-mobilité peut devenir l'immobilisation des acteurs de la mobilité... et quand sociétés d'accueil et de départ produisent du « brain waste »* :

On se retrouve à travers le monde avec des cohortes d'étudiants, possédant plusieurs formations supérieures complémentaires, déjà dotés d'expériences professionnelles diversifiées et faisant preuve d'une grande capacité

d'adaptation linguistique, sociale culturelle et professionnelle grâce à divers séjours de mobilité. Or, d'après les analyses menées sur cette question, nous l'avons vu, à part de rares élus, la grande majorité ne peut pas rester dans le pays étranger où ils ont continué à se qualifier. Par ailleurs ces mêmes étudiants ne peuvent pas non plus rentrer chez eux car ils sont trop qualifiés pour le marché du travail de leur pays d'origine qui d'ailleurs les renvoie sans ménagement vers leur « pays d'accueil ».
(Gohard-Radenkovic, 2017 : 172)

Les jeunes hautement qualifiés ne finissent pas toujours dans ces zones liminaires mais il importe de retenir que la mobilité de formation n'implique pas automatiquement l'accès à un emploi sûr. Les nouveaux migrants académiques se heurtent bien souvent à des barrières nationales plus ou moins implicites comme le montre Gaëlle Goastellec dans une étude sur la qualité des carrières et des marchés académiques en Europe : « les marchés de l'emploi académique demeurent très nationaux, avec une faible part d'étrangers recrutés ».

L'internationalisation met en tension l'organisation des carrières et les pratiques de recrutement, entre importance octroyée à la mobilité et aux pratiques internationales dans la construction des réputations scientifiques, et inscription relationnelle du jugement scientifique qui peut aussi favoriser les recrutements locaux. L'injonction à la mobilité est ainsi toujours plus, pour les individus, source d'incertitude et de tensions, soulignant l'importance d'une prise en compte par les institutions de ces tensions, en particulier pour les chercheurs se retrouvant dans l'entre-deux des systèmes d'évaluation.
(Goastellec 2016: § 27)

Comme le met en évidence Vincent Kaufman, l'hypermobilité actuelle est aujourd'hui paradoxale. Loin d'être un synonyme de liberté elle est souvent le produit de la contrainte et correspond à des conditions (champs du possible, avec son lot d'inégalités), des aptitudes (motilité, capacité de projet) et des mouvements (déplacements conditionnés par l'évolution des transports). Mais elle se situe au sein d'un paradoxe plus général: celui de « se déplacer pour se sédentariser », ne serait-ce que provisoirement car il faut bien vivre quelque part ! Or la promotion de la mobilité universitaire se limite souvent au premier segment : apprendre à changer (aboutissant parfois à des accumulations de séjours, stages et qualifications en itinérance prolongée), sans accompagnement de la seconde phase d'enracinement dans un projet de vie nécessairement localisé.

6. Contrepoint

La démonstration présentée ci-dessus, nous amène à réfléchir aux interstices possibles en matière éducative face aux postulats et aux discours dominants. Les injonctions de la mobilité et de leur translation à une échelle de marchés globaux du travail, de la formation et des langues marchandisées semblent converger vers une perspective tout autant instrumentale de l'anglais comme unique vecteur du « plurilinguisme » et de « l'interculturel ». Se joue dans cette nouvelle binarité du monde, entre « mobiles anglicisés » et « immobiles peu anglicisés », une recomposition des inégalités sociales de tous ordres exacerbées par la dimension de la mondialisation dont les écarts socio-économiques réels et symboliques sont vertigineux. Ces discours lénifiants et angéliques de promotion de la mobilité, du « pluri » et de « l'interculturel » du « dialogue des cultures » expriment l'instrumentalisation récurrente de ces notions, les réduisant à une façade marketing de tourisme de masse : la diversité c'est chic ! La mobilité tout aussi consumériste aussi !

Ces discours superficiels sur la pluralité sont totalement indigents (cf. supra Forster Vosicki, 2002). Une autre illustration concerne les nouveaux descripteurs du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2018) et *la capacité à traiter « l'altérité » dans un espace pluriculturel*, déclinés selon les six niveaux habituels du CECR. Seuls quelques extraits et niveaux ont été sélectionnés ici, pour ce qui est du descripteur « Etablir un espace pluriculturel » :

A1	Peut faciliter un échange interculturel en accueillant les gens et en manifestant son intérêt avec des mots simples et des expressions non verbales, en invitant les autres à parler et en indiquant s'il/si elle comprend lorsqu'on s'adresse directement à lui/elle.
B1	Peut aider à la création d'une culture de communication partagée, en échangeant de façon simple des informations sur les valeurs et les comportements propres à une langue et une culture.
B2	Peut, lors d'une activité avec des personnes d'autres cultures, adapter sa façon de travailler afin de créer des procédures communes.
C2	Peut médier de façon efficace et naturelle entre des locuteurs de sa communauté ou d'une autre, en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques. Peut guider une discussion délicate de façon efficace, en repérant les nuances et les sous-entendus.

(Conseil de l'Europe, 2018 : 129)

Nous nous interrogeons sur ces descripteurs gradués (de A1 à C2) qui semblent proposer des réponses pré-formatées à des notions peu définies : qu'est-ce que faciliter un échange interculturel ? Aider à la création d'une culture de communication partagée ? Echanger sur les valeurs et les comportements propres à une langue et à une culture ? Médier de façon efficace ? Guider une discussion délicate de façon efficace ? Des questions aussi complexes et sensibles sont réduites à des marqueurs péremptaires d'évaluation que devraient utiliser les employeurs et les enseignants.

Ces discours, ainsi que la panoplie des guides, des kits et des rapports « efficaces », sont portés par une idéologie profonde de la responsabilité des « acteurs » et du *Panopticon* individuel d'auto-surveillance déjà entrevu par Michel Foucault (1975). Nous ne pouvons plus les ignorer. Les grilles du CECRL, celles des traits de personnalités employables, celles des compétences interculturelles et de médiation du volume complémentaire du CECRL, les guides, les rapports de mobilités convergent dans des listes indigestes de descripteurs, d'évaluation et d'auto-évaluation qui enferment l'individu et contraignent les personnes à remplir *in extenso* ces documents.

S'agit-il là d'un moment de formation réflexive s'inspirant de l'autobiographie ? Si l'écrivain ou le photographe suspend un moment sa vie pour la consigner, il s'agit là d'un mouvement choisi et créatif : il reste maître de la perspective et de la distanciation qu'il pose entre sa vie et sa représentation dans le pacte autobiographique (Lejeune, 1975) proposé à son lecteur. Or l'individu lambda employable et mobile se passerait fort bien de ces moments administratifs obligés pour « valoriser ses compétences transversales et multiples » de valorisation de soi sur un marché, moments qui ne sont guère éloignés de l'enfermement décrit par Kafka dans *le Procès* (1933).

Toutefois, alors que ces dérives puissantes et dominantes existent et bousculent nos paysages mentaux et d'action, des interstices sont-ils imaginables, des lieux où les êtres humains mobiles et immobiles puissent se rencontrer dans un cadre institutionnel fournissant une certaine sécurité et gratuité de la communication ?

Les collaborations et télécollaborations interculturelles : des dispositifs de mobilité intégrés dans un paradigme plurilingue et pluriculturel pour les enseignants et les apprenants de langues et en langues

L'enseignement des langues n'a pas encore pleinement réalisé l'apport des nouvelles technologies qui permettent en un clic de communiquer avec n'importe qui dans le monde. Ces fonctionnalités sont intégrées à de nouvelles pratiques d'enseignement /apprentissage liées à un changement de paradigme conceptuel en DDL (Derivry-Plard, 2015a et 2015b). Ce dernier pose la prise en compte des réalités sociolinguistiques et culturelles des locuteurs-acteurs afin de développer leurs compétences plurilingues qui s'actualisent selon des situations de communication plus ou moins interculturelles ou pluriculturelles. Dès que l'on s'intéresse à la communication, à la langue ou à la culture, l'unicité devient problématique car la réalité est celle de la pluralité et de la diversité des situations de communication. Dans toute situation de communication, se mettent en jeu des langues, des répertoires langagiers plus ou moins larges ou élaborés, et des cultures ou des répertoires culturels plus ou moins proches ou éloignés. La recherche dans ce domaine déconstruit ainsi les discours et les représentations réifiantes ou fétichistes de la langue, de la culture et de la communication ouvrant des espaces d'échanges selon une perspective plurilingue et pluriculturelle.

Ainsi des dispositifs de télécollaborations interculturelles permettent à des apprenants-locuteurs d'une classe de langues d'un lieu donné, d'échanger et de travailler avec d'autres apprenants-locuteurs d'une classe de langues d'un autre lieu (O'Dowd & Lewis, 2016 ; Derivry-Plard et al, 2017). Cela signifie pour les apprenants de rencontrer des « autres » qu'ils n'auraient jamais rencontrés autrement (Castro & Derivry, 2016 ; Bozhinova & Derivry, à paraître 2019), dans le cadre sécurisé d'un dispositif pédagogique pour développer :

- leurs compétences en langue cible mais aussi leur compétence à faciliter la communication en langue source en situation alloglotte ;
- leurs compétences à travailler ensemble, pour rendre des travaux communs, pour respecter des calendriers ;
- leur curiosité sur les opinions, attitudes, styles de vies autres ;
- leur compréhension de cultures et sociétés autres au travers des *informants* que les apprenants-locuteurs sont par rapport à leurs expériences propres
- des compétences ou savoir-faire sociologique ou anthropologique si le temps leur permet de mener des projets, des mini enquêtes soutenues par la recherche en sciences sociales.

Dans cette perspective, le dispositif crée de la « mobilité-immobile », qui ne remplace certes pas la mobilité réelle et la richesse multi-sensorielle de cette dernière, mais ouvre la porte à une démultiplication potentielle d'expériences de l'altérité qui peut se jouer à un niveau beaucoup plus profond que le simple échange d'informations ou le rapport où il faut cocher des cases, dès lors qu'il est soutenu par un projet pédagogique construit dans un projet d'éducation à l'altérité beaucoup plus large. Il ne s'agit pas de formater des « employables » qui vont répondre aux attendus des listes mais de prendre en compte la diversité des profils d'apprenants-locuteurs et de co-construire des dispositifs favorisant l'amélioration des répertoires des uns et des autres grâce à un accompagnement rigoureux de l'acte pédagogique sur la signification et le sens de l'action (Liddicoat & Scarino, 2013).

Les projets européens comme *etwinning*¹³, *TILA*¹⁴ et *TECOLA*¹⁵ (pour le primaire et le secondaire), *Unicolaboration*¹⁶ (pour l'université), mais aussi les plateformes de communication en intercompréhension comme MIRIADI¹⁷, sont novateurs mais restent encore très marginaux dans le curriculum des langues et de la classe de langues.

¹³ <https://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm>

¹⁴ <http://www.tilaproject.eu/>

¹⁵ <https://sites.google.com/site/tecolaproject/>

¹⁶ <http://uni-collaboration.eu/>

¹⁷ <https://www.miriadi.net/>

Dans ces espaces tiers de rencontres, ce ne sont pas uniquement les apprenant-locuteurs qui échangent et négocient leurs travaux, ce sont également les enseignants qui d'un pays à l'autre co-construisent des tâches et des projets en fonction des contraintes d'exercice de leurs enseignements. Ce sont également des institutions qui par ces dispositifs mis en place entre deux cultures éducatives et deux institutions ancrées dans un environnement national, permettent de semer les éléments d'une éducation à l'altérité puisque s'y joue un tissage singulier d'un espace co-construit par des locuteurs-acteurs, apprenants et enseignants de cultures différentes pour un projet éducatif pensé et élaboré en commun.

Ces pratiques émergentes s'organisent selon divers objectifs (langagiers, culturels, interculturels, communicatifs, artistiques) selon divers publics, niveaux, modalités et évaluation. Elles s'inscrivent potentiellement dans un paradigme plurilingue et pluriculturel de reconnaissance des compétences plurilingues variables, non « équilibrées », dont la partialité n'en crée pas moins un substrat pour leur développement futur. Ces approches travaillent les processus des devenirs de l'humain et non pas la fabrication de produits finis, chers à l'employabilité. Ce type de pratiques fait dès alors affleurer une autre citoyenneté (qui ne peut se réduire à l'employable mobile) et qui s'affranchit des distances pour remettre en mouvement les conditionnements locaux. Enfin ces pratiques télécollaboratives ne concernent pas uniquement les enseignants *de* langues mais aussi les enseignants *en* langues, dès lors que toute discipline gagne à intégrer sa didactique par de tels échanges, qui permettent de prendre en compte les dimensions linguistiques et culturelles de tout enseignement.

Ces approches font de la mobilité, que l'on ne saurait plus qualifier de « virtuelle », l'occasion de développer une dynamique durable qui va au-delà de ce que peut apporter un déplacement physique, si celui-ci en venait à se résumer à une parenthèse de vie dans une « bulle Erasmus ». Cependant ces nouvelles pratiques restent marginales dans le paysage éducatif européen et mondial et elles ne sont pas exemptes de dérives managériales qui vont dans le sens d'un « ailleurs » indifférencié avec des cours passe-partout en anglais « pour étudiants internationaux », permettant de cocher la case « mobilité-flexibilité-employabilité » dans un CV.

En revanche, des pratiques de télécollaboration s'inscrivant résolument entre les systèmes éducatifs et entre les universités et leurs contextes régionaux et nationaux, construisent des espaces potentiellement hybrides, interculturels, variés dans leurs objectifs et leurs modalités, dans leurs combinaisons de langues et de cultures, et où d'autres possibles éducatifs peuvent émerger. C'est sans doute en investissant ces nouvelles pratiques de collaborations et de télécollaborations que l'on peut développer au sein de ces interstices, des espaces d'échanges, de co-construction de sens entre locuteurs-acteurs plurilingues et pluriculturels.

Bibliographie

Agence Erasmus + France (2016). *Enquête sur l'insertion professionnelle de la Génération Erasmus*, http://www.agence-erasmus.fr/docs/2434_enquete.pdf

Agence Erasmus + France, Kaléido'Scop (2014). *Mobilité européenne et retour à l'emploi*, http://www.agence-erasmus.fr/docs/20140425_rapport-final_etude-impact-de-web.pdf

Agence Erasmus + France (2017a). *Erasmus + un atout pour l'employabilité, une force pour les entreprises*, http://www.agence-erasmus.fr/docs/2233_guide_employabilite-web.pdf

Agence Erasmus +, AEFA (2017b). *Guide pour identifier, évaluer et développer les compétences transversales*, <http://www.agence-erasmus.fr/page/agenda-europeen-des-adultes>

Anquetil, M., Briscese L. (2018,). « Anglais langue véhiculaire et plurilinguisme à l'université : quelle politique de formation linguistique dans les cursus en anglais en Italie ? ». In Suzuki,E., Potolia, A., Cambrone, S. et al. (dir.). *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations : politiques, idéologies, dispositifs*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Anquetil, M., Derivry-Plard, M., Gohard-Radenkovic, A. (2017). « En finir avec le Je contraint et réifié dans l'objet PEL: pour une didactique de la biographie langagière comme processus relationnel ». *Revue TDFLE, Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°70, [en ligne]. <http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-70/23-en-finir-avec-le-je-contraint-et-reifie-dans-l-objet-pel-pour-une-didactique-de-la-biographie-langagiere-comme-processus-relationnel>

Berthoud, A.-C. (2010). « Le projet *Dylan* ou les enjeux politiques, cognitifs et stratégiques du plurilinguisme », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°7-1, [En ligne], <http://journals.openedition.org/rdlc/1981>

Bologna Working Group (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*.
http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf

Bozhinova, K, Derivry-Plard, M. (2019 à paraître). « Télécollaboration asymétrique entre apprenants de français et d'anglais : avantages et enjeux ». *Mélanges Crapel*.

Byram, M. et al. (2009). *L'Autobiographie de rencontres interculturelles*, Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters/home>

Candelier, M. et al. (2012). *Le CARAP, un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Castro, P., Derivry-Plard, M., (2016). «Multifaceted dimensions of telecollaboration through English as a Lingua Franca (ELF) ». Paris-Valladolid intercultural telecollaboration project. https://research-publishing.net/display_article.php?doi=10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.49

CIMO (2014). Center for International Mobility, Finnish Ministry of Education and Culture, Erasmus +, « Hidden Competences ». *Faktaa - Facts and Figures*, n° 1/2014. http://www.cimo.fi/services/publications/faktaa_-_facts_and_figures_1_2014 Commission Européenne (2016a). *Une nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe, Travailler ensemble pour renforcer le capital humain et améliorer l'employabilité et la compétitivité*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381>

Commission Européenne (2016b). *The Erasmus Impact Study Regional Analysis A Comparative Analysis of the Effects of Erasmus on the Personality, Skills and Career of students of European Regions and Selected Countries*. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/46bd1ebb-b2db-11e6-9e3c-01aa75ed71a1>

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Derivry-Plard, M. (2015a). *Les enseignants de langues dans la mondialisation. La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines/PLID. Postface de C. Kramersch.

Derivry-Plard, M. (2015b). *Paradigme plurilingue et pluriculturel: enseignants et didactique des langues, théories et pratiques*. Synthèse pour l'HDR, non publiée, Sorbonne Nouvelle, Paris 3.

Derivry-Plard, M. & P. Lenoir, (dir.). (2017). « La télécollaboration interculturelle ». *Les Langues Modernes*, Paris, APLV.

Frath, P. (2014). « L'anglicisation des formations dans l'enseignement supérieur ». *Les Langues modernes*, n° 1, pp.11-77.

Dervin, F. (2007). « Erasmus : 20 ans d'hypermobilité/hypomobilité existentielle? ». *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n°4 Hypermobilité(s), pp. 63-78. <https://gerflint.fr/Base/Baltique4/baltique4.html>

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*, Paris : Gallimard..

Foster Vosicki, B. (2002), *Portfolio Européen des Langues, Education Supérieure*. Conseil Européen pour les Langues, Berne : Editions scolaires du canton de Berne.

Gaspard, J. (2013). « Le discours promotionnel des universités européennes. Homogénéité dans la compétitivité ». *Mots, Les langages du politique*, n°102, *Les discours sur l'enseignement supérieur et la recherche. Mots, discours, représentations*, E.N.S. Editions, pp.52-66. [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-mots-2013-2.htm>

Gohard-Radenkovic, A. (2017). « Contre-point. Quand la toute-mobilité peut devenir l'immobilisation des acteurs de la mobilité... et quand sociétés d'accueil et de départ produisent du "brain waste" ». *Journal of international Mobility*, n°5, pp. 157-176.

Goastellec, G. (2016). « La mobilité internationale : une qualité des carrières et des marchés académiques en Europe ? ». *Journal of international Mobility*, n°4, pp. 171-188.

Hardouin, M., Moro, B. (2014). « Étudiants en ville, étudiants entre les villes. Analyse des mobilités de formation des étudiants et de leurs pratiques spatiales dans la cité: Le cas de la Bretagne ». *Noroi*, n°230, pp. 73-88. <https://www.cairn.info/revue-noroi-2014-1-page-73.htm>

Kafka, F. (1933). *Le procès*, Paris : Gallimard.

Kaufmann, V. (2008). *Les paradoxes de la mobilité, bouger, s'enraciner*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Lejeune, P. (1975). *Le Pacte autobiographique*, Paris : Seuil.

Le Lièvre, F., Anquetil, M., Derivry-Plard, M., Faecke, C., Verstraete-Hansen, L., (2018a). *Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle*. Volume 1. *(Re)penser les politiques linguistiques: anglais et plurilinguisme*. Berne : Peter Lang.

Lelièvre, F., Anquetil, M., Derivry-Plard, M., Faecke, C., Verstraete-Hansen, L., (2018b). *Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle*. Volume 2. *Analyser les politiques linguistiques: études de cas sur le plurilinguisme et l'anglais*. In *Heteroglossia*, n°16. <https://riviste.unimc.it/index.php/heteroglossia/index>

Lévy, J. (2011). « La mobilité comme bien public ». *Métropolitiques*, 21 septembre 2011. [en ligne] <http://www.metropolitiques.eu/La-mobilite-comme-bien-public.html>].

Liddicoat, J. A., Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Maraschio, N., De Martino, D. (eds.) (2012). *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*. Roma : Editions Laterza.

O'Dowd, R., Lewis, T. (2016). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. New York: Routledge.

Orfeuill, L. (2011). « Dix ans de "droit à la mobilité", et maintenant ? ». *Métropolitiques*, 16 septembre 2011. [en ligne] <http://www.metropolitiques.eu/Dix-ans-de-droit-a-la-mobilite-et.html>

Rehany, N. (2006). *Les gars du coin, enquête sur une jeunesse rurale*. Paris : La Découverte.

Schneider, N. F., Gerardo Meil G. (eds.) (2008). *Mobile Living Across Europe I. Relevance and Diversity of Job-Related Spatial Mobility in Six European Countries*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Soulet, M. H. (2008). « Contrepoint, chapitre 2 "Mobilités et parcours" ». In Kramsch, C., Zarate, G., Lévy, D., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Edition des Archives contemporaines.

Truchot, C. (2010a). « L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire : la qualité en question ». *Diploweb*, pp.1-13. [en ligne] <http://www.diploweb.com/L-enseignement-superieur-en.html>

Truchot, C. (2010b). « Questions de langues dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe ». *Éducation et sociétés plurilingues*, n°29, pp.85-97. [en ligne] <http://www.cebip.com/datapage.asp?l=1&id=42>

Usinier, J.-C. (2013). « La rhétorique circulaire du monolinguisme anglais dans le domaine de l'économie et du management ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° spécial, pp. 107-120.

Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Paris : Points/seuil, Paris.

Zarate, G., Levy, D., Kramsch, C. (2008). *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.