

Etienne HUSSON
etiennehusson@gmail.com
06.16.33.24.24

Master 1 d'Anthropologie
Université Lumière Lyon 2
Faculté d'Anthropologie Sociologie

Mémoire

Comment l'expérience des échanges interuniversitaires influe sur l'identité ?

Direction de Mémoire : Marie-Pierre GIBERT

Second jury : Denis CERCLET

2009-2012

Recherche réalisée en 2^{ème} Année de Licence jusqu'en 1^{ère} Année de Master 1

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	3
AVANT-PROPOS.....	7
QU'EST-CE QUE CE PRESENT TRAVAIL ?	8
<i>Le mémoire de master 1, le mémoire de master 2, la thèse</i>	<i>9</i>
<i>La thèse : un conformisme pour une canonisation ?</i>	<i>10</i>
<i>L'imbrication de la thèse dans le projet pédagogique et professionnel de l'étudiant.....</i>	<i>12</i>
<i>La thèse-cyprès et la thèse-olivier.....</i>	<i>13</i>
<i>La scientificité et l'écriture</i>	<i>15</i>
INTRODUCTION	19
POURQUOI CETTE PROBLEMATIQUE ?	20
<i>Comment est née l'idée du terrain ?.....</i>	<i>20</i>
<i>Quel fût le terrain que j'ai étudié ?</i>	<i>21</i>
<i>Comment s'est construite ma problématique ?</i>	<i>22</i>
<i>Comment est construit mon mémoire ?</i>	<i>25</i>
QUELLE FUT LA METHODOLOGIE EMPLOYEE POUR CE TRAVAIL ?	28
PARTIE I	35
1.1 – L'USAGE LINGUISTIQUE DU MOT « EXPERIENCE »	36
1.1.1 - <i>Une idée commune positive des échanges interuniversitaires</i>	<i>36</i>
1.1.2 - <i>Les étudiants en échange et la figure de l'anthropologue.....</i>	<i>40</i>
1.1.3 – <i>Le concept d'expérience en science humaine.....</i>	<i>41</i>
1.2 – RETOUR SUR LE CONCEPT DE PERCEPTION EN SCIENCE SOCIALE	45
1.2.1 – <i>La relative absence de définition dans les dictionnaires de sciences sociales</i>	<i>45</i>
1.2.2 – <i>La perception dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage</i>	<i>46</i>
1.3 – L'EXPERIENCE, LA PERCEPTION, ET LES ECHANGES INTERUNIVERSITAIRES : CONSTRUCTION	
THEORIQUE	48
1.3.1 – <i>L'id.....</i>	<i>49</i>

1.3.2 – <i>Le cadre environnemental</i>	49
PARTIE II	51
2.1 – EN QUOI LES ECHANGES INTERUNIVERSITAIRES PEUVENT-ILS ETRE CONSIDERES COMME UNE EXPERIENCE ?	52
2.1.1 – <i>Les échanges interuniversitaires, une mobilité qui change le cadre environnemental de l'individu</i>	52
2.1.2 – <i>Les premières périodes de solitude</i>	54
2.1.3 – <i>Les premières périodes d'émancipation</i>	56
2.1.4 – <i>Les transformations de l'identité dues à l'échange interuniversitaire</i>	61
2.2 – EN QUOI L'EXPERIENCE DE L'ECHANGE INTERUNIVERSITAIRE EST-ELLE SINGULIERE?	64
2.2.1 – <i>La non-utilisation du terme expérience pour la migration estudiantine hors échange</i>	64
2.2.2 – <i>Retour sur l'histoire des politiques de migrations estudiantines</i>	64
2.2.3 – <i>Différences observées entre les étudiants étrangers en échanges et ceux qui sont hors échange</i>	67
PARTIE III	71
3.1 - COMMENT L'ECHANGE EST-IL LUI MEME PORTEUR D'UNE CERTAINE PRE-ID DES ETUDIANTS ET COMMENT CETTE ID EST-ELLE AMENEE A CHANGER ?	72
3.1.1 – <i>Pas une mais plusieurs périodes de solitude</i>	72
3.1.2 – <i>Quelles sont les attentes des étudiants vis-à-vis de leur échange ?</i>	73
3.1.3 – <i>Comment les étudiants en échange se rendent compte de leur pré-id de la mobilité ?</i>	74
3.2 - COMMENT CETTE PRE-ID DE LA MOBILITE DEVIENT REALITE, ET CREE PAR LA MEME OCCASION, UNE EXPERIENCE APPARENTEE A L'ECHANGE INTERUNIVERSITAIRE ?	77
3.2.1 – <i>L'hyper-motivation des étudiants en échange</i>	77
3.2.2 – <i>La re-création collective de l'expérience de l'échange</i>	79
CONCLUSION	81
APRES-PROPOS	84
BASES REFERENTIELLES	87
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET NUMERIQUES :	88

AVANT-PROPOS

(à l'usage des futurs lecteurs)

Qu'est-ce que ce présent travail ?

Lundi 14 Mai 2012. Hier, j'ai fini de relire mon rapport de stage. Aujourd'hui, jusqu'à fin Juillet, je me consacre à la rédaction de mon mémoire pour finir mon année de Master 1 d'anthropologie, et ainsi clôturer trois années de recherche sur les étudiants étrangers. Premier problème dans la rédaction de ce travail : je ne sais pas ce qu'est un mémoire d'anthropologie.

Le linternaute.com traduit le mot selon les définitions suivantes ⁽¹⁾ :

« *Mémoire (nom, féminin) :*

Sens 1 : aptitude à conserver et à restituer des choses du passées.

Sens 2 : souvenir laissé par quelqu'un ou quelque chose.

Sens 3 : dispositif permettant de stocker des informations. »

« *Mémoire (nom, masculin) :*

Sens 1 (singulier) : exposé écrit sur un sujet scientifique, universitaire.

Sens 2 (pluriel) : autobiographie »

A l'université, un mémoire est donc un exposé écrit sur un sujet scientifique. Mais dans notre cas, en anthropologie, je crois qu'il ne s'agit pas simplement de ça. Notre discipline reposant d'abord sur la pratique du terrain, les frontières entre le mémoire et la mémoire du chercheur ne sont pas forcément claires : l'anthropologue écrit-il un mémoire ou ses mémoires ? Le travail demandé n'est-il finalement pas une sorte d'exercice dont l'intérêt serait de faire converger mes mémoires en un mémoire ? Si. Il me semble. En tout cas, c'est ce que ce veut être ce présent travail. Mais dès lors, un autre problème se pose : pour faire converger mes mémoires en un mémoire, je dois savoir ce que le milieu universitaire attend d'un mémoire de master 1.

Le mémoire de master 1, le mémoire de master 2, la thèse

Quelles différences existent-ils entre le mémoire de master 1, celui de master 2 et la thèse ? En faisant de petites recherches sur Internet, il est possible de trouver une page de Wikipédia ⁽²⁾ sur le sujet. Elle indique que, le niveau académique n'étant pas le même, les attentes du jury ne sont pas les mêmes tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif. Le travail de mémoire demande d'exposer un fait, une recherche, dans un format relativement réduit. En master 2, l'idée est de démontrer comment la problématique, les sources, et la bibliographie peuvent conduire à un véritable travail de recherche originale. Alors que la thèse se doit (en plus d'exposer un fait et une recherche) d'apporter un concept ou une théorie nouvelle sur un sujet.

Lors d'un cours magistral de champs, théories et méthodes, un professeur d'anthropologie a repris ce même propos. Il nous a averti du risque de tomber dans l'affirmation. Selon lui, le mémoire était avant tout fait pour poser les bonnes questions. D'autres professeurs m'ont eux affirmé, au contraire, qu'il était nécessaire d'avancer certaines idées afin de ne pas rester seulement dans une vision contemplative du problème donné.

Que faire ? Que choisir ? Est-il possible de poser des questions sans tenter, même un temps soi peu, d'y répondre ? Bien sûr, je ne considère pas avoir les connaissances d'un doctorant ou bien d'un scientifique, et ce mémoire ne prétend pas non plus être au niveau de celui d'une thèse ou d'un article de chercheur. Cependant, ma recherche a été nourrie par un intérêt de compréhension, et il me semble que mon mémoire se doit avant tout d'exprimer ce travail de compréhension. Aussi, si mon mémoire ne tend et ne prétend pas répondre définitivement aux questions qui y sont posées, il tend tout de même d'y apporter une tentative de réponse.

La thèse : un conformisme pour une canonisation ?

En faisant quelques recherches, j'ai pu observer comment l'idée de la thèse comme un ouvrage concepteur de nouvelles idées étaient fortement contestée. Sur le blog des « Aspects Concrets de la Thèse », on retrouve plusieurs articles où Jean FERREUX explique le conformisme qu'il a pu remarquer dans certains travaux universitaires, par le biais de son expérience en tant que socio-anthropologue et directeur des éditions Editions Téraèdre. Il explique que ce conformisme est dû notamment à l'utilité même de la thèse qui serait de valider le travail de l'étudiant (ou doctorant) :

« On l'a vu, la thèse est faite pour être soutenue. Certains, particulièrement naïfs pourraient s'imaginer qu'elle a pour objet de soutenir des hypothèses novatrices, de faire, ne fût-ce que modestement, avancer la connaissance, d'être, d'une certaine manière, révolutionnaire. Non point. C'est juste une formalité, dans laquelle, comme dans toute formalité d'ailleurs, tout ce qui est demandé est la conformité. » ⁽³⁾ .

Il va même jusqu'à employer un champ lexical religieux pour parler de l'usage des citations :

« Les membres du jury sont supposés en savoir infiniment plus, sur le sujet dont il traite, que le doctorant qui y aura consacré (au moins) quatre ans. D'où une très grande prudence de sa part. Prudence qui se manifeste de diverses manières : utilisation du conditionnel, abus des « on peut penser que... », « il semblerait... », et, surtout, « parapluie » sous forme de citations : « Machin a écrit que », « Truc a souligné que », etc. [Ce qui me fait penser, irrésistiblement au secundum Scripturas du temps où j'étais enfant de chœur – « selon les Écritures saintes »] »

Il décrit aussi la soutenance de mémoire comme une canonisation, mais déplore paradoxalement, que cette canonisation ne soit pas assumée jusqu'au bout en Science Humaine :

« Dans la seconde moitié du siècle précédent, en effet, alors que j'étais étudiant en droit, les professeurs faisaient leurs cours en toge, précédés dans l'amphi par un appariteur. Et un prof de droit, rencontré il y a peu dans un bus parisien, m'a dit un soir que les soutenances de droit se faisaient, encore aujourd'hui, en toge. Nostalgie ? Pas forcément. Soutenir sa thèse est, en effet, dans une vie d'étudiant, un moment important – tellement important qu'il est, souvent suivi d'une DPN (alias « dépression post-natale » ou baby blues). Et que ce moment important se passe de manière ordinaire est dommage. »

Dans un autre article du blog « les Aspects Concrets de la Recherche » ⁽⁴⁾, Jean Ferreux explique que pour lui la thèse (ou le mémoire) est un écrit d'avant soutenance, et qu'en cela, il est avant tout un texte marqué par la relation entre l'étudiant et son directeur, ainsi que celle entre l'étudiant et l'institution universitaire. Souvent, il remarque que les étudiants se sentent l'obligance de se plier aux exigences et aux préférences subjectives des membres du jury, en s'infligeant des contraintes linguistiques et formelles visant à situer l'auteur par rapport à une communauté de pairs (il y aurait ainsi des références et des concepts obligés à citer) tout en affichant un statut d'infériorité au sein de celle-ci.

Pourtant, Jean FERREUX ⁽³⁾ relativise son approche en expliquant que toutes les thèses ne sont pas pour autant si formelles et formatées. Pour lui certaines ouvrent de vraies pistes, et proposent des hypothèses novatrices. De plus, il reconnaît aussi qu'il existe des jurys attentifs qui proposent de vrais débats avec le doctorant lors de sa soutenance. Dans la pensée de Jean FERREUX ⁽⁴⁾ le « style universitaire » auquel l'étudiant croit devoir se soumettre, n'est pas que le fruit du cadre institutionnel dominateur. Il existe au contraire des directeurs de thèse et des membres de jury impatients de lire des textes universitaires « lisibles », (*« purgés de ces infâmes connecteurs logiques compensant le manque de logique, de ses plans « plan-plan » et des formules ronflantes »*) et que ce style est aussi le résultat d'une anticipation, d'un fantasme même, des étudiants à propos des attentes formelles du jury. Pour Jean Ferreux, c'est donc aux étudiants de lutter contre ce langage codé par les sciences sociales actuelles, en retravaillant leurs écrits, pour ne pas les rendre plus élitistes, mais au contraire plus lisibles. Il conseille donc aux étudiants de se faire lire par un public extra-universitaire afin de juger de la lisibilité de son texte.

L'imbrication de la thèse dans le projet pédagogique et professionnel

de l'étudiant

Autour de cette réflexion de Jean FERREUX sur l'écrit universitaire contemporain, la pensée de Moritz HUNSMANN ⁽⁵⁾ est me semble-t-il intéressante. Pour lui :

« Il y a trente-six raisons, et donc manières différentes, de faire une thèse. Certains font une thèse avec comme objectif de devenir chercheur ou enseignant-chercheur, d'autres pour acquérir des compétences spécifiques et s'insérer dans un milieu professionnel précis, d'autres parce qu'ils n'ont pas eu le courage ou la force de tourner le dos à ce monde académique qui les valorisait tant, et d'autres encore sont guidés pas le seul « désir de connaissance ». Posons-nous donc la question : quelle est la place de la thèse dans mon projet personnel ? »

Pourquoi j'écris ce mémoire et quelle place a-t-il dans mon projet professionnel ? A l'inverse de ce qu'expliquait Jean FERREUX, je pense n'avoir jamais attendu une canonisation de la part de l'université. J'ai toujours considéré l'université comme une « planque pour faire de la recherche », et je n'ai jamais eu l'idée d'y faire carrière. Howard BECKER ⁽⁶⁾ expliquait que la situation dans laquelle se trouvait un étudiant qui écrivait son travail de fin d'étude était tout à fait particulière, qu'elle n'arrive qu'une fois, et qu'après, dans le monde professionnel, l'étudiant ne pourrait avoir un jury scientifique d'autorité complète pour juger de son travail. Si j'écris ce mémoire, c'est avant tout pour profiter de ça : être lu et jugé (donc critiqué) par un public d'enseignant chercheur de l'université. Pas pour être canonisé. Le résultat et la note chiffrée qu'obtiendra mon travail ne m'importent pas. Mon avenir professionnel ? Il me paraît lointain. Je ne veux pas dire par là que je ne le pense pas. Je veux dire que je n'y pense pas en terme de note à obtenir (afin de permettre une certaine évolution de carrière). Je veux dire que j'ai encore besoin d'apprendre. Bien sûr, un retour chiffré de mon travail est aussi un moyen de percevoir comment mon devoir a été jugé, mais à la fin d'un mémoire de Master 1, j'espère que nous, étudiants, pouvons nous permettre d'attendre un retour plus conséquent lors de la soutenance. Parce que si je n'ai pas écrit mon

mémoire pour me faire « canoniser », ce travail a une certaine importance pour moi, presque un caractère « sacré » : j'ai investi beaucoup de temps dans ma recherche, j'aimerais écrire un rapport à la valeur de ce temps dépensé.

La thèse-cyprès et la thèse-olivier

Tristan LOLOUM dans un court article ⁽⁷⁾ explique à travers la métaphore du cyprès et de l'olivier qu'il existe deux archétypes de thèses.

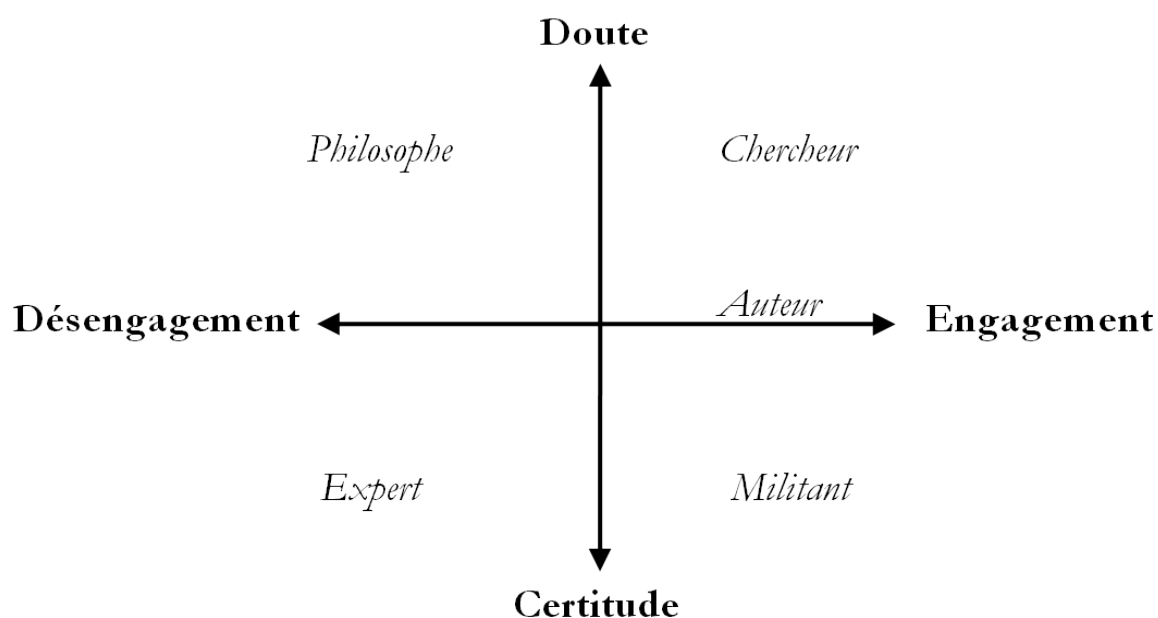
« Le cyprès est le modèle d'un argumentaire scientifique logique et sans fioritures, qui pose clairement sa question de recherche et y répond en suivant un protocole méthodologique rigoureusement établi selon un modèle hypothético-déductif. (...) L'étudiant-cyprès sait où il va et l'énonce clairement. »

« La thèse-olivier couvre un vaste champ de connaissances, elle est tantôt dense, tantôt "dilettante" (cf. Bourdieu), presque toujours inégale. Mais la thèse-olivier, c'est aussi la thèse ancrée (grounded), empirique, inductive, qui pousse sur des objets mouvants et polymorphes sur lesquels il est malaisé de penser droit. Certes, elle fait naître des idées courbes, mais aussi souvent des idées neuves. L'intérêt c'est l'exploration, l'inventivité, l'imagination sociologique ; le risque : la digression, la dispersion et le parti-pris. Dans un délire d'exhaustivité doublé d'une bonne dose d'intuition, le thésard-olivier peut engendrer un monstre génial... ou une chimère. »

L'auteur conclut son article sur :

« La thèse-olivier est probablement en voie de disparition tant il devient difficile de s'attarder plus de 3 ou 4 ans en doctorat. Il faut de plus en plus aller droit au but, en segmentant les problèmes mais sans couper les cheveux en quatre. L'olivier est un arbre à végétation lente : mais rappelons-le, ses fruits amers ont nourri la civilisation méditerranéenne durant des siècles. La thèse-cyprès pousse vite et forme de jolie haies de doctorants : mais nourrit-elle aussi bien la pensée humaine ?... Et vous, à quel arbre ressemble votre thèse ? »

Et moi ? A quel arbre ressemble mon mémoire ? Dans sa phase de recherche, à la thèse olivier, pour un travail d'anthropologie, c'est évident. Mais dans sa phase rédactionnelle, l'archétype de l'olivier convient-il vraiment ? Ne serait pas plus efficace de rédiger mon mémoire à travers le modèle du cyprès ? Jean FERREUX dans son livre « *De l'écrit universitaire au texte lisible...* » ⁽⁸⁾ revient sur ces différences postures que peut prendre celui qui écrit et conseille les jeunes chercheurs de se rapprocher, dans leur phase de rédaction, de la figure de l'auteur. Sur le blog des « Aspects Concrets de la Thèse », Tristan LOLOUM reprend cette idée en proposant la cartographie de ces différences postures de l'écrivain par le biais du schéma suivant :



En d'autres termes, il favorise la posture de la thèse-olivier plutôt que celle du cyprès. En tant que lecteur, j'ai moi même toujours préféré les réflexions qui se construisaient de façon dirigée où « l'auteur sait où il va et l'énonce clairement ». Mais comment opérer cette transformation entre ma méthodologie de recherche correspondant au schéma de la thèse-olivier et cette méthodologie d'écriture qui se veut appartenir au schéma de la thèse-cyprès ? Ce mémoire étant mon premier mémoire, je ne sais pas vraiment. Je me suis laissé du temps pour faire un état des lieux. J'ai

essayé de ressortir de ma recherche le plan exprimant le mieux mes questions, mes réflexions et mon propos. J'ai aussi prévu une période assez longue pour pouvoir écrire ce rapport, mais aussi le relire et le corriger car je sais que mes compétences en français (en rédaction, en syntaxe, en grammaire, et, en orthographe) ne sont pas convenables. Est-ce que cela suffira ? Je ne sais pas. Plus le temps passe, et plus je doute...

La scientificité et l'écriture

Au cours d'un repas de famille, j'ai eu une discussion avec mon oncle. Celui-ci remettait en question le caractère scientifique de la philosophie. Dès lors, je me suis posé la question qu'est-ce qui poussait une discipline à être considéré comme scientifique ? Je ne m'étais jamais posé cette question pour l'anthropologie. Il était évident que c'était une discipline scientifique puisqu'elle est établie institutionnellement comme telle. Pourtant, maintenant que j'écris mon mémoire, tout ne paraît pas si évident, et, je reviens souvent à cette question. Qu'est-ce qui fait la scientificité d'une œuvre ou d'une discipline ? Il me semble tout d'abord que ce qui caractérise la scientificité est le rapport à la raison, et donc son détachement à ce qui appartient au domaine de la croyance. Ce qui est scientifique, c'est ce qu'on peut prouver. Pour la science positiviste, une recherche scientifique répond à quatre fondements : la neutralité du chercheur (son objectivité), la fiabilité des résultats, leurs reproductibilités, et leurs représentativités. Seulement ce schéma trouve vite ses limites dans la pratique. Pour la science dite « constructiviste » (ou « interprétative »), toute recherche est construite. Un chercheur n'est jamais neutre. La fiabilité et la reproductibilité des résultats sont toujours liées à l'environnement dans laquelle s'opère la recherche. Enfin, la représentativité est toujours relative. Ce qui est scientifique, c'est donc ce qu'on peut prouver ? Peut-être pas. Ce que l'on peut argumenter ? Peut-être. Une notion se dégage alors. Si la scientificité d'une recherche peut être argumentée, elle peut être critiquée. La distinction science-croyance est de nouveau opérante. Une recherche scientifique ne peut être dogmatique. Pour que

cette critique puisse exister, la science doit laisser une base sur laquelle la critique puisse se faire. Une recherche est donc scientifique si elle retranscrit les modalités de sa construction, en d'autre terme, de sa méthodologie. Comment retranscrire ces modalités ?

Pour Maryvonne CHARMILLOT ⁽⁹⁾ dans son article « *l'écriture scientifique existe-elle ?* » cela passe par le travail de l'écriture, qui n'est pas scientifique en soi, comme l'a démontré le scandale de Sokal (Sokal et Bricmont, 1997). Elle rejoint d'ailleurs les propos de Jacques RANCIERE, en 1992, qui :

« (...) affirme, lui, que le scandale dans le monde de la production scientifique en sciences humaines, en histoire particulièrement, est de soutenir que le geste scientifique peut se passer de procédés littéraires. »

Elle note aussi que :

« penser l'écriture de la science, c'est prendre au sérieux la responsabilité du chercheur » car « les sciences humaines sont empêtrées dans le langage, mieux vaut [donc] en tenir compte plutôt que de rêver d'un langage mathématique dont la formule résoudrait toutes les ambiguïtés. »

Et elle s'écarte de la vision positiviste de la science qui voit l'écriture comme une chose qui « *n'a donc pas besoin d'être réfléchie, ni pensée, ni, par conséquent, enseignée.* » ou encore qui « *est naturelle, transparente, objective...* » en revenant notamment sur le débat de l'utilisation du pronom « je » en sciences humaines. Elle démontre aussi qu'à travers ce caractère scientifique, c'est aussi la question de la réception qui est posée, et celle du jugement des pairs, chercheurs en sciences sociales reconnus comme étant « scientifiques ». Elle reprend notamment une citation de Pamela RICHARDS qui explique que :

« Chaque partie de votre écrit peut être utilisé pour montrer quelle sorte de sociologue ou de personne vous êtes. L'écriture présente pour moi un grand risque, de m'apercevoir que je ne suis pas capable de faire de la sociologie, que je ne suis pas sociologue du coup, et par conséquent je ne suis pas la personne que je prétends être. (...) Je ne suis pas dans les règles, je ne fais pas de la sociologie de la même façon que le font apparemment mes collègues et leur façon est sans doute la bonne »

Si aujourd'hui, moi aussi, je me pose cette question de la scientificité de l'anthropologie, c'est peut-être pour cette même raison. J'ai besoin de savoir ce qui fonde cette scientificité pour me rassurer du « bien fondé » de mon enquête. Comme si j'avais peur de ne pas être légitime. Mais légitime de quoi ? Un travail dit « scientifique » est aujourd'hui gage d'une certaine qualité. Mais cet aspect qualitatif pourrait sous-entendre l'idée qu'un écrit dit « scientifique » est meilleur que les autres. Or, je ne prétends pas à cela. Je suis légitime dans la mesure où ce mémoire est le fruit d'un travail. Mais suis-je plus légitime qu'un autre ? Je ne pense pas. Être plus légitime qu'un autre reviendrait à abaisser ses critiques, et c'est justement ce que je ne veux pas faire. Je ne considère pas mon travail comme une résolution d'un problème, je tente simplement de proposer une réponse qui n'est qu'un essai de réponse relative à ma construction intellectuelle du problème et à ma méthodologie. A travers ce travail d'écriture, à travers ce mémoire, c'est cette construction et cette méthodologie que je dois et que j'aimerais donc rendre compte.

INTRODUCTION

Pourquoi cette problématique ?

Comment est née l'idée du terrain ?

Tout commence dans le tramway de la ligne T2. Je suis en deuxième année de Licence, je me rends à mon cours d'Enquête Ethnologique, et je viens de rencontrer une autre étudiante d'anthropologie. Après, s'être « donné de nos nouvelles », je lui explique que j'héberge en ce moment trois brésiliens qui vont étudier un an à Lyon. La discussion s'enchaîne et on en vient à parler de nos recherches respectives. Elle me demande si je pense toujours travailler sur le parking en face de chez moi malgré le désaccord de notre professeur. Je lui réponds que oui, mais que je n'ai pas perçu le scepticisme du professeur comme un désaccord. Pour moi, sa réticence n'était destinée qu'à souligner le fait que mon projet n'était pas encore assez clair et qu'il fallait le développer. Elle m'explique qu'elle ne l'a pas compris comme ça, puis, me demande pourquoi je ne ferais pas mon enquête sur les étudiants étrangers ?

Pourquoi je ne ferais pas mon enquête sur les étudiants étrangers ? Je ne sais pas. Parce que j'ai déjà un projet de terrain, et que, celui-ci aussi est intéressant. Mais quand même. L'hypothèse venait d'être posée. Il y avait quelque chose chez les étudiants étrangers qui m'attirait... Pourquoi ne pas faire une enquête sur les étudiants étrangers ? C'était un terrain plus accessible que celui initialement choisi (comment nouer des liens avec des usagers d'un parking avec lequel on n'entre habituellement pas en contact ?), et, il me semblait que quelque chose de particulier était en train de se créer avec et entre ces étudiants en échange. Quelque chose dont je n'arrivais pas encore à définir, et c'est justement pour cette raison que j'ai décidé de changer mon projet de recherche.

Quel fût le terrain que j'ai étudié ?

Au début, j'ai pris le parti pris d'étudier tous les étudiants étrangers, sans faire de distinction. Je savais, qu'administrativement parlant, l'université différenciait les étudiants étrangers en échange des étudiants étrangers hors-échange. J'ai aussi rencontré d'autres étudiants dont la migration ne répondait pas aux critères de ces deux catégories. C'est le cas, par exemple, des étudiants qui font un stage à l'étranger, qui participent aux universités d'été, ou qui viennent étudier dans des centres de langues spécialisés (comme l'Alliance Française). C'est aussi le cas pour les étudiants qui abandonnent leur statut d'étudiant, juridiquement parlant, pendant une année (comme le font les « filles au pair », les assistants de langue, ou encore ceux qui prennent une année sabbatique) mais qui sont toujours considérés socialement comme étudiant (et qui se considère aussi souvent en tant que tel). Mais toutes ces distinctions ne m'ont pas tout de suite intéressée. Sur le terrain, les étudiants étrangers semblaient se mélanger sans prendre en compte ces modalités de migrations. Il m'a donc paru important de ne pas limiter mon enquête à une catégorie d'étudiant. Pourtant, je me suis aussi aperçu que la plupart des étudiants étrangers rencontrés étaient des étudiants en échanges. Si je n'ai donc pas limité mon terrain à ce sujet, il est indéniable que cette population fût la population principale de ma recherche, et si je n'ai pas fait personnellement de distinction entre ces divers étudiants étrangers, il est indéniable que cette distinction (faite notamment par les universités) influençait ma façon de me socialiser avec les étudiants étrangers (et par la même occasion, influençait aussi les façons des étudiants étrangers de se socialiser entre eux). Cette distinction était donc à prendre en compte comme partie intégrante de mon terrain. Ce mémoire porte sur les étudiants en échange à Lyon, mais je me suis aussi appuyé sur les expériences, les observations, et les discussions que j'ai pu tirer de mes relations avec des étudiants français partis en échange à l'étranger. Dans ma démarche, je n'ai pas voulu réduire mon terrain à une classe donnée. Cette recherche est avant tout le fruit de plusieurs rencontres et relations avec des individus qui sont pour la plupart des étudiants en échange, mais aussi d'autres

étudiants étrangers, des étudiants français à l'étranger, des étudiants français tout court, etc. Ce mémoire ne porte pourtant pas sur la mobilité étudiante en général. Je l'ai expliqué, les étudiants en échange à Lyon ont été mon principal sujet d'étude. Cependant, il m'a semblé que certaines choses pouvaient sous-tendre à toutes ces mobilités estudiantines, et qu'au contraire, d'autres étaient spécifiques. Il convenait donc de ne pas déterminer de catégories préalables à mon terrain afin de pouvoir réétudier ces variants et ces invariants.

Comment s'est construite ma problématique ?

Je ne suis pas venu à étudier mon terrain parce que j'étais intéressé par une population spécifique. Ce qui m'a attiré, c'était avant tout d'étudier le « quelque chose de particulier qui était en train de se créer avec et entre les étudiants en échange ». Ce qui m'intéressait avant tout, c'était de les connaître eux. En tant qu'individus. Pas en tant qu'objet d'étude. Je voulais les « rencontrer pleinement ». Je n'ai pas abordé mon terrain avec une problématique mais plutôt avec des questions. Je voulais savoir pourquoi ils étaient venus ici, je voulais comprendre ce qu'ils attendaient de la France, de Lyon et de leur échange, comprendre qui ils étaient dans leurs pays d'origines avant leur échange, comprendre ce qui ils voulaient devenir... Et puis, je me suis rendu compte que c'était impossible. D'abord parce qu'il y avait trop d'étudiants en échange, venant de trop d'horizons différents. Ensuite, parce qu'on ne rencontre jamais pleinement autrui. On en rencontre que des parties qui se complètent au fur et à mesure qu'on le rencontre, mais ces parties ne forment jamais un tout complet. Notre savoir de l'autre est toujours limité, il faut s'en accommoder.

De plus, un autre problème se posait : pour comprendre qui étaient les étudiants en échange qui partaient en France, je devais étudier la période d'avant échange, et donc ne pas être à Lyon mais dans leur pays d'origine. Or, j'avais la sensation que ce qui m'intéressait se passait principalement ici, sous mes yeux.

C'est en mars 2010, qu'une étudiante qui retournait dans son pays d'origine m'a fait prendre conscience de ce que je voulais étudier. Elle venait de me confier qu'elle trouvait que cet échange l'avait profondément changé. C'était ce changement qui me semblait intéressant, et c'est pour cela que j'avais la sensation que ce que je devais observer se passait avant tout à Lyon.

De 2010 jusqu'au début de mon Master 1, en Septembre 2011, ce fut toujours dans cette optique que je comptais analyser mon terrain : savoir en quoi les échanges interuniversitaires influaient l'identité. Cependant, ma rencontre avec ma directrice de mémoire a remis profondément en cause ma problématique. Elle me demanda de ré-envisager mon approche de l'identité et me conseilla des lectures. Je les ai lus, sans comprendre. Pourquoi m'a-t-elle demandé de ré-envisager mon approche ? Pourquoi pensait-elle que j'étais bloqué dans ma problématique ? Bien sûr, l'identité ne doit pas être prise en terme substantiviste comme l'explique le livre « *Théories de l'ethnicité* »⁽¹⁰⁾, mais si je parlais d'influence sur l'identité, c'est justement que je ne considérais pas cette notion de façon substantialiste, mais bien comme un processus, une construction, une entité qui évolue au fur et à mesure que l'individu vit.

Comment repenser ma problématique ? Comment la repenser en d'autres termes ? Cette réponse, je l'ai eu en cours d'anthropologie d'Art et Patrimoine, où mon professeur m'a conseillé de travailler sur la notion d'expérience, un mot que j'ai souvent pensé et utilisé, sans le formaliser. Je l'ai donc inclus dans ma problématique, qui est alors devenue: comment l'expérience des échanges interuniversitaire influe sur l'identité ?

Enfin, lors de la rédaction de ce mémoire, je me suis rendu compte que si c'est à travers cette problématique que j'ai lu mon terrain, je n'ai jamais eu l'ambition d'y répondre de façon pragmatique, car j'en ai tout de suite trouvé les limites. Chaque individu rencontré à quelque chose de singulier, son expérience de l'échange l'est donc aussi, l'influence que celle-ci aura sur son identité n'en sera alors que d'autant plus singulière. Répondre de façon pragmatique à ma problématique est donc impossible. Pourtant, elle touche quelque chose qui me semble

fondamental. J'ai alors commencé à faire le plan de mon mémoire en prévoyant d'expliquer en introduction que si j'ai choisi cette problématique comme la question principale que je vais aborder dans cet écrit, ce n'est pas pour y répondre de façon pragmatique, mais parce que c'est avec cette problématique que j'ai lue et intellectualisé mon terrain. Cependant lors de notre dernière rencontre en Juin 2012, ma directrice de mémoire montra la limite de mon raisonnement. Une problématique est faite pour structurer une pensée. Elle est destinée au lecteur et lui sert avant tout à savoir ce qui va être traité dans le mémoire. Ce n'est qu'ensuite, qu'il va s'intéresser à savoir comment le terrain fût lu par le chercheur, et, ce n'est qu'alors que l'on doit montrer la construction de notre problématique. C'est d'ailleurs pour cela qu'une problématique est donnée dès les premières lignes d'un mémoire alors que la construction de cette problématique n'intervient qu'en introduction.

Qu'est-ce qui structure la pensée de mon plan ? Qu'est-ce que je veux traiter au cours de ce mémoire ? Incontestablement, c'est sur le terme et la notion d'expérience que je reviens. Ce mémoire vise d'ailleurs à montrer comment mon terrain m'a permis de repenser et reformuler ce concept. Mais est-ce simplement ça mon propos ? Est-ce que ma problématique ne vise qu'à une remise en question théorique ? Une ambition pragmatique ne sous tend-elle pas à mon travail ? Si, il me semble. En repensant son monde, on interagit différemment avec lui. Si c'est donc la remise en question théorique de la notion d'expérience qui structure ce mémoire, son ambition va au delà. A travers cet écrit, c'est la question avec laquelle j'ai lu mon terrain que j'aimerais partager et poser à chacun de mes lecteurs : comment l'expérience influe sur l'identité ?

Comment est construit mon mémoire ?

Comment l'expérience des échanges universitaires influe sur l'identité ? Qu'est-ce que l'expérience des échanges universitaires ?

Pour tenter de répondre à ces questions, je reviens tout d'abord sur les différents discours entendus au cours de mon terrain. L'échange y est alors souvent décrit comme « une expérience enrichissante » permettant « la rencontre de l'autre » (1.1.1). La « rencontre de l'autre », l'échange comme expérience, je l'ai moi même abordé dans une comparaison que je faisais entre l'étudiant en échange et l'anthropologue. Et pourtant. Entre les discours entendus et mon propre discours, il y avait une dissonance. Je ne comprenais pas cette expérience en terme d'enrichissement (1.1.2). Face à ce désaccord, il m'a été important de voir comment est définie l'expérience dans les sciences humaines (1.1.3). Expérimentation, et, expérience vécue sont distinguées. C'est à cette dernière que l'échange interuniversitaire semble se rattacher, et c'est donc cette dernière qu'il m'intéresse de traiter. Qu'est-ce que l'expérience vécue ? Pour Mikel Dufrenne, l'expérience vécue (dans le domaine des sciences de l'art) est l'appropriation d'un nouvel élément (une œuvre d'art) par le biais d'un individu. Ce nouvel élément serait un capital légué dont l'individu pourrait plus ou moins accéder selon son équipement apriorique. Cet équipement apriorique, la culture de l'individu (à la fois sa culture collective et à la fois sa culture individuelle), permettrait en effet de percevoir cet objet de façon plus ou moins différente (et donc d'en tirer plus ou moins bénéfice). Une autre notion est pensée : la perception, et ne trouvant pas beaucoup d'information dans les dictionnaires des sciences humaines que j'ai consulté, (1.2.1) je tente d'aller voir du côté de la psychologie de l'apprentissage qui semble s'être le plus intéressé au problème (1.2.2). Celle-ci montre plusieurs approches de la notion au cours de l'histoire de la discipline. J'en retiens notamment l'approche constructiviste qui ne comprend pas l'expérience vécue en terme de "enrichissement", mais en terme de "spécificité". Je décide donc de réintégrer cette idée d'échange

interuniversitaire non plus en termes d'expérience enrichissante, mais en tant que possible expérience spécifique. L'intérêt est désormais de savoir qu'est-ce qui fait expérience dans cet échange (Partie II). Pour cela, j'essaye de théoriser cette expérience par deux éléments : l'id (1.3.1) et le cadre environnemental (1.3.2).

L'échange interuniversitaire est une mobilité. En cela, elle transforme le cadre environnemental des étudiants et est donc une expérience potentielle pour l'étudiant (2.1.1). Ce changement de cadre provoque d'ailleurs souvent des périodes de solitudes et d'émancipations durant lesquelles l'id de ces étudiants se réadapte à ce changement (2.1.2). Cette réadaptation est d'ailleurs aussi visible à la fin de l'échange, si l'on compare ce qu'était l'étudiant au début et à la fin de son parcours (2.1.3). L'échange interuniversitaire peut donc être compris comme expérience. Mais est-ce que cette expérience est relative à l'échange comme forme singulière ou est-elle liée à toutes les mobilités estudiantines ? Toutes les mobilités entraînent un changement de cadre, aussi cette « expérience de l'échange » paraît, tel quel, être du ressort de la mobilité estudiantine en général, et non, celle des échanges en particulier. Mais alors, pourquoi n'ai-je pas entendu ce même discours sur l'expérience de la migration à propos de celles qui se font hors accord interuniversitaire ? (2.2.1) Il semblerait que cette différence faite entre étudiants en échanges et étudiants étrangers hors échange soit avant tout politique : alors que la première migration est désirée et même encouragée, l'autre tend à être limitée (2.2.2). Cependant, limiter la différence étudiant en échange, étudiant hors échange à des causes de stratégies politiques serait une erreur (2.2.3). Sur mon terrain j'ai moi même remarqué certaines différences. Cependant ces différences font-elles de l'échange, une expérience particulière qui diffère donc des autres expériences de migrations ? Pour ce qui est de la différence des motivations. Oui. Il me semble.

La troisième (et dernière) partie de ce mémoire tend à définir plus profondément cette dernière différence. Les périodes de solitude et d'émancipation que connaissent les étudiants en échange ne se situent pas qu'au début de l'échange. De là, le changement de cadre

environnemental ne peut apparaître comme l'unique raison de ces périodes (3.1.1). Ces périodes sont aussi dues aux attentes des étudiants vis-à-vis de leur mobilité (3.1.2) : à la façon dont son id s'est appropriée et s'approprie ce qu'il perçoit comme étant l'échange. Ces attentes pré-mobiliées sont multiples. Elles sont bien sûr liées aux discours récurrents (à l'imaginaire collectif) que l'on peut entendre sur l'échange, mais elles sont aussi liées à une évolution propre de l'étudiant qui, au cours de sa construction personnelle, n'a pas les mêmes besoins. Les périodes de solitude et d'émancipation que connaissent les étudiants en échange apparaissent alors (de façon plus ou moins explicite) comme des moments de prises de consciences de ces attentes, de ces besoins, et de cet imaginaire qui animent les étudiants (3.1.3). C'est aussi ainsi que l'id des étudiants en échange est amenée à évoluer, et c'est donc aussi ainsi qu'il y a expérience. Cependant, si cette expérience est entre autre créée par l'id de l'étudiant en mobilité, elle n'est pas que la création d'un étudiant, mais de plusieurs. Une responsable d'Alter-Ego parlait de « hypermotivation » pour caractériser les étudiants en échange (3.2.1), et c'est de par ce caractère collectif (cette « hypermotivation » qui semblait être singulier aux étudiants en échange pour une responsable d'Alter-Ego) que cette création de l'expérience de l'échange ne peut être considérée comme relevant du domaine de la pure invention mais bien du domaine de l'invention devenant réalité sociale. C'est donc cette réalité sociale qui fait de l'expérience une expérience spécifique à l'échange interuniversitaire.

Quelle fut la méthodologie employée pour ce travail ?

Ma première rencontre avec les étudiants étrangers fût dépourvue d'intérêt scientifique. Elle se fit d'abord dans un cadre amical. Très vite, j'ai voulu garder ce cadre amical comme base de mon travail. J'ai toujours été mal à l'aise avec la figure du scientifique qui n'est qu'observateur.

L'anthropologie m'a donné une certaine confiance. L'observation participante, la participation observante ⁽¹¹⁾, le travail de terrain qui se veut « inductif » et « sur le long terme », sont des méthodes qui m'ont toujours attiré. Pourtant, même en anthropologie, je sentais que parfois je sortais des cadres méthodologiques des disciplines. Je n'ai jamais enregistré mes entretiens et j'ai écrit dans mon carnet de terrain de façon très inconstante. Est-ce que mon travail était-il mauvais pour autant ?

Cette méthodologie, j'en ai souvent eu honte. Je ne faisais pas comme les autres, et forcément, les autres, étant plus nombreux, avaient la bonne façon de faire. Paradoxalement, j'avais l'intime conviction d'être dans le vrai, ou plutôt, de ne pas être que dans le faux (parce qu'être dans le vrai sous-entendrait que ma méthodologie est la bonne, or ce n'est pas mon propos). Si je travaillais de cette manière, j'avais mes raisons, même si je ne savais pas encore les expliciter. Puis, j'ai lu l'article « *Sur la production des données en anthropologie* » de Jean-Pierre Olivier DE SARDAN ⁽¹²⁾ et je me suis aperçu que même si l'anthropologie était identifiable dans le champ des sciences sociales par un axiome et une tradition méthodologique qui lui était propre (à savoir l'enquête de terrain qualitative, et inductive, l'observation participante, etc...), il existait à travers cet axiome commun à toute recherche, une pluralité d'approches qui différait selon les enquêtes menées. Parmi toutes ces approches possibles, Jean-Pierre Olivier DE SARDAN en avait conceptualisé une qui s'apparentait à ma propre approche en utilisant le terme d'*imprégnation* :

« Le chercheur de terrain observe et interagit aussi sans y prêter autrement attention, sans avoir l'impression de travailler, et donc sans prendre de notes,

ni pendant, ni après. Il ne se sent pas toujours en service commandé, heureusement pour lui. Il mange, bavarde, papote, plaisante, drague, joue, regarde, écoute, aime, déteste. En vivant il observe, malgré lui en quelque sorte, et ces observations-là sont « enregistrées » dans son inconscient, son subconscient, sa subjectivité, son « je », ou ce que vous voudrez. Elles ne se transforment pas en corpus et ne s'inscrivent pas sur le carnet de terrain. Elles n'en jouent pas moins un rôle, indirect mais important, dans cette « familiarisation » de l'anthropologue avec la culture locale, dans sa capacité à décoder, sans à la fin y prêter même attention, les faits et gestes des autres, dans la façon dont il va quasi machinalement interpréter telle ou telle situation. Nombre des interactions quotidiennes dans lesquelles le chercheur est engagé ne sont pas en liaison avec l'enquête, ne sont pas consignées dans le carnet de terrain, et donc ne sont pas transformées en données. Elles ne sont pas pour autant sans importance. [...]

On peut considérer le « cerveau » du chercheur comme une « boîte noire », et faire l'impasse sur son fonctionnement. Mais ce qu'il observe, voit, entend, durant un séjour sur le terrain, comme ses propres expériences dans les rapports avec autrui, tout cela va « entrer » dans cette boîte noire, produire des effets au sein de sa machine à conceptualiser, analyser, intuer, interpréter, et donc pour une part va ensuite « sortir » de la dite boîte noire pour structurer en partie ses interprétations, au cours du processus de recherche, que ce soit pendant le travail de terrain, lors du dépouillement des corpus ou quand vient l'heure de rédiger. C'est là toute la différence, particulièrement sensible dans des travaux descriptifs, entre un chercheur de terrain, qui a de ce dont il parle une connaissance sensible (par imprégnation), et un chercheur de cabinet travaillant sur des données recueillies par d'autres. Cette maîtrise qu'un chercheur acquiert du système de sens du groupe auprès de qui il enquête s'acquiert pour une grande part inconsciemment, comme une langue, par la pratique. »

Cette alternative méthodologique, Michael BURAWOY l'a repris dans son article « *L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain* » ⁽¹³⁾ où il oppose notamment deux grandes approches possibles en science sociale : la science positive et la science réflexive. Mon enquête ne répond pas aux exigences de la première méthode. J'ai « *interagi* » avec mon terrain, mes entretiens n'étaient ni « *standardisés* » (uniformes au niveau du contenu), ni « *stabilisés* » (uniformes au niveau du contexte de l'entretien), enfin, je n'ai fait aucun « *échantillonnage* ». Je n'ai donc ni respecté, ni cherché à respecter, les critères de la science positive : « *neutralité, fiabilité,*

reproductibilité, et représentativité ». Tout comme la science réflexive, au lieu de chercher à atteindre une « objectivité » inatteignable, j'ai préféré explorer ma propre subjectivité. Pour cela, j'ai profité de ma proximité avec mon terrain (mes liens d'amitiés créés préalablement à mon enquête) pour continuer à interagir quotidiennement avec celui-ci. Si je n'avais pas mené d'enquête sur les étudiants en échange, je serais tenté de dire que ma relation avec eux aurait été sensiblement la même. Mais ce n'est peut-être pas vrai. Le fait d'avoir fait une enquête m'a peut-être poussé parfois à faire plus d'efforts pour rester sur mon terrain. Cela m'a aussi obligé de garder éveillé mon questionnement intellectuel par le biais de mes lectures et par le biais du travail fait sur ma problématique. Il serait peut-être simpliste de dire que je n'étais qu'un acteur parmi tant d'autres, car comme tout acteur, j'avais ma spécificité (le fait que je fasse une recherche), et cette dernière a forcément orienté la façon dont j'ai perçu mon terrain. Cependant, il est clair que comparé à la science positiviste, j'ai privilégié une approche plus phénoménologie de mon terrain. J'ai provoqué une multitude d'entretiens informels (que je ne pourrais quantifier étant donné que ceux-ci ne se distinguaient pas du dialogue quotidien que j'entretenais avec les étudiants en échange), mais j'ai effectué très peu d'entretiens formels. Je n'ai procédé à aucun enregistrement. L'enregistrement m'a toujours gêné. D'un point de vue pratique (cela demande du matériel et une attention à ce que le matériel capte bien les informations transmises) mais aussi et surtout d'un point de vue éthique. Retranscrire un entretien demande du temps, est-ce qu'employer ce temps est vraiment utile ? Suis-je là pour recueillir la parole de l'autre ? Oui assurément. La recueillir dans mon oreille. L'entendre. Cela, j'ai tenté de le faire continuellement. Non pas par une écoute passive mais par une écoute attentive et parfois même interrogative. Une écoute qui demandait à l'autre de reformuler son propos quand je ne le comprenais pas. Mais suis-je là pour retranscrire la parole de l'autre ? Je ne pense pas. Nos professeurs d'anthropologie aiment nous rappeler que comme le disait Clifford GEERTZ « l'anthropologue se doit de lire au dessus de l'épaule de l'indigène » ⁽¹⁴⁾. Si tel est le cas, il semblerait qu'il ne doit pas prétendre retransmettre la parole de

l'autre, mais bien de défendre son propre discours. Et dans ces cas là, l'enregistrement me pose un problème : il rapporte la parole de l'autre tel quel, sans qu'elle puisse être contestée, avec une aura presque sacrée : l'autre a dit ça, j'en ai la preuve puisque que c'est enregistré. Cependant, dans une approche réflexive et non positiviste, cette preuve est très relative. Bien souvent, il m'est arrivé d'entendre sur le terrain des informations différentes sorties de la bouche d'une seule et même personne. Par exemple, pour expliquer le communautarisme de certains étudiants étrangers, un étudiant expliquait le problème par le fait du manque d'ouverture des étudiants français. Plus tard, ce même étudiant l'expliquait par le manque d'effort que faisaient les étudiants étrangers pour rencontrer des français. Ni l'une, ni l'autre de ses réponses était fausse. L'individu répondait simplement selon un contexte donné et c'est ce contexte que l'enregistrement (qu'il soit sous forme audio, photographique ou vidéo) ne rend pas véritablement compte. Lors de mes rares entretiens formels, j'ai donc préféré prendre moi-même des notes, sans enregistrement neutre (entendons par « neutre » : « fait par une machine à priori dénudée d'intérêt »). Ces notes étaient le résultat de ce que je tirais de l'entretien. En cela, elles étaient soumises à ma subjectivité du moment. Elle perdait ainsi une légitimité pour redevenir ce qu'elles étaient : des notes de marges (ou de bas de page) d'un travail plus important. En ce qui concerne mon carnet de terrain, il était lui aussi, non pas des *observations détaillées qui tendent à être objectives* mais plus des *impressions*, des *sentiments*, des *ressentis*, dus à mon point de vue du moment. Dès lors, ce type d'enregistrement ne posait plus de problème d'éthique. Plus encore que ces entretiens et ce carnet de terrain, je crois que mon travail de recherche s'est avant tout appuyé sur « *la boîte noire* » que décrit Olivier DE SARDAN.

Je tiens néanmoins à expliciter ma conception de cette notion pour qu'elle puisse être comprise et jugée à sa juste valeur. Il est impossible pour un chercheur de dévoiler l'ensemble de sa boîte noire, comme il est possible d'étaler sur un bureau l'ensemble de ses photos de terrain. J'ai eu besoin de temps à la fin de la recherche (pendant la phase d'écriture) pour ré-explore cette boîte

noire. Et en faisant cela, j'ai pu découvrir l'utilité que pouvait avoir les enregistrements. On ne se rappelle jamais de tout, et au même titre qu'un album photo familial peut réactiver des souvenirs d'enfance, les enregistrements permettent de se remémorer les instants passés avec le terrain. Ces enregistrements ne sont alors plus un moyen de collecter la parole de l'autre, mais simplement un moyen de se rappeler un vécu avec cet autre. Dire que je n'ai procédé à aucun enregistrement serait donc faux. J'ai moi aussi pris des photos, rédigé des notes, etc. Cependant, ces enregistrements n'avaient, en soi, aucune portée scientifique. Au même titre que mon terrain a lui aussi produit ce type d'enregistrements (photo, vidéo, blog, etc...), ils étaient avant tout destinés à « être des souvenirs ».

Ma méthodologie n'est pas parfaite. Elle a des contraintes, j'en suis conscient. Les réflexions de ce mémoire ne sont peut-être que le fruit de ma propre subjectivité. Je n'ai peut-être vu que ce que j'ai cherché. Mais si je ne nie pas la subjectivité de ma méthodologie (et les risques qu'elle comporte), je ne pense pas que le résultat ne soit uniquement que le fruit de ma subjectivité. En trois ans, ma réflexion s'est transformée, et, il me semble que les personnes que j'ai rencontrées lors de mon terrain ont eu une place importante dans ce décentrement. De plus, au même titre que ma méthodologie, je ne prétends nullement à ce que mon travail soit parfait. Je l'ai déjà dit, il est aussi le résultat de ma propre construction intellectuelle. Mais la science positive est, elle aussi, imparfaite. La neutralité du chercheur et la fiabilité, reproductibilité, et représentativité des résultats ne sont jamais atteints. Le rôle de l'anthropologue n'est d'ailleurs peut-être pas de tirer des sciences exactes mais plutôt de collaborer à la construction d'un savoir pour mieux comprendre l'Homme. Enfin, avec la méthodologie positive, il m'aurait été difficile de traiter les points que je voulais aborder : Comment parler de l'expérience des échanges interuniversitaires, si je n'ai pas moi-même vécu, à ma manière, ces échanges ? Comment parler de l'influence de ces expériences sur l'identité, si je n'ai pas moi-même vécu cette influence ? Longtemps j'ai eu honte de ma méthodologie. Elle était imparfaite et limitée. Mais à travers cette imperfection et cette

limitation méthodologique, il me semble tout de même que j'ai fourni un travail. C'est ce travail que je vous laisse juger et critiquer.

PARTIE I

Construction théorique du problème de l'expérience des échanges interuniversitaires

1.1 – L’usage linguistique du mot « expérience »

1.1.1 - Une idée commune positive des échanges interuniversitaires

En tapant « Erasmus » sur Google, il est possible de retrouver le dessin suivant ⁽¹⁵⁾ :



Il s’agit d’une image de l’association « Erasmus Student Network ». Le code couleur de leur association, ainsi que leur logo (la fleur multicolore au dessus de l’homme bleu) se retrouve sur l’illustration. Ce dessin à but publicitaire montrant « l’Homo-Erasmus » comme le dernier stade d’évolution du genre humain. Cette image ne se veut pas bien entendu d’ordre rationnel mais d’ordre humoristique. Et pourtant.

Ce discours n’est pas le seul à voir les échanges interuniversitaires (et notamment Erasmus) comme une possibilité « d’évolution ». En effet, pour l’université Lyon 1 ⁽¹⁶⁾ :

« La mobilité étudiante, qui est gage d'ouverture d'esprit et d'adaptabilité, est devenue un des critères incontournables de recrutement. »

Le site de l'université Lyon 2 nous apprend lui ⁽¹⁷⁾ que le slogan du vingt cinquième anniversaire du programme Erasmus est :

« Erasmus change les vies et ouvre les esprits depuis un quart de siècle ».

Cette idée d'ouverture est repris un peu plus loin par Lyon 2 ⁽¹⁸⁾ :

« L'Université est confrontée à d'autres cultures, à d'autres conceptions de l'enseignement. Tous ces échanges entre les étudiants et les personnels sont la garantie pour Lyon 2 d'une véritable ouverture. »

Enfin pour l'université Lyon 3 ⁽¹⁹⁾:

« L'échange: un enjeu personnel et professionnel. Echanger, c'est :
- *apprendre, à s'ouvrir à une autre langue, à un autre peuple, à un mode de communication différent de celui que l'on connaît*
- *apprendre à étudier, travailler dans des conditions nouvelles où les règles du jeu changent et exigent que vous fassiez preuve d'adaptabilité*
- *s'éloigner pendant une période donnée, accepter de perdre ses repères quotidiens*
- *s'affranchir de sa propre culture, poser un regard extérieur sur son pays, ses codes et outrepasser le fameux « choc culturel » en s'adaptant à son nouvel environnement*
- *partager ses connaissances et laisser un peu de soi à ceux qui vous accueillent*
L'échange, cela fait une différence. On apprend sur soi tous les jours dans des situations inédites. Le gain est incomparable tant en maturité qu'en qualités personnelles et professionnelles.

Alors n'hésitez pas et tentez la grande aventure ... »

Dans les médias numériques spécialisés dans le « domaine étudiant », il est, là aussi, possible de retrouver de pareils discours où les programmes d'échanges apparaissent comme une opportunité étudiante pour vivre une expérience les amenant à évoluer. Pour le site europe.eu ⁽²⁰⁾ :

« Etre étudiant Erasmus, c'est d'abord faire un grand pas vers l'autonomie. Partir loin de sa famille et de ses amis, c'est sûrement le défi le plus dur pour un étudiant. C'est aussi s'adapter à une culture nouvelle, apprendre à maîtriser une autre langue au quotidien, et surtout apprendre à vivre avec des jeunes de toute l'Europe. »

Pour l'étudiant.fr ⁽²¹⁾ :

« Apprendre une langue, se spécialiser dans une discipline, faire un stage en entreprise ou dans un labo de recherche, découvrir une nouvelle culture..., les raisons de partir ne manquent pas. [...] En tout cas, cette expérience constituera une formidable opportunité en termes d'ouverture culturelle, de capacité d'adaptation à un nouvel environnement, de maturation personnelle... Autant de qualités que vous pourrez ensuite valoriser ou mettre en avant lors d'une recherche d'emploi. "On voit revenir nos étudiants avec plus d'assurance, d'énergie et d'envie de s'investir", témoigne la responsable du service des relations internationales de l'université de Poitiers. »

Pour aujourd'hui.fr ⁽²²⁾:

« Les voyages forment la jeunesse... partir loin de chez soi ca peut paraître excitant ou effrayant selon votre caractère mais une chose est sûre: cette expérience changera votre vie et sera très enrichissante pour vous personnellement et pour votre CV »

« L'Homo-Erasmus » (ou « l'Homo Echangeus » pour généraliser à l'ensemble des échanges) apparaît comme étant l'homme de la rencontre (le symbole du cocktail), l'homme de la diversité (la fleur du cocktail multicolore). C'est celui qui part loin, *qui s'ouvre l'esprit, qui s'adapte, partage, apprend l'altérité, et par cela devient autonome et mature*. Ce discours se retrouve d'ailleurs aussi de façon très récurrente dans le discours des étudiants qui ont déjà fait un échange. Il est possible de le voir notamment à travers les divers rapports qu'ils écrivent ⁽²³⁾.

Les voyages forment la jeunesse. C'est ce qui paraît aussi dans le film « *L'auberge espagnole* » ⁽²⁴⁾ de Cédric KLAPISH. Notamment dans la scène final (à partir de 1 heure 50 minutes et 15 secondes), où, après avoir passé un an en échange en Espagne, Xavier, le protagoniste du film, fuit le travail qui lui était dévolu (un travail de bureau, enfermé dans des bâtiments froids et austères, avec pour seul contact humain, ceux de ces collègues qui assurent « avoir une super ambiance » au sein du bureau tout en parlant déjà de retraite, le tout avec un accent « campagnard » se voulant « jeune » à défaut de l'être vraiment).

Dans son « échappatoire » Xavier dit alors par le biais d'une voix off destinée au spectateur :

« Je choisis un avenir sans débouché, je vais faire ce que j'ai toujours voulu faire, je vais écrire. Tout paraît clair, limpide à présent. Je pensais que j'étais comme ça [désignant à l'image un photomaton de Xavier]. Je ne suis pas ça, ni ça, plus ça, ni ça [désignant encore d'autre photomaton de Xavier]. Mais je suis tout ça [désignant un ensemble de photos étalées par terre]. Je suis lui, lui et lui [désignant l'ensemble des photomatons de Xavier précédemment montré] et je suis lui aussi [désignant un colocataire de l'Auberge Espagnole] et lui aussi, et lui aussi, et lui aussi, et lui aussi, etc [désignant les autres colocataires ou rencontres du film]. Et je suis lui aussi [désignant une photo d'enfant semblant être celle de Xavier]. »

L'enfant ajoute alors :

« Je veux écrire des livres »

Et Xavier reprend :

« Et puis, lui, je veux pas le décevoir. Je suis elle [montrant une colocataire de l'Auberge Espagnole] et elle aussi, et elle aussi [montrant d'autres colocataires]. Je suis français, espagnol, anglais, danois [l'image du visage de Xavier se divise alors en plusieurs spleet screen], je suis pas un mais plusieurs [les différents cadres des spleets screen changent et montrent différentes images]. Je suis comme l'Europe. Je suis tout ça. Je suis un vrai bordel [les images se rassemblent, et il n'y a plus qu'une seule image d'un avion qui décolle]. Je peux enfin vous commencer à tout vous raconter. Tout a commencé là, quand mon avion a décollé. Non, ce n'est pas une histoire d'avion qui décolle. Ce n'est pas une histoire de décollage. Après tout si, c'est une histoire de décollage. Tout a commencé là. »

Tout commencerait donc là ? A partir d'une histoire de décollage ? A partir d'un échange qui nous permettrait de découvrir l'autre et donc d'apprendre. L'Homo Echangeus semblerait être celui qui s'affranchit des frontières nationales, celui qui va au delà, celui qui est cosmopolite, multiculturel. Lors de l'introduction d'un de ces cours, un de mes professeurs nous a même vanté les échanges interuniversitaire en expliquant qu'ils étaient « de toute façon une expérience toujours enrichissante ». Mais est-ce toujours vrai ? Ou plutôt, au lieu de poser la question en terme de véracité : est-il possible de juger qu'une expérience est plus enrichissantes qu'une autre ?

1.1.2 - Les étudiants en échange et la figure de l'anthropologue

Quelque chose me dérangeait dans ces discours sur l'échange. Ils ne correspondaient pas avec ce que, moi, je voyais sur le terrain. Pourtant, cette description de l'échange comme expérience, je l'ai moi même faite. En 2009, lors d'un devoir de mi semestre pour mon cours d'enquête ethnologique, j'ai fait un parallèle entre l'étudiant en échange et la figure de l'anthropologue. J'y trouvais des similitudes. Les étudiants en échange tout comme les anthropologues partaient en voyage, à la rencontre de l'inconnu, et, d'une certaine manière de l'altérité. Ils n'allaient pas simplement se contenter d'observer ce nouveau terrain, mais allaient devoir y vivre, en inhibition, pendant un temps long (un semestre ou un an) mais défini, puisqu'à la fin de l'échange les étudiants doivent rentrer dans leur pays d'origine. De plus, certains étudiants écrivaient un journal intime, d'autres tenaient à jour des blogs (produits que l'on peut apparenter dans une certaine mesure au carnet de terrain de l'anthropologue), beaucoup prenaient des photos ou des vidéos afin de se souvenir de ces moments (au même titre que l'anthropologue peut collecter du matériel ethnographique). Enfin dans l'échange tout comme dans le travail anthropologique, une place fondamentale semblait être accordée à l'expérience, au vécu de terrain.

Mais qu'est-ce que ce terrain ? Celui de la rencontre de l'autre qui fait de l'étudiant un échange, un être multiculturel et cosmopolite ? Je ne pense pas, ce discours de l'échange me paraît trop restrictif. Mais alors qu'est-ce qui me fait moi aussi penser l'échange interuniversitaire comme une expérience ? Et d'ailleurs qu'est-ce qu'une expérience ?

1.1.3 – Le concept d'expérience en science humaine

1.1.3.1 L'approche de Nathalie ZACCAÏ-REYNERS

Nathalie ZACCAÏ-REYNERS ⁽²⁵⁾ explique que le terme « expérience » vient du latin « *experiri* » qui signifie à la fois « éprouver » et « essayer ». Selon elle, le terme français ne rend pas compte de l'évolution intellectuelle de la notion (notamment des critiques à l'égard du rationalisme des Lumières et du criticisme kantien). A l'inverse, la langue allemande différencie elle le terme « *erfahrung* » (qui pourrait s'apparenter au mot *expérimentation*) à celui de « *erlebenis* » (qui se rapproche plus de ce qu'on pourrait appeler l'*expérience vécue*). Nathalie ZACCAÏ-REYNERS explique que la première notion, l'expérimentation, renvoie à une expérience faite par un tiers objectif, extérieur aux éléments de l'expérience observée. Que le sujet de l'expérience est désincarné de son contexte, et que l'expérience est donc censée être atemporelle. L'expérimentation renvoie à la production d'un *savoir fini qui peut s'expliquer*. Le second terme, l'expérience vécue, renvoie lui à une forme d'expérience qui se crée dans l'interaction, qui participe à une communauté socio-historique et qui est en ce sens dépendante d'une subjectivité et d'un contexte spatio-temporel (à l'inverse de l'expérimentation qui se veut objective et atemporelle). Mais Nathalie ZACCAÏ-REYNERS, nous explique aussi que l'expérience vécue, « *erlebenis* », n'est pas forcément que pure subjectivité, mais appartient plus au domaine de l'intersubjectivité. Elle n'est pas simplement de l'ordre du privé, mais aussi de l'ordre du partagé, car l'expérience vécue n'est jamais vécue seule. Si le premier terme renvoie donc à un *savoir qui peut s'expliquer*, le second renverrait à *une connaissance qui peut se comprendre*.

Dans le cas des étudiants en échanges, c'est à cette seconde notion que semblent se référer les discours sur l'expérience de l'échange et ma propre vision de l'échange comme expérience. Cependant, si cette définition a le mérite de souligner la polysémie du terme, elle ne donne pas d'informations sur comment cette expérience du vécu fonctionne. Et pour trouver cela, il est

possible de chercher du côté de la philosophie esthétique.

1.1.3.2 L'approche de Mikel DUFRENNE

Dans sa définition de l'expérience vécue, Mikel DUFRENNE⁽²⁶⁾ distingue tout d'abord l'expérience du récepteur et celle du créateur.

Pour lui, le récepteur d'une œuvre doit faire appel à sa subjectivité, et procède à un apprentissage qui nécessite un certain équipement apriorique et une certaine disponibilité. En d'autres termes, Mikel DUFRENNE voit l'œuvre comme un capital légué au sujet qui en tire plus ou moins bénéfice selon son appropriation de ce capital. Cet apprentissage (ou cette appropriation) implique donc le domaine de la culture, c'est-à-dire : l'histoire de l'individu mais aussi dans l'histoire du groupe social dans lequel vit l'individu. Et s'il est vrai que l'œuvre a un avant (le passé culturel du groupe et l'inexpérience de l'individu), elle a aussi un après chez l'individus et dans son groupe social : elle devient une expérience acquise (j'ai employé tout à l'heure le terme de capital), une familiarité conquise avec l'œuvre, qui peut induire dans le futur des changements de goûts. Mikel DUFRENNE reprend d'ailleurs Roland BARTHES à ce propos en expliquant que « *toute lecture est une lecture seconde* » et que l'on n'est jamais dans cette « *lecture première naïve* » décrit par BACHELARD. Le récepteur de l'œuvre n'est jamais passif (même si l'œuvre n'invite pas forcément à l'interactivité), il est voué à l'activité (ils connotent l'œuvre), éprouve du plaisir (ou au contraire du dégoût, de l'ennui, etc...) et par là, il s'accorde (ou se différencie) avec les autres à qui on suppose avoir le même « sens commun ». Pour autant, Mikel DUFRENNE ajoute que si la qualité d'une œuvre diffère selon l'expérience qu'on en tire, il n'existe, au moment de l'expérience, aucun expert permettant de mieux juger l'œuvre :

« A exiger la compétence, on tombe dans l'expertise, hors au présent de cette expérience, le sujet vit un immédiat. Il n'y a donc pas d'experts in vivo. »

En ce qui concerne l'expérience du créateur, pour Mikel DUFRENNE, elle n'est pas si différente de celle du récepteur car le créateur ne cesse de percevoir son œuvre à mesure qu'il la fait ou qu'elle se fait. Le créateur juge en tant que récepteur de l'expérience mais aussi en tant qu'artiste. Et pour Mikel DUFRENNE, cela se repère par deux questions inhérentes au processus de création : quel est le statut de l'œuvre réalisée (est-ce que l'œuvre se rapproche de l'idée insaisissable de l'Œuvre sacré avec un grand O que je me fais), et, est-ce que le créateur de l'œuvre se révèle, s'affirme par ce qu'il fait ?

Mais le créateur est-il vraiment le seul à se poser ces questions face à son œuvre ? Qui n'a jamais entendu un spectateur comparer un film à un chef d'œuvre ? Et qui ne s'est jamais demandé si une œuvre ne révélait pas une part du « soi » de l'auteur ? S'il est vrai que le créateur juge son œuvre aussi en tant que récepteur, en se mettant à la place du récepteur, n'est-il pas aussi possible de prétendre que le récepteur se met aussi à la place du créateur (en se demandant par exemple ce que l'auteur a voulu dire) ? Si une séparation entre créateur et récepteur peut se faire il ne me semble pas qu'elle se fasse en tout cas en ces termes. Quoi qu'il en soit, dans notre cas, il ne s'agit pas d'expérience relative à une œuvre d'art mais d'expérience relative à des relations sociales qui n'est plus (depuis la critique du schéma de SHANNON et WEAVER⁽²⁷⁾) formalisé en terme de créateur/récepteur (ou en terme de destinataire/destinataire pour reprendre des termes liés aux théories de la communication ⁽²⁸⁾) mais plutôt en terme d'orchestre où chacun a un rôle (une partition) à jouer ⁽²⁹⁾ et où chacun est donc à la fois créateur et récepteur de la relation sociale (ou de la symphonie). Le problème doit donc être tourné autrement. Néanmoins, à travers sa définition Mikel DUFRENNE touche du doigt un problème essentiel : l'expérience est déterminée par la posture dans laquelle se trouve la personne vivant l'expérience. De plus, en développant l'idée d'un « équipement apriorique » permettant l'apprentissage de cette expérience, l'auteur met en avant le fait que toute expérience est relative à la façon dont celle-ci est perçue. Il convient

donc, maintenant, de s'interroger sur ce qu'est la perception et comment il est possible de l'aborder en science humaine.

1.2 – Retour sur le concept de perception en science sociale

1.2.1 – La relative absence de définition dans les dictionnaires de sciences sociales

En cherchant dans différents dictionnaires des éditions du PUF (celui des Sciences Humaines, d’Ethnologie, de Philosophies, etc...), je n’ai presque trouvé aucune définition correspondant au terme de « perception ». Seul, Anne SOURIAU, tente de rédiger un court article, dans le dictionnaire du Vocabulaire d’esthétique ⁽³¹⁾, en décrivant la perception de la façon suivante :

« Fonction par laquelle les sensations provoquées en nous par les objets sensibles sont ressenties, organisés, interprétées pour nous donner une représentation de ces objets avec impression immédiate de leur réalité. »

Cette apriori absence de définition de la part des sciences humaines est d’autant plus étonnante que la notion de perception semble avoir été largement abordée. En fait, il est possible de retrouver une réflexion à ce sujet dans le domaine de la psychologie de l’apprentissage, et cette réflexion, de façon générale, reprend les termes employés par Anne SOURIAU, à savoir : la perception est une fonction qui nous permet de donner une *représentation de la réalité* de l’objet perçu en *le ressentant, l’organisant et l’interprétant*.

1.2.2 – La perception dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage ¹

La première approche de la perception fût semble-t-il celle du courant nativiste (appelé aussi innéiste) qui considérait que la faculté perceptible de l'homme était innée et que tous les individus percevaient de la même manière la réalité. Des études physiques et biologiques ont alors été menées pour montrer comment les éléments extérieurs influençaient notre perception en passant par nos organes sensitifs.

A cette théorie, s'est opposé l'approche empiriste, pour qui, le réel est un surplus d'informations qui ne peut pas être transmis intégralement par les récepteurs sensoriels. Ce qu'on perçoit de la réalité n'est qu'une sélection de la réalité. Celle-ci ne va alors plus de soi. La perception n'est plus simplement quelque chose d'inné, mais dépend aussi de l'acquis de chaque individu, de toutes les expériences sensibles qu'il aura préalablement vécu. On retrouve ici certaines idées des théories individualistes (notamment celles d'Ockham) où chaque individu dispose d'une « âme », d'une « conscience » qui lui est propre, et qui va donc lui permettre d'aborder le réel à sa manière. Ce changement de paradigme (du Réel avec un grand « R », aux réels avec un petit « s ») poussera entre autre, Kant à écrire sa « Critique de la raison pure ». Il s'en suivra un changement important dans les sciences sociales (critique de la science positive, naissance des sciences phénoménologiques et réflexive, du relativisme, etc...).

¹ Ce paragraphe se veut être une synthèse des approches de la notion de perception en SHS que j'ai pu lire sur divers documents. Néanmoins n'ayant pas la prétention d'avoir des connaissances exhaustives en la matière, cette synthèse est toute relative et ne se prétend pas être aussi complète que celle que pourrait faire un épistémologue ou un autre chercheur dans le domaine.

Au cours du XIX^{ème} siècle, le courant mentaliste va émerger afin d'interroger cette conscience propre à l'individu à l'aide notamment de techniques d'introspection. C'est en réaction à ce nouveau courant que naîtra une vision plus structuraliste de la perception : qui démontra que la réalité sociale est toujours perçue par relation d'équivalence et/ou d'opposition à un système structurant tout individu.

Le courant béhavioriste se distinguera, lui, du structuralisme et du mentalisme en concentrant son étude sur l'action observable, afin ne pas tomber dans un interprétatif (de l'introspection ou de l'inconscient) exagéré et scientifiquement contestable. Pour eux, la réaction d'un individu est déterminée par à « un environnement » (le stimulus) et par la « boîte noire » de cet individu. Cette boîte noire serait la mémoire de l'individu et contiendrait toute l'histoire de ses interactions avec son environnement. Cependant, ce modèle de boîte noire théorisé par le biais d'expérimentations éthologiques fût remise en cause par le courant constructiviste pour qui celle-ci ne rendait pas vraiment compte de la construction de la connaissance au sein d'un groupe.

Le constructivisme défend l'idée que l'histoire des interactions de l'individu avec son milieu n'est pas une suite de copies de perception de la réalité, mais une reconstruction même de la réalité, et c'est pour eux, cette reconstruction de la réalité qu'il conviendrait d'étudier. Les théories de la gestalt reviendront, elles aussi, sur cette recréation de la réalité en mettant l'accent sur la représentation mentale qui traite spontanément les phénomènes comme des ensembles structurés (des formes) et non comme une simple addition d'éléments. De ces deux théories (gestaltisme et constructivisme) émergerait une certaine théorie dite « de l'enrichissement », où la perception serait continuellement enrichie des perceptions passées.

Cependant, pour les théories dite « de la spécificité » l'apprentissage perceptif n'est que très peu un processus d'enrichissement mais essentiellement un processus de discrimination qui ne permet pas à la perception d'être plus exacte, mais d'être simplement différente.

1.3 – L'expérience, la perception, et les échanges interuniversitaires : construction théorique

Cette critique envers les théories de l'enrichissement rejoint finalement ce qui me dérangeait dans les discours que j'ai entendus sur l'échange interuniversitaire. Un de mes professeurs a par exemple parlé, en début de cours, de l'échange comme une expérience qui quelle qu'elle soit, bonne ou mauvaise, est forcément intéressante. Il en est même allé à dire que c'était à travers ces échanges que l'on pouvait savoir si on était apte à faire ou pas de l'anthropologie. Je n'ai personnellement jamais été tenté de faire un échange, et cela, non pas que je pense que ces échanges ne sont pas des « expériences enrichissantes » mais simplement parce que j'ai préféré faire d'autres choses, vivre d'autres expériences. Je ne pense pas que l'enrichissement de l'individu ne se fasse que par un seul chemin, commun à tous. En disant cela, je ne veux pas nier une certaine idée de l'unité de l'Homme. Je conçois qu'il puisse exister des fondamentaux (des invariants pour reprendre les termes structuralistes) à travers lequel l'individu serait obligé de passer pour s'enrichir individuellement. Cependant, ces « fondamentaux » peuvent prendre de multiples formes (de multiples variantes), et en cela, le discours sur l'expérience de l'échange me paraît très restrictif. Il ne dit rien sur ces fondamentaux, ni même sur ce qui fait « expérience » dans l'échange. Il m'a donc semblé important d'essayer de le faire dans ce mémoire.

Nous venons de le voir, l'expérience apparaît être comme l'appropriation d'un vécu nouveau par un individu qui perçoit d'une certaine manière ce vécu nouveau. Cette manière de percevoir est influencée par deux éléments : il est à la fois commandé par ce qui est extérieur à l'individu (courant nativiste, béhavioriste, etc.), et, il est à la fois dirigé par ce qui est intérieur à l'individu (courant empiriste, structuraliste, constructiviste, etc.). Et si la psychologie de l'apprentissage s'oriente aujourd'hui plus vers le travail de la seconde approche, il me semble que l'un ne peut être délié de l'autre pour analyser mon sujet d'étude. Aussi, j'ai tenté de théoriser mon terrain par le biais de deux concepts inventés : l'id et le cadre environnemental.

1.3.1 – L'id

L'id, c'est ce qui appartient à la figure du soi. C'est l'identité. Mais pas que. C'est ce qui nous définit, tant d'un point de vue individuel que collectif, mais l'id c'est aussi tout ce qui est idem. C'est ce qui est la même chose. Qui dans une certaine mesure est lié au soi mais qui n'appartient pas forcément au soi. L'id, c'est aussi l'idée que l'individu se fait des choses. C'est le comment il se représente ce qui est extérieur à lui. C'est le comment il se les approprie intellectuellement, et arrive à les intégrer dans son « dispositif du reconnaissable ». La notion d'identité est trop restrictive pour ce que je veux traiter. Ce qui m'intéresse n'est pas simplement de savoir qui est l'autre, mais c'est aussi de savoir, comment celui-ci intègre dans son système de pensée : quelle place donne-t-il à son soi par rapport à ce qui est autre. L'id regroupe donc à la fois cette idée d'ipséité « qui suis-je ? », mais aussi celle de mêmeté « que suis-je ? ».

Comment étudier l'Id ? Je pense qu'au même titre que l'identité, l'id n'est pas à voir de façon essentialiste. Celle-ci évolue, se transforme, se construit, au fur et à mesure que l'individu vit. Il me semble cependant, que l'id, au même titre que l'identité, n'est pas toujours en construction. Ou du moins, pas toujours dans une construction consciente. La réflexivité de soi permanente est impossible : si en tant qu'individu, nous nous savons inachevés (et toujours en construction), ils me semble que nous nous pensons tout de même en tant qu'entité délimitée : JE n'est pas toujours qu'un autre.

1.3.2 – Le cadre environnemental

A l'inverse de l'id, le cadre environnemental est ce qui se réfère à la figure de l'extérieur. C'est ce qui ne fait pas forcément partie du soi. C'est tout ce qui se rapporte à l'environnement dans lequel l'individu vit. L'environnement à la fois vivant et non-vivant. C'est ce qui peut être ou ne pas être approprié par l'individu. C'est ce qu'il peut reconnaître ou pas. Le cadre environnemental dépasse ce que l'individu perçoit de ce cadre.

PARTIE II

L'échange interuniversitaire, une expérience relative à la mobilité

2.1 – En quoi les échanges interuniversitaires peuvent-ils être considérés comme une expérience ?

2.1.1 – Les échanges interuniversitaires, une mobilité qui change le cadre environnemental de l'individu

À la fin de ma première année de recherche, j'ai eu une discussion avec mon oncle à propos de ma recherche. Je lui expliquais mon scepticisme quant à cette « expérience de l'échange ». Pour moi, celle-ci n'était pas si particulière, elle était une expérience parmi tant d'autres. Mon oncle (professeur d'anglais, doctorant dans le domaine de l'apprentissage des langues, et lui-même ancien étudiant en échange au Royaume-Uni) ne comprenait pas mon raisonnement. Pour lui, il était évident que l'échange interuniversitaire était une expérience forcément particulière, et il était inconcevable qu'on puisse affirmer le contraire. Je me souviens aussi d'une amie qui me répétait tout le temps : « On est en France, il faut profiter quoi ! ». Mais qu'est-ce qui fait qu'être en France, qu'être en échange, était si particulier ? Peut-être le fait de justement ne plus être chez soi. « on est en France » donc on est ailleurs. L'échange interuniversitaire permet en effet de changer le cadre environnemental des étudiants, et ce, sur plusieurs plans :

- Géographiquement, tout d'abord, parce que cette mobilité repose avant tout sur une mobilité géographique : la taille de la ville peut ne pas être la même, tout comme le climat, les paysages, la flore, etc.

- Linguistiquement, ensuite : le français est, pour la plupart des étudiants en échange, une langue non-maternelle à laquelle il faut s'adapter. Et pour ceux qui viennent de régions francophones (comme le Québec), l'échange nécessite, tout de même, de s'accoutumer à des façons de parler, des accents, des particularités régionales, ou encore même, à des argots. De plus, si cette adaptation est valable pour le français, elle peut aussi l'être pour la langue anglaise, qui se

retrouve dans le milieu des étudiants étrangers comme seconde langue, et parfois même comme « langue véhiculaire » (notamment avec les étudiants qui ne suivent que des cours en anglais et qui ne parlent généralement pas le français).

- Culturellement, aussi : l'étudiant en échange doit s'adapter à des pratiques qui sont parfois différentes de ses pratiques originelles. Lors de mon terrain, j'ai notamment entendu des remarques à propos du rythme du travail (fermeture des commerçants après 19h, dimanche férié, etc...), des pratiques culinaires (qui peuvent être aussi liées au changement géographique, climatique et donc agricole), des façons de se déplacer (l'utilisation des transports en commun), de conventions sociales, comme par exemple la distance que l'on entretient avec autrui (qui peut être liée à la distance spatial-tactile, par exemple : la façon de « se faire la bise », mais qui peut aussi être lié avec les usages linguistiques, par exemple : il m'est arrivé de rencontrer des étudiants qui avaient l'habitude d'utiliser des petits mots doux pour parler à ses amis, ou d'autres qui m'expliquaient systématiquement vouvoyer les personnes plus âgées qu'eux, etc.).

- Humain, enfin : car si l'échange est une mobilité géographique, c'est aussi une mobilité humaine, où l'étudiant s'éloigne de ses proches pour rencontrer d'autres individus.

Certes, ce changement de cadre environnemental est aujourd'hui à nuancer. Ces migrations ne sont pas les mêmes que celles faites pendant la période de la Renaissance, et la reprise symbolique d'ERASME comme figure du programme ERASMUS, peut, bien sûr, être critiquée. Aujourd'hui, ce changement de cadre est largement réduit avec le phénomène de mondialisation. Tant d'un point de vue technologique avec l'avancée des moyens de transports (comme l'avion, le train, etc.) et de communications (téléphone, internet, etc.), que d'un point de vue social (avec la démocratisation de la langue anglaise par exemple). Néanmoins, si ce changement de cadre environnemental est à mettre à distance vis-à-vis de celui dont il est comparé, il n'en reste pas moins tout de même un changement de cadre. Et si ce changement de cadre ne démontre pas

que l'étudiant va forcément vivre une expérience lors de son échange, cela montre tout de même qu'il est confronté à une situation nouvelle, qui en tant que telle, peut être une expérience potentielle.

2.1.2 – Les premières périodes de solitude

En réaction à ce changement de cadre, beaucoup d'étudiants m'ont dit avoir éprouvé des périodes de solitude au début de leurs échanges. Ces périodes de solitude, j'ai moi-même pu les observer. Fin août 2010, par exemple, j'ai rencontré un groupe d'étudiants qui venaient d'arriver en France, et alors que la plupart des étudiants étaient ravis de me rencontrer (de rencontrer un « français »), une personne me donnait l'impression de me fuir. Elle changeait de pièce quand j'entrais dans une et semblait aussi éviter la conversation et passait beaucoup de temps sur Skype et Facebook afin de voir si sa famille n'y était pas connectée. Le lendemain, j'ai de nouveau rencontré cette personne chez une autre étudiante qui allait bientôt rentrer dans son pays d'origine. Cette fois-ci, elle fut beaucoup moins timide. Elle engagea la discussion et parue, elle aussi, très intéressée de rencontrer « un Français ». Cependant, quand ses amis nous ont rejoint, elle fut de nouveau beaucoup plus en retrait. Ce n'est que plus tard, après un semestre, qu'elle m'a appris qu'à ce moment-là, elle était très complexée par son niveau de langue, et qu'elle avait le sentiment de ne pas bien parler français. Par pudeur, elle préférait se taire. Moi, je ne m'étais pas personnellement rendu compte de ce niveau de langue particulièrement mauvais. Et en rediscutant avec elle, j'ai compris, en fait, qu'elle pensait avoir un mauvais niveau de langue parce qu'elle se comparait avec celui des autres étudiants qui l'accompagnaient, et en particulier, avec celui d'une autre personne, qui avait, il est vrai, un niveau de français particulièrement bon (en raison, entre autre du nombre de cours qu'elle avait pris avant de venir en France).

Je me rappelle aussi d'un soir, au début de l'année universitaire 2011-2012, où une étudiante avec qui je dialoguais sur Facebook m'a proposé de venir la rejoindre. Dans sa chambre, elle était seule

et d'après ce qu'elle m'avait expliqué sur Internet, elle semblait être dans une de ses « mauvaises phases ». Pour elle, les gens étaient mauvais ici. Ils ne lui adressaient pas la parole. Elle m'expliqua aussi qu'en venant ici, elle pensait pouvoir vivre autrement, mais qu'au fond, le problème c'était elle, qu'elle s'était toujours sentie triste, sans savoir pourquoi. Elle aussi, elle doutait de son niveau de langues, mais plus encore que l'aspect linguistique, c'était au niveau comportemental qu'elle n'arrivait pas à s'adapter. Elle regrettait qu'à l'université les autres étudiants français ne soient pas ouverts aux dialogues, à l'échange, etc. Elle avait notamment très mal pris une moquerie de certains étudiants qui n'avaient pas compris ce qu'elle avait voulu dire, lors d'une de ses rares prises de paroles en travaux dirigés.

Une des principales raisons qui est donnée par les étudiants pour expliquer ces moments difficiles « où l'on se sent seul » est que « la famille et les proches sont loin ». Cependant, en interrogeant certains étudiants sur leur arrivée en France, ceux-ci m'ont aussi évoqué ces périodes de solitude en l'expliquant par le fait que « il n'y a rien à faire », « que l'on reste seul dans sa chambre à s'ennuyer », que « le temps paraît long », et qu'à ce moment là, on se « demande si on a fait le bon choix en décidant de partir à l'étranger ». Ces périodes de solitude paraissent alors non pas comme une simple nostalgie du temps passé, mais aussi comme un sentiment d'incapacité : comme si l'étudiant n'arrivait pas à s'adapter au nouveau cadre environnemental que lui procurait son échange.

2.1.3 – Les premières périodes d’émancipation

Heureusement, cette incapacité à s’adapter à son nouveau cadre environnemental n’est, bien souvent, qu’un sentiment temporaire. Aux premières périodes de solitude que vivent les étudiants en échange, il me semble qu’il est aussi important de lier leurs premières périodes d’émancipation que vivent ces mêmes étudiants.

1.3.3.1 La redéfinition identitaire

Un jour, lors d’un entretien, une étudiante m’a affirmé : « je me sens brésilienne depuis que je suis en France » Elle m’a ensuite expliqué que chez elle, elle ne se sentait pas particulièrement brésilienne. Elle était brésilienne, elle le savait, mais elle ne l’avait pas ressenti. Elle était entourée essentiellement d’autres brésiliens, et la différence ne se faisait pas. C’était en France, en étant en contact avec d’autres étudiants de différentes nationalités, que cette différence lui était apparue. Elle l’avait donc assimilée par le biais d’une appartenance nationale : je suis brésilienne.

Il est aussi intéressant de voir comment cette redéfinition identitaire est parfois accompagnée d’une remise en scène du soi. Il m’est plusieurs fois arrivé d’être invité à des repas où des étudiants en échange allaient cuisiner quelque chose de « chez eux » alors que ces mêmes étudiants m’avaient affirmé « ne jamais cuisiner chez eux ».

Le soi est, ici, relatif à l’autre. Il se redéfinit en fonction de lui, ou plutôt, en fonction de ce que l’étudiant perçoit comme « autre ». Parce qu’en vivant son échange, l’étudiant s’aperçoit aussi que dans ce nouveau cadre environnemental, tout n’est pas « autre », et dans cette redéfinition identitaire, tout n’est pas qu’un simple retour nostalgique à un cadre environnemental passé. Se ré-identifier comme brésilien, cuisiner quelque chose de « chez soi », c’est définir un « autre », mais c’est par la même occasion, définir un « soi », qui ne se réfère pas qu’à un cadre environnemental passé, mais qui est aussi une figure intégrante du nouveau cadre environnemental présent. L’étudiant se définit ainsi de nouvelles catégories dans son nouveau

cadre environnemental, et l'étudiant devient alors un « étudiant étranger ». Cuisiner quelque chose de chez soi, quelque chose d'ailleurs, permet d'encrenir cette nouvelle identité dans l'action, de lui donner une existence pratique. Ces redéfinitions du soi donnent alors lieu à de nouvelles communautés auxquelles l'étudiant peut appartenir, et ce, de façons multiples. Des étudiants en échange que j'ai rencontré se définissaient, par exemple, parfois en tant que « étudiants étrangers », parfois en tant que « étudiants mexicains », ou encore parfois en tant que « étudiants latinos ». Ces redéfinitions ne reposent pas forcément sur un caractère national. Elles peuvent s'appuyer sur des particularités supranationales (j'ai repris l'exemple des « étudiants latino », mais on peut parler aussi des « étudiants africains »), ethniques (exemple : les « étudiants arabes »), ou encore même sur d'autres particularités. J'ai par exemple croisé des étudiants (hors échange) qui se sont définis à moi comme les « étudiants de l'Alliance Française », ou encore comme le groupe des « étudiants de Benjamin Delessert » (une résidence étudiante près de la place Jean Jaurès dans le 7^{ème} arrondissement de Lyon). Il est d'ailleurs parfois difficile de comprendre ce qui fonde vraiment ces redéfinitions identitaires : il n'est pas rare de voir un étudiant portugais faire partie du groupe des « étudiants brésiliens », et si l'on pourrait croire avec cet exemple que c'est l'appartenance linguistique qui sous-tend ces créations identitaires, comment expliquer que j'ai moi même été parfois assimilé au groupe des étudiants brésiliens ? A l'inverse, comment expliquer que le groupe des « étudiants espagnols » ne désigne finalement qu'un petit groupe d'étudiants espagnols et que d'autres étudiants espagnols ne fassent partie de ce groupe, ou encore même, que d'autres étudiants espagnols se désignent eux aussi comme étant « le groupe des étudiants espagnols » sans connaître pour autant l'autre groupe d' « étudiant espagnol » ? La redéfinition identitaire des étudiants en échange ne repose donc pas seulement sur des caractères objectifs. Elle dépend aussi de la subjectivité de l'étudiant et de ce qu'il va percevoir de son nouveau cadre environnemental.

1.3.3.2 La découverte et la reconnaissance du cadre environnemental

La plupart des étudiants en échanges arrivent en France avant le début des cours. Dans ce temps pré-universitaire, ils ont plusieurs tâches à remplir. Elles varient selon les étudiants. Certains bénéficient déjà de chambres au CROUS (réservées par leur université). D'autres n'en ont pas, et doivent trouver un logement. En attendant, certains vivent dans des auberges de jeunesse, d'autres dans des hôtels, d'autres encore chez des particuliers. Là encore, c'est assez variable. Les étudiants doivent aussi passer par la Division des Relations Internationales (DRI) de leur université (à Lyon 2, il passe par le biais d'Alter-Ego) afin de recevoir les informations nécessaires au bon déroulement de leur échange. Ensuite, ils doivent s'occuper de tâches semi-administratives : comme ouvrir un compte bancaire, prendre un abonnement de transport public, trouver une formule de service téléphonique, etc. Puis, les étudiants doivent aussi s'occuper de tâches quotidiennes (comme celles des courses). Enfin, les étudiants *se doivent* aussi de visiter la ville. J'emploie le terme « devoir » par choix. Bien sûr, ce devoir n'est ni un devoir civique ni un besoin vital. Il me semble néanmoins qu'il se constitue sur mon terrain comme un devoir moral. En trois ans de recherches, il me paraît inconcevable qu'un étudiant ne fasse aucune activité touristique au début de son échange. Pour autant, le fait qu'un étudiant venant de Lille ne le fasse pas, ne me paraît pas si anormal. Or, dans les deux cas, il est très probable que l'un comme l'autre ne connaisse pas la ville. Comment expliquer cet à priori illogisme ? Il me semble que derrière toutes les tâches précédemment citées, l'intérêt n'est pas que pragmatique (aller à la DRI pour finir ses papiers, ouvrir un compte bancaire pour retirer, faire des courses pour manger, etc...). Ces activités permettent aussi à l'étudiant de découvrir le cadre environnemental dans lequel il va vivre son échange. Et si un étudiant de Lille est perdu en arrivant à Lyon, il ne l'est pas comme un étudiant en échange. Lire un plan de métro lyonnais, se repérer, tenter de parler en français, voir les produits en rayon dans un supermarché, boire du

vin, manger dans un bouchon lyonnais, tout cela permet à l'étudiant de se faire ses premières idées sur ce que sera son échange, et c'est par ces premières idées qu'il va reconnaître le nouveau cadre dans lequel il va vivre pendant un an.

1.3.3.3 L'intégration à des dispositifs de socialisation

Dans cette démarche où l'étudiant en échange « prend ses repères », il faut aussi noter l'importance des différents dispositifs de socialisation qui lui sont proposés. Les universités organisent souvent des rencontres pré-mobilité pour que les étudiants puissent échanger, et potentiellement, s'entraider dans la préparation et la vie quotidienne de leur futur échange. Sur Internet, il y a aussi des groupes Facebook consacrés aux échanges à Lyon. Les messages qui y sont postés sont variables et peuvent concerner le logement (surtout lors des périodes d'arrivée des étudiants, la revente ou le don de matériel domestique (assiettes, couteaux, tables, matelas, etc...)) à la fin de l'échange, ou encore, il peut s'agir simplement d'annonces d'étudiants proposant des sorties pour rencontrer d'autres étudiants. Il y a aussi des associations d'étudiants (et principalement des associations pour les étudiants en échange) qui y proposent des événements comme des pique-niques, des rencontres, des soirées, des sorties culturelles... On peut y retrouver aussi quelquefois des publicités (pour des soirées par exemple), mais la plupart du temps, elles passent par une offre promotionnelle.

Les universités (ou grandes-écoles) ont souvent, elles aussi, des sous-structures (pouvant appartenir à la DRI, ou être créées en tant qu'association) facilitant la socialisation des étudiants en échange. C'est le cas par exemple à Lyon 2 de Alter-Ego qui a organisé des visites de Campus, des « pot d'accueil », des sorties culturelles et touristiques, et qui, gère aussi des opérations de « parrainage » où des étudiants en échange sont « parrainés » par des étudiants français volontaires, qui bien souvent sont des étudiants qui vont partir en échange, ou reviennent d'échange, ou encore des opérations de « binôme » (où il s'agit là encore de rencontre linguistique

entre un étudiant en échange et un étudiant français). Dans certaines universités, il peut y avoir aussi parfois des professeurs de langues qui reprennent ce principe d'échange linguistique. J'ai ainsi rencontré de nombreux étudiants de Curitiba (une ville au sud du Brésil) qui participaient à ces échanges linguistiques afin de valider une petite partie de leur crédit (pour obtenir leur semestre) tout en rencontrant d'autres étudiants.

En utilisant ces différents dispositifs, les étudiants se créent un réseau qui va leur permettre là encore de prendre une place dans leur nouveau cadre environnemental. C'est notamment à travers cette place que l'étudiant pourra à la fois redéfinir son identité et redécouvrir son cadre environnemental.

2.1.4 – Les transformations de l'identité dues à l'échange interuniversitaire

Peut-on parler d'expérience particulière aux échanges interuniversitaires comme l'entendait mon oncle ? La mobilité créée par les échanges permet aux étudiants de changer leur cadre environnemental, nous l'avons vu. En cela, l'étudiant peut potentiellement vivre une nouvelle expérience. Face à ce nouveau cadre environnemental, l'id de ses étudiants en échange s'adapte. Ils vivent des périodes de solitude et d'autres d'émancipation. Il semblerait donc possible de parler des échanges interuniversitaires comme expérience atypique. D'ailleurs la plupart de nombreux étudiants ayant fait un échange pourra vous assurer que « leur échange les a changé » et que celui-ci fut « une expérience enrichissante ». Ce changement, il est possible de s'en rendre compte en comparant l'id des étudiants au début de leur échange à celle de la fin. Il est alors possible de remarquer plusieurs transformations :

- Des transformations géographiques : si Lyon et la France n'étaient pas des entités abstraites avant leur échange et qu'elles étaient connotées par des idées, des images, des clichés, cet imaginaire est à la fin de l'échange revisité par d'autres images, qui ne font plus référence à un imaginaire collectif mais bien à un parcours propre de l'individu. Ainsi, il n'est pas rare d'entendre certains étudiants reparler de lieu avec nostalgie. C'est notamment ces lieux que les étudiants veulent revoir quand ils reviennent parfois à Lyon. À l'inverse, d'autres lieux ne sont pas forcément synonymes de bons souvenirs. Ce fut notamment ce que m'a expliqué un professeur d'anthropologie, anciennement étudiante étrangère qui voyait la résidence André Allix comme un lieu « isolé », « coupé de tout », où « on se sentait seul », alors que j'ai connu parallèlement d'autres étudiants en échange qui revenaient justement dans cette résidence pour y voir le lieu où ils se sont fait « le plus d'amis » et où ils ont fait « le plus de fête ». Ces différences de points de

vue sur un même lieu sont notamment liés au type de chambre dans lequel se trouvait ces deux anciens étudiants : la première vivait dans un bâtiment fait de studio, où les étudiants ont généralement une vie indépendante les uns des autres, le second vivait dans un bâtiment fait de chambre avec sanitaire et cuisine partagés, et où les étudiants étaient amenés à parler et interagir à de nombreuses reprises.

- Des transformations linguistiques : bien entendu, il y a l'acquisition du français. Il est inutile de préciser que les connaissances linguistiques des étudiants progressent forcément au cours de leur échange. Certes, cette progression est plus ou moins importante, cependant je n'ai pas trouvé un cas où le niveau de langue d'un étudiant n'a pas évolué. Mais, au-delà de l'acquisition générale du français, il me semble que c'est les acquisitions linguistiques particulières qu'il faut noter. Aussi est-il intéressant de voir comment un ami qui parlait un français très formel a appris à la résidence un français très familier avec des mots, un accent, et des expressions qui venait non pas de Lyon mais du sud de la France (dont était originaire les étudiants avec qui cet étudiant a passé le plus grand temps de son échange). Autre exemple, une amie a pris au cours de son échange certains de mes tics de langage dans sa façon de s'exprimer en français (on pourra aussi noter qu'en trois ans de vie avec les étudiants étrangers, j'ai moi même pris l'habitude d'utiliser des formes de français simplifiées que les étudiants étrangers utilisent, notamment des expressions qui ne sont pas du « vrai français » mais des façons de parler portugaises traduites en français).

- Des transformations culturelles : les étudiants ont connaissance d'une autre façon de vivre et de s'organiser dans la société. Pour reprendre un des exemples précédemment cité : il est rare de voir un étudiant en fin d'échange partir faire des courses le dimanche. Les étudiants ont découvert de nouvelles choses et leurs goûts peuvent ainsi changer. Par exemple, sur le plan culinaire, une étudiante brésilienne m'a expliqué sa déception quand elle est revenue au Brésil et

qu'elle a mangé son chocolat favori (le goût du chocolat n'étant généralement pas le même en France et au Brésil, qui contient plus de paraffine afin que le chocolat ne fonde pas).

- Des transformations dans les relations humaines : si, au début de leurs échanges, les étudiants se sentent généralement seuls, à la fin, ils éprouvent souvent un sentiment de tristesse quant à l'idée de quitter les personnes qu'ils ont connues ici. De nombreux étudiants m'ont d'ailleurs affirmé que leur année d'échange leur avait permis de rencontrer « beaucoup de gens » qu'ils n'auraient « pas pu connaître autrement ».

Ces transformations montrent donc bien comment dans ce nouveau cadre environnemental, l'id des étudiants en échange est amené à évoluer. En cela l'échange est une expérience bien particulière. La question est désormais de savoir à quoi celle-ci est particulière.

2.2 – En quoi l'expérience de l'échange interuniversitaire est-elle singulière?

2.2.1 – La non-utilisation du terme expérience pour la migration estudiantine hors échange

Si les échanges interuniversitaires changent le cadre environnemental de l'étudiant, ce n'est pas la seule forme de migration estudiantine qui le permet. Cela est vrai pour toutes les migrations, et peut-être encore plus pour celles qui sont faites en dehors des accords d'échanges interuniversitaires (les étudiants hors échanges ne bénéficient pas d'autant d'aides que ceux en échange). Mais, alors, pourquoi n'ai-je pas retrouvé la même utilisation du terme expérience pour décrire ces échanges ?

2.2.2 – Retour sur l'histoire des politiques de migrations estudiantines

Deux des articles qui m'ont le plus marqué sur la différenciation entre « étudiants étrangers et « étudiants en échange » furent sans doute ceux écrits par Victor BORGOGNO et Jocelyne STREIFF-FENART : « *L'accueil des étudiants étrangers en France : évolution des politiques et des représentations* »⁽³²⁾ et « *L'accueil des étudiants étrangers en France : politiques et enjeux actuels* »⁽³³⁾. Ces deux articles sont assez proches (voir même identique sur certains passages), ils traitent cette différenciation par le biais de l'histoire politique française. Ils expliquent notamment qu'après la décolonisation (pendant les années 60), une idée positive accompagnait celle des étudiants étrangers. Il s'agissait alors « d'élites venant des pays en voie de développement » qui venaient se former « dans les prestigieuses universités françaises ». Les étudiants étrangers étaient vus comme « ceux qui viennent en France assoiffés de connaissances et pleins d'admiration pour la culture française ». En accueillant les étudiants étrangers, l'idée était de renforcer la francophonie dans les

échanges internationaux et de maintenir une présence française dans les pays du Tiers-monde afin d'en assurer la débouché des produits de l'industrie française.

Dans les années 70, cependant, une distinction va être faite pour la première fois entre les étudiants migrant des pays du sud et ceux migrant des pays du nord. Les premiers ne sont alors plus vus comme des élites, mais comme des ressortissants d'un pays qui ne peut assurer dignement la formation. La crise économique suite au choc pétrolier de 1973 fait suspendre l'immigration du travail et les premiers discours reprochant aux étudiants étrangers de venir « voler le travail des Français » se font entendre. Afin de limiter le nombre d'étudiants dans les universités, les politiques mettent aussi en place une sélection plus dure (un certain niveau de langue française est requis, un retour au pays en cas d'échec est dû, des ressources financières plus importantes sont exigées, etc...).

Dans les années 80, les luttes étudiantes se développent en solidarité des étudiants étrangers. L'idée de l'université pour tous est réaffirmée : le « peuple universitaire » réclame être égaux en droit, et de ne plus être distingué entre étudiant étranger et étudiant français. Parallèlement à cette idée d'université pour tous, une nouvelle conception des échanges universitaires voit le jour. Non plus sous la forme de migrations Nord-Sud, mais sous une forme de coopération où les échanges d'étudiants sont réciproques et visent à améliorer la compétitivité des universités. Cet échange se situe d'abord entre universités européennes qui sont invitées à se regrouper pour créer des « centres d'excellence européens » susceptibles de résister à la concurrence des Etats-Unis et du Japon.

En 1993, avec les lois Pasqua et la loi Chevènement, une séparation des immigrants étudiants et des immigrants travailleurs va avoir lieu afin de recréer une discrimination positive pour les premiers nommés. Le but n'est ici pas idéologique mais économique. Il s'agit désormais d'attirer les « régions du monde affichant le plus fort potentiel de croissance comme l'Asie et l'Amérique du Sud » au détriment « des pays appartenant à l'aire d'influence traditionnelle de la France »

(principalement les anciennes colonies africaines). L'idée est donc de « maintenir une politique d'attraction des étudiants étrangers tout en maintenant une politique de fermeture rigoureuse à l'égard des formes d'immigration indésirable ».

Aux articles de Victor BORGOGNO et Jocelyne STREIFF-FENART, écrits à la fin des années 90, on pourrait rajouter la circulaire Guéant qui a, elle aussi, augmenté les conditions d'accessibilité aux universités françaises pour les étudiants hors échange), ou encore le plan campus qui a encore renforcé cet esprit de compétitivité que doivent avoir les universités entre elles (et qui a donc par la même occasion renforcée la marchandisation des étudiants). Néanmoins, si ces articles ne sont pas complets du fait de leur ancienneté (ils ont déjà une quinzaine d'années), ils reprennent la base d'une des causes de la différenciation entre étudiant en échange et ceux hors-échange. En cela, ils pourraient expliquer pourquoi j'ai souvent retrouvé un discours de la mobilité comme expérience sur mon terrain, alors que je ne l'ai pas retrouvé dans l'autre forme de migration estudiantine.

2.2.3 – Différences observées entre les étudiants étrangers en échanges et ceux qui sont hors échange

Croire que la différenciation entre « étudiant étranger » et « étudiant en échange » ne serait qu'une différenciation politique serait pour autant une erreur. Laure ENDRIZZI dans son étude « La mobilité étudiante, entre mythe et réalité » ⁽³⁴⁾ souligne elle aussi cette distinction :

« La distinction [est] fondamentale entre mobilité d'étude (Erasmus) et mobilité de diplôme d'une part, et celle entre mobilité encadrée et mobilité spontanée d'autre part, qui l'une et l'autre donnent lieu à des expériences nécessairement différentes, même si les données empiriques créditant cette hypothèse sont insuffisantes. »

Pour elle, différents critères peuvent intervenir dans l'expérience de la mobilité étudiant :

« Selon l'objectif poursuivi : mobilité de diplôme, mobilité d'étude, mobilité de stage, mobilité d'apprentissage par les pairs »

« Selon qu'il s'agit d'une mobilité encadrée ou institutionnalisée (dans le cadre d'un programme d'échanges ou d'accords bilatéraux) ou d'une mobilité spontanée à la seule initiative de l'étudiant »

« Selon qu'il s'agit d'une mobilité libre (encadrée ou spontanée), d'une mobilité imposée dans le cadre d'un diplôme donné ou d'une mobilité de contournement pour échapper aux restrictions d'accès en vigueur dans le pays de résidence »

« Selon la durée du séjour : une année ou un semestre universitaires, quelques semaines ou quelques jours. »

Il me semble qu'à travers ces points (surtout les trois premiers) Laure ENDRIZZI pointe du doigt un élément essentiel du terrain : l'expérience de la mobilité est soumise à des conditions initiales qui vont pré-délimiter les contours de cette expérience. J'ai d'ailleurs moi-même pu observer certaines de ces différences entre étudiants étrangers hors échange et étudiants en échange. En terme économique, les étudiants étrangers hors échanges que j'ai rencontrés venaient souvent des « pays du Sud » et étaient souvent financièrement plus pauvres que les étudiants en échange. Mais

existe-il une véritable différence ? Je n'en suis pas sûr. Les étudiants en échange peuvent aussi venir « de pays du Sud » et ceux-ci n'obtiennent pas forcément des bourses. De plus, ils existent à l'inverse des étudiants hors échanges venant de familles plutôt aisées. Aussi, je ne saurais pas dire si ce critère financier joue vraiment dans l'expérience vécue. Cependant, d'autres différences sont perceptibles.

Sur un plan administratif, tout d'abord : les étudiants en échange ont des avantages. Leurs démarches à l'Office de l'immigration sont facilitées. Ils sont encadrés par des structures universitaires qui réservent chaque année un certain nombre de chambres au CROUS (même si tous les étudiants en échange n'en bénéficient pas). À Lyon 2, Alter-ego organise aussi des réunions de prérentrée afin d'expliquer comment ouvrir un compte bancaire en France, prendre une sécurité sociale, une assurance responsabilité civil, ouvrir une ligne téléphonique, etc. À tout moment, les étudiants en échange peuvent les contacter pour leur demander de l'aide. Et si les étudiants hors échanges peuvent aussi disposer de structures d'accueil prêtes à les écouter et les conseiller (à Lyon 2, c'est l'association MAEVA qui joue ce rôle), ces structures ne disposent généralement pas des mêmes moyens que celles réservés aux étudiants en échange.

Ensuite, au niveau du temps libre, les étudiants en échange disposent d'un nombre d'heures de cours réduits pendant leur mobilité. De plus, les étudiants en échange disposent d'une possibilité plus ou moins grande (selon l'accord et le domaine d'études de l'étudiant) de choisir les cours qu'ils vont suivre. Ce qui n'est pas le cas des étudiants étrangers hors échange qui suivent exactement le même programme (en terme d'heure et de contenu) que les étudiants français.

Enfin, en termes de motivation, les étudiants viennent dans une mobilité beaucoup plus longue (trois ans minimum pour une licence, deux pour un Master, etc.) ce qui n'est pas le cas des étudiants en échange (qui viennent pour un semestre ou un an). Dans le premier cas, les étudiants ne savent pas forcément ce qu'ils feront après leurs études (rentrer dans le pays

d'origine ou pas ?) alors que dans le second cas, le problème ne se pose pas puisque que tous les étudiants sont censés revenir dans leur pays d'origine (ce qui n'empêche pas bien sûr que certains reviennent en France quelques années plus tard). Cette dernière différence est me semble-t-il fondamentale. Les étudiants en échange n'attendent pas la même chose de leur mobilité que les étudiants hors accords interuniversitaires. Les attentes n'étant pas les mêmes, c'est l'expérience vécue qui risque de ne pas être la même.

La différence entre étudiants en échange et hors échange existe donc.. Cependant, bien souvent dans les discours de promotion des échanges interuniversitaires, ce n'est pas cette singularité de l'échange qui est prônée. L'expérience tel qu'elle est décrite n'est pas relative à l'échange à proprement parler, mais à la mobilité étudiante en général. Et si ce discours ne se fait pas entendre en ce qui concerne certaines autres mobilités, c'est encore, il me semble, pour les questions politiques invoquées par Victor BORGOGNO et Jocelyne STREIFF-FENART.

PARTIE III

L'échange interuniversitaire, une expérience recrée par les étudiants

3.1 - Comment l'échange est-il lui même porteur d'une certaine pré-id des étudiants et comment cette id est-elle amenée à changer ?

3.1.1 – Pas une mais plusieurs périodes de solitude

Dans la seconde partie de ce mémoire, je me suis appuyé sur des exemples que j'ai pu observer au début de la mobilité des étudiants pour montrer comment l'échange, en transformant le cadre environnemental de l'étudiant, pouvait créer un sentiment de solitude. Sur le terrain, pourtant, je n'ai pas retrouvé ces périodes de solitude simplement au début de la période de l'échange. Une amie française partie faire un échange au Mexique m'expliquait que les périodes difficiles marchaient par phases, et que ces phases étaient multiples au cours de l'année. J'ai connu aussi une brésilienne qui m'a raconté qu'à son arrivée en France, elle avait tenté d'éviter ses compatriotes, parce que pour elle, si on faisait un échange en France, ce n'était pour rester avec des brésiliens. Elle étudiait les langues et donnait des cours de français au Brésil. Son intérêt était de rencontrer « des français », pour améliorer son niveau de langue et pour « profiter pleinement d'être en France ». A l'approche des fêtes de fin d'année, cependant, elle eut « la nostalgie du pays ». C'est à ce moment là qu'elle s'est rapprochée des autres brésiliens « pour retrouver des gens de chez soi avec qui passer les fêtes ». D'autres étudiants, à l'inverse n'ont pas du tout ressenti cette même dite « nostalgie » (qui est en fait une période de solitude qui ne se réfère pas simplement à un cadre passé, mais aussi à une incapacité liée à un cadre présent comme par exemple créer des liens avec des français) mais ont connu d'autres périodes de solitude. Et si celles-ci peuvent s'expliquer dans un premier temps par le changement de cadre auquel l'étudiant doit s'adapter, il me semble que celles-ci s'expliquent aussi par le fait que l'étudiant ne retrouve pas dans ce nouveau cadre environnemental ce qu'il attendait. C'est d'ailleurs, peut-être, cela qu'il

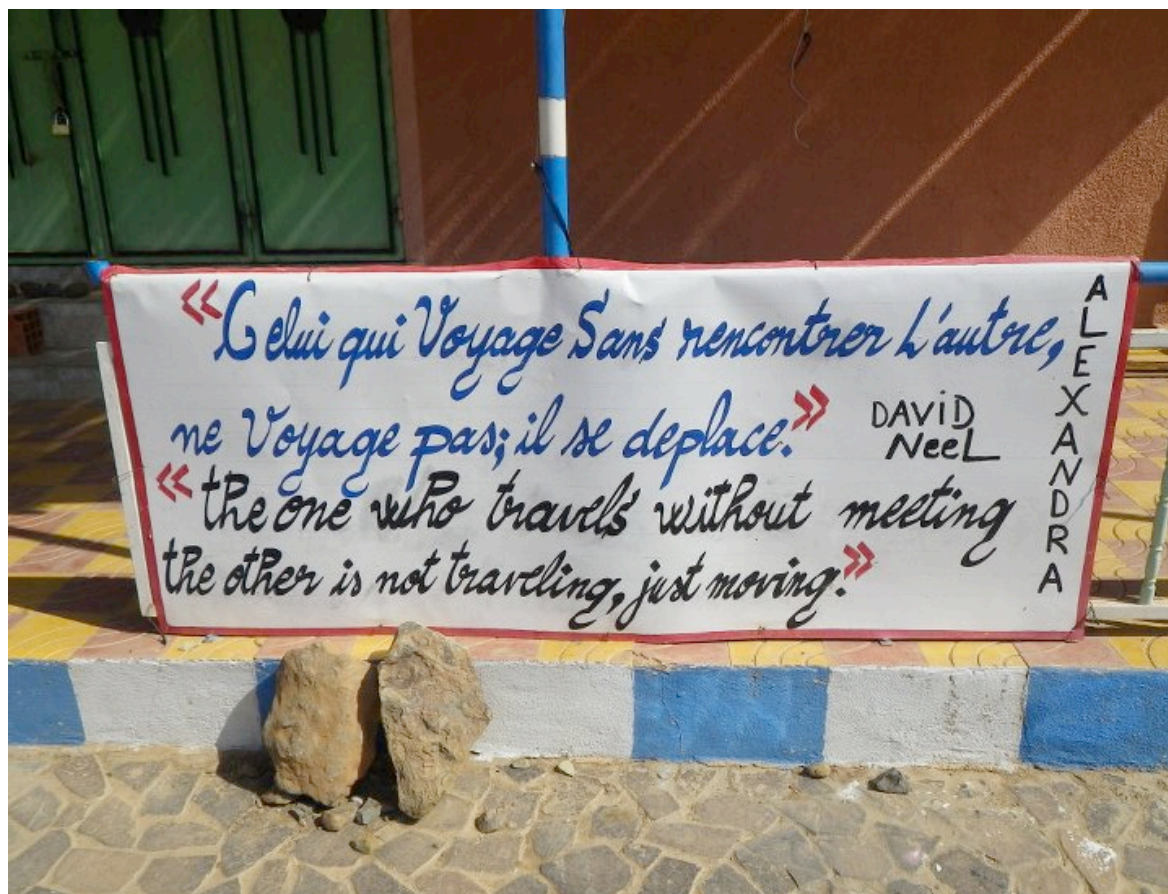
y avait à comprendre quand l'étudiante (que j'ai précédemment citée, dans la partie 2.1.2) m'expliquait que les gens étaient ici mauvais, qu'ils ne lui adressaient pas la parole, mais que c'était elle le problème, qu'elle pensait pouvoir vivre autrement, mais qu'au fond, elle se sentait toujours triste, sans savoir pourquoi.

3.1.2 – Quelles sont les attentes des étudiants vis-à-vis de leur échange ?

Pour certains étudiants, comme c'était le cas de mon amie brésilienne que j'ai citée en exemple dans le précédent chapitre, les motivations sont liées au pays où va se dérouler l'échange. D'autres étudiants m'ont, par contre, avoué ne pas être particulièrement attiré par le pays dans lequel ils allaient faire leur échange, mais plus par « l'échange » même. Mais qu'est-ce que « les français » que ces étudiants veulent rencontrer ? Et qu'est-ce que c'est que « cet échange » qu'ils veulent vivre ? Une étudiante m'a expliqué un jour que l'échange était « une parenthèse dans la vraie vie ». J'ai retrouvé plus ou moins cette idée de « parenthèse » dans la plupart des étudiants que j'ai rencontrés. Comme si, à travers l'échange, les étudiants pouvaient vivre une autre vie, devenir un autre soi possible. L'échange est porteur d'une imagination, et souvent, cette imagination relève du non-dit, du fantasme, de l'inconscient. Dans cette imagination de la mobilité, on y retrouve des éléments appartenant à un imaginaire collectif que j'expliquais dans la première partie de ce mémoire: l'idée de l'expérience unique et enrichissante, l'idée de la rencontre avec les autres cultures, l'idée de l'ouverture multiculturelle, celle du cosmopolitisme, etc. Mais cet imaginaire collectif reste néanmoins toujours soumis à une réappropriation individuelle : le soi imaginé est toujours soumis à ce qu'on aimerait être, et donc, à ce qu'on n'est pas. Si tous les étudiants rencontrés se représentaient l'échange comme une expérience enrichissante, tous ne se sont pas représentés de la même manière cette expérience, cette rencontre, et cette ouverture, imaginées.

3.1.3 – Comment les étudiants en échange se rendent compte de leur pré-id de la mobilité ?

Un jour un étudiant québécois a posté sur Facebook la photo suivante :



Cette citation d'Alexandra David Neel « Celui qui voyage sans rencontrer l'autre, ne voyage pas, il se déplace » m'a fait sourire car le voyage de l'étudiant auteur de la photo ne correspondait justement pas à ma propre conception du voyage où « l'on rencontre l'autre ». Il était parti, avec d'autres étudiants en échange, au sud du Maroc pendant une semaine. Les photos qu'ils avaient prises m'évoquaient, un déjà-vu, déjà-vu sur de nombreuses autres photos d'autres étudiants partis au Sud du Maroc : le désert, le couché de soleil, les villages en pierre du sud, le souk, et enfin, le guide touristique : figure du « marocain original » (comme, moi aussi, j'ai pu faire figure du « français original » lors de l'arrivée de certains étudiants en France). Ces photos ne

correspondaient pas à ce que moi, j'avais perçu du Maroc lors de mes deux voyages à Ouezzane (une ville au Nord). Hormis la figure du guide touristique, je n'y voyais pas celle de l'autre. Je ne voyais à travers ces photos qu'une projection de ce que beaucoup de touristes (et notamment des étudiants) venaient voir au Maroc : un dépaysement rapide, à moindre coût, où les images de ce dépaysement doivent être conformes à celles qu'on a imaginé (qui bien souvent ne sont pas éloignées d'un imaginaire collectif). Ce déjà-vu photographique, cette reproduction d'image, m'a interrogé sur ma propre enquête. Il m'a fait demander si en plus des migrations touristiques, l'échange interuniversitaire ne relevait pas parfois, lui aussi, d'une « reproduction sociale » ? D'ailleurs, dans certains cursus étrangers (c'est notamment le cas pour certains étudiants anglais) faire une année d'échange est nécessaire pour valider sa formation. Peut-on alors parler de véritable rencontre de l'autre ? Peut-on parler de véritable expérience ?

En revoyant aujourd'hui les photos de ces étudiants au Maroc, je me rends compte aujourd'hui que malgré tout l'autre est là. Sur beaucoup de photos. Mais que celui-ci n'est pas forcément l'autre qui se trouve au Maroc. En 2010, j'ai moi aussi fait un voyage de six jours au Portugal avec deux amis brésiliens. Nous sommes allés chez une amie portugaise qui avait fait un échange à Lyon au premier semestre. J'ai rencontré sa famille, ses amis, le lieu où elle vivait, etc. C'était la première fois que je faisais un voyage aussi court. Est-ce que ce voyage fut dépayasant en si peu de temps ? Oui, je le pense. Pourtant, l'autre rencontré ne fut pas portugais. Au même titre que les étudiants partis au Maroc, il me semble que l'autre rencontré fut finalement ceux avec qui je suis partis en voyage, ceux que je connaissais déjà mais que j'ai pu connaître autrement, par le biais du voyage, par le biais d'un autre cadre environnemental. Les étudiants que j'ai pris pour exemple n'ont à ma connaissance jamais prétendu connaître en profondeur le Maroc et ses habitants. Ils sont plus ou moins conscients de la « mise en scène » de leur voyage qui était plus fait pour tenter de vivre un bon moment entre eux, que véritablement visiter ce pays. Au même titre, les étudiants motivés par l'idée de « vivre un échange » plus que pour « connaître la France », se

rendent eux aussi compte (de façon plus ou moins explicite) de leur motivation. Cette prise de conscience (plus ou moins affirmée) se retrouve notamment à travers les remises en question du soi (les périodes de solitude) de l'étudiant, ou au contraire, à travers ses périodes d'émancipation.

3.2 - Comment cette pré-id de la mobilité devient réalité, et crée par la même occasion, une expérience apparentée à l'échange interuniversitaire ?

3.2.1 – L'hyper-motivation des étudiants en échange

Un jour, une responsable de l'accueil universitaire des étudiants en échange m'a dit que « s'il y avait bien quelque chose qui permettait de définir les étudiants en échange, c'est que de façon presque systématique, ils sont toujours hyper-motivés pour faire plein de choses ». Sur le terrain, moi aussi j'ai remarqué cette « hyper-motivation ». Souvent des étudiants m'ont expliqué avoir participé à des activités pendant leur échange auxquels ils n'étaient pas habitués. Pourquoi un tel changement de comportement ? Cela peut s'expliquer dans un premier temps par les occasions rencontrées lors de l'échange. Par exemple pour les activités touristiques, étant donné que beaucoup d'étudiants en échange visitent des musées, d'autres étudiants sont aussi amenés à le faire, le musée devenant ainsi, non pas qu'une simple sortie culturelle, mais aussi une opportunité de se socialiser. Cela peut aussi être dû au fait que l'étudiant dispose, pendant son échange, de plus de temps libre que dans son cursus classique. Enfin, il me semble que cette « hyper-motivation » est aussi due à une certaine peur. Le temps libre peut permettre à un étudiant de s'émanciper, nous l'avons vu, mais il peut aussi provoquer un sentiment de solitude. L'émancipation n'apparaît alors pas comme une simple période, mais aussi comme un exercice dont le but est d'éviter de retomber dans une période de solitude.

Dans les discours que j'ai pu entendre sur les échanges interuniversitaires, tout le monde s'accorde sur le fait qu'un échange est forcément une expérience, qu'en cela, elle ne peut pas être ratée, et que si elle peut ne pas être agréable, cela ne veut pas forcément dire qu'elle a été inintéressante (ce fut notamment les propos d'un de mes professeurs d'anthropologie). Pour autant, sur un plan plus personnel, il me semble que cette peur de rater son échange existe bel et

bien chez les étudiants. Notamment dans ces périodes de solitudes où l'étudiant se demande « s'il a fait le bon choix de partir ».

Un jour, une étudiante m'avait expliqué que pour elle, faire un échange était « un défi ». Elle voulait voir si elle était capable « de recommencer sa vie à zéro », si elle était capable de « vivre loin de sa famille, loin de sa maison et loin de ses amis », si elle était capable de se « reconstruire autrement ». Ce discours de l'échange comme un défi, je l'ai retrouvé à de nombreuses reprises. L'échange apparaît comme « une aventure » mais plus qu'une « aventure d'autre part », c'est avant tout une aventure avec soi-même. En choisissant de faire un échange, l'étudiant établit comme une sorte de contrat moral avec lui même, et avec ces « soi possibles » qu'il aimerait devenir. Rater son échange reviendrait à renoncer à ce contrat moral, et pour ne pas y renoncer, l'étudiant doit se sortir de ces périodes de solitudes, et profiter de son temps libre pour émanciper son aspiration de « soi possible ». De plus, à la fin de l'échange, pour certains étudiants, l'échange n'est pas synonyme d'expérience. Certains ont la sensation de ne pas avoir vécu quelque chose de particulier. Certains avouent même être resté dans cette période de solitude. Pour d'autres (pour la plupart des étudiants que j'ai rencontré) leur « hyper-motivation », leur « non-renoncement » finit par fonctionner : leur échange leur permet de s'émanciper, de vivre des choses, d'avoir la sensation de vivre une expérience. Peut-être pas complète. Peut-être pas telle qu'il l'avait imaginée. Mais une expérience tout de même.

3.2.2 – La re-création collective de l'échange

Au delà du simple changement de cadre environnemental, s'il y a quelque chose qui fait que l'échange interuniversitaire est une   p  rience singulière, c'est donc avant tout, cette prédisposition particulière de l'étudiant face à son échange. Cependant, l'  p  rience de l'échange ne peut se restreindre qu'à une prédisposition.

Si avant sa mobilité, l'échange reflète un ensemble de « soi possibles » qu'il peut aspirer à devenir, après la mobilité, l'échange renvoi par contre à des lieux, des moments passés, des rencontres. Les vidéos que les étudiants peuvent réaliser à la fin de leur échange sont d'ailleurs significatives (vous pouvez notamment taper sur Youtube « Erasmus Lyon » pour voir des exemples). Elles représentent ses lieux, ses moments ses rencontres, et se terminent généralement avec une certaine nostalgie où l'auteur de la vidéo remercie les autres étudiants avec qui il a passé son année de mobilité. Les réactions que suscitent ces vidéos (que j'ai notamment pu voir sur Facebook, mais que j'ai pu, moi aussi, éprouver) montrent comment le souvenir de l'échange se réfère à la fois à une   p  rience individuelle mais aussi à une   p  rience collective, une   p  rience partagée. Il est d'ailleurs parfois drôle de voir comment ce sentiment d'appartenance collective resurgit dans le temps. En 2011, par exemple, une étudiante ayant fait son échange au cours de l'année 2009-2010 a post   un album sur Facebook des photos des numéros de chambre de sa résidence (Benjamin Delessert) et a reprise son numéro de chambre comme photo de profil. Les autres étudiants n'ont pas tard   à réagir par le biais de commentaire nostalgique, et ont vite, eux aussi, repris leur numéro de chambre comme photo de profil.

Beaucoup d'étudiants m'ont avoué qu'ils n'auraient jamais pu rencontrer les gens qu'ils ont rencontrés, ni vivre ce qu'ils ont vécu, s'il n'avait pas fait d'échange. En disant cela, ils se r  f  rent bien sûr à la migration : le fait d'avoir migré leur a permis de changer leur cadre environnemental, et sans ce changement, jamais il n'aurait pu rencontrer les gens qu'ils ont

rencontrées, ni vivre les moments qu'ils ont vécu. Néanmoins, je pense que ce discours se réfère aussi à la prédisposition dans lequel les étudiants font leur échange. Cette prédisposition est individuelle, mais cette addition de prédisposition individuelle fait aussi qu'il ressort de l'échange comme une prédisposition collective : « pendant l'échange, on ne rencontre pas l'autre comme on pourrait le rencontrer dans un autre contexte ». L'expérience de l'échange est ainsi créée, non pas comme une simple expérience de migration estudiantine, mais comme une migration bien particulière, dont la spécificité se trouve notamment dans l'imaginaire que les étudiants lui assimilent. Imaginaire, qui se concrétise par le biais des rencontres de l'étudiant. Rencontres qui lui permettent de s'apercevoir que son imaginaire de l'échange ne relève pas que de sa propre imagination mais aussi d'une imagination partagée, collective. L'imaginaire devient alors une réalité sociale et l'expérience de l'échange est ainsi recrée.

CONCLUSION

Au début de ce mémoire, je suis revenu sur la différence entre l'expérimentation, (en allemand « erfahrung »), et l'expérience vécue (en allemand « erlebenis »). Pour conclure ce mémoire, il me semble important de reprendre ce point pour faire la synthèse des propos que j'ai tenté d'avancer dans ce mémoire. Si dans le premier cas, l'expérience peut être cernable dans le temps, elle est, dans le second cas, plus difficilement définissable dans une durée. Bien sûr, celle-ci est relative à la période de l'échange. Elle est d'ailleurs assimilée comme tel. Il s'agit de l'expérience de l'échange interuniversitaire. Mais nous avons aussi vu que ce qui définissait cette expérience de l'échange n'était pas simplement le fait que la mobilité transformait le cadre environnemental de l'étudiant forçant ainsi son id à s'adapter à ce nouveau cadre environnemental. L'expérience de l'échange est aussi relative à un avant mobilité, à une pré-id dans lequel l'étudiant connote son échange, et à travers laquelle il va percevoir le changement de cadre environnemental. De plus, si le début de l'expérience de l'échange est donc difficilement cernable comme peut l'être une expérimentation, qu'en est-il de la fin ? Est-ce que l'expérience prend fin avec le retour de l'étudiant dans pays d'origine ? Non. Bien sûr. Aux derniers jours de l'échange, la plupart des étudiants en échange se promettent « de garder contact ». Les fêtes de départ deviennent des fêtes où l'on ne se dit pas « adieu » mais « au revoir » et parfois même « à bientôt ». Et dans les faits, cela fonctionne. Les étudiants gardent des contacts. Ils s'envoient des mails, skype, tchatent, etc. Parfois, certains d'entre eux, vont même passer des vacances chez l'un et chez l'autre. D'autres étudiants reviennent aussi faire leur étude en France. Bien sûr, les liens deviennent différents. Les étudiants ne vivent plus de la même manière ensemble. Ils sont « éloignés ». Géographiquement mais pas seulement. J'ai connu des étudiants qui étaient toujours ensemble pendant leur échange et qui à leur retour dans leur pays d'origine, malgré le fait qu'ils vivent dans la même ville, ne sont pas souvent en contact. L'éloignement est aussi contextuel. Le

cadre environnemental a changé, mais malgré tout des liens de cet échange existent, ne seraient-ce que des liens mémoriels (des souvenirs).

A travers ce mémoire, j'ai tenté de montrer que ce qui faisait l'expérience de l'échange interuniversitaire était, pour moi, cette relation d'adaptation entre l'id et le cadre environnemental. La fin de l'échange met-elle un terme à l'expérience de l'échange ? Je ne pense pas. Dans mon approche, la mobilité de retour n'est qu'une retransformation du cadre environnemental de l'étudiant qui ramènera son id à évoluer. Elle sera une autre expérience qui ne saurait être déliée à celle de l'échange puisque l'id de l'étudiant ayant déjà évolué par le biais de l'échange, ce dernier sera amené à percevoir ce nouveau cadre environnemental de façon différente que s'il n'avait pas vécu son expérience de l'échange.

APRES-PROPOS

(retour sur une expérience d'écriture)

Vendredi 27 Juillet. Je viens de finir de relire mon mémoire. Est-ce que j'en suis totalement convaincu ? Non. Pas tout à fait. Ce travail de transition (entre ma recherche qui se veut inductive, et, entre mon écrit qui se veut déductif) pourrait être meilleur. Je n'ai peut-être pas réussi à retranscrire tout ce que j'aurais aimé retranscrire de mon terrain. La faute à un manque de temps ? Peut-être. Durant ces un peu plus de deux mois, j'ai essayé de faire ce que j'ai pu. Cela est aussi peut-être dû à un manque d'expérience. Bien que je n'ai pas cessé de rendre des rapports d'enquête depuis mon arrivée à l'université, je n'en avais jamais réalisé d'une telle importance. J'ai du faire des choix d'écriture. Faire converger mes mémoires de chercheur en un mémoire universitaire, ou plutôt, les faire converger en ce que moi, je pensais être un mémoire universitaire. Est-ce que j'ai fait les bons choix ? J'ai essayé de faire ceux qui me semblaient les meilleurs. Est-ce que ceux-ci conviendront à l'université ? Je verrais. D'ailleurs, est-ce vraiment la question que je me pose ? Je ne veux pas particulièrement continuer dans le domaine de la recherche. Bien sûr, si j'ai choisi de faire de l'anthropologie c'est que sa méthode d'investigation m'intéressait, et, après quatre années d'études, il est évident que je vais la réutiliser. Mais, une carrière universitaire ne m'intéresse pas. Si j'ai écrit ce mémoire et que j'y ai passé autant de temps, c'était d'abord afin de produire quelque chose à la hauteur de mon investissement personnel puis ce fut aussi en tant qu'exercice individuel. En tant qu'acte formateur. Sans savoir réellement pourquoi, je prévoyais déjà ne pas être complètement convaincu par mon travail. Et je crois qu'écrire ce mémoire me l'a fait comprendre.

Pour l'opinion commune (ou au moins pour l'idée que je me fais de cette opinion commune), un mémoire, un écrit universitaire, un écrit qui se veut scientifique, est déjà perçu comme quelque chose de « sérieux », « raisonnable », « vrai ». Le travail d'écriture imposerait alors de montrer que notre raisonnement est dans le vrai. Hors, mon travail ne l'est pas forcément. J'essaie de raisonner, mais indéniablement je ne peux tout raisonner. Je suis moi-même porté par ma propre idée qui me fait percevoir le cadre environnemental que j'étudie d'une certaine manière. L'intérêt

d'écrire n'est donc pas pour moi de démontrer que je suis dans le vrai, mais simplement d'essayer d'exposer une réflexion. Il est alors important que le public ne voit pas mon travail comme une vérité mais simplement comme : un essai de réflexion. Bien sûr, les lecteurs d'ouvrages universitaires sont informés de cela, et s'il est courant d'entendre un étudiant se référer à la pensée d'un auteur pour prétendre que sa réflexion est dans le domaine de la raison, la plupart des universitaires savent qu'il n'y a pas de vérité préconstruite. Cependant, un chercheur universitaire devrait-il principalement restreindre son public au lectorat universitaire ? Je ne sais pas. En tout cas, moi ce n'est pas ce que je veux faire. Il me semble important d'essayer d'exposer mes réflexions à un public plus large. Pour cela, il me semble aussi important de trouver d'autres moyens de communication que ceux traditionnellement choisis par l'université.

BASES REFERENTIELLES

Références bibliographiques et numériques :

(par ordre chronologique)

- (1) – LITERNAUTE, « Mémoire », <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/memoire/> (dernière consultation 9 Juillet 2012)
- (2) – WIKIPEDIA, « Mémoire (écrit) » [http://fr.wikipedia.org/wiki/Mémoire_\(écrit\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Mémoire_(écrit)) (dernière mise à jour le 21 Avril 2012 à 07:18)
- (3) – FERREUX Jean, « Soutenir sa thèse – Un rite à réinventer ? », n° 90 de la revue *Canal Psy* (pp. 15-16)
- (4) – LOLOUM Tristan, « De l'écrit universitaire au texte lisible: conseils d'un éditeur militant à l'attention des doctorants », <http://act.hypotheses.org/656>, le 11 janvier 2011
- (5) – HUNSMANN Moritz, « La thèse, un "vrai" travail! » 29 novembre 2010, <http://act.hypotheses.org/504>
- (6) – MÜLLER Alain, « Dialogue avec Howard Becker : Comment parler de la société ? », <http://ethnographiques.org>, Numéro 19 – décembre 2009.
- (7) – LOLOUM Tristan, « La thèse-cyprès et la thèse-olivier », <http://act.hypotheses.org/1760>, le 28 mars 2012
- (8) – FERREUX Jean, « De l'écrit universitaire au texte lisible... » éditions Téraèdre, 2009
- (9) – CHARMILLOT Maryvonne, « L'écriture scientifique existe-t-elle ? », 11 décembre 2010, <http://act.hypotheses.org/564>
- (10) – POUTIGNAT, Ph. et STREIFF-FENART, J. 1995, *Théories de l'ethnicité*, suivi de « Les groupes ethniques et leurs frontières » de F. BARTH, Paris, PUF, 270 p.
- (11) – SOULE Bastien, « Observation participante ou participation observante ? », *Recherches Qualitatives*, Vol. 27(1), 2007, p. 127-140. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- (12) - DE SARDAN Jean-Pierre Olivier, « La politique du terrain », *Enquête, Les terrains de l'enquête*, 1995, mis en ligne le 1 février 2007, <http://enquete.revues.org/document263.html> Consulté le 25 mai 2012.
- (13) – BURAWOY Michael, « L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain », dans Daniel CEFAL, 2003, *L'enquête de terrain*. Paris : La découverte.
- (14) – OBADIDA Lionel, ADDI Lahouari, « Clifford Geertz: Interprétation et culture », Archives contemporaines, 2010, p. 113
Ou encore dans : – BEDIN Véronique et FOURNIER Martine (dir.), « Clifford Geertz », La Bibliothèque idéale des sciences humaines, Editions Sciences humaines, 2009. URL : www.cairn.info/la-bibliotheque-ideale-des-sciences-humaines-article-166.htm.
- (15) – ERASMUS STUDENT NETWORK, *Exchange your life*, http://lh3.ggpht.com/-bbZSVzavlG8/S6FwZ3OCMJl/AAAAAAAAALNw/uaqbq688PH8/homo_erasmus.jpg (consulté le 5 Juin 2012)

(16) – UNIVERSITE LYON 1, *Partir étudier à l'étranger*, http://www.univ-lyon1.fr/partir-etudier-a-l-etranger-586565.kjsp?RH=ACC_RI (consulté le 5 Juin 2012)

(17) – UNIVERSITE LYON 2, *Erasmus a 25 ans*, <http://www.univ-lyon2.fr/international/actualites-internationales/erasmus-a-25-ans--449699.kjsp> (consulté le 5 Juin 2012)

(18) – UNIVERSITE LYON 2, *International*, <http://www.univ-lyon2.fr/international/> (consulté le 5 Juin 2012)

(19) – UNIVERSITE LYON 3, *Etudier à l'étranger (en échange)*, <http://www.univ-lyon3.fr/fr/international/partir-a-l-etranger/en-echange/> (date de la mise à jour 29/03/12)

(20) – TOUTE L'EUROPE.EU, *Partir en Erasmus*, <http://www.touteurope.eu/fr/actions/social/education-formation/presentation/partir-en-erasmus.html> (date de la mise à jour 30/11/11)

(21) – OUI Mathieu, *Partir en ERASMUS oui mais pourquoi*, <http://www.letudiant.fr/etudes/international/partir-avec-erasmus-le-top-20-des-facs-12002/partir-yes-but-what-for-18313.html> (consulté le 5 Juin 2012)

(22) – JAQUEMET Gabriel, *Partir étudier à l'étranger avec Erasmus : échanges universitaires en Europe*, <http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/programme-erasmus.html> (consulté le 5 Juin 2012)

(23) – UNIVERSITE DE LYON 2, *Rapports de séjour d'étude*, <http://etu.univ-lyon2.fr/international/rapports-de-sejour-d-etudes-389426.kjsp?RH=ETU-Rub4> (consulté le 5 Juin 2012)

Pour les autres universités française : voir généralement dans les onglets « *International* ».

(24) – KLAPICH Cédric, *L'Auberge Espagnole*, 2002

(25) – Nathalie ZACCAÏ-REYNERS, « Expérience Vécue », dans *Le dictionnaire des sciences humaines*, sous la direction de MESURE Sylvie et SAVIDAN Patrick, PUF, octobre 2006.

(26) – DUFRENNE Mikel, « Expérience », *Vocabulaire d'esthétique*, sous la direction de SOURIAU Etienne, PUF, 3^{ème} édition 2010 (1^{ère} édition 1990)

(27) – WIKIPEDIA, *Communication*, http://fr.wikipedia.org/wiki/Communication#Mod.C3.A8le_de_Shannon_et_Weaver, 11 juin 2012 à 01 :19

Pour aller plus loin : – SHANNON Claude Edwood et WARREN WEAVER, « *Théorie mathématique de la communication* », 1975]

(28) – WIKIPEDIA, « *Schéma de Jakobson* », http://fr.wikipedia.org/wiki/Schéma_de_Jakobson, 27 mai 2012 à 09:42

Pour aller plus loin : – JAKOBSON « Linguistique et poétique », *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit, Paris, 1963.]

(29) – WIKIPEDIA, *Yves Winkin*, http://fr.wikipedia.org/wiki/Yves_Winkin, 29 mai 2012 à 14:29.

Ou encore : – WINKIN Yves, "Ray Birdwhistell (1918-1994): penser la communication autrement", <http://sites-test.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/viewFile/1241/1091> (consulté le 5 Juin 2012)

– WIKIN Yves, *La nouvelle communication*, Éditions du Seuil, 1981, 1989 (3^e édition), 2000 (nouvelle édition, postface)].

(31) – SOURIAU Anne, « Perception », *Vocabulaire d'esthétique* sous la direction de SOURIAU Etienne, PUF, 3^{ème} édition 2010 (1^{ère} édition 1990)

(32) – BORGOGNO Victor et STREIFF-FENART Jocelyne « L'accueil des étudiants étrangers en France : évolution des politiques et des représentations », *N.T.S* n°2-3, 1996/97

(33) – BORGOGNO Victor et STREIFF-FENART Jocelyne « L'accueil des étudiants étrangers en France : politiques et enjeux actuels », *Cahier de l'URMIS* n°5, 1999

(34) – ENDRIZZI Laure, « La mobilité étudiante, entre mythe et réalité » *Dossier d'actualité de la VST*, n°51, février 2010.