



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2008

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Erasmus : un défi identitaire : analyse du parcours de neuf étudiants en
séjour de mobilité

Bauer, Stéphanie

How to cite

BAUER, Stéphanie. Erasmus : un défi identitaire : analyse du parcours de neuf étudiants en séjour de mobilité. Master, 2008.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:1490>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation
Section des Sciences de l'éducation

Erasmus : un défi identitaire

Analyse du parcours de neuf étudiants en séjour de mobilité



Stéphanie Bauer

Licence en Sciences de l'éducation
Mention Recherche et Intervention

Jury :
Abdeljalil Akkari (co-directeur)
Nathalie Muller Mirza (co-directrice)
Jean-Paul Payet
Pierre Willa

Décembre 2008

RESUME

Ce mémoire s'intéresse à l'enjeu identitaire que peut représenter un séjour de mobilité étudiante Erasmus. Plus particulièrement, l'accent est mis sur la manière dont les étudiants arrivent à tirer profit des difficultés rencontrées lors de leur parcours d'acculturation dans la faculté hôte, défini comme acculturation institutionnelle. En nous basant notamment sur diverses lectures théoriques touchant à la problématique de l'identité et du métier d'étudiant, nous avons conclu que l'acculturation Erasmus se caractérise par une confrontation entre trois communautés de pratique: la communauté étudiante d'origine, la communauté étudiante autochtone et la communauté Erasmus. De cette rencontre parfois conflictuelle vont naître des difficultés pratiques, comme l'identification de l'organisation facultaire, mais aussi des tensions d'ordre identitaire. L'objet de ce travail est d'essayer de comprendre comment neufs étudiants Erasmus, provenant de pays différents, parviennent à les surmonter et à (re)construire ainsi leur identité. A noter enfin que les étudiants ont été interrogés sous la forme de deux focus groups.

Remerciements

J'aimerais en premier lieu exprimer toute ma gratitude envers les participants de cette recherche : Charlotte, Christl, Fabrizio, Jules, Léa, Mario, Miriam, Patricia et Valérie. Par leur gentillesse et leur sincérité, ils ont contribué à la réalisation d'un projet de recherche qui me tenait personnellement à cœur. Ce fut un réel plaisir pour moi que d'analyser leur parcours Erasmus et d'en présenter ici les résultats. Mais plus que leur contribution au savoir académique, je suis particulièrement reconnaissante du soutien et de l'énergie qu'ils m'ont apportés tout au long de ce travail.

Je dois aussi remercier Nathalie Muller Mirza pour son écoute et sa collaboration, ainsi que Raffaella Rosciano pour ses précieux conseils méthodologiques.

Enfin, je ne saurais oublier mes amis et ma famille qui ont toujours été présents à mes côtés, et sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible.

L'Homme ne naît pas Homme, il le devient
(Erasmus)

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	10
1. Justification de la thématique choisie.....	10
2. Présentation de la problématique et de la démarche de recherche.....	11
 CHAPITRE I : CONTEXTE DE RECHERCHE.....	 14
1. Quelques chiffres.....	14
1.1. Structure, objectifs et fonctionnement.....	15
1.2. Erasmus à Madrid.....	16
1.2.1. La Universidad Complutense.....	16
1.2.2. La Universidad Autónoma.....	17
1.3. Erasmus en Suisse : une participation « silencieuse ».....	16
2. Les démarches administratives : du devenir au revenir.....	18
2.1. Anticiper les crédits à l'étranger.....	18
2.2. Choisir une université d'accueil.....	18
2.3. Etablir un <i>learning agreement</i>	19
2.4. Le départ et l'arrivée : modifier son <i>learning agreement</i>	19
2.5. Fin du séjour et reconnaissance des crédits.....	19
 CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL.....	 20
1. Qu'est-ce qu'un étudiant ?.....	20
1.1. « Métier d'étudiant » : un oxymore ?.....	20
1.2. Les trois étapes de la professionnalisation.....	21
1.2.1. Le temps de l'étrangeté.....	21
1.2.2. Le temps de l'apprentissage.....	22
1.2.3. Le temps de l'affiliation.....	23
1.3. Les communautés de pratique estudiantines.....	26
1.3.1. Wenger et les communautés de pratique.....	26
1.3.2. Un exemple de communauté de pratique : la communauté estudiantine.....	28
2. Qu'est-ce que l'identité ou « qu'est-ce qu'être » ?.....	30
2.1. Cerner la notion d'identité.....	30
2.1.1. L'identité, une négociation tripartite.....	30
2.1.1.1. L'identité de fait.....	30
2.1.1.2. L'identité revendiquée, ou identité de valeur.....	31
2.1.1.3. L'identité prescrite.....	31
2.1.2. Les identités situationnelles.....	31
2.1.2.1. L'interactionnisme symbolique.....	32
2.1.2.2. Interactionnisme et identités.....	32
2.1.2.3. Les identités selon Goffman.....	32
2.1.2.4. Une cohabitation d'identités pas toujours évidence.....	34

2.1.3.	La relation entre identité et pratique.....	34
2.1.4.	Synthèse des théories présentées.....	36
2.2.	Les stratégies identitaires.....	36
2.2.1.	Les stratégies de défense de l'identité de valeur.....	37
2.2.2.	Les stratégies de défense de l'identité de fait.....	37
2.2.2.1.	Les stratégies par la cohérence simple.....	38
2.2.2.2.	Les stratégies par la cohérence complexe.....	38
3.	Qu'est-ce qu'un processus d'acculturation ?.....	40
3.1.	Cerner la notion d'acculturation.....	40
3.2.	L'acculturation : un défi à relever.....	40
3.3.	Adaptation et adaptation interculturelle.....	41
4.	Qu'est-ce qu'un étudiant Erasmus ? Portrait croisé.....	44
4.1.	L'étudiant au départ : curiosité et ouverture d'esprit.....	44
4.2.	Entre études et tourisme.....	44
4.3.	Entre tourisme et migration : un étudiant en double acculturation.....	45
4.4.	L'étudiant au retour : un individu transformé.....	46
4.5.	Erasmus : une communauté estudiantine à part.....	47
4.6.	Erasmus : un profil étudiant complexe.....	48
5.	Synthèse du cadre conceptuel : les spécificités de l'acculturation Erasmus.....	49

CHAPITRE III : PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	51
---	----

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE.....	53
---------------------------------	----

1. Qu'est-ce qu'un focus group.....	54
2. Principes théoriques du focus group.....	54
2.1. Langage et pensée : une conception dialogique.....	54
2.1.1. Dialogisme et interactionnisme.....	54
2.1.2. « Nous pensons avec nos bouches ».....	55
2.1.3. Voix et identités dialogiques.....	56
2.2. L'analyse du focus group : quelques exemples.....	57
2.2.1. Un principe de base : l'analyse conversationnelle.....	57
2.2.2. Les débats internes et externes.....	57
2.2.3. Les discours virtuels.....	57
2.2.4. Analyser le processus ET le contenu.....	57
3. Notre méthodologie en détail.....	58
3.1. Population.....	58
3.1.1. Premier focus group.....	58
3.1.2. Second focus group.....	59
3.2. Les lignes directrices des entretiens.....	59
3.3. Animatrice : une fonction paradoxale.....	60
3.4. Les méthodes d'analyse utilisées.....	61
3.4.1. L'analyse de contenu.....	61

3.4.1.1. Catégorisation des données.....	61
3.4.1.2. Examen de la pertinence des données par rapport à la problématique.....	62
3.4.1.3. Deuxième série de codage.....	63
3.4.1.4. Etablissement des premiers constats.....	64
3.4.1.5. Problématisation des résultats selon deux axes.....	65
3.4.2. L'analyse dynamique.....	65
3.4.2.1. Polyphonie et débats.....	66
3.4.2.2. La circulation des idées.....	66
3.4.3. L'analyse graphique.....	66
CHAPITRE V : ANALYSE.....	68
1. Raconter son séjour à travers un dessin : description et analyse des productions graphiques.....	69
1.1. Christl : des acquis pour le futur.....	69
1.2. Jules : une évolution sous trois aspects.....	70
1.3. Fabrizio : un parcours jalonné de haut et de bas.....	71
1.4. Miriam : un désintéret pour la faculté.....	72
1.5. Mario : une expérience positive à 100%.....	72
1.6. Valérie : la vie universitaire dans les jardins de la faculté.....	73
1.7. Léa : une confusion permanente.....	73
1.8. Charlotte : l'omniprésence des points d'interrogations.....	74
1.9. Patricia : une fin de séjour un peu particulière.....	74
1.10. Commentaire général.....	75
2. Caractérisation du métier d'étudiant Erasmus : entre continuité et rupture.....	76
2.1. Le temps de l'étrangeté : la confrontation à une nouvelle communauté de pratique.....	76
2.1.1. Etablir son emploi du temps en modifiant le <i>learning agreement</i>	76
2.1.2. Trouver des personnes-ressources.....	77
2.1.3. S'orienter sur le campus.....	77
2.1.4. Comprendre les nouvelles exigences pédagogiques et déceler les implicites.....	78
2.1.5. Au cœur de l'étrangeté : la nébuleuse organisation du système facultaire.....	78
2.2. Le temps de l'apprentissage : l'adoption d'une nouvelle pratique.....	79
2.2.1. La mise au jour du fonctionnement de la communauté.....	79
2.2.1.1. Pour communiquer il faut « hurler ».....	79
2.2.1.2. L'importance du réseau social : solliciter les bonnes personnes au bon moment et pour les bonnes raisons.....	80
2.2.1.3. Pour identifier la nature des cours dispensés.....	84
2.2.1.4. La mise au jour du fonctionnement de la communauté sur le plan intellectuel : « penser global ».....	87
2.2.2. L'apprentissage d'une nouvelle attitude « no pasa nada ».....	88
2.2.2.1. La détermination : <i>taper du poing</i>	89
2.2.2.2. L'autonomie : <i>élève-pilote</i>	89
2.2.2.3. Flexibilité et relativisation des problèmes : « no pasa nada ».....	89
2.2.2.4. Un indice de la prise de distance : l'humour.....	90
2.2.2.5. Une transformation de l'identité nécessaire.....	91
2.3. Le temps de l'affiliation remis en doute : l'étudiant Erasmus est-il vraiment considéré comme un étudiant à part entière ?.....	92
2.3.1. Les marqueurs d'affiliation constatés.....	92
2.3.1.1. Une capacité de décentration par rapport aux problèmes académiques.....	92
2.3.1.2. L'intégration des routines.....	93
2.3.2. Une appartenance partielle à la communauté estudiantine madrilène.....	95

3. Les dynamiques identitaires en jeu.....	97
3.1. Le poids de l'identité prescrite Erasmus.....	97
3.1.1. La caractérisation de la communauté Erasmus.....	97
3.1.2. Les tensions identitaires provoquées : être ou ne pas être.....	99
3.1.2.1. Un rôle sur mesure : Valérie.....	99
3.1.2.2. Erasmus ? Moi jamais ! Léa.....	100
3.1.2.3. Erasmus, oui mais.....	100
3.1.2.4. Deux métiers étudiants qui s'affrontent.....	103
3.2. Les stratégies identitaires.....	104
3.2.1. Un but commun : préserver son unité de sens.....	104
3.2.2. Résoudre le conflit par la cohérence simple.....	105
3.2.2.1. La survalorisation de la préoccupation pragmatique ou l'assimilation de l'identité prescrite.....	105
3.2.2.2. La survalorisation de la préoccupation ontologique ou le rejet de l'identité prescrite.....	105
3.2.3. Résoudre le conflit par la cohérence complexe : la négociation ou l'instrumentalisation de l'identité prescrite.....	107
3.2.4. L'absence de stratégies : les limbes ou le paradoxe de l'âne de Buridan.....	108
3.3. Vers une reconstruction identitaire.....	109
3.3.1. Un retour plus ou moins difficile.....	109
3.3.2. Une meilleure connaissance de soi.....	110
3.3.2.1. Découverte de capacités et de limites.....	111
3.3.2.2. Découverte de l'identité projective.....	113
3.4. Tirer profit des conflits identitaire pour se (re)construire.....	114
<i>Explication des schémas</i>	116
4. Analyse dynamique.....	119
4.1. Des tensions identitaires visibles à travers la polyphonie du discours.....	119
4.1.1. Les débats internes.....	119
4.1.1.1. Métier d'étudiant d'origine vs. métier d'étudiant Erasmus.....	119
4.1.1.2. Identité présente vs. identité passée : une preuve d'évolution.....	120
4.1.2. Les débats externes.....	121
4.1.2.1. Les tensions identitaires mises en lumière par l'interaction collective.....	121
4.1.2.2. La mise en évidence de son appartenance communautaire.....	122
4.2. La circulation des idées à travers le discours.....	123
4.2.1. La confrontation d'opinions pour développer sa propre réflexion.....	123
4.2.2. La construction du discours collectif et son aboutissement pratique : le projet Wikipedia Erasmus.....	125
4.3. Dialogisme et identité, les avantages d'une analyse dynamique.....	125
CONCLUSION.....	127
1. Synthèse des résultats.....	127
2. Les apports de cette recherche : savoirs nouveaux et enrichissement personnel.....	130
3. Les limites de la recherche.....	131
4. Pour aller plus loin.....	132
5. Améliorer le programme Erasmus : les suggestions des neuf participants.....	133

REFERENCES.....	135
-----------------	-----

1. Références bibliographiques.....	135
2. Références électroniques.....	139

ANNEXES.....	141
--------------	-----

1. Tableau 1 : Transcription du premier focus group.....	141
2. Tableau 2 : Transcription du second focus group.....	164
3. Dessins des participants.....	199

INDEX DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1 : Résumé du processus de recherche.....	13
Figure 2 : Structure du programme Erasmus.....	16
<i>Tableau 1</i> : Historique de la participation de l'Université de Genève au programme Erasmus.....	17
Figure 3 : Le parcours d'affiliation d'après Coulon (1997).....	25
Figure 4 : Les trois composantes d'une communauté de pratique (Wenger, 1998/2005).....	27
Figure 5 : Courbe de l'adaptation interculturelle d'après Lysgaard (1955).....	42
Figure 6 : Courbe de l'adaptation et de la réadaptation interculturelle d'après Gullahorn et Gullahorn (1963).....	43
Figure 7 : Situation de l'étudiant Erasmus, entre touriste et migrant.....	48
<i>Tableau 2</i> : Composition des deux focus groups.....	59
<i>Tableau 3</i> : Analyse quantitative des thèmes abordés dans la discussion.....	62
<i>Tableau 4</i> : Sous-catégories obtenues après le second encodage des données.....	63
Figure 8 : Les étapes de l'analyse dynamique.....	66
Figure 9 : Les étapes de l'analyse de contenu.....	67
Figure 10 : Processus d'apprentissage du métier d'étudiant en acculturation.....	88
Figure 11 : Synthèse des différents parcours Erasmus.....	117
Figure 12 : Les stratégies identitaires adoptées face à la prescription de l'identité Erasmus.....	118

INTRODUCTION

En 2007, furent célébrés les 20 ans du programme Erasmus. Durant cette période, ce sont près de 2 millions d'étudiants qui sont partis étudier à l'étranger (Direction générale de l'éducation et de la culture, 2008). Et chaque année les nouveaux participants se font de plus en plus nombreux. Etudiants, institutions, nations de tous les pays d'Europe contribuent à l'expansion de ce réseau d'échange universitaire. La mobilité de l'enseignement supérieur est en effet un phénomène majeur de nos jours. Elle est l'objet de bon nombre de réformes du paysage universitaire, à commencer par le fameux « Processus de Bologne ». Les nouveaux plans d'études qui petit à petit se mettent en place tentent d'intégrer la possibilité d'étudier un ou deux semestres à l'étranger. Cet engouement international et sans cesse croissant, est le reflet du grand potentiel que constitue un séjour de mobilité estudiantine. A l'heure où les échanges de biens, de services, mais également de capitaux humains se mondialisent de plus en plus, une formation interculturelle ne peut que représenter un atout personnel, académique et professionnel important.

C'est donc un réel succès que l'Union Européenne et ses pays associés ont fêté cette année-là. A cette occasion, nous nous trouvons justement en mobilité Erasmus, à Madrid. Ce séjour a représenté une étape importante dans notre propre parcours estudiantin. Il nous a même marquées au point de nous inspirer ce sujet de mémoire.

1. Justification de la thématique choisie

Nous avons plus précisément choisi de réaliser un travail de recherche sur le thème de l'expérience Erasmus pour plusieurs raisons. La première, la principale, est que nous avons nous-mêmes eu la chance de partir un an en Espagne par le biais de ce programme, et que nous en avons tiré beaucoup d'enseignements. Notre parcours dans un pays étranger n'a pas été sans difficulté, il faut le dire. Toutefois c'est bien la satisfaction, les apprentissages divers et le sentiment d'en être ressorties grandies, changées, qui résumerait au mieux notre séjour. Nous avons personnellement cherché à comprendre ces changements psychologiques intervenus. C'est en réfléchissant par la suite sur ce vécu que nous avons pu formaliser ces transformations et amorcer ainsi une analyse a posteriori, toute naïve soit elle, sur ce que nous a apporté cette expérience. Certaines conclusions ont en effet émergé de cette réflexion. Néanmoins, il ne s'agissait là que de simples intuitions. A travers ce mémoire, nous avons donc souhaité essayer de saisir cette réalité sous un angle plus scientifique, plus rigoureux, en confrontant nos opinions personnelles à une analyse systématique.

La seconde raison est d'ordre plus pratique. Lors de notre séjour, nous nous sommes rendu compte de certaines difficultés inhérentes à la structure du programme Erasmus. Beaucoup de problèmes qui nous ont concernés ainsi que nos camarades Erasmus, relevaient, nous le pensions, de l'organisation même du programme. Nous discussions beaucoup entre nous de ce qui n'allait pas et des éventuels changements à apporter. Nous en sommes venues ainsi à penser qu'il pourrait être intéressant de connaître et de comparer les points de vues de divers participants sur le programme, et surtout quelles propositions ils auraient à faire afin de

l'améliorer. En effet, une de nos envies fortes concernant ce mémoire, était bien qu'il puisse servir à des fins utiles.

2. Présentation de la problématique et de la démarche de recherche

Le thème étant défini, restait à identifier quelles allaient être les questions auxquelles nous devrions répondre. Se demander simplement en quoi le parcours Erasmus affecte-t-il la personnalité des participants était effectivement un sujet bien trop large. Nous nous sommes donc centrées sur un aspect précis de sujet initial, à savoir les effets de l'acculturation sur l'identité, et la définition de soi. Nous voulions chercher à comprendre pourquoi les étudiants revenaient de leur séjour en disant : « j'ai changé ». Notre recherche s'inscrivait donc plutôt dans le champ compréhensif et qualitatif. Dans cette optique, nous avons identifié deux « terrains », sur lesquels nous allions étudier ces changements : la définition de soi et la pratique étudiante. Autrement dit, nous voulions savoir dans un premier temps comment les participants se définissaient avant et après leur séjour, et dans un second temps en quoi le séjour Erasmus modifiait leur comportement d'étudiant à l'université. Ce deuxième champ de recherche était en effet absent des autres mémoires de la faculté traitant du thème Erasmus. Certes la thématique identitaire y était présente, toutefois, elle n'était jamais mise en relation avec la pratique étudiante.

De plus, les précédents mémoires sur le sujet étaient surtout centrés sur les apports plus généraux du séjour (personnels, sociaux, culturels, etc.) en abordant l'identité seulement dans sa globalité. Nous souhaitions en faire un objet central de notre propre réflexion afin d'approfondir encore plus la compréhension du séjour Erasmus. A partir donc de ces deux axes de recherche, et de certaines lectures théoriques, nous avons modifié notre question de départ initial pour en revenir à nous interroger spécifiquement sur les effets de l'acculturation Erasmus sur la *définition de soi* et le *métier d'étudiant* (le schéma p. 13 donne un aperçu synthétique de notre processus de recherche).

Comme bien souvent dans la recherche scientifique, le questionnement de départ évolue avec le travail d'investigation, qu'il soit constitué de lecture théorique ou de récolte de donnée pratique. En nous posant nous-mêmes cette question des effets de l'acculturation sur notre propre parcours, et en confrontant ces conclusions à certaines théories issues de la littérature, nous avons identifié plusieurs éléments-clé nous permettant de regarder plus à la loupe ce séjour d'acculturation. En quelque sorte, ce sont bel et bien les difficultés rencontrées par les étudiants dans leur parcours qui, si elles étaient surmontées, leur permettaient de modifier leur identité. Le nouveau contexte exigeait effectivement d'eux-mêmes qu'ils mobilisent des stratégies afin de s'y adapter. A ce stade là de notre réflexion, nous avons pu choisir un concept qui tenait compte de ces nouvelles dimensions et qui faisait le lien avec nos deux axes de recherche préalable (identité et métier d'étudiant). La manière la plus appropriée d'aborder les effets de l'acculturation Erasmus était d'envisager cette dernière comme un *défi* à relever.

Parallèlement, nous avons cherché à identifier la particularité de l'acculturation Erasmus, par rapport à une acculturation migrante ou à un parcours d'étudiant classique, c'est-à-dire sans semestre à l'étranger. Cette question nous en a amené une autre : quelles peuvent être les sources des difficultés ressenties par les étudiants ? A ce sujet, notre analyse mêlant données

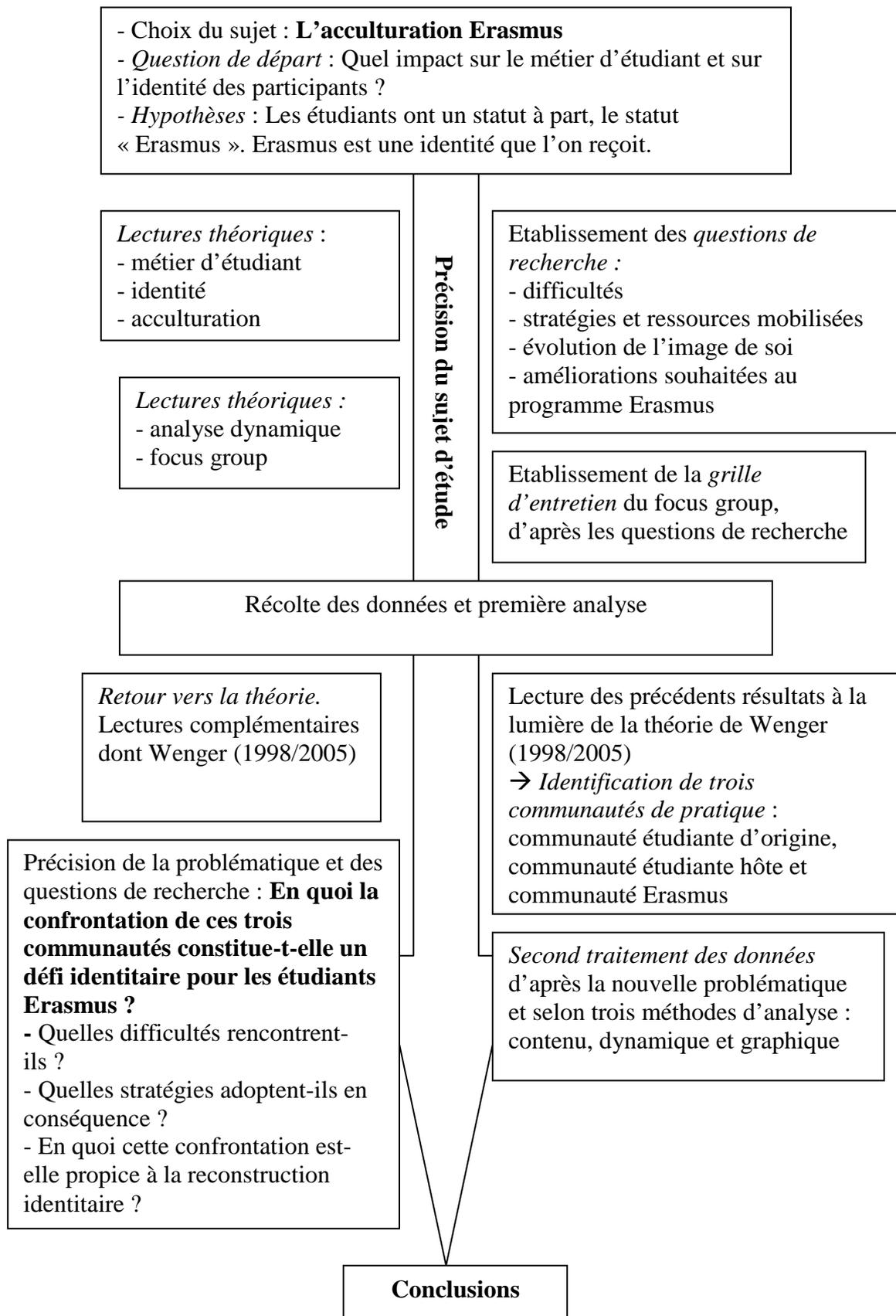
théoriques et pratiques, nous a permis de répondre en termes de *confrontation de communautés de pratique*.

En croisant tous ces concepts, définis au chapitre II, nous en sommes venues à nous centrer exclusivement sur le défi identitaire posé par la confrontation de ces communautés. Ce qui va nous occuper donc, tout au long de ce mémoire, est *la façon dont les étudiants vont réussir, ou non, à tirer profit des difficultés identitaires rencontrées durant leur séjour Erasmus*. Cette problématique est commentée au chapitre III et les réponses à cette dernière figurent au chapitre V intitulé « Analyse ».

D'un point de vue méthodologique enfin, nous nous sommes intéressées à une démarche d'analyse dynamique, le *focus group*, car elle répondait au mieux à nos attentes. Nous souhaitons en effet utiliser une méthode différente des autres mémoires traitant d'Erasmus, d'une part, et de l'autre part, créer un processus de récolte de données vivant, interactif et enrichissant pour les deux parties (nous-mêmes et les étudiants interrogés). Notre méthodologie est plus amplement détaillée au chapitre IV.

Le chapitre qui va suivre présente notre contexte de recherche. Il permet de se faire une idée plus précise sur le programme Erasmus dans son ensemble, ainsi que sur les différentes universités concernées. Les procédures administratives, qui font l'objet d'une bonne partie de notre analyse, sont également introduites dans ce chapitre.

Figure 1: Résumé du processus de recherche



CHAPITRE I : CONTEXTE DE RECHERCHE

Erasmus, un programme de mobilité estudiantine au succès grandissant

Tirant son nom du célèbre humaniste de la Renaissance, Erasme de Rotterdam, Erasmus est aujourd'hui le programme phare de l'Union Européenne, dans le domaine de l'éducation et de la culture. Son sigle signifie « European Community Action Scheme for the Mobility of University Students ».

1. Quelques chiffres

Depuis sa création, en 1987, le programme Erasmus n'a fait qu'accroître sa popularité à travers tout le continent. A l'heure actuelle, ce sont près de 160 000 étudiants, chaque année, qui en bénéficient ; 1,9 million depuis sa création, il y a 21 ans de cela. 90 % des Universités européennes sont membres du réseau, soit 3100 institutions d'éducation supérieure, dans 31 pays officiels¹. Son budget total représente plus de 400 millions d'euros. Le nombre de participants est, de plus, en constante augmentation : entre 2005-06, et 2006-07, c'est 3% de plus d'étudiants et 10% d'enseignants qui ont pu profiter de cette mobilité. L'Union souhaite atteindre les 3 millions d'étudiants en 2012. Si l'on constate un fort engouement des nouveaux pays membres (Europe centrale et orientale) depuis 2004, où l'augmentation de participants est la plus flagrante, c'est néanmoins la « Vieille Europe » qui demeure en tête du palmarès (Direction générale de l'éducation et de la culture, 2008).

Ainsi en 2006-07:

- 159 324 étudiants sont devenus Erasmus
- l'Espagne est le pays qui accueille le plus grand nombre d'étudiants (27 464), suivie par la France (20 673), l'Allemagne (17 878) et le Royaume-Uni (16 508).
- l'Allemagne quant à elle, est le pays d'envoi le plus important (23 884). Ensuite figurent la France (22 981), l'Espagne (22 322) et l'Italie (17 195) (Direction générale de l'éducation et de la culture, 2008).

En moyenne les étudiants effectuent des séjours d'un semestre. Le programme leur laisse la possibilité de partir entre trois et douze mois. Les étudiants en commerce sont les plus représentés parmi les étudiants Erasmus, ensuite nous trouvons les lettres et les sciences sociales. Au niveau financier, tous les participants peuvent en théorie disposer d'une bourse (192 € comme moyenne de l'UE), cependant il n'en est pas toujours le cas dans la pratique (certains étudiants doivent parfois financer eux-mêmes la totalité de leur séjour).

Mais Erasmus ne s'adresse pas qu'aux étudiants. La mobilité du corps enseignant fait en effet partie des objectifs du programme européen. En 2006-07, 25 809 enseignants sont allés former, ou se former, à l'étranger. Bien que leur nombre reste inférieur à celui des étudiants,

¹ Nous verrons avec le cas de la Suisse, que certains pays y participent de manière « silencieuse »

force est de constater qu'il ne fait qu'augmenter d'année en année de manière considérable. L'Union parle aujourd'hui d'une progression de 10 % par rapport à 2005-06) (Direction générale de l'éducation et de la culture, 2008).

1.1. Structure, objectifs et fonctionnement

Erasmus est un programme de l'Union Européenne pour la promotion de la mobilité dans l'enseignement supérieur. Son but premier est de « créer un espace d'enseignement supérieur européen et de promouvoir l'innovation dans toute l'Europe² » (Direction générale de l'éducation et de la culture, 2008, §5). Il fait partie depuis 2007 du programme d'éducation tout au long de la vie (Lifelong Learning Programme) qui tend à encourager la mobilité à tous les niveaux éducatifs : élève, étudiant, stagiaire, enseignant, formateur etc. Ce dernier comprend quatre sous-programmes :

- *Comenius* pour la scolarité obligatoire
- *Erasmus* pour l'enseignement supérieur
- *Leonardo da Vinci* pour l'enseignement professionnel et les stages
- *Grundtvig* pour l'éducation des adultes.

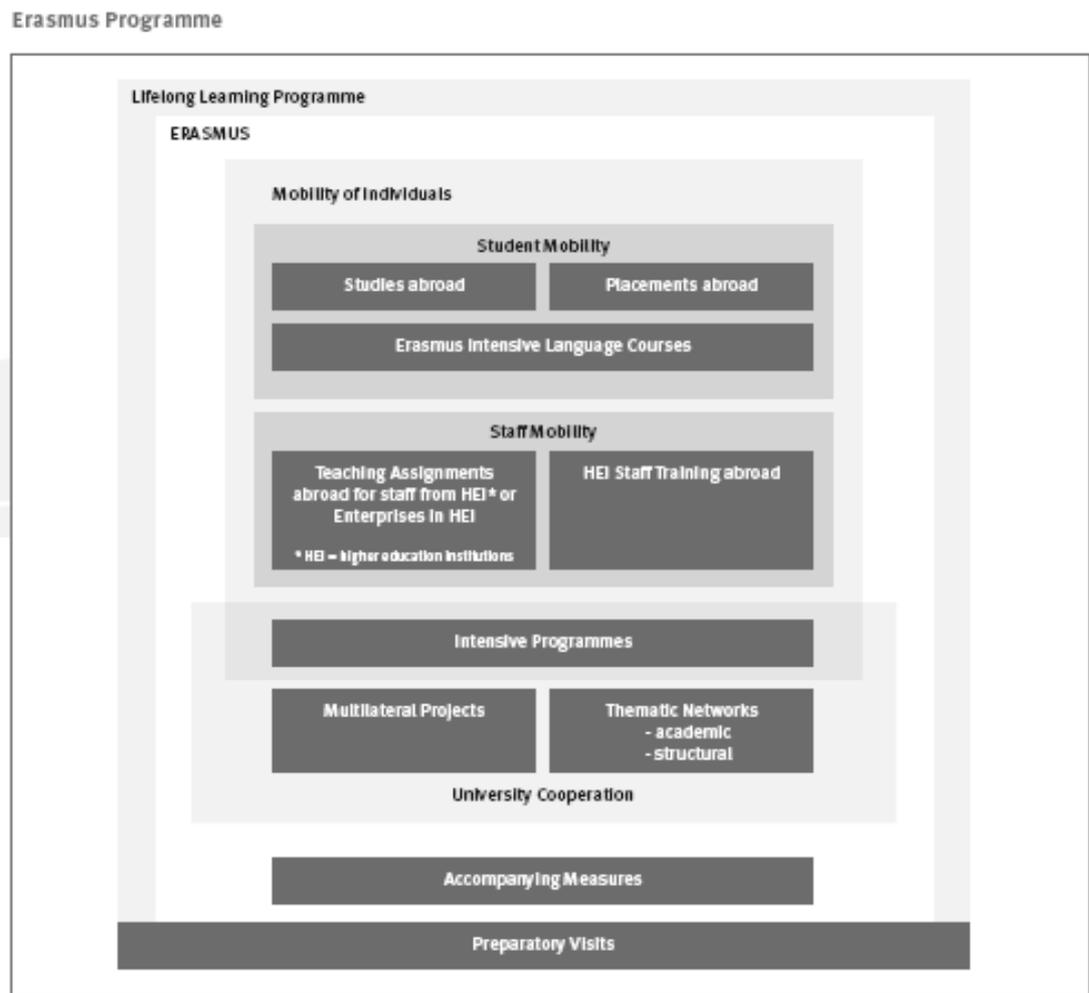
Le programme « éducation tout au long de la vie » est en quelque sorte la continuation du programme *Socrates*, dont la deuxième phase s'achevait en 2007. *Socrates* comprend de multiples sous-programmes, en plus des quatre cités plus haut. Ses objectifs sont sensiblement les mêmes que son successeur, à savoir « la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie et le développement d'une Europe de la connaissance » (Direction générale de l'éducation et de la culture, 2002, p. 2.).

La figure 1 à la page suivante permet de mieux comprendre la structure même du programme, ou du sous-programme Erasmus. Nous voyons bien à travers cette illustration les trois composantes de la mobilité estudiantine : les études (studies), les stages (placements) et les cours de langue intensifs. C'est le point central de notre travail. Nous laisserons donc de côté les échanges de personnel (staff mobility).

Concrètement, Erasmus est un réseau d'Université partenaires qui se propose d'échanger leurs étudiants. Les étudiants en partance sont nommés « out-going », ceux qui arrivent dans l'institution d'accueil les « in-coming ». L'un des principes fondateurs du programme est la reconnaissance des crédits ECTS. L'étudiant peut donc faire valider des cours hors de son université d'origine, qui lui seront ensuite reconnus dans son plan d'étude. Pour ce faire, il doit choisir une institution faisant partie des partenaires de son université. Un accord préalable, entre les deux établissements, est en effet nécessaire à tout séjour de mobilité. Comme nous l'avons vu plus haut, l'étudiant peut bénéficier d'une bourse Erasmus, variable selon les institutions et les pays.

² De notre traduction : « The general aim of the Programme is to create a European Higher Education Area and foster innovation throughout Europe ».

Figure 2: Structure du programme Erasmus (Direction générale de l'éducation et de la culture, 2002, p. 28)



1.2. Erasmus à Madrid

Fort d'être la capitale du pays à la destination Erasmus la plus prisée, Madrid est également la ville qui accueille le plus d'étudiants, environ 4800 par année (*España sigue siendo el país más demandado*, 2008). Il existe plusieurs universités à Madrid, dont la Complutense, la plus importante, qui reçoit environ 1500 Erasmus à chaque rentrée. L'autre grande institution de la capitale, l'Université Autonome (Autónoma), accueille quant à elle environ 800 étudiants dans ses auditoires (*Crónica UE*, 2008). Ces deux établissements vont nous intéresser car ils seront les lieux de séjour des participants de notre recherche. Etudions donc de plus près leurs caractéristiques :

1.2.1. La Universidad Complutense

Cette université est la plus importante d'Espagne, en nombre de diplômes délivrés (78) et une des plus grandes d'Europe. Elle est composée de 21 facultés et de cinq écoles universitaires, réparties sur un vaste campus. En 2006-07, 78523 étudiants y occupaient ses bancs (UCM, Departamente de Estudios e Imagen Corporativa, 2008). Elle est la plus ancienne de la ville, en tant qu'annexe de l'Université d'Alcalá (une commune proche de la capitale), puisque son origine est établie à l'année 1293. Il faut également ajouter que c'est la seule université

environnante à être située sur la commune même de Madrid, les autres étant beaucoup plus excentrées.

1.2.2. La Universidad Autónoma

Située à 15 km au nord de Madrid, la Autónoma est une institution beaucoup plus récente. Ses 40 ans d'existence ont été célébrés cette année-même. Elle dispose en tout de 15 facultés et écoles universitaires, fréquentées par 32 905 étudiants (Oficina de Análisis y Prospectiva de la Universidad Autónoma de Madrid, 2008, p. 5). 49 diplômes (de premier et deuxième cycle) sont proposés. Elle est, comme la précédente, une université publique. De même, les deux institutions proposent des cours d'espagnol aux étudiants Erasmus étrangers arrivant dans leurs locaux. C'est ce que nous retrouvons sur la figure 2 par l'appellation « Erasmus intensive language courses ». Enfin, chacune d'entre elles possède sa propre association d'étudiants Erasmus, néanmoins fédérée sous la bannière de l'Erasmus Student Network (regroupement international des associations d'étudiants Erasmus de chaque université dans le monde).

1.3. Erasmus en Suisse : une participation « silencieuse »

Quel peut être le statut de la Suisse dans le programme Erasmus ? Ne faisant pas partie de l'Union Européenne, en est-elle pour autant exclue de ses réseaux de mobilité ? Le site des relations internationales de l'Université de Genève nous donne quelques informations à ce propos³. La participation de l'Université de Genève y est dite « silencieuse » (Relations internationales de l'Université de Genève, 2008), c'est-à-dire qu'elle participe au programme Erasmus, en échangeant des étudiants avec d'autres universités européennes, mais sans faire partie officiellement du réseau *Socrates*. Or, nous l'avons vu plus haut, Erasmus est un sous-programme de *Socrates* (devenu Lifelong Learning Programme ou LPP en 2007). Une adhésion complète est souhaitée par la Suisse en 2010. Le tableau suivant résume l'historique des relations entre la Confédération et le programme de l'U.E (Relations internationales de l'Université de Genève, 2008).

Tableau 1: Historique de la participation de l'Université de Genève au programme Erasmus

1987/88	Création du programme européen ERASMUS (sans la Suisse). Première volée d'échanges en Europe.
1992/93	La Suisse devient membre officiel du programme
6 décembre 1992	Rejet par le peuple Suisse de l'adhésion à l'EEE
1995	Le programme SOCRATES est créé. Plus vaste, il englobe désormais ERASMUS. La Suisse ne réussit pas à négocier son inclusion dans SOCRATES. Sa participation est dite « silencieuse ».
2001	Le programme SOCRATES de l'UE entre dans sa deuxième phase (SOCRATES II). ERASMUS reste le volet le plus populaire de SOCRATES.
2002	La Suisse fête ses 10 ans de participation à ERASMUS (officielle et silencieuse) L'UE fête le million d'étudiants échangés. Sortie du film « l'Auberge espagnole ⁴ ». L'OFES demande le financement de la participation silencieuse jusqu'en 2007.
2007-2013	Mise sur pied par l'UE du nouveau "programme d'action intégré dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie" ou "LLP", qui intégrera la nouvelle phase d'ERASMUS.
2007-2008	Prolongation de la participation silencieuse de la Suisse.
2010	Re-adhésion espérée de la Suisse aux programmes d'éducation de l'Union Européenne.

³ <http://www.unige.ch/intl/erasmus/GENsuisse.html>

⁴ Ce film popularisera énormément le programme Erasmus auprès des jeunes étudiants.

Concrètement, cette participation « silencieuse » se manifeste par une absence de financement de la part de l'Union. La Confédération doit donc à elle seule pourvoir aux bourses d'études des étudiants (in-coming et out-going). Cette fonction incombe aujourd'hui au Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche. L'autre inconvénient de ce statut « silencieux » est l'impossibilité pour les universités suisses de participer à la coordination des programmes d'échanges internationaux. Toutefois, du point de vue de l'étudiant, cette « mise sous silence » n'affecte en rien ses possibilités de départ, les universités suisses disposant d'un certain nombre d'accords signés avec leurs consœurs en Europe. En moyenne, ce sont 200 étudiants qui viennent étudier à Genève, et 200 qui partent à l'étranger depuis cette même université.

A l'Université de Genève, c'est le Bureau des Relations Internationales qui gère le fonctionnement du programme Erasmus. Il fait le lien entre les divers responsables Erasmus des facultés de Genève et des universités partenaires, ainsi que des étudiants concernés (informations, suivi du dossier, bourses etc.). C'est, avec la conseillère, ou le conseiller, aux études de chaque faculté, l'interlocuteur privilégié de l'étudiant Erasmus, au départ, comme à l'arrivée.

2. Les démarches administratives : du devenir au revenir

Nous allons décrire ici brièvement, en cinq étapes, les formalités bureaucratiques auxquelles doivent répondre les étudiants lorsqu'ils souhaitent partir à l'étranger, et a fortiori quand ils en reviennent.

2.1. Anticiper des crédits à l'étranger

En premier lieu, l'étudiant doit planifier ses études en tenant compte d'un éventuel séjour hors de son université actuelle. Il doit savoir quels sont les crédits, qu'il pourra faire à l'étranger et quels sont les impératifs propres au règlement de sa faculté (cours obligatoires, optionnels, stage etc.). Combien de crédits puis-je laisser ? Quels cours me seront reconnus ? Autant de questions qui nécessitent une prise de décision bien antérieure aux démarches à proprement parler de demande de séjour.

2.2. Choisir une université d'accueil

Dans un deuxième temps, l'étudiant peut commencer ses recherches sur internet afin de trouver une université susceptible de l'accueillir pendant un semestre, voire deux. Son choix peut se faire en fonction de différents critères : par intérêt pour un pays particulier, par familiarité à la langue ou au contraire par curiosité, etc. Toutefois, la contrainte majeure est la reconnaissance de ses crédits. L'étudiant a deux possibilités : choisir des cours en UF (unité de formation, ou cours) libres, qui ne nécessite, a priori, pas d'équivalence, et/ou choisir des cours équivalents à ceux de son université d'origine. A ce niveau, les exigences varient selon les facultés. Il peut être très aisé comme très difficile, d'établir son plan d'étude, selon la nature des crédits à faire valoir.

2.3. Etablir un *learning agreement*

Cette phase est une étape-clé dans le parcours de tout Erasmus. C'est en quelque sorte le visa qui va permettre à l'étudiant de partir, mais également de revenir, si possible avec des crédits validés. Il s'agit pratiquement de la liste des cours choisis dans l'université étrangère. Cette liste doit être validée par le responsable pédagogique de la faculté d'origine, premièrement, puis par l'université. Ensuite elle doit susciter l'accord de la faculté, ainsi que de l'université d'accueil. Cette démarche s'accompagne d'une inscription, sous réserve d'acceptation également, dans l'université d'accueil. Le *learning agreement* est un document très important, car il représente non seulement un droit d'entrée, mais il constitue aussi une preuve des cours suivis, et des crédits effectués. Nous verrons plus loin dans notre analyse qu'il suscitera de vives réactions dans les groupes d'étudiants Erasmus interrogés.

2.4. Le départ... et l'arrivée : modifier son *learning agreement*

Une fois son inscription validée, l'étudiant peut se préparer au départ. En général, il reçoit un certain nombre d'informations de son université d'accueil, concernant les formalités administratives, les cours de langue à disposition, les dates de rentrée etc. Dès lors, il peut se considérer comme un Erasmus. Arrivé dans sa faculté d'accueil, il sera peut-être amené à modifier son *learning agreement*, au vu des nouvelles informations obtenues sur place (suppression de certains cours, changement d'horaire, nombre de place limité etc.). Ces changements peuvent causer un certain stress, comme nous l'expliqueront les étudiants interrogés plus tard dans le travail. Une fois un emploi du temps correctement défini, l'étudiant doit s'assurer de la validation de ce nouveau plan par son université d'origine, sans quoi la reconnaissance ne se fera pas.

2.5. Fin du séjour et la reconnaissance des crédits

A la fin de son séjour, l'étudiant qui a réussi ses examens, doit obtenir leur reconnaissance à son retour chez lui. L'université d'origine lui demandera les documents qui attestent de ses résultats, dûment tamponnés par l'université d'accueil. Une dernière formalité lui sera demandée à son retour: la rédaction d'un rapport de séjour. A l'Université de Genève, ce rapport est mis en ligne sur le site des Relations Internationales, sous la rubrique Erasmus.

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

Dans le but d'aborder l'acculturation Erasmus sous un regard scientifique, nous avons procédé à diverses lectures théoriques et empiriques. Toute la littérature étudiée ne sera pas présentée dans notre cadre conceptuel. Prétendre à l'exhaustivité relève en effet de l'impossible, étant donné la quantité importante d'écrits que génère cette thématique de l'acculturation. Nous avons choisi plutôt de mettre en valeur seulement les auteurs les plus intéressants, de notre point de vue, c'est à dire ceux dont les concepts étaient les plus utiles pour répondre à notre question de départ.

Nous avons retenu en conséquence quatre champs théoriques : le métier d'étudiant et sa communauté de pratique, l'identité, l'acculturation et l'étudiant Erasmus. Chaque théorie ou ensemble de théories sera détaillé dans ce cadre conceptuel, et ce toujours en relation avec notre problématique de recherche. La question à laquelle nous allons essayer de répondre dès à présent est la suivante : en quoi la littérature scientifique nous aide-t-elle à mieux cerner l'acculturation Erasmus ?

1. Qu'est-ce qu'un étudiant ?

Notre objet d'étude, rappelons-le, porte sur le parcours d'étudiant Erasmus. Si nous avons à présent une idée plus claire du contenu officiel du programme Erasmus, il reste à expliciter le statut d'étudiant, à proprement parler. Pour ce faire, nous nous baserons essentiellement sur les travaux de deux auteurs : Alain Coulon (*Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, 1997) et Etienne Wenger (*La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité*, 1998/2005). Alain Coulon s'est penché dans son ouvrage sur le vécu des étudiants de première année de l'Université Paris VIII et a essayé de montrer comment les étudiants « novices » parvenaient à atteindre un statut d'étudiant « affilié ». En revanche, Wenger ne s'est pas directement intéressé à la population étudiante. Sa réflexion part plutôt de l'observation du monde professionnel. Néanmoins, il nous a paru intéressant de développer son concept de « communauté de pratique » dans le monde étudiant justement, car il permet de mettre en valeur la pratique d'un groupe et les règles qui la gouvernent, ce qui nous est utile pour tenter de comprendre ce qu'est un étudiant.

1.1. « métier d'étudiant » : un oxymore ?

En prenant le titre de la recherche de Coulon, *Le métier d'étudiant* (1997), on pourrait se poser la question du rapport entre « métier » et « étudiant ». L'étudiant n'a-t-il pas, par définition, un statut provisoire, socialement et économiquement différent de celui de professionnel ? L'étudiant n'est pas utile, directement, à la société, puisqu'il ne participe pas à l'enrichissement de son capital (économique, scientifique, ...). Il n'est donc pas considéré comme un actif. De ce point de vue, l'étudiant ne peut être confondu avec un professionnel. Toutefois, c'est un autre regard que nous allons adopter. Nous allons considérer le parcours de l'étudiant comme l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui lui seront déterminants dans la réussite de ses études. De la même manière que chaque corps de métier

se caractérise par un ensemble de compétences nécessaire à son bon exercice, étudier à l'université comporte également des exigences théoriques et pratiques, que l'étudiant se doit de satisfaire. Coulon nous dit : « l'élève [qui vient de finir le secondaire] doit s'adapter aux codes de l'enseignement supérieur, apprendre à utiliser ses institutions, à assimiler ses routines » (p.2). Il arrive dans un nouvel univers, régit par ses propres lois. A ce propos, l'auteur qui est professeur à Paris VIII, déclare à ses étudiants de première année : « Considérez votre statut d'étudiant comme une nouvelle profession que vous allez exercer » (p. 6). C'est-à-dire que « non seulement on va y consacrer un temps important de sa vie immédiate, mais qu'il faut, avant tout autre chose, en commencer l'apprentissage, en maîtriser les outils et en repérer les règles » (p. 6.). Tel est le défi qui attend le jeune étudiant, à peine franchies les portes de l'université.

1.2. Les trois étapes de la professionnalisation

Comment devenir un « professionnel » des études ? Pour Coulon (1997), apprendre son métier d'étudiant revient à un processus « d'affiliation, à la fois institutionnelle et intellectuelle » (p. 2). On est affilié à la catégorie des étudiants, c'est-à-dire qu'on devient étudiant pour soi, et aussi pour les autres. On est reconnu en tant que tel. L'auteur se pose contre l'idée qui voudrait que l'on devienne étudiant, sitôt inscrit à l'université. Devenir étudiant est un long chemin semé d'embûches, composé des trois étapes suivantes :

1.2.1. Le temps de l'étrangeté

C'est le temps de la rupture. Le nouvel étudiant, qu'il provienne du monde du travail, ou de l'école secondaire post-obligatoire, se retrouve dans un univers inconnu dont les règles et les manières de fonctionner diffèrent fortement de son ancien milieu. De plus, s'y ajoute souvent le changement dans la vie personnelle de l'étudiant : autonomie par rapport au milieu familial, éloignement du cercle affectif. Sans compter la relation pédagogique avec les enseignants académiques, qui passe alors de la proximité à l'anonymat. Tout change, ou presque. Pour y faire face, « une nouvelle identité est à construire, un nouveau rapport au savoir à élaborer » (Coulon, 1997, p. 4). Le chercheur a suivi ses étudiants de première année dans leur début à l'université. Il a constaté un certain nombre de difficultés rencontrées par les étudiants :

- *le repérage spatio-temporel* : les locaux paraissent immenses, les panneaux d'affichage, quand ils sont localisés, sont dits obscurs, avec des horaires qui se chevauchent. Les étudiants disent se sentir perdus et ne pas savoir à quel saint se vouer.

- *le fonctionnement de l'administration* : « amateurisme » et manque de clarté font également légion dans les commentaires des étudiants. Les formalités bureaucratiques leur paraissent confuses, contradictoires. Ils sont angoissés à la simple idée de se rendre au secrétariat des étudiants, alors que paradoxalement, c'est ici que l'institution est censée répondre à leurs questions.

- *la construction de l'emploi du temps* : « la galère » (p. 54). C'est sans doute la difficulté majeure relevée par les étudiants. En plus du vocabulaire administratif à comprendre (UF, crédits, cours obligatoire, fondamental, optionnel, etc.), ils apprennent par leurs camarades plus âgés que la règle peut varier selon les cas, que des dérogations sont possibles pour certains cours, que des équivalences peuvent être choisies dans d'autres départements, etc. Il ne s'agit pas en effet de faire un simple choix de cours, mais bel et bien d'arriver à planifier à

la fois son présent et son futur. Il faut tenir compte des impératifs de la vie professionnelle, familiale, et il faut pouvoir se projeter dans l'avenir, au moins un à deux ans plus tard, car les plans d'étude se font souvent pour tout le parcours menant au diplôme, du moins dans les grandes lignes (penser au cours pré-requis, au cours semestrialisé, ...). Pour y parvenir, il est nécessaire d'avoir su mettre à jour les règles qui président à l'organisation des plans d'étude, à savoir quels cours sont possibles, pour quel niveau d'exigence, pour quelle spécialisation future etc. Autant de contraintes structurelles qui requièrent des capacités de perception, d'organisation et de planification, bien souvent sous-estimées par les nouveaux arrivants. Ce temps de l'étrangeté va durer, d'après les observations de Coulon (1997), entre une à quatre semaines. Durant cette période, l'étudiant va surtout se confronter à l'institution, et à ses règles. Il commence petit à petit son « affiliation institutionnelle », pour reprendre un terme de l'auteur, c'est-à-dire la compréhension du système universitaire et sa bonne mise en pratique. C'est toutefois dans la deuxième phase qu'il consolidera ses acquis, et qu'il entrera de plein pied également, dans « l'affiliation intellectuelle ».

1.2.2. Le temps de l'apprentissage

« L'affiliation intellectuelle » porte, comme son nom le laisse deviner, sur la maîtrise des apprentissages cognitifs. L'étudiant se familiarise avec les types d'exigences académiques : la prise de note, les examens, les travaux écrits, ... Autant de nouvelles méthodes, ajoutées aux nouvelles connaissances, qu'il acquerra, si tout se passe bien, au cours de cette phase d'apprentissage. Le second temps défini par Coulon fait référence à une « phase de familiarisation progressive aux institutions, une conformisation envers les codes locaux et le commencement du travail intellectuel » (1997, p. 105). Cette familiarisation se manifeste chez les étudiants par une installation de routines. Ils ne font plus attention au système institutionnel, aux soucis administratifs. « Les *allants de soi* ont pris le dessus sur l'effet initial de déstabilisation » (p. 144). L'université, avec ses dysfonctionnements, leur est devenue normale. Ils peuvent maintenant se concentrer sur le travail intellectuel demandé (les cours, les examens), puisque les difficultés initiales ont été surmontées.

Quelles stratégies ont-ils élaborées pour passer à cette deuxième étape ? Le chercheur en distingue plusieurs. Les deux premières concernent l'affiliation institutionnelle, la troisième l'affiliation intellectuelle, alors que la dernière est applicable aux deux éléments à la fois.

- *Construire un ordre temporel* : L'étudiant anticipe, planifie, ses cours et son futur. Il essaie de se projeter dans l'avenir afin de pouvoir aiguiller ses choix présents. La mise en perspective à plus long-terme de son année universitaire est un moyen facilitant la construction de l'emploi du temps.

- *Les relations des étudiants avec le secrétariat « oracle »* : A cette étape du parcours, les étudiants vont parvenir à saisir la fonction du secrétariat et dans quelle mesure il peut, ou ne peut pas, leur être utile : « le secrétariat pour les étudiants est comme un oracle. Ils vont le consulter dès qu'ils ont un problème dans l'interprétation des règles » (p. 112). Le rôle essentiel du secrétariat est ici d'enseigner aux étudiants les propriétés des règles qu'ils devront respecter. Il devient alors une ressource pour les étudiants, et non plus un facteur de stress et de confusion.

- *Savoir identifier les tâches à accomplir* : Cela peut sembler banal, mais il n'est pas toujours évident de percevoir quelles sont les attentes des professeurs. Si certains aspects du travail intellectuel universitaire sont explicites (consignes écrites, délai de reddition, etc.) d'autres le

sont moins. Le professeur aime-t-il les travaux bien référencés, ou plutôt synthétiques ? Dois-je mettre en valeur mes connaissances précises sur le sujet ou ma réflexion générale ? De même, le rythme de travail imposé par l'université n'est pas mis en évidence. Les examens sont à la fin du semestre, pas de contraintes directes, donc, avant quelques mois. « J'ai le temps ». Or, force est de constater que cette perception de l'organisation du travail porte préjudice à l'étudiant. Il se retrouve alors le couteau sous la gorge, à quelques semaines, voire à quelques jours des examens, face à la quantité de travail colossale, alors mise à jour. Savoir comprendre les explicites, et déceler les implicites sont des compétences essentielles à la réussite des études académiques.

- *La catégorisation* : il s'agit d'une habileté cognitive, qui nous permet d'organiser notre monde en catégorie. La catégorie est essentielle à tout apprentissage. Par elle, nous pouvons distinguer les objets entre eux et les ranger dans des catégories connues. Chaque catégorie étant définie par un ensemble de règles, tout nouvel objet perçu dans l'environnement se doit de répondre à ces dernières, s'il veut appartenir à cette catégorie. Pour simplifier, nous pouvons prendre un exemple avec la catégorie « chien ». Cette catégorie possède comme règles : « être un animal », « avoir quatre pattes » et « aboyer ». Au contact d'un nouvel objet, nous allons nous poser ses questions. Si les réponses sont toutes affirmatives, l'objet en question se verra appartenir à la catégorie « chien ». Il deviendra donc un « chien ». Dans notre cas précis, la catégorisation s'applique aux cours à choisir par les étudiants, et plus particulièrement à leur identification en différents groupes : cours de TC (tronc commun), UF⁵ libre, UF de spécialisation, UF d'orientation, UF de langage ? Chaque catégorie d'UF possède des propriétés bien précises. Durant la phase d'apprentissage, l'étudiant va établir une distinction entre ces diverses catégories, de manière claire et ordonnée.

1.2.3. Le temps de l'affiliation

Lors de cette dernière phase, l'étudiant va pleinement acquérir son statut, et surtout se voir reconnu comme tel. Il est alors

doublement affilié : d'une part sur le plan institutionnel, il sait désormais comprendre et interpréter les multiples dispositifs institutionnels qui régissent la vie quotidienne d'un étudiant ; d'autre part, il commence à savoir également ce qu'on attend de lui, sur le plan intellectuel cette fois, pour qu'il fasse preuve de sa compétence d'étudiant. (p. 145)

Son affiliation se concrétisera par une juste application des règles, préalablement révélées. C'est plus précisément le rapport à la règle que nous nous proposons de détailler ici.

Interpréter les règles

Comme nous l'avons vu précédemment, les règles ne sont pas toujours claires aux yeux des étudiants. Parfois explicites, souvent implicites, elles se révèlent dans la pratique. C'est bien sur ce point qu'insiste Coulon (1997) : la practicalité de la règle. Cette propriété des règles peut dérouter plus d'un étudiant, habitué à des normes fixes, incontournables. Ce n'est pas le cas des étudiants de Coulon, qui apprennent, à leur dépens, que les règles sont parfois « instables » (p. 146), « elles n'apparaissent pas dans leur tranquille assurance normative mais se révèlent au contraire dans leur dépendance indexicale vis-à-vis des actions pratiques » (p. 150). L'auteur insiste bien sur la temporalité des règles, une autre de leurs propriétés. Par là, il

⁵ UF : Unité de formation à l'Université de Genève. Chez Coulon, on retrouve plutôt le terme UE pour unité d'enseignement, ainsi que de d'autres sigles (UF, UO, UL, ...). Nous avons choisi d'employer un seul et même sigle par souci de clarté.

entend la mise en perspective à moyen-terme de son plan d'étude actuel. En d'autres termes, l'étudiant doit identifier quelles sont les règles d'ordre temporel qui contraignent son choix de cours : quelle UF pour quel semestre ? Laisser celle-ci pour l'année suivante ? Etc. Cette logique, peut à la manière du curriculum, être « cachée », c'est-à-dire qu'il n'est pas dit explicitement quel cours choisir pour quel semestre. C'est à l'étudiant de « deviner », selon la catégorie à laquelle appartient le cours, quelle serait la meilleure stratégie à adopter. L'affiliation consiste donc à découvrir ce curriculum caché, dissimulé sous le curriculum réel, qui est déjà lui, une interprétation du curriculum officiel, institutionnel. Cependant, pour parvenir à l'affiliation totale, il faut dépasser ce stade théorique, cette connaissance abstraite de la règle : « n'est pas affilié celui qui sait réciter les règles, pas plus que ne sait parler dans une langue étrangère celui qui connaît par cœur sa grammaire formelle » (p. 179).

Et montrer qu'on les a comprises

Parlons alors. L'affiliation est complète lorsque l'étudiant peut prouver qu'il a compris les règles. Comment ? En transformant la règle en question pratique, en appliquant, en « testant », la théorie sur la réalité du terrain. La preuve la plus tangible de l'affiliation reste sans doute la réussite aux examens. Elle dénote une maîtrise des « codes » universitaires, comme les méthodes de travail, l'écriture scientifique qui n'apparaît plus alors comme un « jargon »,... La critique peut également montrer une certaine affiliation au système institutionnel et intellectuel. Elle fait état d'une prise de distance sur les événements, d'une capacité de décentration. Beaucoup d'étudiants, note l'auteur, expriment leur mécontentement face à certaines UF, ou plutôt face à certains professeurs. En effet, les étudiants associent souvent cours et professeurs, c'est-à-dire qu'ils évaluent un cours à l'aune de leur enseignant. Une autre manifestation de l'affiliation est la tension ressentie par les étudiants, entre leur vie à l'université et en-dehors de l'université. Pouvoir mener les deux de front n'est pas chose aisée. Coulon l'explique dans son ouvrage (1997), les étudiants les plus « affiliés » sont ceux qui arrivent à faire des liens entre leurs différentes occupations. L'université n'est pas déconnectée de leur réalité quotidienne, elle en fait partie.

En résumé,

Pour réussir, il faut comprendre les codes du travail intellectuel, cristallisés dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites, être capable de voir la 'practicalité' de la règle du travail demandé, et savoir le transformer en problème pratique. [...] Il faut comprendre la question posée pour pouvoir y répondre. (p. 198)

Si l'étudiant parvient à se faire voir comme étudiant compétent, on peut dire alors que son affiliation est réussie. De lycéen, collégien, salarié, il est devenu étudiant. Arrivé « étranger » il finit l'année « affilié » (les étapes sont résumées dans le schéma ci-dessous). En quelque sorte, on peut dire qu'il a acquis, qu'il a construit une nouvelle identité. De même que son statut socio-économique, la définition qu'il porte sur lui-même a changé. L'immersion dans un nouveau monde l'a amené à opérer un certain nombre de changements dans son mode de fonctionnement, des changements d'ordre cognitif, procédural, et identitaire. La clé de cette reconnaissance se trouve dans la compréhension de la pratique en vigueur dans l'Université : ses règles, son organisation. Si l'étudiant est devenu « étudiant » à part entière, c'est bien parce qu'il a su déceler cette pratique et se l'approprier. A ce propos Etienne Wenger (1998/2005) développe toute une théorie sur les pratiques de certains groupes sociaux et leurs incidences sur l'identité de leurs membres. En nous basant sur son cadre conceptuel, nous allons ici examiner de plus près la « pratique » étudiante et tenter de définir ce qu'est une « communauté de pratique ».

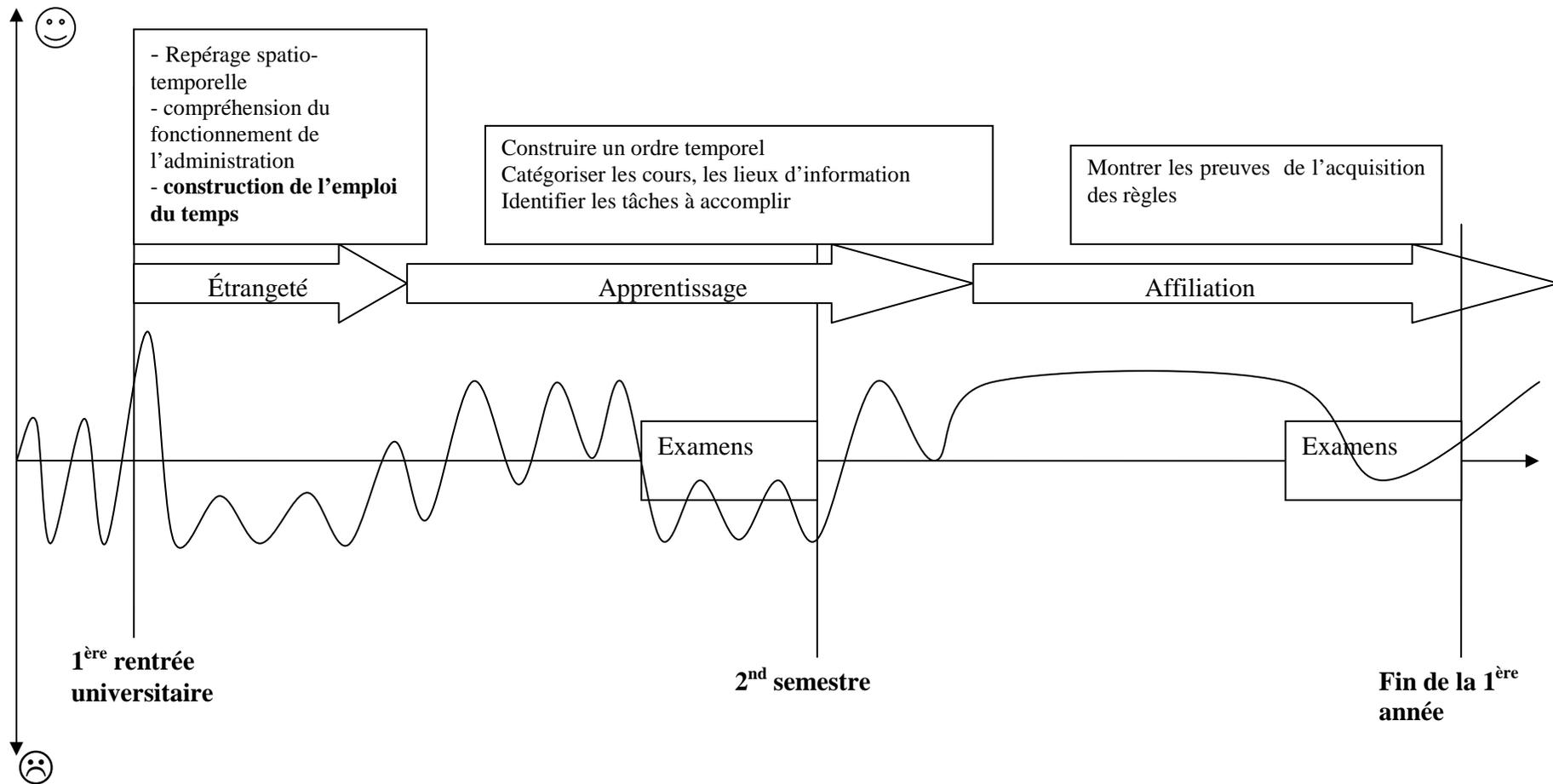


Figure 3 : Le parcours d'affiliation d'après Coulon (1997). Les trois phases sont ici mises en relation avec le degré de satisfaction des étudiants. Les courbes tendant vers la négative correspondent à des périodes de stress, où l'étudiant est soumis à un grand nombre de difficultés. Les courbes allant vers le positif font référence à des phases plus calmes

1.3. Les communautés de pratique estudiantines

Nous venons de voir avec Coulon que le métier d'étudiant requiert un certain nombre de compétences et que l'affiliation à ce « corps de métier » se démontre par usage correct des règles qui régissent son fonctionnement. Autrement dit, l'étudiant est reconnu comme tel lorsqu'il a su démontrer, par la pratique, sa connaissance du mode d'organisation de l'institution académique. Cette affiliation au métier d'étudiant nécessite, de plus, l'apprentissage de codes divers : vestimentaires, langagiers, sociaux etc. Apprendre le métier d'étudiant, c'est apprendre un ensemble de comportements, un ensemble de pratiques, qui définissent le monde universitaire, et plus particulièrement la communauté étudiante. C'est sur ce point que nous allons nous arrêter ici : le monde étudiant en tant que communauté de pratique.

Pour ce faire, il convient de citer un des auteurs référant en la matière : le théoricien suisse Etienne Wenger. Ce dernier a développé toute une réflexion sur l'apprentissage social dans les communautés professionnelles, principalement, mais aussi associative, scolaire, gouvernementales, virtuelles, etc. Nous allons nous focaliser dans ce chapitre sur les communautés de pratiques estudiantines, en montrant les liens qui peuvent exister entre sa théorie et celle de Coulon précédemment explicitée. Mais avant cela, une définition de la communauté de pratique, dans son ensemble, s'avère nécessaire.

1.3.1. Wenger et les communautés de pratique

Wenger, sur son propre site internet⁶, définit les communautés de pratique comme suit: « Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly⁷ ». Plusieurs notions sont ici capitales pour identifier une communauté de pratique: le partage d'un intérêt commun et l'apprentissage par interaction avec les pairs. Toute communauté en effet n'est pas une communauté de pratique. Au sein d'une même équipe de travail par exemple, on peut trouver une communauté de pratique, ou plusieurs, voire aucune, selon si les membres de ce groupe partagent ou non un apprentissage collectif (à noter que cet apprentissage peut se faire de manière formelle ou informelle, autour d'une tasse de café à la pause par exemple). D'après l'auteur (1998/2005), trois critères définissent une communauté de pratique : un *engagement mutuel*, une *entreprise commune*, un *répertoire partagé*.

L'*engagement mutuel* fait référence à l'implication des participants dans un but d'apprentissage collectif. L'auteur insiste sur cette dimension pour marquer la différence avec la simple appartenance formelle à une communauté, tels les habitants d'un même immeuble ou les employés d'une compagnie. Il nous dit « il faut être partie prenante de ce qui importe pour pouvoir s'engager dans une pratique de communauté », c'est-à-dire qu'il faut être investi dans les activités quotidiennes relatives à la communauté. Ces activités peuvent être plus ou moins en accord avec les objectifs de la structure macro dans laquelle la communauté évolue (entreprise, association, université, ...). Il se peut qu'une communauté fonde son engagement sur des discussions subversives, des critiques, ou des plaisanteries. Cet ensemble de comportements fait partie du *répertoire partagé* susmentionné.

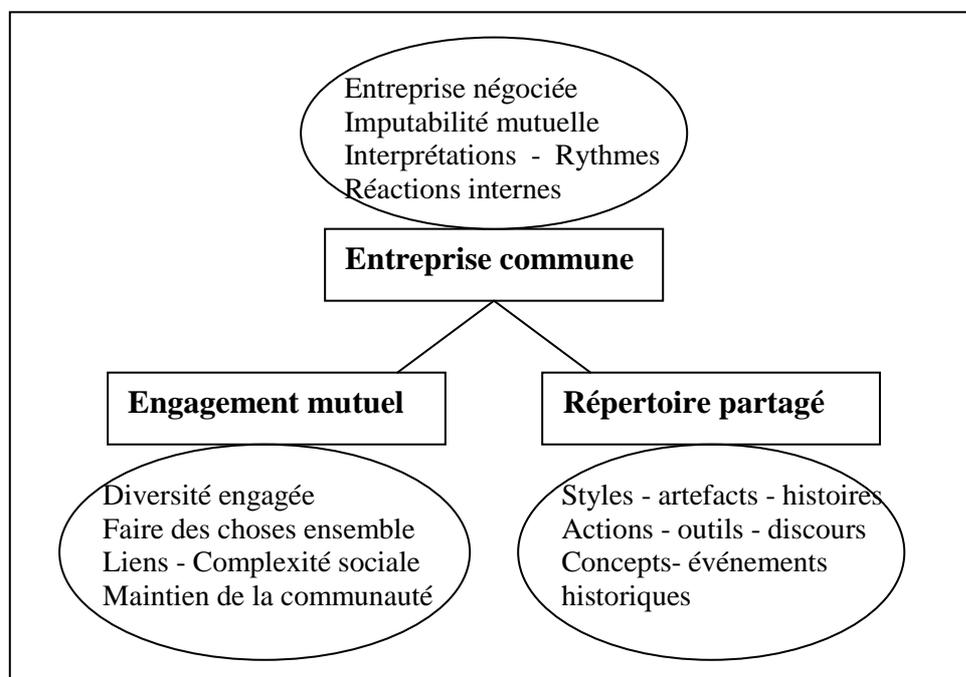
⁶ <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>

⁷ De notre traduction « Les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui partagent un intérêt ou une passion pour quelque chose et qui apprennent à l'améliorer en interagissant régulièrement » [page web]

Le répertoire partagé est défini plus exhaustivement en ces termes : « des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des styles, des actions ou des concepts créés par la communauté, adoptée au cours de son existence et devenus partie intégrante de la pratique » (p. 91, 1998/2005). Ces éléments qui composent le répertoire ne sont pas forcément homogènes, car ils émanent d'individus différents. Toutefois, leur mise en commun dans la réalité concrète du groupe fait sens pour l'ensemble. La cohérence se crée donc dans la collectivité. Il en va de même pour les interactions entre individus qui ne sont pas toujours amicales. L'engagement, à la base de la création de lien entre individu, n'empêche pas la compétition, les tensions, les désaccords. Il est composé de relations interpersonnelles multiples et complexes, formant ainsi la dynamique de la communauté.

La troisième dimension concerne *l'entreprise commune* des membres. Là encore, elle ne suscite pas obligatoirement l'accord de tous ces membres. Wenger (1998/2005) met en avant le processus de négociation par lequel cette entreprise se construit. Cette négociation justement fonde la cohérence de la communauté. Le conflit y est éminemment présent. Diverses appartenances peuvent s'opposer, les buts des uns ne sont pas nécessairement ceux des autres. La communauté n'est pas cloisonnée, elle est au contraire en lien avec le monde extérieur. L'auteur évoque à ce propos les tensions relatives aux « frontières » d'une communauté avec une autre (p. 115). *L'entreprise commune* ne représente donc pas un seul objectif, unanimement approuvé par tous, mais « elle crée chez les participants une relation de responsabilité mutuelle qui devient partie intégrante de la pratique » (p. 87). Qui dit responsabilité, dit engagement. Les dimensions qui délimitent la communauté de pratique sont en étroite interaction. En effet, « le fait de négocier une entreprise commune crée des relations de responsabilité mutuelle entre les personnes concernées » (p. 89).

Figure 4 : Les trois composantes d'une communauté de pratique (Wenger, 1998/2005)



Très concrètement, les communautés de pratique développent leur *entreprise commune* à travers divers types d'activités telles que la résolution de problème, la recherche d'information, le partage d'expérience, la réutilisation des acquis, les visites, l'échange de

documentation, etc.⁸. Nous allons voir que cette perspective théorique peut tout à fait s'appliquer au monde universitaire, et plus particulièrement à la communauté estudiantine.

1.3.2. Un exemple de communauté de pratique: la communauté estudiantine

Lorsqu'on se penche sur la relation entre communauté de pratique et monde universitaire, et scolaire plus largement, on se heurte à un paradoxe : le double-apprentissage. En effet, les étudiants, sont par définition, des étudiants, des individus qui sont à l'université pour apprendre les contenus enseignés. Oui mais, les apprentissages qu'ils retiennent sont-ils uniquement le résultat d'un système d'instruction formelle ? Il serait naïf de le croire encore aujourd'hui, à l'heure où le « curriculum caché » n'est plus une nouveauté. Si Coulon titre son ouvrage *Le métier d'étudiant* c'est bien pour faire référence justement à tous ces apprentissages annexes, qui font tout autant partie du métier que les apprentissages formels. L'affiliation intellectuelle, en effet, en peut se faire sans l'affiliation institutionnelle.

Un étudiant affilié devient un étudiant aux yeux de sa communauté. Il connaît les codes de conduites à adopter et il s'y maintient. La communauté estudiantine peut alors être assimilée à une communauté de pratique. Les critères établis par Wenger (1998/2005) nous paraissent tout à fait adéquats pour décrire le groupe que forme les étudiants affiliés. Tout d'abord, ils partagent un intérêt commun qui est de réussir leurs études, et ils collaborent ensemble afin d'y arriver. Car suivre un cours et prendre des notes ne suffit pas à la réussite. Il y a tout un ensemble de codes explicites, et souvent implicites, qui ne sont pas visibles tout de suite aux yeux des étudiants novices (comment établir mon emploi du temps ? Vers qui me tourner pour demander cette information ? ...). Nous pouvons parler d'entreprise commune en ce qui concerne ces apprentissages informels qui font partie du quotidien de l'étudiant. Tous les étudiants, en principe, souhaitent réussir leurs études. Toutefois, tous ne rentreront pas dans la communauté de pratique estudiantine, tous ne deviendront pas des « étudiants professionnels », des étudiants affiliés, au sens où Coulon l'entend. La distinction entre les deux groupes se fait au niveau de l'engagement mutuel, de leur investissement dans cette quête de décryptage du fonctionnement universitaire.

Un autre élément de comparaison porte sur l'importance des interactions dans la communauté. Elles sont un des piliers de celle-ci. Elles président à son existence et à sa dynamique. Coulon (1997) l'a souligné à maintes reprises, les pairs jouent un rôle primordial dans l'apprentissage du métier et ce pour plusieurs raisons : soutien moral, échange d'informations, conseil, etc. Par conséquent, les étudiants les plus affiliés, ou le plus rapidement, sont ceux qui sont le plus investis dans la vie sociale de l'université (que ça soit par le biais culturel, sportif, associatif ou simplement en créant des liens avec ses compagnons de classe). Un détour par les travaux de Iannaccone, Ghodbane et Rosciano (2004) confirme cette hypothèse. Ce groupe de chercheurs nous montrent en effet que c'est par la construction d'un « réseau social » à l'intérieur du cercle universitaire que l'étudiant va faciliter son affiliation, et ainsi donner sens à son expérience « il modo in cui lo studente vive queste dinamiche d'integrazione dipenda dall'opportunità e capacità di costruirsi nuove reti sociali, ed al loro interno, di comprendere e dare senso all'esperienza in corso⁹ » (p. 23). Ils évoquent même plus largement, comme Wenger (1998/2005), la participation à une nouvelle communauté de pratique en tant qu'élément de transition efficace entre la fin de la scolarité secondaire et l'enseignement

⁸ Encore bien d'autres exemples sont visibles sur son site internet : <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>

⁹ De notre traduction : « La façon dont l'étudiant vit ces dynamiques d'intégration dépend de ses opportunités et de sa capacité à construire de nouveaux réseaux sociaux, et à l'intérieur de ceux-ci, de comprendre et de donner sens à l'expérience en cours »

supérieur. C'est effectivement au sein même de celle-ci que le membre affilié peut faire de son parcours universitaire une expérience chargée de sens. Précisément, c'est grâce à l'échange, le partage d'informations, d'expériences, que l'étudiant va pouvoir déceler les codes implicites, identifier les contradictions et mettre en œuvre des stratégies pour les résoudre. Par sa fonction de soutien de prime abord, le réseau social sera déterminant pour l'apprentissage du métier d'étudiant. Iannaccone *et al.* mettent effectivement l'accent sur la « valore strutturante del sociale sull'organizzazione dell'esperienza [...] di sostegno, facilitazione e condivisione dell'esperienza » (p. 24). La communauté sera donc, pour l'étudiant, son vecteur d'affiliation.

Enfin, le répertoire partagé représente la troisième caractéristique de la communauté de pratique. Dans le cas de la communauté universitaire, ce répertoire peut se comprendre comme l'ensemble des expériences, des comportements, des outils, des concepts, du vocabulaire, du « style » usités par les étudiants affiliés. Il serait difficile de définir exactement ce répertoire, nous pouvons toutefois citer à titre d'exemple : les expériences des autres étudiants qui ont peut-être compris telle règle avant les autres et qui souhaite faire partager leur connaissance (quel cours à choisir en première année et quel cours laisser pour la suite), les attitudes envers le secrétariat des étudiants (vu comme un « oracle » cf. p. 22), l'humour (preuve d'une certaine prise de distance avec les problèmes quotidiens), ... Wenger (1998/2005) parle « d'éléments de participation » (l'engagement actif) et de « réification » (la réalisation d'objet concret comme un rapport, un outil, une méthode) combinés dans ce répertoire. En faisant un parallèle avec le monde étudiant, on peut facilement assimiler les productions étudiantes (type dossier, examen, résumé, notes de cours,...) à des éléments de réification qui sont une forme de concrétisation de l'expérience de la communauté. Avec le vocabulaire de Coulon (1997), on les désignerait comme des « marqueurs d'affiliation ».

Ainsi, les étudiants affiliés composent une communauté de pratique de manière générale, qui a pour but le perfectionnement du métier d'étudiant. Par le partage d'expériences, d'informations, de stratégies, les membres contribuent au renouvellement, à la redéfinition, à l'enrichissement du répertoire commun. L'interaction entre pairs est au centre de ce processus d'apprentissage informel. Il est important également de retenir qu'il n'y a pas UNE communauté de pratique estudiantine mais plusieurs. Il n'est que de penser aux facultés internes aux universités : la pratique de l'étudiant de Sciences de l'éducation n'est pas forcément semblable à celle de l'étudiant de droit ou d'économie. De même, au sein même d'une faculté, on peut trouver plusieurs communautés : les novices, les expérimentés, ceux qui se regroupent par nationalité, par sexe etc. Autant de formes d'interactions possibles qui rendent possible une infinie diversité de communauté. C'est pourquoi il nous apparaît plus judicieux de penser les communautés de pratiques au pluriel.

Nous ajouterons enfin que la dynamique qui se crée dans une communauté n'est pas exempte de tensions. Il en va de même quand différentes communautés partagent un même terrain (entreprise, bureau, etc.). Transposé au contexte étudiant, cette remarque permet de souligner le conflit qui existe pendant le *temps de l'étrangeté* de Coulon (1997), où l'étudiant novice se rend compte que les règles de fonctionnement de l'université, ses méthodes, sont différentes de celles qu'il a apprises au lycée, ou dans le monde professionnel. Les premières semaines étudiantes sont en quelque sorte une confrontation entre la pratique précédemment acquise et celle qui est requise dans ce nouveau milieu académique. Nous touchons là à un aspect central de notre problématique. En sera-t-il de même pour nos étudiants Erasmus ? Nous réservons l'étude de cette question pour la partie analyse.

2. Qu'est-ce que l'identité ou « qu'est-ce qu'être »?

Le métier d'étudiant s'apprend en même temps que se transforme son identité. L'individu affilié va dès lors modifier la définition qu'il a de lui-même : il est étudiant. Mais qu'entend-on exactement par identité ? L'importance de ce concept pour notre objet de recherche impose que l'on s'y arrête quelque peu. Or, s'il est une question prolifique dans les sciences humaines actuelles, c'est bien celle relative au concept d'identité. Il est difficile d'en avoir une conception claire, tant elle recouvre d'acceptions distinctes. Chaque champ disciplinaire possède sa propre grille de lecture de cette réalité, si ce n'est chaque auteur. Nous allons donc tenter dans cette partie, non pas d'établir une revue de littérature exhaustive sur le sujet, entreprise risquée et démesurée, mais plutôt de présenter les idées les plus intéressantes pour notre objet d'étude. Nous définirons les concepts centraux qui seront utilisés dans ce mémoire : les identités plurielles et les stratégies identitaires (Camilleri *et al.* 1990), en faisant ressortir leur inscription dans le champ théorique plus large de l'interactionnisme symbolique.

2.1. Cerner la notion d'identité

Mais qu'est-ce que l'identité pour finir ? Ce qui est écrit sur mon passeport ? Le regard que je porte sur moi-même ? Ce que les autres disent de moi ? Un peut tout cela à la fois... Une phrase assez célèbre d'Amin Maalouf nous met déjà sur la voie : « L'identité n'est pas donnée une fois pour toute, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence » (2000, p. 33).

2.1.1. L'identité, une négociation tripartite

Vinsonneau (2000, p. 179), reprenant les recherches de Camilleri, synthétise l'identité comme suit :

Ensemble des phénomènes par lesquels les acteurs sociaux reconnaissent et/ou revendiquent les aspects de leurs êtres, en leur donnant un sens, et le contenu auquel les phénomènes aboutissent. L'identité se réalise par la médiation de processus dialectiques (faits de l'intégration de contraires), où les similitudes s'articulent avec les différences, pour relier le passé, le présent et l'avenir ; ce que chacun est réellement (*identité de fait*) ce qu'il voudrait être (*identité revendiquée*) et ce qu'il est tenu d'être (*identité assignée ou prescrite*).

Nous trouvons ici les trois facettes de l'identité qui vont nous intéresser dans ce mémoire. Il convient dès lors de les développer une par une.

2.1.1.1. L'identité de fait (ce que l'individu pense de lui-même)

Selon Carmel Camilleri (1999), l'identité de fait est « la structure subjective suffisamment stable où l'individu croit reconnaître son moi » (p. 159). Elle n'est pas figée, immuable, tout au long de la vie. Au contraire, elle intègre en permanence des éléments nouveaux qu'elle négocie avec les anciens, en ayant comme optique le maintien cohérent de l'ensemble. On lui prête aussi le nom « d'unité dialectique », pour souligner, d'une part cette perpétuelle tension entre le Même et le différent, l'Autre (Ladmiral & Lipianski, 2003), et d'autre part, cette recherche du sens, de la cohérence, résultat de l'intégration des antagonismes.

2.1.1.2. *L'identité revendiquée, ou identité de valeur* (ce que l'individu voudrait être)

Or, cette identité de fait, est inséparable de la notion d'identité de valeur, ou identité revendiquée. L'individu remodèle son moi en fonction également, de l'image idéale qu'il a de lui-même. Il attribue en effet une valeur à sa personne, lui permettant de maintenir son estime de soi. Toucher à l'identité de fait, revient à mettre en danger la valeur de l'individu. Et vice-versa : une atteinte à l'identité revendiquée (si par exemple la société lui renvoie une image de lui-même contraire à ce qu'il voudrait être) risque de déstabiliser l'identité de fait, de remettre en cause le sens, la cohérence de l'ensemble.

2.1.1.3. *L'identité prescrite* (ce que l'individu est, aux yeux de la société)

Enfin l'identité prescrite, troisième composante de l'identité définie par Camilleri (1999), se réfère à l'identité d'un individu, du point de vue de la société. En d'autres termes, elle correspond à l'image que la société a d'un individu et qu'elle renvoie à ce dernier. C'est le « moi », vu depuis l'extérieur. Ce « moi social » définit le caractère, aussi bien que la valeur de l'individu (identité de fait et identité revendiquée). Par conséquent, il joue un rôle indéniable sur la permanence du sens et l'estime de soi de l'individu. Une image sociale positive, renforcera l'auto-attribution de la valeur de l'individu, de même que les éléments nouveaux à intégrer par la structure de son moi. A noter que l'on peut parler également des identités prescrites, au pluriel, car le regard de la société n'est pas forcément le même, selon le contexte dans lequel on se trouve (identité étudiante, identité suisse, etc.).

Ainsi, nous pouvons penser l'identité comme une dynamique de négociation, entre ces trois pôles qui la constitue. Alternant entre la permanence et le changement, entre l'ancien et le nouveau, l'identité se construit sans cesse dans la mouvance. Elle se construit dans, et par, l'interaction avec l'environnement, avec l'autre. Il est donc indispensable de tenir compte aussi bien du point de vue ontologique de l'individu (l'être en tant que tel) que du point de vue social, ou pragmatique de ce même individu.

2.1.2. Les identités situationnelles

Nous allons à ce propos développer un des aspects sociaux des identités, à savoir leur caractère situationnel. C'est ici que la notion plurielle de l'identité prend tout son sens. En effet, nous postulons avec Camilleri que l'identité doit être envisagée comme « un continuum [de pôles] entre lesquels on circule selon les situations, les projets en fonction des autorisations socioculturelles¹⁰ » (1999, p. 160). On rejoint ici les perspectives sociologiques de la notion d'identité. Ces études postulent que l'identité se construit et s'exprime avant tout dans l'interaction avec autrui. Elles se posent en détracteurs des courants psychologiques plus anciens prônant une vision cloisonnée de l'identité, une « entité en soi constituant un tout aux frontières bien définies » (Camilleri *et al.*, 1990, p. 20). Selon les sociologues, ces auteurs minimisaient considérablement l'impact de l'environnement sur la construction identitaire. C'est pourquoi ils vont s'attacher à donner une autre vision de l'identité, en étroite interaction avec son contexte. Un courant sociologique majeur dans ce domaine est celui de l'interactionnisme symbolique.

¹⁰ Les termes « autorisations socioculturelles » sont explicités comme suit : « en évoluant dans le sens démocratique moderne, les sociétés multiplient les points sur lesquels l'individualisation est permise : par exemple, les opinions religieuses et politiques » (Camilleri, 1999, p. 160)

2.1.2.1.L'interactionnisme symbolique

Les tenants de l'école interactionniste mettent en avant, comme leur nom l'indique, le rôle de l'interaction entre l'individu et l'environnement. C'est dans la dynamique des échanges entre les personnes que l'on peut saisir le social. Les chefs de file de ce courant sont issus pour la plupart de l'Ecole de Chicago. Dans le désordre, on peut citer Becker, Goffman, Strauss,... Ils sont connus notamment pour l'introduction de la méthode d'observation participante en sociologie, démarche qu'on qualifierait de qualitative et qui trouve son origine en ethnologie. Toutefois l'interactionnisme trouve ses origines dans les travaux de Georges Herbert Mead qui mettait au centre l'interprétation et la dynamique d'interaction dans la construction du sens. L'expression « interactionnisme symbolique » nous vient d'un élève de Mead, Blumer, qui le premier popularisa l'expression en 1937. Le but que se donnaient les représentants de ce courant était de comprendre le sens que les individus donnent à leur réalité. Ils considéraient que ce sens était construit dans et par les interactions avec autrui. Pour ce faire, l'acteur doit être mis en centre de la réflexion. Becker à ce sujet écrit :

Pour comprendre la conduite d'un individu on doit savoir comment il percevait la situation, les obstacles qu'il croyait devoir affronter, les alternatives qu'il voyait s'ouvrir devant lui ; on ne peut comprendre les effets du champ des possibilités, des sous-cultures de la délinquance, des normes sociales et d'autres explications de comportement communément invoquées qu'en les considérant du point de vue de l'acteur. (Becker, 1986, cité par Coulon, pp. 60-61)

Ce qui intéresse les sociologues ici c'est l'idée que les acteurs se font du monde dans lequel ils vivent. Blumer définira les trois principes de l'interactionnisme symbolique ainsi :

1. Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens interprétatif que ces choses ont pour eux
2. Ce sens est dérivé ou provient des interactions que chacun a avec autrui
3. C'est dans un processus d'interprétation mis en œuvre par chacun dans le traitement des objets rencontrés que ce sens est manipulé et modifié. (Blumer, 1969, cité par De Quieroz et Ziolkowski, 1994, p, 31)

L'individu est ici pensé comme un acteur, avec un pouvoir de contrôle sur son environnement. Une des méthodes scientifiques alors privilégiée pour étudier cette conception du sens est sans doute l'ethnométhodologie. Ce courant s'inscrit dans la tradition interactionniste en s'inspirant notamment des travaux sur l'analyse du langage. Il fut pour la première fois cité en 1954, par Harold Garfinkel, que l'on considère aujourd'hui comme l'initiateur de ce mouvement. L'ethnométhodologie est l'étude des méthodes utilisées par les individus pour produire un certain ordre social. Elle s'intéresse à la manière dont la réalité est organisée, construite par chacun (Garfinkel, 1967/1984). C'est dans cette droite lignée que s'inscrit Alain Coulon et ses travaux sur le métier d'étudiant (1987, 1997). De manière générale, cette perspective de la construction du sens par l'interaction aura des conséquences sur la notion d'identité.

2.1.2.2. Interactionnisme et identités

L'identité vue par les interactionnistes est multiple. Elle est définie par les conditions de production des interactions inter-individuelles. De manière générale, elle s'articule autour de trois pôles : *l'identité sociale, personnelle et situationnelle*.

Les *identités situationnelles* peuvent être définies comme suit: « our situational identities are emergent form our joint behaviors and meaning-making during face-to-face interactions, in the context of socially constructed notions of situationally appropriate roles¹¹ » (Reynolds & Herman-Kinney, 2003, p. 369). Lors d'une interaction, les individus en présence vont tenter de construire mutuellement une définition de la situation (Où sommes-nous? Que devons-nous faire, dire? Comment sommes-nous censés nous comporter l'un envers l'autre? ...). Pour ce faire, ils vont tenter d'identifier les « signes » ou « porte-identité » (Goffman, 1963/1975), de leur interlocuteur afin de savoir à qui ils ont à faire (il a une blouse blanche, nous sommes dans un hôpital, ça doit être un médecin). Ils vont ensuite adapter leurs manières d'être (attitude, communication verbale et non-verbale, etc.) en fonction du cadre ainsi défini. En d'autres termes, on peut dire qu'ils adoptent des rôles relatifs à une situation particulière (dans notre exemple, un patient et un médecin), et que ces rôles correspondent à des codes prédéfinis par le contexte même (le patient parlera au médecin de ses problèmes de santé, et moins vraisemblablement de la couleur de ses chaussures. Dans un autre contexte, par exemple dans un grand magasin, ce même individu ne sera plus un patient mais un client ; une discussion sur la couleur des chaussures ne paraîtra pas alors déplacée).

Les *identités sociales* quant à elles mettent plus l'accent sur l'identification d'une personne à des groupes ou à une position dans les structures sociales. Cette reconnaissance doit être faite à la fois par l'individu et par la société. Les identités sociales regroupent toutes les catégories sociales auxquelles l'individu appartient (femme, homme, étudiant(e), jeune,...). Le lien entre identité sociale et identité situationnelle est soulevé par Camilleri : « notre identité sociale est une combinatoire de sous-identités, liées aux sous-groupes auxquels nous appartenons et que nous mobilisons en fonction des situations. » (1999, p. 160). Ce dernier assimile l'identité sociale à l'identité d'appartenance ou de participation, faisant partie de l'identité de fait.

L'*identité personnelle* est définie par Goffman (1963/1975) selon deux caractéristiques : sa place spécifique au cœur d'un réseau de parenté et la combinaison de ses faits biographiques, qui est propre à chaque individu. En conséquence, l'identité personnelle définit l'individu dans ce qu'il a d'unique, contrairement à l'identité sociale qui le définit par ses relations sociales structurées et à l'identité situationnelle qui attribue des rôles selon un certain contexte (Reynolds & Herman-Kinney, pp. 371-372, voir aussi Goffman, 1963/1975). C'est sur cette dernière que nous allons revenir par le biais des travaux de Goffman.

2.1.2.3. Les identités selon Goffman

Erving Goffman, dans sa théorie des rôles sociaux, montre que l'identité est indissociable du contexte dans lequel elle s'exprime. Il expliquera dans ses travaux que l'individu met en avant une certaine facette de son identité en fonction des contingences de la situation et de ses propres intentions (1959/1973). La même personne s'affuble ainsi d'une casquette, d'un « masque », choisi(e) parmi son éventail, et monte sur la « scène sociale » pour y tenir son rôle pendant la durée de la représentation. Il se peut que la société exige de lui un rôle qu'il n'a pas forcément envie de tenir, ou qu'il ne possède pas dans son répertoire et dont par conséquent il ignore les codes. A ce moment, l'identité prescrite peut rentrer en conflit avec la cohérence interne de l'individu (son identité de fait) en mettant à mal son estime de lui-même (identité de valeur). Un conflit se dessine : un conflit identitaire. En terme goffmanien, le conflit s'explique par la notion de distance, distance entre l'image que la société a d'un

¹¹ De notre traduction : « Nos identités situationnelles sont une forme émergente de nos comportements collectifs et de notre création de sens, durant les interactions face à face, et ce dans le contexte de notions socialement construites traitant des rôles appropriés à une situation »

individu et qu'il lui renvoie, et l'image qu'il se fait de lui-même¹². L'identité n'est pas unique elle est plurielle, elle est le résultat de l'intégration (conflictuelle) de ces divers pôles : individuel, social et situationnel.

2.1.2.4. Une cohabitation d'identités pas toujours évidente

L'idée majeure que nous souhaitons retenir de ces perspectives théoriques est bien la pluralité des identités et leur caractère éminemment situationnel. Selon le contexte dans lequel se trouve l'individu, selon la personne qu'il a en face de lui, il va mobiliser certaines identités, certaines facettes de son identité, pour jouer un rôle précis sur la scène sociale. Il donnera à voir une image particulière de lui-même. Néanmoins, dans certains cas, le rôle que la société attend de lui peut entrer en contradiction avec le rôle qu'il voudrait y tenir. Les pôles identitaires de l'individu rentrent alors en conflit.

On peut également retrouver cette idée de conflit, si l'on aborde les identités du point de vue des groupes d'appartenance et de référence. Le premier désigne l'ensemble dont l'individu fait partie, objectivement. Par exemple, il est étudiant car il est inscrit dans une institution, il est homme ou femme, selon sa nature biologique. Le second fait référence au groupe auquel l'individu aimerait être rattaché, auquel il s'identifie par les modèles, les valeurs qui y sont véhiculés. Il peut être distinct de son groupe d'appartenance. Les deux groupes peuvent représenter des systèmes identificatoires distincts, des modèles en opposition, parce que les représentations, les valeurs qu'ils transmettent sont contradictoires. L'individu se retrouve donc tiraillé en quelque sorte entre son identité prescrite (d'appartenance) et son identité de valeur (son moi idéal qu'il voudrait faire correspondre à l'image véhiculée dans le groupe de référence). Apparaît alors une tension, un conflit entre les différents pôles de son identité. Cette notion de conflit identitaire est au cœur de notre travail de recherche. Nous la développerons plus précisément dans le cas de la confrontation entre différentes communautés de pratique. Identité et communauté sont effectivement intimement liées.

2.1.3. La relation entre identité et pratique

En effet, toute appartenance à une communauté suppose une reconnaissance par ses membres. Pour faire partie d'un groupe, il faut que ses membres nous voient comme un des leurs. Dans le cas des communautés de pratique, « développer une pratique nécessite la formation d'une communauté dont les membres peuvent s'engager entre eux et ainsi se reconnaître mutuellement en tant que participants. Par conséquent, la pratique entraîne la négociation de façons d'être une personne dans ce contexte » (Wenger, 1998/2005, p.167). En d'autres mots, l'identité se modifie lors de l'appartenance à une communauté de pratique. Muller (2007, p. 6), dans la même idée, envisage « l'apprentissage comme un processus identitaire d'entrée dans une communauté de pratique ». C'est l'expérience, en tant qu'expérience « négociée », par la « participation » et la « réification », (Wenger, 1998/2005) qui va redéfinir l'identité. Wenger met également en avant deux autres caractéristiques, ajoutées à l'identité comme expérience négociée et comme appartenance à une communauté (par la démonstration de nos compétences, les membres du groupe nous reconnaissent comme un des leurs) qui font référence à l'identité comme « trajectoire d'apprentissage » et comme « noyau de multiappartenance » (*ibid.*).

¹² Il analyse plus finement le concept d'identité dans *Stigmates* (1963) où il distingue quatre expressions de cette dernière : identité personnelle, identité sociale virtuelle, identité sociale réelle, identité pour soi

L'identité comme trajectoire met l'accent sur la dimension temporelle de son évolution. L'identité n'est pas immuable, elle n'est pas donnée à la naissance. Bien au contraire, elle est un processus dynamique en constant remaniement, ou renégociation, en terme plus wengérien. Au cours de notre vie, nous passons effectivement par plusieurs communautés de pratique. Et au sein même de ces communautés, nous adoptons plusieurs trajectoires possibles, selon notre adhésion plus ou moins complète, notre « *engagement mutuel* envers les autres membres. Les trajectoires peuvent alors être dites comme « périphériques », « vers l'intérieur », « intérieures », « frontières », ou « vers l'extérieur »¹³. Ces changements de contexte au cours du temps imposent une négociation identitaire continue. L'identité est une structure dynamique intégrant l'identité, ou les identités, passée et futures dans sa confrontation au présent. En d'autres termes, « une communauté de pratique est un champ de trajectoires possibles et une proposition d'identité » (Wenger, 2005/1998, p. 174).

Nous trouvons aussi cette dimension diachronique de l'identité dans les travaux de Nizet et Bourgeois (1999) sur l'expérience de formation. Ce dernier insiste sur la tension qui existe entre l'identité héritée et l'identité visée (ainsi qu'entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui, qui rejoint les théories antérieurement présentées) lors du processus d'apprentissage. Le sujet, par sa formation, se projette dans l'avenir différemment (promotion sociale, nouvel emploi, ...). Or, ce « projet identitaire », n'est pas sans entrer en conflit avec la perception qu'a le sujet de son état passé, sa « reconnaissance identitaire » (Dubar, 1998). Selon les auteurs, cette tension est nécessaire pour le changement cognitif (la modification de la structure de connaissance) qui « peut s'expliquer par l'ambivalence et la tension que l'on observe chez le sujet par rapport à son identité, du fait de la transformation de celle-ci » (Nizet & Bourgeois, 1999, p. 70). L'individu doit tenter d'intégrer à la fois son identité passée, héritée, et son identité future, projective, afin que l'identité pour soi soit en cohérence avec l'identité pour autrui. On retrouve cette tension également chez Camilleri lorsqu'elle souligne la distance qui peut exister entre la continuité et le changement (1990, pp. 85-86).

La pluralité de l'identité est ici de nouveau mise en évidence. C'est une « noyau de multiappartenance ». Chaque participation à une communauté (communauté d'apprentissage chez Bourgeois et Nizet, communauté de pratique chez Wenger, ...) a en effet façonné notre identité. Tout au long de notre vie, nous avons appartenu à diverses communautés telles que l'école, les clubs sportifs, les associations, le collège, l'université, etc. Ces engagements ont exigé de nous une certaine forme de pratique qui a contribué à la construction de notre identité. Mais la pluralité s'applique aussi dans une perspective synchronique. Au moment présent, l'individu appartient à plusieurs communautés : familiales, professionnelles, estudiantines, sportives etc. Et chacune de ses communautés possède son répertoire, sa pratique particulière. Par conséquent « nous développons alors plusieurs dimensions de nous-mêmes et nous empruntons plusieurs perspectives » (Nizet & Bourgeois, p. 177). Or, l'identité n'est pas fragmentée en plusieurs morceaux, elle est le résultat de l'intégration réussie de ses différentes parties. Comme le disent les chercheurs : « les trajectoires multiples sont intégrées les unes aux autres même si elles entrent en conflit ou se renforcent mutuellement. Elles sont simultanément uniques et multiples » (p. 178). D'où la difficulté de la conciliation de ces appartenances diverses à laquelle doivent faire face les apprenants qui changent de communauté d'appartenance. Tel est le cas des étudiants en acculturation. Nous analyserons plus en détail cette idée de conflit identitaire juste après la synthèse qui suit.

¹³ Les trajectoires sont détaillées p. 173 (Wenger, 2005/1998)

2.1.4. Synthèse des théories présentées : vers une intégration des différentes disciplines

Dans notre travail, nous tenterons d'intégrer aussi bien la perspective psychologique que sociologique. Pour ce faire, nous aborderons la question de l'identité sous sa perspective dynamique et plurifacétique, en nous basant sur les principes de l'interactionnisme symbolique. Il n'y a pas une identité, immuable, qui relèverait de l'ontologique, mais un ensemble intégré d'identité multiple, dont la fonction instrumentale paraît essentielle. En effet, les identités sont manipulées par les individus selon les exigences d'une situation. Elles sont la marque de leur actuation, consciente ou inconsciente.

Au vu des nombreuses théories présentées ici, on pourrait croire que chaque auteur possède sa propre définition de l'identité. C'est un peu le cas. L'identité étant une notion tellement complexe qu'il serait utopique, et réducteur, de la saisir sous un seul sens. Néanmoins, toutes ces conceptions ne sont pas pour autant totalement éloignées les unes des autres. De nombreuses similarités peuvent être constatées, notamment lorsqu'on croise les théories de l'interactionnisme, de l'ethnométhodologie et de la psychologie sociale. Leur principal point de convergence est sans doute la perception de l'identité comme une dynamique, qui tente d'intégrer, dans un tout cohérent, les tensions liées à l'opposition des différents pôles identitaires. C'est dans cette perspective que nous souhaitons nous positionner. La question de l'identité sera abordée dans ce mémoire sous son aspect situationnel, pluriel et fluctuant.

En guise de conclusion, nous pouvons reprendre Camilleri *et al.* qui souligne donc l'aspect *multidimensionnel* et *structuré* de l'identité. Les situations d'interactions dans lesquelles sont impliqués les individus sont diverses et multiples et infèrent des réponses identitaires également diverses, mais ces différents éléments – ou rôles, ou identités, suivant les auteurs- ne s'assemblent pas dans une simple juxtaposition d'identité, mais sont intégrés dans un tout structuré, plus ou moins cohérent et fonctionnel. (1990, p. 23)

Si l'identité apparaît désormais mieux située conceptuellement, nous n'avons pas beaucoup développé le problème de ses tensions. Or, ces dernières font partie inhérente de la dynamique identitaire. Lorsqu'une composante de l'identité se heurte à une autre, menaçant ainsi la cohérence de l'ensemble, l'individu se retrouve face à un conflit identitaire. Les travaux de Camilleri (1990, 1999) sur lesquels nous allons nous pencher dès à présent, mettent particulièrement l'accent sur cette dimension conflictuelle. Bien que s'inscrivant dans un cadre théorique différent de la sociologie interactionniste, on ne peut néanmoins que constater un certain nombre de similitudes entre ce dernier et le champ de recherche de Camilleri plutôt axé vers la psychologie. Tous deux envisagent en effet l'identité comme une entité mouvante et dynamique. Ce qui va faire l'objet plus précisément de notre réflexion, est la réponse que donne l'acteur à une situation de conflit identitaire, sa manière d'agir sur la source des tensions ; autrement dit, quelles sont les stratégies qu'il peut mobiliser et à quelle(s) fin(s).

2.2. Les stratégies identitaires

Lorsque l'individu sent une menace vis-à-vis de son identité, il va mettre en place des stratégies de défense. Camilleri s'est intéressé à cette question principalement dans le cadre de l'immigration. Il s'est beaucoup intéressé à la population d'origine maghrébine en France, à la manière dont les individus réagissaient à l'acculturation. Bien souvent, ces derniers se

retrouvaient confrontés à un conflit de valeurs, entre ce qu'ils connaissaient et ce que leur dictait le nouveau contexte. La culture d'accueil véhiculait d'autres comportements, d'autres croyances qui parfois, pouvaient rentrer en contradiction avec leurs propres mœurs. Leur identité culturelle, mais aussi individuelle peut alors être mise à mal. Camilleri (1990) distingue deux types d'atteinte à l'identité : les atteintes à *l'identité revendiquée*, ou à *l'identité de valeur*, ainsi que les atteintes à *l'unité de sens*, ou *identité de fait*.

2.2.1. Les stratégies de défense de *l'identité de valeur*

Les menaces à *l'identité de valeur* ont souvent cours lors de relations interculturelles asymétriques (Camilleri, 1990, p 88). Un groupe culturel se voit attribué des caractéristiques dépréciatives par la culture dominante. On parle alors de stigmatisation. Dans ce cas, les membres du groupe dévalorisé vont adopter plusieurs stratégies pour éviter l'intériorisation du jugement négatif, parmi lesquelles :

- *le déplacement de l'identité négative*¹⁴ : les membres vont déplacer les attributs négatifs sur les autres membres du groupe, dont il fait partie mais dont il souhaite se séparer « Ce sont eux qui sont comme ça, moi je ne le ressemble pas ».
- *le déni* : l'individu va rejeter, ignorer ou refouler le regard dépréciatif.
- *le compromis* : certains jugements sont acceptés, d'autres non.
- *la polémique* : l'identité négative sera revendiquée comme positive, à l'image du « Black is beautiful », le stigmatisateur sera lui affublé d'attributs dévalorisants.
- *l'évasion* : l'individu sort de la relation conflictuelle entre sa culture et la culture dominante, et rejoint un autre groupe, à part, ou un groupe transculturel, universaliste.

A noter que ces stratégies ne sont pas tout à fait transposables à la situation des échanges interculturels. En effet, l'étudiant qui part en Erasmus ne se voit pas attribuer une identité dépréciative. Au contraire, il jouit même d'un certain prestige, car l'image « Erasmus » est très connue en Europe, surtout dans le milieu étudiant. Elle est perçue de manière positive et est par conséquent, à l'opposé du stigmate. Toutefois, l'appartenance au groupe Erasmus n'est pas sans conséquence sur l'étudiant voyageur, surtout en ce qui concerne son unité de sens.

2.2.2. Les stratégies de défense de *l'identité de fait*

L'identité de fait, ou unité dialectique, ainsi nommée précédemment, est menacée quand l'équilibre identitaire est rompu, c'est-à-dire quand notamment : « les représentations et valeurs auxquelles il s'identifie, par lesquelles il fixe une signification à son être, ne lui permettent plus de s'accorder avec son environnement » (1990, p 93, citation légèrement modifiée). Il y a contradiction entre la *fonction ontologique* et la *fonction pragmatique* de l'identité. La *fonction ontologique* est relative à l'être en tant qu'être, au moi de l'individu dans ses propres valeurs et représentations. La *fonction pragmatique* fait quant à elle référence au monde social. Elle est aussi appelée « fonction instrumentale de l'identité », voir « opportunisme », car elle privilégie l'adaptation à l'environnement avant tout, le « nouveau », par rapport à « l'ancien » (Camilleri, 1990). Ces deux fonctions sont en perpétuelle négociation dans la dynamique identitaire. Selon les situations, telle fonction peut prendre le dessus sur l'autre, et vice-versa. On parle de conflit, de tension, quand l'équilibre n'est plus maintenu, que la distance entre les différents pôles de l'identité se fait trop grande. Deux grands types de stratégies sont alors possibles pour tenter de rétablir la cohérence.

¹⁴ Camilleri emploie aussi le terme de « soustraction à la cible de la stigmatisation » (1999, p. 162)

2.2.2.1. Les stratégies par la cohérence simple

Dans ce cas de figure, un des deux termes en opposition est supprimé. On survalorise ou la *fonction pragmatique* ou la *fonction ontologique*. Analysons les deux possibilités.

La survalorisation de la préoccupation ontologique

L'individu va privilégier ses croyances propres, celles définies par le « code originel » (1990, p. 95), en refusant d'entrer dans la négociation avec le social, avec ce que l'environnement exigerait de lui pour qu'il s'adapte. Il va rejeter le code social, extérieur, ainsi promu et valorisé, et préférera suivre son mode de vie traditionnel. Cependant, l'auteur explique que cette survalorisation extrême est très difficile à tenir. Les individus, bien souvent, tolèrent un « minimum pragmatique », une forme de compromis avec les exigences de la réalité sociale. Il cite l'exemple d'une famille qui accorderait le droit aux études à sa fille, en imposant une date limite, à laquelle elle devra se marier. Le détour par le système éducatif est perçu alors comme une plus-value pour le mariage. Le code culturel traditionnel est préservé.

La survalorisation de la préoccupation pragmatique

A l'opposé se situent les stratégies ayant pour cible une adaptation rapide à l'environnement, au détriment des traditions, ou de la fonction ontologique de l'identité. On parle aussi de dimension intersubjective (accord avec l'entourage), au profit de la dimension intrasubjective (accord avec soi-même) (1999, p. 163). De la même manière que la première position reste difficile à tenir, la stratégie par la survalorisation de la préoccupation pragmatique est un extrême qui met en danger l'unicité de l'individu. Rare sont les cas, où l'individu se fond totalement dans la masse à tel point qu'il en oublie ses caractéristiques d'origines. L'option privilégiée est une forme de compromis entre les deux pôles. Camilleri évoque « l'alternance des codes » (1999, p. 163). En d'autres termes, l'individu privilégie le code traditionnel, ou le code moderne (nouveau), selon les situations d'interactions. Le sens de l'instrumentalisation de l'identité apparaît alors clairement.

2.2.2.2. Les stratégies par la cohérence complexe

On ne parle plus ici de suppression de l'un des deux éléments mais bien d'articulation. Les deux fonctions sont présentes dans la conduite des individus, mais à des niveaux différents :

Les identités syncrétiques

Cette stratégie est indifférente à la logique rationnelle. Il s'agit d'une « manipulation des codes », ou « manipulation égocentrique » à partir d'intérêts subjectifs et personnels. Les éléments contradictoires sont juxtaposés de manière à satisfaire l'individu dans sa vie quotidienne. L'individu interprète la réalité de telle manière qu'il ne met pas en danger la cohérence de son *identité de fait*. L'auteur prend en exemple la « maximisation des avantages » chez des jeunes d'origines maghrébines, qui naviguent entre les deux références culturelles (le milieu d'origine et le milieu social ambiant), en faisant abstraction des éléments dérangeants.

Les identités synthétiques

En revanche, la stratégie par formation identitaires synthétiques cherche quant à elle à suivre une logique rationnelle. L'individu « cherche des justifications qui s'imposent à autrui comme à soi-même » (1999, p. 164). Deux procédures sont détaillées : « la réappropriation » et la « dissociation » des représentations du milieu social externe. La première stratégie indique une intégration de l'élément nouveau dans la culture d'origine en justifiant un lien déjà existant et mis à jour. Par exemple, la mise en valeur du rôle de la femme était présente dans l'esprit des textes anciens, mais oubliée par l'histoire. Son éducation par un système institutionnel est donc pertinente pour la tenue de sa fonction, car elle ne saurait être de meilleure épouse et mère étant instruite. La seconde stratégie, par dissociation, mène au même résultat (le synthétisme), mais par des moyens différents. L'individu va dans ce cas éviter la confrontation des éléments contradictoires en dissociant ce sur quoi ils portent. Autrement dit, les cibles du conflit (l'éducation vue par les parents vs. l'éducation vue par la société) vont être distinguées : la contradiction ne portera plus sur les mêmes objets (l'éducation du système dans lequel vivaient les parents, et non plus les parents eux-mêmes en tant que personnes vs. l'éducation vue par la société. Ce sont deux systèmes institutionnels qui s'affrontent, et non plus des personnes contre un système).

Les identités constituent donc un riche champ d'investigation, regorgeant de significations aussi complexes que diverses. Afin de garder à l'esprit l'essentiel de la notion des stratégies identitaires, nous pouvons reprendre la définition qu'en donnent Camilleri et ses collaborateurs (1990, p. 24). Il s'agit donc de

Procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur individuel ou collectif pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou en se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation.

Ce qui va nous intéresser dans notre travail de recherche se limite aux points susmentionnés, à savoir la dialectique tripartite de l'identité développée dans une perspective interactionniste, ainsi que ses stratégies, dont notamment la recherche de l'unité de sens. Nous attachons donc beaucoup d'importance au caractère pluriel de la notion d'identité. Elle sera envisagée dans ce travail, comme une combinaison cohérente et dynamique de sous-identités distinctes. Par « identité » nous entendrons donc « les identités ». « Être » c'est à la fois « devenir » et « actualiser ». Les identités seront étudiées dans un contexte précis de recherche, quelque peu distinct de celui de Camilleri (1990). En effet, c'est bien l'acculturation qui va nous occuper dans ce mémoire, mais un type d'acculturation particulière : l'acculturation Erasmus. De la même manière qu'un détour par la théorie nous a aidé à mieux cadrer la notion d'identité, un aperçu de la littérature sur l'acculturation peut s'avérer pertinent.

3. Qu'est-ce qu'un processus d'acculturation ?

3.1. Cerner la notion d'acculturation

Pour commencer, nous pouvons reprendre le *Mémoire pour l'étude de l'acculturation*, cité par Cuhe (2004, p. 53) qui la définit en ces termes : « L'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de culture différente et qui entraînent des changements dans les modèles (*patterns*) culturels initiaux de l'un ou des deux groupes ». Ce que souligne Cuhe également c'est le caractère dynamique de l'acculturation, qui doit être analysée comme un processus, et non pas comme une somme de résultats du contact culturels (jamais définitifs par ailleurs). C'est pourquoi nous emploierons le terme d'individu « en acculturation » et non pas « acculturé », qui connote fortement un statut définitif, voire péjoratif du migrant.

Deux niveaux peuvent être distingués dans le processus d'acculturation : le niveau individuel/psychologique et le niveau collectif/culturel (Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1999). En effet, lors de contact entre cultures, ce n'est pas seulement l'individu, en lui-même qui est touché, mais le groupe social, culturel auquel il appartient. Ce sont à la fois les caractéristiques individuelles et culturelles qui vont être modifiées lors de l'acculturation. Le niveau culturel (ou cultural level), peut être compris comme : « les caractéristiques clés des deux groupes culturels d'origine avant même leur rencontre, la nature des relations qui se créent à ce moment-là entre eux, les changements culturels conséquents dans les deux groupes et les groupes ethnoculturels émergents durant le processus d'acculturation¹⁵ » (Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1999, p. 352). Le niveau individuel (ou psychological level) concerne quant à lui les « changements psychologiques que les individus de tous les groupes subissent, et leur éventuelle adaptation à la nouvelle situation¹⁶ » (*ibid*).

3.2. L'acculturation : un défi à relever

De ce contact interculturel prolongé peut naître, chez l'individu, une modification de son comportement, de ses manières de vivre (manger, s'habiller, etc.), révélateur d'une évolution de son identité culturelle. Il peut s'en suivre également un certain stress, appelé « stress acculturatif » comme l'incertitude, l'anxiété, la dépression, voire des pathologies psychologiques plus complexes. Le stress survient quand l'individu se sent dépassé par la situation (situation d'acculturation en l'occurrence). Il est assimilé parfois à la notion de « choc culturel¹⁷ ». Cependant, si l'individu parvient à surmonter ce stress, il peut alors entrer dans le processus d'adaptation. Cette dernière étape sur notre schéma revient à éprouver un sentiment de bien-être, d'estime de soi (*well-being, self-esteem*) sur le plan psychologique. Du point de vue socioculturel, l'individu est capable de nouer des relations avec les membres de la nouvelle société dans laquelle il vit. Les moyens mis en œuvre par les migrants pour

¹⁵ Notre traduction : « key features of the two original cultural groups prior to their major contact, the nature of their contact relationships, and the resulting cultural changes in both groups and the emergent ethnocultural groups during the process of acculturation ».

¹⁶ Notre traduction : « psychological changes that individuals in all the groups undergo, and their eventual adaptation to their new situations ».

¹⁷ Toutefois, cette notion de « choc » a été vivement critiquée pour sa connotation pathologique (choc) et réductrice (culturel, comme si la source du problème venait forcément de la culture) (Segall *et al.* p. 362)

surmonter ce stress peut se retrouver dans la littérature notamment sous le terme de « stratégies d'acculturation » (Segall *et al.*, 1999 ; voir aussi Berry, 1989) ou encore de « stratégies identitaires » (Camilleri, 1990 ; 1997), pour ne citer que les plus connus.

On retrouve également dans les travaux de Cesari Lusso (2008) une réflexion sur les problèmes que peut poser l'acculturation pour les acteurs de la formation. Ce qui nous semble intéressant ici est la perspective de l'acculturation envisagée comme un *défi*, défi qui peut, sous certaines conditions, se révéler bénéfique pour l'individu. Les difficultés, inhérentes au processus d'acculturation, peuvent en effet « jouer un rôle mobilisateur et constructeur [...] dans l'évolution de la personne » (p. 3). De quelle manière ? Cesari Lusso nous dit ici que l'enjeu du processus est bien de trouver un « équilibre entre défis et ressources » (*ibid.*). Les difficultés doivent être suffisamment conséquentes pour provoquer un remaniement de la structure cognitive de l'individu, mais ce dernier doit être capable de les surmonter, sans quoi sa stabilité psychologique se retrouverait menacée (Segall *et al.*, 1999). En d'autres termes, un défi pourrait se comprendre comme le franchissement d'un obstacle, comme la façon de tirer profit d'une difficulté. Si l'individu réussit dans cette entreprise, il en ressortira enrichi. On peut envisager le défi également d'un point de vue identitaire. Le challenge consistera alors à surmonter les difficultés liées aux conflits identitaires, particulièrement présents lors d'un processus d'acculturation. On parlera alors d'enrichissement identitaire, en tant que modification de la structure ou dynamique identitaire.

En ce qui concerne notre population de recherche, les étudiants Erasmus, ce concept de *défi* nous semble tout à fait approprié pour essayer de mieux leur processus d'acculturation. En effet, il nous permet de mettre en lumière à la fois les difficultés rencontrées par les étudiants lors de leur parcours, les stratégies, ressources qu'ils ont utilisées ainsi que les conséquences sur leur définition d'eux-mêmes. Nous détaillerons notre questionnement de recherche dans la partie III : problématique.

Une autre référence théorique qui s'avère pertinente pour notre objet d'étude est la courbe de l'adaptation interculturelle de Lysgaard (1955). Il s'agit là d'une recherche assez célèbre sur l'acculturation étudiante. Bien qu'ancienne et très controversée, elle ne reste pas moins intéressante à examiner, car elle met en valeur un aspect particulier du processus d'acculturation : l'adaptation interculturelle.

3.3. Adaptation et adaptation interculturelle

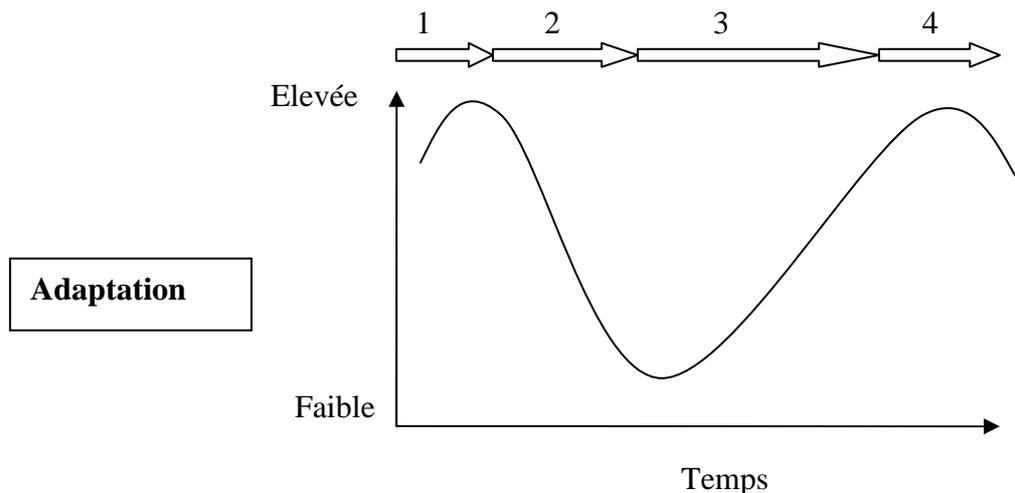
Acculturation, adaptation, quelles différences ? Tout d'abord, par souci de précision, nous devons distinguer ici deux formes d'adaptation : l'adaptation à long-terme et l'adaptation interculturelle (Ogay, 2000). La différence entre les deux est temporelle, l'adaptation interculturelle étant relatif aux contacts interculturels à court-terme. L'adaptation, de manière générale, est défini par Segall et ses collaborateurs (1999, p. 369) comme l'ensemble des « changements relativement stables qui s'établissent chez un individu ou un groupe, en réponse à des exigences externes¹⁸ ». Elle peut être divisée en deux axes, identiques à ceux discutés auparavant : l'adaptation psychologique et l'adaptation socio-culturelle. L'adaptation interculturelle, quant à elle, ne nécessiterait pas forcément de changement « en profondeur », ou stables. En effet, la brièveté du contact minimise considérablement l'influence de la culture

¹⁸ De notre traduction: « Relatively stable changes that take place in an individual or group in response to external demands ». On trouve aussi comme définition à la même page: « the long-term ways in which people rearrange their lives and settle down into a more-or-less satisfactory existence ».

d'accueil sur l'individu (Ogay, 2000). Il devient alors difficile d'évaluer l'adaptation psychologique, et socioculturelle. Néanmoins, le contact entre culture, le processus d'acculturation, se produit, et il n'est pas sans conséquence pour l'individu.

De nombreux chercheurs se sont intéressés à cette acculturation limitée dans le temps (Ogay, 2000). Mais l'on considère Lysgaard (1955) comme un des premiers scientifiques ayant traité de ce sujet. Ses travaux ont été rendus célèbres, grâce notamment à son schéma de l'adaptation interculturelle, nommée également « courbe en U » ou « cycle du choc culturel » (Pires & Stanton, 1999, p. 7) :

Figure 5 : Courbe de l'adaptation interculturelle (Lysgaard, 1955, citée par Black et Mendenhall, 1990.)

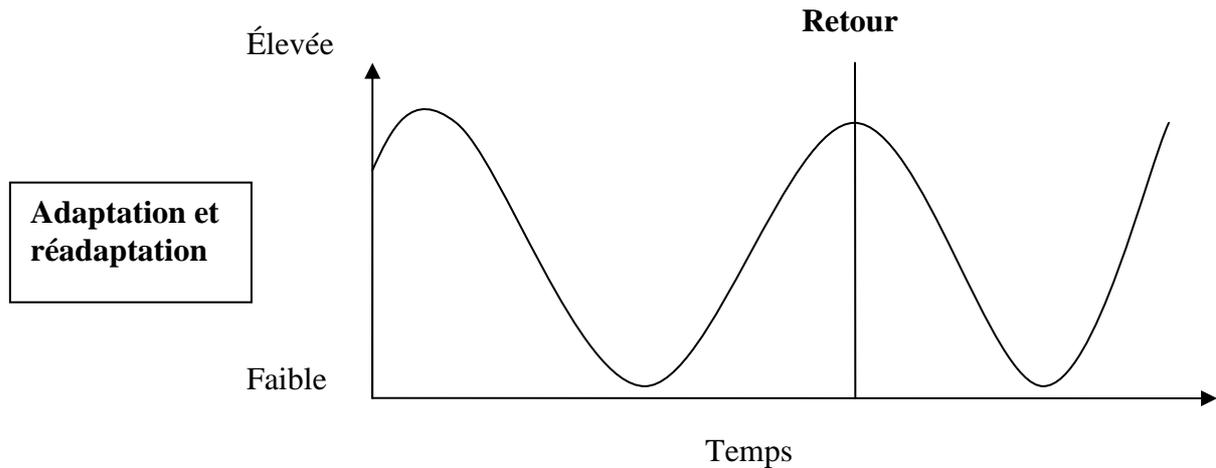


Le séjournant passe donc par différentes étapes, différents niveaux d'adaptation mesurés d'après plusieurs variables (confort, satisfaction, représentations, degré de contact avec la culture hôte, ou les difficultés ressenties). On ne considère pas l'assimilation à la culture hôte, mais la capacité à « faire face » (cope) à ses normes, c'est-à-dire à en avoir aussi bien des connaissances théoriques (knowledge) que pratiques (how to function). Les auteurs s'accordent sur quatre principales :

- phase 1 (flèche 1) : « lune de miel ». L'individu découvre avec enthousiasme un nouvel environnement
- phase 2 : « choc culturel ». Apparaissent les problèmes. L'individu fait preuve d'irritabilité et d'hostilité envers la culture d'accueil.
- phase 3 : ajustement graduel
- phase 4 : adaptation

A la suite de Lysgaard, Gullahorn et Gullahorn (1963) ont développé le modèle en incluant la phase du retour, qui elle aussi nécessite un temps d'adaptation. Cette courbe comprend donc deux chocs culturels : pendant et après le séjour. Elle est représentée comme suit :

Figure 6 : Courbe de l'adaptation et de la réadaptation interculturelle (Gullahorn & Gullahorn, 1963).



Bien que ces modèles aient été vivement critiqués (Furnham et Borchers, 1986, pp. 131-136), notamment pour leur prétendue valeur explicative universelle (ce schéma est loin de rendre compte de toutes les situations possibles), ils restent néanmoins une bonne « heuristique utile pour comprendre le processus d'adaptation à une culture nouvelle et inconnue » (Moghaddam, Taylor et Wright, 1993, cité par Ogay, 2000, p. 31). Selon Moghaddam *et al.*, l'adaptation se compose de trois éléments interdépendants que sont : « la satisfaction par rapport à sa situation, le développement des relations interpersonnelles positives avec les membres de la culture hôte et un certain niveau d'efficacité dans la réalisation des tâches » (*ibid*). On peut faire le parallèle ici avec les deux niveaux d'adaptation de Segall *et al.* (1999) : l'adaptation psychologique et socio-culturelle. De même la notion de stress est également présente dans la littérature de l'adaptation interculturelle. Ogay, reprenant les travaux de Ruben et Kealey (1979), souligne que le stress est souvent corrélé à une meilleure adaptation, s'il est géré « de façon positive et constructive » (Ogay, 2000, p. 32). On rejoint ici Segall *et al.* (1999, p. 363) ainsi que Cesari Lusso (2008) qui montrent également comment le stress acculturatif peut mener à une adaptation réussie.

Ainsi nous pouvons constater que les théories de l'adaptation à long-terme et de l'adaptation interculturelle comportent de nombreux points communs. Migrants et séjournants vivent un processus d'acculturation différent, certes, mais néanmoins proche. Tous les deux vont mettre en œuvre, consciemment ou inconsciemment, des stratégies d'acculturation, qui seront autant de réponses au stress causé par le changement de contexte. Toutefois, il est à préciser que les étudiants Erasmus sont encore un cas particulier dans la population des séjournants. Le but de leur séjour est principalement académique. Ils vont par conséquent être immergés, non seulement dans une culture étrangère, mais également dans une institution étrangère. Peut-on parler dès lors d'acculturation institutionnelle ? Quel est le rapport de l'étudiant Erasmus avec son environnement à l'étranger ? Pour étudier ce processus particulier d'acculturation, il nous faut d'abord cerner de manière plus précise ce qu'est un étudiant Erasmus : ses motivations, son rapport à l'altérité, les conclusions qu'ils tirent de son séjour.

4. Qu'est-ce qu'un étudiant Erasmus ? Portrait croisé

Nous allons dès à présent étudier de plus près le profil de l'étudiant Erasmus, en nous basant sur divers lectures théoriques. Bien entendu, l'idée n'est pas ici d'établir un modèle unique, figé, de l'étudiant Erasmus, mais plutôt de faire ressortir certaines caractéristiques, partagées par une large majorité de participants, dont fait état la littérature. De ces traits communs, les auteurs en ont ressorti des typologies distinctes. Nous nous proposons ici de confronter ces visions distinctes de l'étudiant Erasmus, afin de saisir de manière générale, ce qui fait la spécificité de cette population.

4.1. L'étudiant au départ : curiosité et ouverture d'esprit

Comment caractériser un étudiant Erasmus ? Anquetil (2006) nous présente une synthèse réalisée à partir de plusieurs études. Elle relève les attributs suivants :

- la jeunesse
- le goût du voyage : « petit bagage de mobilité préalable » (p. 75)
- une certaine aptitude à la communication envers autrui

Ses motivations au départ sont diverses : envie de nouveauté, de « rupture de son quotidien », apprendre une langue, volonté de doter son Curriculum Vitae d'une plus-value. L'étudiant, bientôt Erasmus, se démarque notamment par son activité dans le milieu universitaire et extra-universitaire (emploi, membre associatif, bénévole etc.)

Streickeisen et Diem (1998, cités par Pasche, 2004, p. 28), dans la même idée, propose la définition suivante : « Ce sont avant tout les étudiants interrogés [les Erasmus] qui ont des contacts fréquents avec les étudiants des autres disciplines et d'autres pays qui s'intéressent à la mobilité ». Les auteurs mettent encore en avant des affinités pour l'art et les cultures étrangères et « l'envie de faire des expériences nouvelles » (*ibid.*). De nouveau, c'est l'ouverture d'esprit et la curiosité qui sont mis en avant lors de la description du profil-type. En résumé, l'étudiant Erasmus est un étudiant qui se démarque des autres par sa forte motivation à rencontrer l'altérité, motivation qu'il concrétisera par son entrée dans le programme Erasmus.

4.2. Entre études et tourisme

L'étudiant Erasmus est l'objet central d'un ouvrage de Vassiliki Papatsiba (2003). Dans son étude, l'auteure a procédé à l'analyse thématique de 53 rapports de séjours (voir notre premier chapitre « contexte de la recherche » pour plus d'informations sur ce document). Les récits des étudiants font référence à trois domaines : « l'expérience académique », « l'expérience touristique », « l'expérience de la vie quotidienne » (p. 82). C'est ici l'expérience touristique qui va nous intéresser. Selon Papatsiba, elle fait référence à « une rencontre culturelle convenue, abordée à travers une connaissance encyclopédique et une expérience esthétique nécessaire à un visiteur averti » (p. 86). Les témoignages des étudiants sur la culture d'accueil sont limités à certains aspects topographiques (les bâtiments, les paysages, ...) et laissent de côté les dimensions sociales et politiques du pays. De plus, l'auteure ne distingue pas de différences à ce sujet entre les récits des étudiants partis pour trois mois ou un an. Elle en tire la conclusion suivante : « La culture, après un séjour de plusieurs mois, semble être abordée

superficiellement et sans réelle implication de l'étudiant qui se comporte comme un touriste ordinaire : observateur et distant, il est de passage. » (p. 89).

Anquetil (2006) rejoint Papatsiba dans ses observations. D'après elle, l'étudiant Erasmus n'arrive pas non plus à dépasser la vision de surface de la culture étrangère, bien qu'il y vive entre trois et douze mois. Elle nous dit : « il séjourne suffisamment longtemps pour se familiariser avec un nouveau milieu, mais ne touche pas en profondeur le pays : passe en hôte plus ou moins assisté dans une institution à laquelle il reste fondamentalement étranger » (p. 75). C'est comme si l'étudiant traversait le pays, sans vraiment s'y arrêter, tel un voyageur en villégiature.

Kohler-Bally souligne aussi cet attribut dans son enquête auprès des Erasmus de l'Université de Fribourg (2001). Elle relève que bon nombre d'étudiants décrivent leur séjour comme un voyage, quelque chose de temporaire et de bref. L'étudiant Erasmus est de passage : « [il] passe en Suisse plus qu'il ne s'y installe » (p. 83). Les étudiants n'abordent pas leur « séjour » en tant que tel, avec la notion de fixité qui découle de ce terme, mais parlent plutôt de « voyage », de « tourisme » ou de « passer beaucoup de temps à l'étranger » (p. 77). Ajouté à la notion de plaisir, le voyage peut alors être synonyme de tourisme, comme le définit le Petit Robert (2003, p. 2642) : « personne qui se déplace, voyage, pour son plaisir ».

Si Papatsiba et Anquetil mettent surtout l'accent sur les représentations superficielles de la culture, Kohler-Bally, quant à elle, insiste plus sur les perceptions temporelles des étudiants. Toutefois, ces trois visions convergent en un point : l'étudiant Erasmus peut, sous certains angles, être qualifié de touriste européen.

4.3. Entre tourisme et migration : un étudiant en double acculturation

Qu'en est-il alors du statut de migrant ? Est-il incompatible avec celui de touriste ? L'étudiant Erasmus considère-t-il son séjour uniquement comme une période de vacances ? Papatsiba nuance elle-même son propos. Si l'étudiant garde une vision quelque peu réductrice de sa société d'accueil (culture figée, essentiellement définie par ses monuments et ses musées), il semblerait toutefois que son immersion dans le milieu universitaire local l'amène à reconsidérer ses premières représentations. Pour la chercheuse, cette phase, ou vision « touristique » du pays, est rendue caduque par l'investissement de l'étudiant dans son rôle d'étudiant justement. A la faculté, l'étudiant étranger est amené à côtoyer les étudiants natifs. Il évolue dans leur monde à eux et avec eux. Ce contact quotidien avec la culture locale va aider à dépasser ses premières impressions : « avoir une activité dans un contexte qui devient commun à l'étranger et au natif crée une rupture avec la qualité de touriste » (p. 99).

L'étudiant Erasmus se différencierait donc du touriste, par son rapport différent avec la culture hôte. Il n'est pas seulement de passage, il cherche aussi à s'impliquer dans la vie étudiante. Peut-on parler alors de migration ? La question peut faire débat. En un sens, l'étudiant Erasmus ne correspond pas à la définition du migrant qui, par principe, se déplace pour des raisons politiques, économiques, sociales, ou encore personnelles. Il souhaite vivre dans le pays pour un certain temps, voire pour toujours. Il n'en est pas le cas pour les étudiants Erasmus qui ont tous choisi d'être là, par plaisir avant tout. Comme le fait remarquer Flory (1993, p. 139), ce qui caractérise les étudiants c'est avant tout « une mobilité de circulation et non d'établissement ». Toutefois, on ne peut faire abstraction de similitudes quant à leurs parcours d'acculturation, car notre étudiant se retrouve lui aussi confronté à une

culture étrangère. Il doit, de la même manière que le migrant, se familiariser avec son nouvel environnement.

Mais quel environnement exactement ? Ce qui caractérise les étudiants Erasmus, en plus de la courte durée de leur séjour, est le temps important passé à l'Université. Papatsiba relève à ce propos que l'expérience académique est le premier domaine auquel se réfèrent les étudiants pour raconter leur séjour¹⁹. Cette affirmation est confirmée par une recherche du même type menée par Martineau (1995, p. 119)²⁰. Cette dernière montre que « l'aspect purement académique de leur séjour [...] constitue vraiment le cœur de leur voyage ».

D'après ce constat, et au regard des théories précédentes sur les communautés de pratique, nous pouvons introduire le concept d'*acculturation institutionnelle*. L'université est en effet un monde en soi, qui possède ses propres règles, ses propres codes sociaux. C'est donc cette « culture » universitaire que l'étudiant va rencontrer dès ses premiers jours dans le pays étranger, et dans laquelle il sera immergé pendant toute la durée de son séjour. Au terme « culture », nous l'avons déjà dit, nous lui préférons le terme plus précis de « communauté de pratique ». L'étudiant sera donc confronté à la communauté de pratique étudiante de la faculté qu'il fréquentera. Il va découvrir non seulement la culture espagnole, la culture madrilène, mais également la « culture institutionnelle ». Dans ce sens, nous pouvons parler de processus de *double acculturation* : l'acculturation culturelle, et au sein de cette dernière, l'*acculturation institutionnelle*. En allant plus loin, nous pourrions même parler de processus « d'accommunautarisation », puisque c'est la rencontre des communautés, plus que des cultures, qui va nous intéresser ici. Toutefois, nous garderons l'expression *acculturation institutionnelle*, plus commode à utiliser.

4.4.L'étudiant au retour : un individu transformé

Dans quelle mesure ce processus d'acculturation affecte-t-il les étudiants ? Sur cette question, la littérature est unanime : Erasmus transforme.

La Commission européenne vante les mérites du programme en ces termes :

Tous les témoignages et enquêtes concordent: entreprendre une période d'études à l'étranger est hautement profitable, sur les plans personnel, académique et social. Au contact d'un autre pays, l'étudiant développe ses capacités d'adaptation, de communication interculturelle, ainsi que ses connaissances européennes. Il bénéficie, également, d'un sérieux atout en termes d'insertion professionnelle. (Direction générale de l'éducation et de la culture. (2008, p. 5)

Ce sont sans doute les apports sur le plan personnel qui sont les plus conséquents (Pasche, 2004 ; Hassler, 2005 ; Kohler-Bally, 2001). Papatsiba (2003, p. 58) en synthétise les principaux :

L'acquisition personnelle de qualités générales et dès lors supposées transférables, telles que l'autonomie personnelle, l'adaptabilité, la confiance en soi, les capacités de communication dans un contexte étranger, le goût de découvrir, de connaître, de prendre des risques et l'affrontement de l'inconnu.

¹⁹ 67, 24 % des énoncés le mentionnent

²⁰ Il s'agit d'une étude qualitative réalisée auprès de 40 étudiants Erasmus

Le rapport à l'altérité change également les représentations culturelles, aussi bien du pays d'origine que du pays dans lequel les étudiants ont séjourné. Il s'en suit une plus grande tolérance à l'égard de la différence ainsi qu'une prise de distance par rapport à son appartenance culturelle (Papatsiba, 2003 ; Pasche, 2004 ; voir aussi Anquetil, 2006). Les séjours à l'étranger représentent en effet une confrontation à l'altérité qui joue le rôle de miroir sur sa propre personne. Rimmer (2001) nous montre que lorsqu'on se trouve dans une autre culture que la sienne, il arrive qu'on se rende compte du décalage qui existe entre notre identité, telle qu'on la perçoit, et l'image que les autres s'en font. L'identité est en quelque sorte « révélée » par le contact avec l'altérité, avec les membres d'une culture différente de la nôtre. Papatsiba (p. 115) introduit le témoignage d'un étudiant de la manière suivante :

La confrontation avec la différence, avec ce qu'on n'est pas, révèle en partie ce qu'on est. 'C'est drôle, mais on ne prend jamais autant conscience de son identité qu'à l'étranger, par opposition à celle des autres' [rapport 42]. Le vécu prolongé dans une autre société et une culture éveille la conscience de ce noyau de définition individuelle, permanent mais aussi malléable, qu'on appelle identité.

L'acculturation a d'autres conséquences, nous disent Pasche (2004) et Kohler-Bally (2001). Ces dernières montrent en effet que du point de vue social, les étudiants ont su créer un réseau de relations étendu, dépassant ainsi les frontières du pays hôte. De plus, au retour, il s'en est également suivi une modification de leurs rapports avec leur environnement proche (Pasche, 2004 ; Hassler, 2005 ; Doblado, 2007). Famille, amis, les liens affectifs se sont distendus, ou au contraire renforcés.

En reprenant tous ces changements (personnels/identitaires, sociaux, etc.) sous un autre angle, plus professionnel, on peut alors parler de « compétence ». Une compétence résume en elle-même les savoirs, savoir-faire et savoir-être, personnels, culturels, sociaux, qui sont autant d'acquis du séjour (Kohler-Bally, 2001). Les étudiants Erasmus vont effectivement devoir créer tout un ensemble de procédures pratiques (les savoir-faire), afin de répondre aux exigences nouvelles de ce quotidien étranger. Puis « de ce savoir-faire, va naître un savoir-être, une relativisation des informations et des pratiques sociales qui passe par la décentration créée par le séjour d'études » (p.103). On pourrait appeler ce savoir-être l'adaptabilité. Parmi d'autres, il compose la « compétence interculturelle » (Anquetil, 2006 ; Ogay, 2000), véritable « plus-value » du séjour Erasmus.

4.5. Erasmus : une communauté estudiantine à part

La littérature aborde également le programme Erasmus sous son angle non plus individuel mais social. Les étudiants participants à ce programme font tous partie, officiellement, d'un même groupe. Un groupe multiculturel par définition, dont les membres partagent la caractéristique commune : être étranger. Lors de l'acculturation, ils font en quelque sorte de leurs différences, un point commun. C'est un des facteurs de ralliement fréquemment cité par les étudiants (Kohler-Bally, 2001 ; Papatsiba, 2003). Les étudiants Erasmus se retrouvent beaucoup entre eux, que cela soit pour des activités spontanées ou organisées par les universités d'accueil. Ils aiment fréquenter des étudiants qui sont dans la même situation d'acculturation qu'eux.

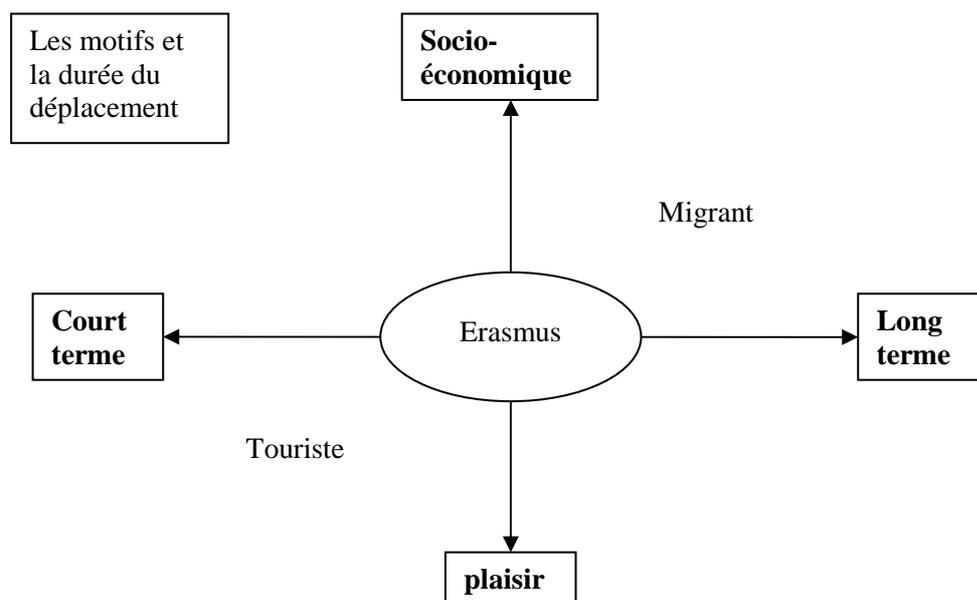
En reprenant le cadre conceptuel de Wenger (1998/2005), nous pouvons dès lors envisager le groupe Erasmus comme une communauté de pratique à part entière. Les étudiants Erasmus partagent, en plus d'autres points communs, comme centre d'intérêt principal : le goût du

voyage et l'envie de passer un semestre ou deux à l'étranger. Papatsiba (2003) l'a remarqué, les étudiants Erasmus disent s'être investis dans leurs activités académiques, ce qui les distingue des touristes. Ils partagent donc de plus un certain engagement envers cette communauté estudiantine Erasmus. Leur but premier n'est pas la villégiature. Les études sont en effet au centre de leur expérience Erasmus. Quant au répertoire, il apparaît clair que si les étudiants partagent des activités, ils créent en même temps une histoire commune, des anecdotes, des références, etc. qui font partie intégrante de ce « langage commun ». Ces constats nous amènent à affirmer que le groupe d'étudiants Erasmus peut tout à fait être envisagé comme une communauté de pratique.

4.6. Erasmus : un profil étudiant complexe

A la lumière de ces connaissances, il nous apparaît plus que difficile de résumer en un mot, le profil de presque 2 millions d'étudiants. Néanmoins, des tendances générales se dessinent : l'étudiant est avant tout en Erasmus par plaisir, il cherche le dépaysement et l'aventure. Son rapport à la culture d'accueil est complexe : son statut de séjournant provisoire l'amène à contempler son environnement avec le regard du touriste, son statut d'étudiant et son investissement dans le milieu académique lui font découvrir cette même culture sous un autre angle. Il est en quelque sorte en double-acculturation. Ce qui va nous intéresser à proprement parler est l'acculturation de type institutionnel, c'est-à-dire la rencontre entre la communauté de pratique étudiante d'origine et la communauté de pratique étudiante autochtone. C'est de plus dans ce même lieu, que l'étudiant va également rencontrer la communauté de pratique Erasmus, « sa » communauté de pratique, puisqu'il y appartient, dès la validation de son inscription au programme d'échange. Le schéma suivant nous montre que le statut d'Erasmus oscille entre celui de touriste et de migrant. Parfois l'un, parfois l'autre, il synthétise en lui un peu des deux. Par définition, il reste un étudiant, certes, mais un étudiant qui va exercer sa fonction dans une communauté nouvelle, voire plusieurs. Ce changement de contexte l'amènera à développer des connaissances, des savoir-faire et savoir-être. Il reviendra, souvent différent, toujours enrichi.

Figure 7 : Situation de l'étudiant Erasmus par rapport au touriste et au migrant, en fonction de la durée et du motif de déplacement



5. Synthèse du cadre conceptuel : les spécificités de l'acculturation Erasmus

Les différentes théories exposées précédemment ont pour but de nous aider à mieux comprendre la particularité de l'acculturation Erasmus, et plus particulièrement l'acculturation institutionnelle. Nous avons en effet choisi de nous intéresser au vécu académique des étudiants Erasmus, en mettant de côté les aspects touristiques, ou ceux liés à la vie quotidienne. C'est la pratique du métier d'étudiant, à l'étranger, qui sera notre objet de recherche.

Le statut étudiant, selon Coulon (1997), ne s'obtient pas automatiquement, une fois l'inscription à l'Université validée. Il s'apprend. L'étudiant, encore novice, va devoir acquérir les savoirs lui permettant d'être reconnu comme tel, par les membres de la communauté étudiante à laquelle il aspire. En nous basant sur les travaux de Wenger (1998/2005), nous envisageons la communauté étudiante comme une communauté de pratique. Une communauté de pratique est composée de personnes partageant un but (entreprise), un langage (répertoire) et un investissement (engagement) commun. Les codes régissant chaque communauté sont complexes et demandent du temps pour leur acquisition. Une fois cet apprentissage réalisé, le novice devient membre, dans notre cas, il devient « étudiant ». Une nouvelle identité lui est attribuée, une identité reconnue par lui et par les autres.

La question de l'identité est en effet incontournable, lorsqu'on souhaite étudier les communautés de pratique, et a fortiori, dans un contexte précis d'acculturation. La littérature nous apprend à ce sujet que l'identité n'est pas unique, mais bel et bien plurielle. Les individus ne sont pas porteurs d'une identité immuable tout au long de leur vie, au contraire, l'identité est une dynamique, un mouvement intégrant nos identités passées et futures, nos identités professionnelles et personnelles, nos identités individuelles et sociales, ... L'accent doit être mis sur le caractère situationnel des identités car ce sont les exigences du contexte qui vont déterminer la dynamique identitaire des individus. Parfois cette dynamique est sujette à tension, quand certains éléments de la situation justement entrent en contradiction (je veux être comme ceci, mais on me perçoit comme cela). Face à ce conflit, les individus peuvent mobiliser des stratégies identitaires, qui selon leur nature, auront des conséquences différentes sur l'identité des individus.

Un des terrains les plus propices à l'étude de ces tensions est sans doute le phénomène d'acculturation. C'est lors de la rencontre avec une autre culture, avec des individus aux comportements et aux représentations différentes, que peut émerger un conflit identitaire. L'adaptation, sera alors tributaire de la capacité de l'individu à répondre à ce défi de stress identitaire, en termes de ressources mobilisées. L'acculturation Erasmus sera envisagée ici comme un challenge identitaire pour deux raisons (apparemment contradictoires mais bel et bien complémentaires). Tout d'abord, l'acculturation déstabilise la structure identitaire de l'étudiant, mais en même temps, par cette mise à mal, elle peut l'induire à reconstruire son identité. Toutefois, ce processus de reconstruction ne se réalisera que si l'étudiant parvient à tourner à son avantage les difficultés rencontrées.

Il convient de préciser par ailleurs que notre contexte d'acculturation est à proprement parler assez particulier. Il s'agit de l'acculturation institutionnelle. Notre population d'étude (les étudiants Erasmus) n'est effectivement pas tout à fait migrante, mais pas tout à fait touriste

non plus. Elle se situe entre les deux. Les Erasmus se distinguent par leur activité spécifique au sein de la culture d'accueil : ils étudient à l'université.

Et à l'université que se passe-t-il ? Nous avons vu qu'au sein de l'université, réside des communautés de pratique étudiantes, et que chaque communauté est régie par des règles propres. Notre étudiant Erasmus provient lui aussi d'une communauté de pratique. C'est un étudiant expérimenté qui a acquis une pratique spécifique dans son pays d'origine. A l'étranger, il se voit donc confronté à une communauté de pratique estudiantine qui appartient à une culture locale spécifique (dans notre cas, espagnole). Cette communauté possède sa « pratique » spécifique, son identité propre. Le problème qui se pose alors concerne les rapports de similitude et de différence entre la communauté de pratique estudiantine d'origine et la nouvelle communauté hôte. L'étudiant, « engagé » dans la communauté de son pays, sera-t-il considéré comme un participant de la communauté hôte ? Ou au contraire, ces deux communautés sont-elles si distinctes que la participation à l'une n'implique nullement la participation à l'autre ?

Nous pourrions nous arrêter là, mais cela serait passer à côté d'un élément important de l'acculturation institutionnelle : la rencontre avec la communauté de pratique Erasmus. L'étudiant appartient en effet d'emblée au groupe d'étudiants qui comme lui, participent au programme d'échange Erasmus. Avec ce groupe, il va probablement partager bon nombre d'activités et créer ainsi un répertoire de références communes. L'acculturation Erasmus met donc en jeu, non pas deux, mais trois communautés de pratique. Notre objectif dans la suite de ce travail, sera d'étudier plus en profondeur cette confrontation entre les trois communautés.

CHAPITRE III : PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHES

Nous allons analyser dans ce travail l'acculturation Erasmus non pas en termes de culture mais en termes de communautés de pratique. Moins large que la notion de culture, la définition de la communauté de pratique élaborée par Wenger (1998/2005), a l'avantage d'être plus apte à rendre compte de l'activité des étudiants dans le monde universitaire. Nous souhaitons en effet mettre l'accent sur la pratique des étudiants Erasmus : comment vivent-ils ce séjour, quelles difficultés rencontrent-ils, quels moyens mobilisent-ils, etc.

En nous basant également sur les recherches d'Alain Coulon (1997), nous avons mis à jour l'idée de « communautés de pratique estudiantines », en soulignant l'aspect pluriel de cette dernière, car il n'y pas un modèle type de communauté défini, mais autant de communautés différentes qu'il y a de groupes d'étudiants différents. Un étudiant est reconnu membre de la communauté, « affilié », s'il possède les caractéristiques des membres de la communauté (engagement mutuel, entreprise commune et répertoire partagé). Il acquiert alors l'identité du groupe. Il devient « étudiant ».

Dès lors se pose la question des effets de l'acculturation sur cette identité « étudiante ». Reconnu comme membre de sa communauté dans son pays d'origine, en sera-t-il de même dans une université étrangère? Les caractéristiques de la communauté seront-elles identiques? A la lumière de nos lectures, nous pouvons affirmer qu'aucune communauté n'est semblable à une autre, chaque groupe possédant sa dynamique propre. De plus, les individus appartiennent souvent, ou souhaitent appartenir à plusieurs communautés, ce qui n'est pas sans créer des tensions, lorsque ces dernières s'opposent sur certains points. Or, lors d'un séjour Erasmus, les étudiants se retrouvent justement face à une ou plusieurs nouvelles communautés de pratique étudiantes. Dans un premier temps, ils portent en eux une certaine pratique, héritée de leur communauté d'origine. Ils arrivent ensuite dans une institution universitaire fréquentée par des groupes étudiants inconnus. Ils se retrouvent au milieu d'une ou de plusieurs communautés²¹ étudiantes autochtones. A cela, se rajoute une troisième communauté de pratique, que l'étudiant rencontre également à l'étranger, mais à laquelle il appartient officiellement, dès son inscription au programme d'échange : la communauté de pratique Erasmus. Les étudiants Erasmus sont en effet un groupe à part, qui simplement par l'origine de leurs membres (des étudiants étrangers) se distinguent déjà des communautés étudiantes locales.

Nous voilà donc au cœur du défi : Ce n'est pas deux communautés de pratique qui vont se rencontrer mais bien trois :

- la communauté de pratique étudiante de la faculté d'origine
- la communauté de pratique étudiante autochtone
- la communauté de pratique Erasmus.

²¹ Par la suite, nous aborderons la notion de « communauté de pratique » au singulier, par commodité, en gardant cependant à l'esprit qu'elle a toujours un sens pluriel.

Notre contexte d'analyse de pratique est tout à fait particulier, à la fois par rapport aux populations d'étude de Wenger (1998/2005) qui mettent en valeur essentiellement des communautés professionnelles évoluant en entreprise, et vis-à-vis des recherches sur l'acculturation, principalement centrées sur les problématiques migratoires. Toutefois, certaines conclusions relatives à ces deux champs théoriques sont tout à fait pertinentes par rapport à notre objet de recherche. Par exemple, envisager l'acculturation comme un « défi identitaire » (Cesari, 2008, cf. p. 41 du cadre conceptuel) permet de relier à la fois la problématique de l'identité et de la confrontation de pratique. En effet, le fait de vivre dans une culture étrangère comporte un certain nombre de difficultés d'ordre psychologique et social, et dans notre cas précis, des difficultés identitaires. Or ces problèmes peuvent s'avérer enrichissants et formateurs pour l'individu, à partir du moment où ce dernier sait mettre en œuvre des stratégies pour les surmonter. Le défi consisterait donc à tirer profit de cette mise en danger de la structure identitaire. En mobilisant certaines ressources, l'individu parviendrait ainsi à reconstruire son identité, à remodeler sa structure identitaire, gage d'une meilleure adaptation au milieu environnant. Le lien peut être ici souligné avec le parcours d'affiliation du métier d'étudiant, et l'apprentissage d'une nouvelle pratique. L'étudiant doit en effet reconstruire son identité afin de pouvoir mieux se mouvoir dans sa nouvelle communauté. Et c'est justement cette relation entre parcours d'acculturation et parcours d'étudiant que nous souhaitons analyser dans ce mémoire.

En somme, la synthèse de ces diverses références conceptuelles nous amène à problématiser l'acculturation Erasmus en ces termes :

Dans quelle mesure la confrontation de ces trois communautés représente-t-elle un défi identitaire pour les étudiants Erasmus ?

Nous tenterons de cerner cette question à travers trois aspects plus précis : les difficultés rencontrées, les stratégies mobilisées par les étudiants et l'impact de cette confrontation de pratique sur la dynamique identitaire. Trois questions de recherche guideront donc notre analyse :

Quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants ?

Quelles stratégies mobilisent-ils face à cette confrontation de communautés ?

En quoi cette confrontation est-elle propice à la reconstruction identitaire ?

Nous allons donc dès à présent nous pencher sur le vécu de neuf étudiants Erasmus d'horizons divers pour tenter d'apporter des éléments de réponses aux questions ci-dessus.

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE

Dialogisme, interactionnisme et identité

Contrairement aux autres mémoires traitant du même thème (Pasche, 2004 ; Hassler, 2005 ; Doblado, 2007), le recueil de données ne s'est pas fait à partir d'entretiens semi-directifs. Certes ce sont des étudiants Erasmus qui ont été interrogés, mais à travers une méthode encore inédite sur le sujet : le *focus group*. Leur vécu n'a pas été abordé de manière singulière et indépendante, comme c'est le cas lors d'entretien individuel, mais en collectif. Deux groupes d'études ont été créés, afin non seulement d'étudier les idées produites au moment de l'interview (analyse de contenu), mais également de mettre en lumière la dynamique discursive à l'œuvre (analyse dynamique). La première méthode servira essentiellement à faire ressortir du discours de chacun les éléments pertinents pour répondre à nos questions de recherche. La seconde nous permettra de rendre compte de la manière dont les idées sont produites, du « comment » plutôt que du « quoi ». Nous tenons à insister sur l'articulation entre ces deux principes. On ne peut en effet penser le discours comme une entité unique par essence, étant le reflet exact du monde environnant. Le discours n'est pas un seul discours, mais la synthèse de plusieurs autres discours, d'autres voix. Chaque expression répond à une autre. Par conséquent, on ne peut rendre compte des idées sans souligner la façon dont elles se sont produites. En somme, l'utilisation de l'outil focus group possède un double objectif dans ce mémoire :

- recueillir des informations quant au vécu du séjour, et ses remaniements identitaires conséquents (le contenu)
- étudier la dynamique de co-construction du discours commun (le processus)

Par ailleurs, pour présenter de manière claire la méthodologie employée dans ce mémoire, il nous a paru essentiel de d'expliquer ses fondements théoriques. En effet, l'usage des focus group reste encore peu employé dans la recherche en Sciences de l'éducation, même s'il est vrai que l'intérêt en devient croissant dans les sciences sociales aujourd'hui (Kitzinger, Marková, et Kalampalikis, 2004, pp. 237-242). Un détour par les théories sous-jacentes peut s'avérer utile afin de mieux comprendre l'usage que l'on peut faire du focus group dans ce champ de recherche.

La discussion de groupe peut tout à fait s'inscrire dans le paradigme de l'interactionnisme symbolique, dont nous avons dressé un bref portrait auparavant (cf. cadre conceptuel p. 32) car elle met l'accent sur la construction du sens lors de l'interaction collective. Pour être plus précis, le dialogisme considère que tout discours est en fait l'expression d'un ensemble de discours pluriels, qu'il s'agisse de discours rapporté, virtuel, passé ou futur, ... Ce que nous nous proposons de faire ici, est de rendre compte de l'inscription de la méthode des focus group dans champs conceptuels plus larges de la communication et de la pensée, eux-mêmes en étroite relation avec le paradigme interactionniste sociologique. Nous verrons également comment les questions du conflit et de l'identité, éléments centraux de notre problématique, peuvent être abordées selon la perspective dialogique. Enfin, nous nous pencherons sur notre méthode de recherche à proprement parler, en détaillant les diverses formes d'analyses usitées ainsi que les informations essentielles, relatives à nos populations et au déroulement des séances. Mais pour commencer, il convient de définir ce qu'est exactement un focus group.

1. Qu'est-ce qu'un focus group?

Qu'est-ce qu'un focus group ? La traduction littérale de « groupe centré » n'est que peu à même de donner une explication convaincante. Très largement, un focus group est une réunion de personnes sélectionnées discutant d'un ou de plusieurs thèmes durant un temps imparti. Un animateur est responsable du bon déroulement de la séance et du respect du protocole initial (grille de questions, sujet à débattre, etc.). Nous trouvons une définition plus précise chez Marková, Linell, Grossen et Salazar Orvig (2007, p. 46) :

Focus group is a 'thinking society' and 'talking society': participants think and talk together and are stimulated in their thinking when listening to other people's ideas. It is as if the 'stranges perspectives' of others (Bakhtin, 1986/1993) stimulate individuals to mobilise their own potentials to develop new insights and associations, and recall those which they have encountered on previous occasions²².

Cette citation résume bien les apports que peuvent fournir les focus group par rapport à une analyse de contenu plus classique. En effet, le discours d'autrui (ou « *stranges perspectives* ») peut enrichir le discours du sujet en faisant émerger chez lui de nouvelles idées ou au contraire en lui permettant de se rappeler d'idées plus anciennes (voir pour la sollicitation de souvenirs, Kalampalikis, 2004, pp. 281-289). La tâche globale, pour le chercheur, consiste donc à étudier l'émergence des idées et leur circulation au sein du focus group. En fonction de son objet de recherche, il va se pencher en particulier sur certains aspects de cette même dynamique qui l'intéressent. Nous en verrons des exemples de recherches bien précises par la suite, mais avant, nous nous devons de présenter les fondements conceptuels de la méthode d'analyse dynamique.

2. Principes théoriques du focus group

2.1. Langage et pensée : une conception dialogique

Nous allons ici aborder l'ancrage conceptuel de la méthodologie choisie pour ce mémoire. Nous attacherons de l'importance aux travaux de Bakhtine, initiateur de la théorie dialogique, ainsi que sur les liens qui l'unissent avec le paradigme interactionniste.

2.1.1. dialogisme et interactionnisme

Les travaux de Bakhtine sont aujourd'hui très célèbres dans le monde scientifique, principalement en littérature où ils ont servi de base au développement de concept tel que polyphonie ou intertextualité. L'idée maîtresse de son œuvre est la pluralité des voix au sein d'un même discours, d'un même texte. Le dialogisme plus particulièrement fait référence à la présence de l'autre dans le discours. Un énoncé n'est pas fruit d'un seul énonciateur, mais bel et bien le résultat d'une interaction entre deux sujets. Pour reprendre Laurent Jenny (2003) sur

²² « Le focus group est une 'société pensante' et une 'société discutante' : les participants pensent et discutent entre eux et leurs pensées sont stimulées lorsqu'ils entendent les idées des autres. C'est comme si les 'perspectives étrangères' des autres (Bakhtine, 1986/1993) stimulaient les individus dans la mobilisation de leur propre potentiel, dans le développement de nouvelles idées et associations, et dans le rappel de ces dernières, rencontrées lors de précédentes occasions » (de notre traduction).

l'introduction de sa page web²³, nous pouvons dire que « le discours n'émerge que dans un processus d'interaction entre une conscience individuelle et une autre, qui l'inspire et à qui elle répond. » Bakhtine emploie le mot « dialogisme²⁴ » pour mettre en évidence le fait qu'il envisage le discours comme un dialogue, ou le produit d'un dialogue. Les expressions, les mots utilisés proviennent toujours d'autrui car c'est dans l'interaction, c'est-à-dire dans une relation impliquant deux interlocuteurs qui se considèrent mutuellement, que ces expressions, ces mots se construisent. L'autre fait partie du discours du sujet. Le discours est dialogue. Le sujet n'est pas un simple émetteur d'idée, mais un sujet pluriel, polyphonique, interrelationnel.

Il est facile de constater dans la vie de tous les jours des illustrations de cette théorie. Il n'est que de penser aux changements lexicaux et grammaticaux en fonction des personnes à qui l'on s'adresse : ami, parent, supérieur hiérarchique, etc. Le discours tient forcément compte de son destinataire, en même temps que de son émetteur. Il en est de même lors de débats argumentés. On formulera des arguments en anticipant les éventuelles objections de l'interlocuteur. Le discours n'est donc pas le reflet de la subjectivité d'un sujet unique, mais un dialogue à plusieurs voix. Il n'est pas monologue, il est réplique (Jenny, 2003).

A la lumière de ces explications, nous pouvons mettre en évidence la convergence de perspective avec l'interactionnisme. En effet, le dialogisme met au centre l'interaction de l'individu, de la même manière que le fait l'interactionnisme. Comme le montre Salazar Orvig et Grossen (2004, p 263) :

Cette relation au discours d'autrui est socialement et interactivement située. Tout discours prend place au sein d'une activité (Bakhtine, 1984). Comprendre les actions et les discours des individus revient donc à considérer l'activité dans laquelle ils sont impliqués et le cadrage, c'est-à-dire les schèmes interprétatifs qu'ils appliquent (Goffman, 1991) pour donner du sens à leur activité et développer leur (inter)actions.

Cette citation met bien en valeur une construction du sens interdépendante du contexte d'interaction des sujets. De la même manière que l'acteur oriente son comportement en fonction des données qu'il interprète de la situation, le locuteur va moduler son langage selon les conditions de l'interaction (destinataire, intention du message, etc.). Le locuteur est par conséquent un acteur, qui réalise un « acte de langage » dont le sens dépendra du contexte dans lequel il se produit. Le langage est essentiellement un fait social, et le focus group est une sorte de « société en miniature » (Marková *et al.*, 2007) dans laquelle chaque acteur joue un rôle à part entière. Cette conception dialogique de la communication et de la pensée revêt un très grand intérêt pour étudier certaines manifestations collectives de la construction de sens, comme par exemple les représentations sociales.

2.1.2. « Nous pensons avec nos bouches »²⁵

Le dialogisme est en effet particulièrement pertinent pour souligner la manière dont les individus créent du sens à travers les situations sociales. Les travaux de Moscovici (1961) sur les représentations sociales ont été pionniers à ce sujet, car ils se basaient sur « la présupposition que les représentations sociales sont générées par la pensée de sens commun et la communication, prises dans leurs contextes historiques et culturels » (Marková, 2004, p.

²³ <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/dialogisme/dpintegr.html>

²⁴ Traduction du russe communément admise à l'heure actuelle

²⁵ Moscovici, 1984 cité par Kintzinger *et al.*, 2004, p.239)

232). Ainsi a-t-il voulu rendre compte des liens étroits qui unissent communication et phénomène social. C'est dans cette idée que, conjointement avec Bakhtine et Rommetveit, il va développer le concept de dialogicité où « être signifie communiquer » (*ibid.*). La dialogicité met en relief l'interdépendance existentielle de la relation Ego-Alter, c'est-à-dire « la capacité qu'à l'esprit humain de concevoir, de créer et de communiquer, au sujet des réalités sociales dans son rapport avec l'alter. » (Marková, pp. 232-233). A noter que cette dialogicité peut prendre des formes diverses et variées : la relation de l'individu avec sa famille, avec une personne en particulier, avec sa culture, sa nation.

Les discussions de groupe sont donc un moyen de recueillir cette dynamique sociale des représentations (Kalampalikis, 2004), cette relation entre l'Ego et l'Alter, dans la mesure où ils recréent des conditions presque naturelles de circulation de la parole. Ce sont des sociétés pensantes où chaque discours répond à un autre, présent, ou absent. C'est par le dialogue que la réalité sociale peut se construire et faire sens pour les individus qui la composent. C'est par le dialogue que ces mêmes individus peuvent inventer une nouvelle réalité sociale, car il est par essence dynamique et infiniment variable. La communication au sein des groupes de parole, comme autant de situation d'interaction, est multiple et complexe. La dialogicité est donc à étudier sous son angle polyphasique et polyphonique.

2.1.3. Voix et identités dialogiques

C'est cette caractéristique en particulier qui va nous amener à la problématique de l'identité. Si l'on considère, comme Salazar-Orvig et Grossen (2004, p. 264) que « l'hétérogénéité fondamentale des discours [...] repose sur une mise en scène de façon directe ou explicite (par la citation par exemple) ou de façon indirecte ou implicite, de différentes voix par rapport auxquelles le locuteur se positionne », alors on peut envisager la situation d'interaction, le dialogue, comme une rencontre entre plusieurs identités, qui sont autant de voix du discours. Au sein d'un même discours, on retrouve une intrication de différentes voix (la polyphonie), qui correspondent à la position du sujet dans la situation. Pour reprendre l'exemple énoncé dans notre cadre théorique (p. 33), on peut penser que dans la rencontre patient-médecin, il y a deux voix qui s'expriment (celle du médecin et du patient). Toutefois, au sein même d'un des discours individuels, plusieurs voix peuvent également se faire entendre. Le patient par exemple pourra se référer au code de déontologie médicale, et il prendra alors la voix d'un expert en droit. Il peut très bien demander des nouvelles de la famille du médecin, et il jouera le rôle alors du confident, du proche. Ces voix auxquelles les individus se réfèrent peuvent être internes (s'il se réfère à lui-même) ou externes (discours rapporté par exemple).

Les auteurs insistent bien sur ce point, les identifications, les voix sont multiples et fluctuantes au cours de la discussion. Ainsi, le rôle du patient ou du médecin pourrait tout à fait être joué par d'autres participants. Il ne s'agit pas d'un jeu de rôle à proprement parler, ou chaque individu se doit de respecter son personnage dont les caractéristiques lui seraient imposées. Le focus group est par définition un lieu de libre-échange de parole, où chacun peut adopter la position qu'il souhaite. Il est dès lors intéressant de remarquer que la circulation des voix et des identités se fait de manière très dynamique, aussi bien du point de vue interindividuel qu'intra-individuel. Les identités sont adoptées puis rejetées, puis de nouveau choisies mais différemment et ce pour exprimer autre chose, etc. Autant de trajectoires possibles de la pensée, autant de formes de dialogicité diverses et variées. Richesse et complexité caractérisent ces groupes centrés. Diverses sont donc les méthodes de les analyser

2.2.L'analyse du focus group : quelques exemples

2.2.1. Un principe de base : l'analyse conversationnelle

D'un point de vue théorique large, nous pouvons dire que la plupart des méthodes d'analyse dynamique s'inspirent des principes de l'analyse conversationnelle. Sous l'influence du paradigme interactionniste, l'analyse conversationnelle envisage le discours d'un point de vue dialogique, c'est à dire comme des constructions collectives (Gutnik, 2006). Dans cette conception, la parole n'est pas vue comme un reflet de la pensée unique de l'individu, mais comme un dialogue où s'entremêlent plusieurs voix. La méthode consiste donc à « étudier la construction des interactions verbales dans le cours de l'échange » (Gutnik, 2006, p. 233) ou autrement dit « within the specific aera of talk-in-interaction²⁶ » (Reynolds & Herman-Kinney, 2003, p. 176). Concrètement, les chercheurs se penchent sur l'enchaînement des tours de parole, les contradictions et les accords entre participants, la circulation d'un thème à travers cette pluralité de voix etc.

2.2.2. Les débats internes et externes

Toujours dans l'idée de souligner l'aspect dialogique de la conversation, des auteurs mettent en avant la construction de débat au sein du groupe (externe) et au sein de l'individu (interne). Le processus argumentatif peut prendre des tournures diverses, selon l'enchaînement des idées des participants (opposition, accord, compromis, etc.). De même, la confrontation aux discours des autres participants (« strange perspectives ») peut stimuler la négociation d'idées chez une même personne. Ils débattent intérieurement en comparant leurs idées à celles des autres. Au sein d'un même discours, tout comme dans l'interaction entre participants, les idées sont donc en circulation. La mise en confrontation dialogique des différentes voix permet de faire émerger et évoluer des réflexions, que les participants n'auraient sans doute pas pu avoir dans un autre contexte de recherche, comme l'entretien individuel par exemple.

2.2.3. Les discours virtuels

Bien mise en évidence dans le texte de Wibeck, Adelswärd et Linell (2004, pp. 253- 261), la référence à un discours virtuel fait bel et bien partie de la dynamique plurivocale des focus group. Par discours virtuel on entendra l'appel à des voix extérieures aux membres du groupe, absente physiquement du contexte d'interaction. Le participant peut faire allusion à un tiers en rapportant sa parole : « mon père me disait toujours 'les études c'est le plus important' ». Le discours rapporté peut avoir plusieurs fonctions (Wibeck *et al*, 2004.), comme celle d'appuyer la pensée du participant, ou contredire un argument d'une autre voix du groupe. Ces « voix virtuelles » peuvent être de plusieurs sortes : il y a le discours du tiers, mais il y a aussi des références à des adages collectifs, à des lois, à des rumeurs, etc. Encore une fois, nous ne pouvons que constater le caractère polyphonique de la dialogicité.

2.2.4. Analyser le processus ET le contenu

Il existe encore de multiples façons d'aborder la construction du discours collectif (les énoncés collaboratif, les processus d'ancrage et de cadrage, etc. voir les auteurs du *Bulletin de*

²⁶ Nous avons préféré ici garder la citation dans sa version originale, étant donnée la difficulté de traduire le terme « talk-in-interaction » en français.

psychologie, tome 57, cités dans la bibliographie). Nous n'avons présenté ici que celles qui nous paraissent pertinentes à l'égard de notre objet de recherche. En effet, il nous a semblé primordial d'aborder non seulement le contenu des discours (les représentations des participants sur leur séjour Erasmus) mais aussi le processus de construction de ce contenu (comment en arrivent-ils à exprimer ces idées-là). Mais avant de rentrer dans le fond de l'analyse, nous nous devons de présenter plus en détail notre population de recherche.

3. Notre méthodologie en détail

En guise de brève introduction, nous pouvons dire que deux focus groups ont été réalisés, d'une durée de deux heures environ. Ils ont été intégralement retranscrits (et traduit pour l'un d'entre eux de l'espagnol), comme les annexes peuvent l'attester.

3.1. Population

Le premier critère de sélection pour nos participants a été le lieu de leur séjour Erasmus. Nous voulions en effet que l'objet de discussion des focus group soit commun à l'ensemble des membres, et ceci pour une double raison. Tout d'abord, cela contribuait à créer une ambiance décontractée parmi les participants, nécessaire à toute interaction, surtout chez ceux qui ne se connaissaient pas (Morgan, 1998). Ensuite, cela évitait, dans la mesure du possible, les comparaisons entre chaque système universitaire, propre à chaque pays, ou encore la comparaison des modes de vie, pour ne pas dire des cultures²⁷. Les membres n'auraient pas besoin d'expliquer aux autres le fonctionnement de telle ou telle institution, ce qui nous permettrait de rentrer directement dans le vif du sujet. Ces conditions étant établies, nous avons donc recruté pour finir neuf personnes, toutes ayant étudiées dans une faculté madrilène entre 2005 et 2007.

3.1.1. Premier focus group (Focus Group 1)

La première interview se réalisa le 14 février 2008, à Bergame, en Italie du Nord, pendant deux heures. Pourquoi un tel lieu ? Cela est dû à l'origine des participants et aux liens qui les unissent. Nous en avons proposé à des anciens compagnons de l'Erasmus de participer à cette recherche. Profitant ainsi d'une rencontre amicale chez l'un des participants, nous avons procédé au premier entretien. La particularité de ce groupe tient surtout au fait qu'ils étaient colocataires (quatre membres sur cinq) durant leur séjour à Madrid. Ils se connaissent donc très bien, de même que nous les connaissions très bien. Lors de la discussion, l'ambiance était donc plus que détendue et nombreuses sont les plaisanteries et autres boutades qui ont circulés. Il convient de signaler également que l'interview s'est réalisée en espagnole, puisque il s'agit de la langue de l'Erasmus, dans laquelle nous nous entretenions à Madrid. Les retranscriptions présentées en annexe sont donc une traduction de notre part. De plus, tous les membres n'étant pas égaux face à la langue, certains participants se sont montrés plus loquaces que d'autres. Nous ne pouvons assurer de la véracité totale de cette explication (peut-être n'avaient-ils tout simplement pas envie de parler), néanmoins, il nous paraît important de signaler ce biais, ainsi que celui de traduction, au lecteur. A noter pour finir que

²⁷ Même si, comme nous allons le voir, les comparaisons entre pays sont allées bon train dans les deux focus group

ce groupe était le plus éclectique des deux : deux italiens, deux allemandes et un belge le composaient.

3.1.2. Second focus group (FG2)

La seconde interview s'est réalisée à Genève, le 18 mars 2008, avec des étudiantes de la région genevoise. La langue de communication était donc le français, ce qui facilitait la fluidité des échanges. Contrairement au groupe précédent, les membres ici ne se connaissaient. Toutes avaient séjourné à Madrid, mais à des moments différents. L'atmosphère, bien que moins familière par rapport à la première interview, était quand même très propice à une discussion en toute liberté. L'entretien a duré environ deux heures, mais pas tous les membres étaient présents à la fin : deux sur les quatre ont du quitté la salle plus tôt. Le tableau ci-dessus résume les caractéristiques générales des deux groupes :

Tableau 2 : Composition des deux focus groups

	Noms ²⁸	Nationalité(s)	Année du séjour	Faculté et Université	Date, lieu et durée de l'entretien
FG1	Christl	Allemande	2006-07	Communication (UCM ²⁹)	Bergame, Italie, le 14 février 2008 (une heure 44 minutes)
	Fabrizio	Italienne		Sociologie (UCM)	
	Jules	Belge		Communication (UCM)	
	Mario	Italienne			
	Miriam	allemande			
FG 2	Charlotte	Suisse	2006-07	Education (UCM)	Genève, Suisse, le 18 mars 2008 (une heure 52 minutes)
	Léa	Hispano-Suisse	2005-06 (semestre hiver)		
	Patricia	Française	2006-07	Lettres : histoire-espagnol (UCM)	
	Valérie	Suisse	2005-06	Lettres : histoire-espagnol (UAM ³⁰)	

3.2.les lignes directrices des entretiens

Deux temps étaient définis à chaque entretien. Il fallait en premier lieu représenter schématiquement et individuellement son parcours d'étudiant Erasmus, en mettant l'accent sur le vécu à l'Université. Dans un deuxième temps, les participants étaient invités à expliquer aux autres leur dessin et à réagir en fonction. Au début de l'entretien était présenté les questions générales qui allaient être posées au fur et à mesure de la discussion³¹ :

- Quelles difficultés ont-ils rencontrés et quelles stratégies ont été mises en place au cours de leur année universitaire?

²⁸ Les noms ont été modifiés afin de préserver l'anonymat des participants. Ils seront parfois écrits sous formes d'initiales dans certains extraits.

²⁹ Universidad Complutense de Madrid

³⁰ Universidad Autónoma de Madrid

³¹ Le protocole des entretiens est présenté en annexe.

- Quelle évolution de l'identité au cours du parcours ? Vous sentiez-vous différents en fin de séjour ?
- Si vous étiez le responsable du bureau Erasmus de votre faculté, que changeriez-vous par rapport au programme existant ?

Les consignes de la dynamique étaient aussi données : « Ne pas hésiter à intervenir si une remarque d'un membre vous fait réagir, sans l'interrompre pour autant. Le but étant que vous discutiez entre vous. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, il s'agit juste de raconter son expérience Erasmus. ».

A noter que dans la dynamique de groupe, ces questions d'entretien n'ont pas été formulées telles quelles, ou pas même formulées du tout si les participants y avaient déjà répondu de leur plein gré. Ces dernières étaient les axes principaux de la discussion mais l'ambiance très décontractée et l'investissement des sujets pour raconter leur parcours ont donné lieu à bon nombre d'autres questions, émanant la plupart du temps des autres participants. Beaucoup de thèmes ont effectivement été abordés, qui sortaient parfois du champ d'intérêt de la recherche, d'où le rôle crucial de l'animatrice.

3.3. Animatrice : une fonction paradoxale

Toute la difficulté de l'animateur ou de l'animatrice de groupe consiste à créer une atmosphère détendue, à mettre les participants à l'aise afin qu'ils se sentent libre de prendre la parole, toute en étant garante du cadre, c'est-à-dire en maintenant la discussion autour du thème de la recherche. Il s'agit en effet d'alterner entre la position du questionneur actif, et celle de l'observateur silencieux. L'animatrice ne doit ni tenter de contrôler les réponses des sujets, en leur faisant dire ce qu'elle voudrait entendre, ni laisser libre-cours à un flot de parole hors-sujet.

Dans notre cas, le problème principal a été de ne pas trop s'investir dans la discussion, en évitant d'intervenir comme un participant. Ayant en effet vécu une expérience Erasmus, au même endroit que les étudiants interrogés, la tentation était grande de faire part aux autres de sa propre expérience. Curieusement, la difficulté s'est plus fait ressentir pour le second groupe (les étudiantes genevoises) que pour le premier (étudiants Erasmus dont nous étions plus proches). Sans doute est-ce dû au fait que les participantes du deuxième groupe ne se connaissaient pas, et qu'il fallait à plusieurs moments relancer la discussion de manière informelle, pour rendre l'atmosphère plus décontractée et propice ainsi à la parole. Le souci du premier groupe était surtout de rester concentré dans la tâche. Beaucoup de plaisanteries et de remarques d'ordre personnel (les participants se connaissaient très bien) ont parfois gêné la dynamique de ce groupe, et mené à des hors-sujets. Toutefois, force est de constater que l'ambiance qui régnait était très bonne et que les participants ont pu aisément exprimer leur point de vue sur les questions posées, ce qui était pour nous l'essentiel dans ce travail de récolte de données.

3.4. Les méthodes d'analyses utilisées

3.4.1. L'analyse de contenu

Nous ne prétendons pas ici faire ressortir de manière quantitative les contenus de nos discussions. Par analyse de contenu, nous entendons plutôt la recherche systématique d'éléments de sens en fonction des questions de recherches posées. Nous ne concevons pas non plus le langage comme un reflet de la pensée de son locuteur, mais comme une construction dialogique. En effet, comme le souligne Marková (2004, p. 236), il serait réducteur voire trompeur de l'utiliser comme un simple moyen d'obtenir des points de vue sur un objet donné car « les mots ne sont pas des miroirs dans lesquels se reflète la réalité, grâce à des significations littérales transparentes et dans lesquels les idées exprimées par les attitudes et les opinions seraient des fragments d'information ». Cette vision correspondrait à une analyse de contenu très restrictive, hors de propos dans notre travail. Nous avons plutôt tenté de mettre en évidence les éléments des récits des participants qui semblaient les plus saillants. Pour ce faire, nous avons transcrits l'intégral des discussions, en précisant pour chaque tour de parole, et ce dans la mesure du possible, l'émetteur et le destinataire de l'énoncé. Nous avons ensuite suivi un plan méthodologique en cinq étapes (cf. schéma résumé p. 67) :

3.4.1.1. Catégorisation des données

Nos questions de recherches ont servi de catégories à priori pour trier les données. Les tours de parole ont donc été codés selon leur thématique :

- Identité et évolution des représentations de soi (codé *I*)
- Difficultés rencontrées (codé *D*)
- Stratégies mises en place et des ressources mobilisées (codé *S* et *R*)
- Les améliorations souhaitées par nos participants (codé *A*)

Cependant, cette typologie ne parvenait pas à rendre compte de la majorité des tours de parole. Deux catégories ad hoc et des sous catégories se sont donc rajoutées :

- les Représentations
 - Sur la communauté Erasmus (codé *Reras*)
 - Sur la culture espagnole (codé *Resp*)
 - Sur la culture d'origine (codé *Ro*)
- Comparaison entre différents pays (codé *C*)

Le tableau ci-dessous illustre la fréquence des thématiques abordées dans les discussions :

Tableau 3 : Analyse quantitative des thèmes abordés dans les discussions

	Focus Group 1		Focus Group 2	
	occurrence	Taux de fréquence ³² (en pourcentage)	occurrence	Taux de fréquence (en pourcentage)
Total des tours de parole	524	/	709	/
Tours de parole significatifs (codés)³³	150	28.6	84	11.8
Autre ³⁴ (non codé)	374	71.4	625	88.2
Identité et représentations de soi	19	12.7	23	27.4
Difficultés rencontrées	23	15.3	28	33.3
Stratégies adoptées	27	18.0	31	36.9
Améliorations souhaitées au programme Erasmus	32	21.3	21	25.0
Représentations sur:	33	22.0	73	86.9
Erasmus	6	4.0	16	19.0
Le pays d'origine	4	2.7	10	11.9
l'Espagne	16	10.7	30	35.7
Comparaison entre deux pays	7	4.7	17	20.2

Les constats que nous pouvons faire à la lecture de ce tableau sont les suivants :

- une grande disparité entre les deux groupes existe
- toutefois une prédominance du thème « représentation » est notable dans les deux cas
- les participants du second groupe ont plus alterné entre les différentes thématiques, évoquant souvent plusieurs catégories différentes à la fois, d'où un taux de fréquence plus important.

3.4.1.2. Examen de la pertinence des données par rapport à la problématique

Ces premières catégories ont ensuite été retriées, à la lumière de la problématique. Il s'agissait de répondre à la question suivante : ces données m'aident-elles à mieux comprendre le sujet ?

³² Pourcentage calculé à partir du nombre de tours de parole significatifs (nombre d'occurrence abordant telle thématique/nombre de tours de parole significatifs*100), sauf pour la fréquence des tours de parole significatifs, qui elle a été calculée à partir du nombre de tours total. Ce dernier chiffre donne une indication au lecteur du pourcentage de tours qui ont été codés pour l'analyse.

³³ Les tours de parole significatifs sont les tours qui ont été codés lors de l'analyse, c'est-à-dire ceux qui présentaient un élément pertinent par rapport à nos questions de recherches. Plusieurs codages (identité, difficultés, représentations, etc.) ont pu être attribués à un seul tour de parole. N'ont pas été codés par exemple, les tours où étaient seulement notés « oui », « mmm », « je pense que xxx/ », etc.

de l'acculturation Erasmus ? De ce fait, seulement quatre catégories et deux sous-catégories ont été retenues :

- Identité
- Difficultés
- Stratégies
- Représentations sur
 - Erasmus
 - La culture espagnole

3.4.1.3. Deuxième série de codage

Les éléments ci-dessous ont ensuite été découpés plus finement. Nous avons essayé d'identifier à quelle(s) thématique(s) faisaient référence chacun de ces derniers. Dans la pratique, nous avons donc procédé à une deuxième série de codage. Les sous-catégories ont été subdivisées en unités plus restreintes, selon le type de difficulté, de stratégie, ou de référence à l'identité mentionné par les étudiants. Nous avons de plus codé les données en fonction de la période temporelle à laquelle elles correspondaient, soient « avant », « pendant » ou « après » l'Erasmus. Nous avons choisi enfin de présenter dans le tableau suivant seulement les données qui ont été retenues pour l'analyse. Certaines difficultés, stratégies ou encore références à l'identité ne concernaient effectivement pas notre problématique. Nous les avons donc écartées. De même, lors de la phase plus tardive de rédaction, nous avons identifié quelques nouvelles sous-catégories. Elles ne figurent pas dans ce tableau, établi a priori, mais elles sont visibles dans notre analyse générale. Quant à la catégorie « représentation », elle a fait l'objet d'un codage plus précis, mettant en relief les représentations internes et externes, selon que l'individu employait le « je » ou pas, pour décrire la culture espagnole et le monde Erasmus.

Tableau 4 : Sous-catégories obtenues après le second encodage des données (l'ordre de présentation des données dans les cases est aléatoire)

	IDENTITE	DIFFICULTES	STRATEGIES
Avant	définition de soi (codé <i>IAvtdef</i>)	Administratives (codé <i>DAvtadm</i>)	- Chercher par soi-même l'information (<i>SAvtinf</i>) - Chance (<i>SAvtchan</i>)
Pendant	- difficultés (IPD) - stratégies (IPS)	- orientation (DPori) - administratives (DPadm) - <i>learning agreement</i> , choix des cours (<i>DPle</i>) - linguistiques (<i>DPling</i>) - relationnelles (<i>DPrel</i>) - méthodes pédagogiques (<i>DPmp</i>) - identitaires : doutes existentiels, prescription de l'identité Erasmus (<i>DPI</i>)	- recherche d'informations (SPinf) - sollicitation du réseau : étudiant, professeur, association ESN, etc.) (SPres) - stratégies identitaires : changement d'attitude, cohérence simple et complexe (SPI)
Après	- identité projective (<i>IAprproj</i>) - évolution de la définition de soi (<i>IAprevol</i>)	- identitaire : suppression de l'identité Erasmus, remise en question (<i>DAprI</i>)	- validation du <i>learning agreement</i> (<i>SAprle</i>)

REPRESENTATIONS (exemples de citations)		
	Internes	Externes
Culture espagnole	- <i>Moi je suis espagnole alors moi je parlais là-bas avec « ouais on est plus ouverts »</i> (Léa, 198, codé <i>RespInt</i>)	- <i>les Espagnols, les étudiants espagnols, je trouvais qu'ils étaient froids quoi</i> (Léa, 196, codé <i>RespExt</i>) - <i>Et ici, en Espagne euh... c'était comme euh... cette idée de l'école, tu vois le professeur et les enfants qui écrivent tout le temps</i> (Christl, 489, codé <i>RespExt</i>)
Erasmus	- <i>je suis arrivé comme Erasmus</i> (Fabrizio, 455, codé <i>RerasInt</i>)	- <i>le monde Erasmus</i> (Valérie, 376, codé <i>RerasExt</i>) - <i>l'ambiance Erasmus</i> (Jules, 125, codé <i>RerasExt</i>) - <i>tous les Erasmus que j'ai connu étaient super bosseurs</i> (Léa, 377, codé <i>RerasExt</i>)

3.4.1.4. Etablissement des premiers constats

Les difficultés et stratégies relevées ont ensuite été ordonnées, de la plus communément partagée, à la plus particulière. Pour ce faire, nous avons compté le nombre de tours de parole dans lesquelles chaque difficulté ou stratégies apparaissait. Nous avons également tenu compte de l'intensité de ces difficultés. Ce dernier facteur était établi d'après les qualificatifs utilisés pour décrire cette difficulté : difficulté majeure, moyenne, mineure (exemple de phrases codifiées : [par rapport à l'administration] *Tout était super difficile* (Miriam, 339), codé « majeure » ; *pour la langue, je n'ai pas eu de difficultés* (Mario, 306) codé « mineure », etc.). Nous avons ensuite croisé ces deux variables pour établir un seul axe de classement résumé sous le terme « importance ». Par conséquent, dans la suite de notre travail, nous présenterons d'abord les difficultés et stratégies les plus « importantes », c'est-à-dire les plus fréquentes et les plus majeures.

Nous avons remarqué de plus que le thème « identité » croisait celui des « difficultés et stratégies ». Les difficultés et stratégies n'étaient pas seulement liées à des problèmes concrets (organisation de la faculté, établissement du *learning agreement*, etc.) mais étaient parfois liées à des questions identitaires. En outre, l'identité n'était pas seulement présente ponctuellement dans les récits : [Fabrizio évoquant son état d'esprit au mois de juin] *Je suis en train de suivre quelque chose, mais mais je ne le trouve pas non ? Et pour ça, suivant ceci, regardant devant, je tombe ! Parce que... ce que... au final... Une autre personne, je finis par à être une autre personne* (158), mais elle était souvent perçue sur le long terme : *Pour moi, j'ai changé complètement !* (Fabrizio, 436). De ce fait, la variable temporelle se révélait importante, pour mieux comprendre cette acculturation. Trois étapes clés ont ainsi été mises en évidence : avant, pendant et après le séjour Erasmus.

Enfin, les étudiants ont souvent exprimé ce qu'ils pensaient de la communauté Erasmus et de son mode de vie. De ce constat, nous est venu l'idée d'essayer de caractériser cette communauté, et d'analyser l'impact que son appartenance représente pour les étudiants. Nous avons pour ce faire relevé tous les termes associés à l'Erasmus (« Erasmus c'est... », « En Erasmus, il faut... », « En tant qu'Erasmus, je... », etc.) en les catégorisant selon un critère d'identification. En d'autres termes, nous avons codé les tours de paroles faisant référence à la culture espagnole et/ou la communauté Erasmus en « représentation interne », si le sujet

s'identifiait à l'un ou l'autre des groupes (ou aux deux) en disant « je », et en « représentation externe », si le sujet ne s'y identifiait pas. Grâce à ces différentes expressions relevées, nous avons pu ensuite essayer de définir la communauté Erasmus, toujours d'après les dires des participants. De la même manière que les difficultés et stratégies, nous allons présenter dans notre travail les éléments caractéristiques de cette communauté Erasmus selon l'importance qu'elles prennent dans les discours individuels.

3.4.1.5. Problématisation des résultats selon deux axes

En dernier lieu, nous avons examiné ces constats à la lumière d'une relecture théorique et d'une recentration de notre problématique. Deux axes se sont clairement dessinés, qui allaient nous permettre de répondre à la question nouvellement formulée :

- le métier d'étudiant
- les dynamiques identitaires

La confrontation des communautés mettaient en effet en jeu ces deux thématiques. Bien qu'interdépendantes l'une de l'autre, nous avons choisi de les développer séparément, et ce afin de pouvoir traiter chaque facette du problème plus en profondeur. L'analyse de l'évolution du métier d'étudiant en acculturation nous amènera toutefois à aborder les dynamiques identitaires, car les deux sont liés. Par ce cheminement, nous tenterons de clarifier les enjeux conséquents à la confrontation de trois communautés de pratique.

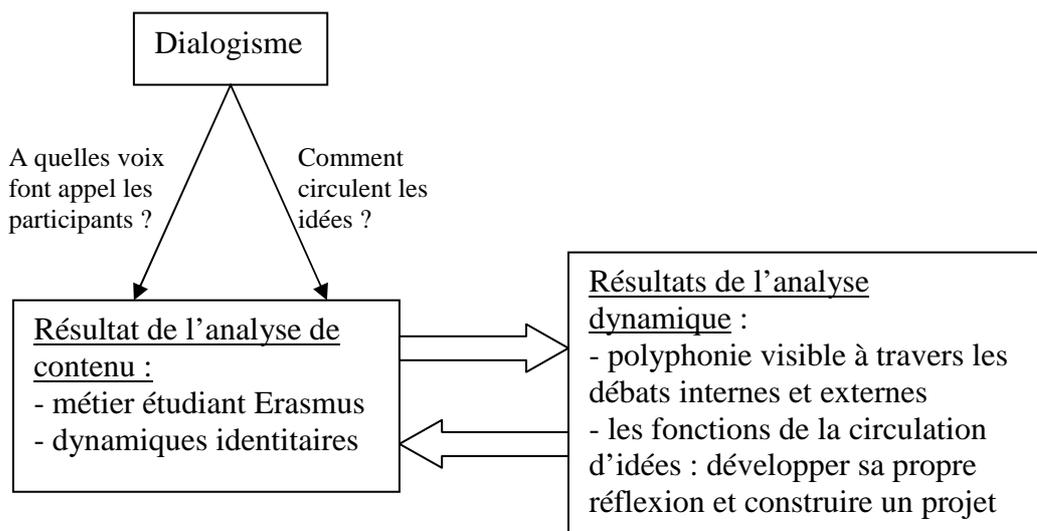
3.4.2. L'analyse dynamique

Quant à l'analyse dynamique, elle suivra bien sûr les principes théoriques sous-jacents au dialogisme. Notre but est ici d'éclairer l'analyse de contenu en mettant en exergue la manière dont les idées sont construites dans l'interaction collective. Nous nous focaliserons plus précisément sur :

- la polyphonie de la dialogicité et les identifications aux rôles conséquents (à quelles voix se réfèrent les participants)
- l'apport de la confrontation dialogique pour l'émergence et la circulation des idées (quels effets sur le contenu des discours)

Autrement dit, nous attacherons de l'importance à la manière dont les sujets parlent à travers plusieurs voix, et nous détaillerons comment ils négocient leurs idées dans l'interaction (à travers divers procédés tels que l'analogie, la distinction, le consensus etc.). Cette analyse dynamique se base sur les résultats de l'analyse de contenu (que disent les participants ?), comme le montre le schéma ci-après. Toutefois, il est important de souligner également que ce processus va dans les deux-sens. Les résultats de l'analyse dynamique ont aussi leur influence sur le contenu. La manière d'agencer les idées dans la dynamique a un impact sur le contenu même de ces idées, et réciproquement. Ainsi, en croisant les deux types d'analyse, nous avons obtenu les résultats suivants :

Figure 8 : Les étapes de l'analyse dynamique



3.4.2.1. Polyphonie et débats

Nous nous sommes intéressés dans cette partie aux différentes voix qui coexistent dans le discours. Nous avons cherché à repérer où elles se trouvaient dans les discussions, à quel moment, et si nous pouvions caractériser l'échange qui avait lieu à cet instant. Nous nous sommes aperçu que la polyphonie apparaissait lorsque des débats avaient lieu entre participants, mais également lors de débats internes, où un étudiant dialoguait avec lui-même. Les voix ainsi exprimés rentraient parfois en contradiction, ce qui nous permis de faire le lien avec la théorie des tensions identitaires.

3.4.2.2. La circulation des idées

Notre analyse dynamique s'est en outre porté sur les effets que pouvaient avoir ces débats internes et externes, à la fois sur les individus et sur le discours collectif. Nous en avons identifié deux principaux : le développement de la réflexion personnelle et la construction d'un projet commun. Nous laissons au lecteur le loisir de découvrir ces résultats bien plus détaillés dans notre partie analytique.

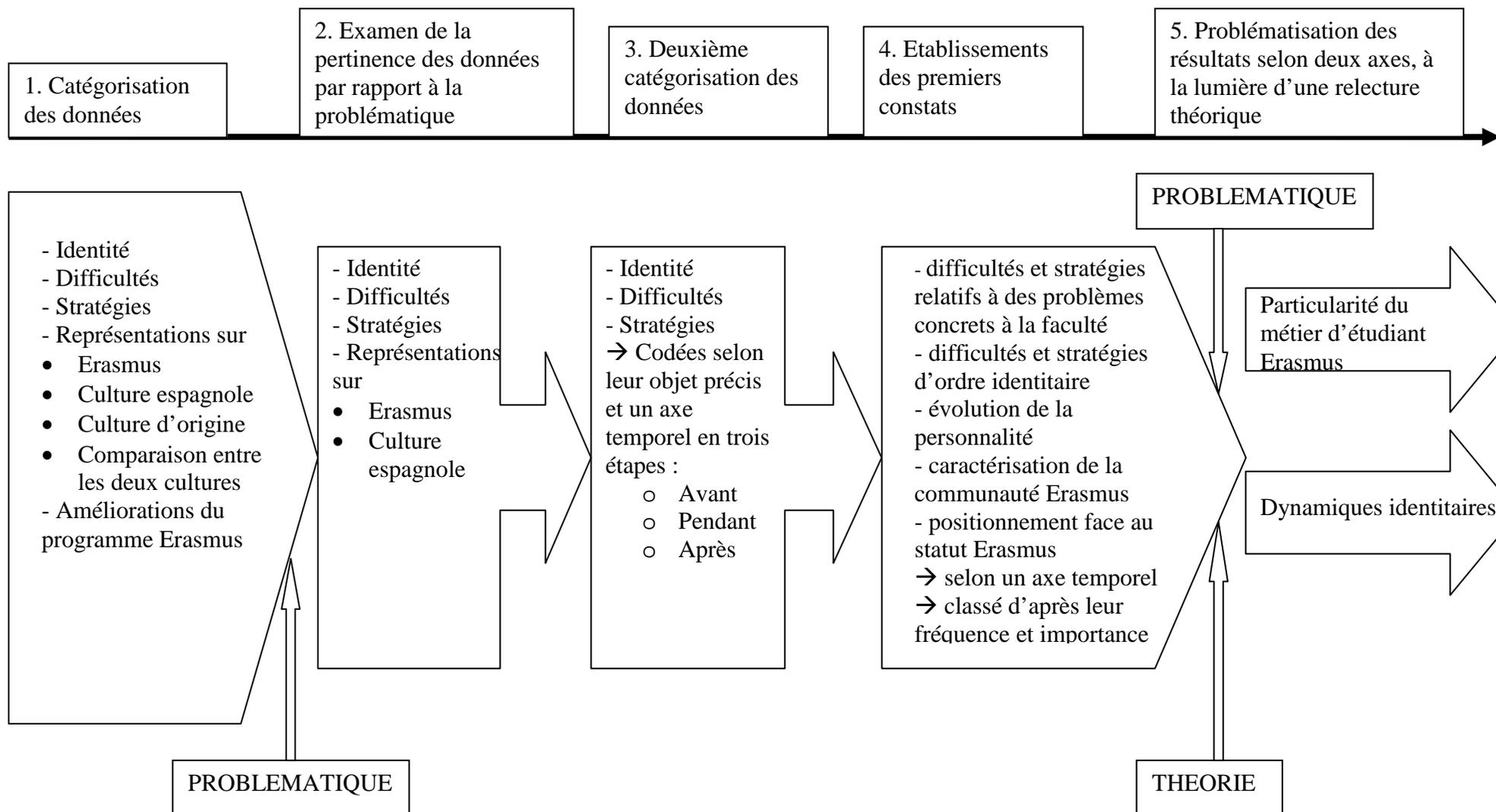
3.4.3. L'analyse graphique

Un troisième mode d'analyse sera utilisé à travers l'outil du dessin. Nous avons choisi de faire représenter graphiquement leur parcours universitaire Erasmus sur une feuille A4 vierge, et ceci pour deux raisons. Tout d'abord, cela permet à l'étudiant de se replonger dans son passé d'Erasmus et d'essayer de synthétiser son parcours, et ensuite, cette phase sert d'amorce à la discussion collective, les thèmes abordés dans les dessins pouvant servir de sujet de discussion.

La recherche de Iannaccone *et al* (2004) sur les parcours étudiants avait en effet montré la pertinence de cet outil à cet égard. Les étudiants devaient représenter sur une droite leur parcours en le décrivant par après. L'analyse graphique était alors utilisée « comme élément d'évaluation globale du parcours formatif » (p. 6)³⁵. C'est donc cet objectif-ci, ajouté à la fonction d'amorce, que nous souhaitons réaliser à travers cette phase illustrative.

³⁵ De notre traduction: « come elementi di valutazione complessiva del percorso formativo ».

Figure 9 : Les étapes de l'analyse de contenu



CHAPITRE V : ANALYSE

A la rencontre de trois communautés

L'objet de ce mémoire est bien d'analyser le défi identitaire que représente, du point de vue des étudiants interrogés, la confrontation entre les trois communautés de pratique: la communauté estudiantine d'origine, la communauté estudiantine autochtone et la communauté estudiantine Erasmus. La rencontre de ces trois groupes constitue à nos yeux la spécificité de l'acculturation Erasmus, ce qui la distingue d'une acculturation migratoire ou d'un séjour touristique. Elle peut représenter un enrichissement personnel pour l'étudiant, en l'amenant à restructurer son identité. Cette problématique nous amènera à étudier les relations de l'étudiant avec ces différentes communautés. Plus précisément encore, nous aborderons le vécu de leur séjour selon deux angles d'analyse :

- le métier d'étudiant
- les dynamiques identitaires

Le premier axe permet de mettre en lien essentiellement la communauté d'origine et la communauté autochtone. Toutefois, la présence de la communauté Erasmus jouera aussi un rôle dans cette relation. Dans cette partie, nous relèverons les difficultés et les stratégies rencontrées par les étudiants tout au long de leur séjour. Nous nous servirons des bases théoriques développées par Coulon (1997) et Wenger (1998/2005) pour essayer de définir le métier d'étudiant Erasmus. Le second axe aborde un point essentiel de notre questionnement de départ : les conséquences de l'acculturation sur l'identité. Nous verrons comment les étudiants relèvent le défi identitaire, ou en d'autres termes, dans quelle mesure les dynamiques identitaires à l'œuvre dans l'acculturation Erasmus peuvent favoriser une (re)construction de l'identité. Seront discutées, également ici, les difficultés et stratégies ressenties par les étudiants à ce sujet. Enfin, nous tenons à faire part de nos résultats concernant l'analyse dynamique, car ils apportent des éclairages intéressants aux contenus développés dans les discours des participants et analysés dans les deux axes précédemment cités.

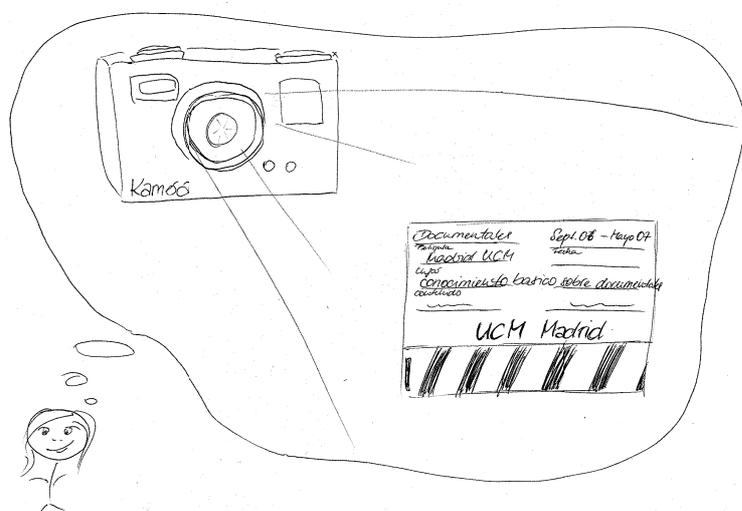
Il convient par souci de clarté méthodologique, de préciser que les données qui seront présentées ici, ne suivent pas exactement les catégories utilisées pour l'analyse de contenu. Les informations récoltées à partir de cette dernière ont été remaniées dans un souci de clarté et de pertinence par rapport à la problématique soulevée (cf. chapitre méthodologique pp. 61-67) Ce que le lecteur va pouvoir lire correspond donc à notre interprétation des résultats, mise en relation avec les éléments théoriques développés auparavant.

Mais avant de rentrer directement au cœur de l'analyse, nous allons exposer les différents dessins de nos participants. Nous y faisons en effet très souvent référence dans notre analyse et il aurait été difficile de suivre le raisonnement qui va suivre sans les illustrations correspondantes.

1. Raconter son séjour Erasmus à travers un dessin : description et analyse des productions graphiques.

En guise d'introduction à la discussion de groupe, nous avons demandé aux participants de schématiser leur séjour dans la faculté étrangère sur une feuille blanche, comme bon leur semblait, puis de l'expliquer aux autres membres du groupe. Nous allons tenter ici de résumer leurs commentaires à propos de leur dessin, pour en dégager par la suite quelques remarques plus analytiques. Nous suivrons l'ordre établi dans la discussion de groupe.

1.1.Christl : des acquis pour le futur

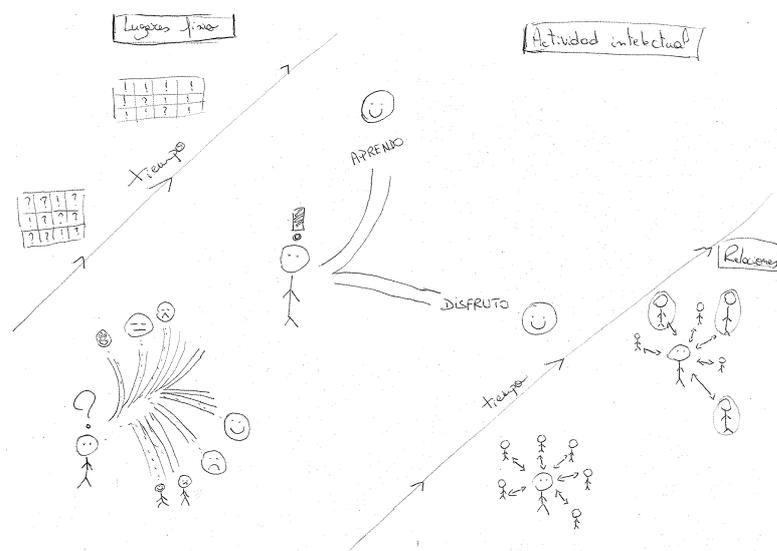


Christl a choisi de représenter les deux éléments qui ont le plus marqué son séjour à l'Université Complutense de Madrid (UCM) : un appareil photo et un clap de cinéma. En petit sur ce dernier, on peut lire « connaissances basiques sur les documentaires³⁶ ». Elle justifie ses choix en ces mots : *Ce sont les deux choses basiques de l'Université qui sont encore présentes dans ma vie, et qui encore font partie de moi : c'est la photographie, comme hobby que je fais à tous les moments, libres, plus ou moins. Et l'autre chose c'est euh ce sont ces cours de documentaires qu'on a fait euh... Les connaissances basiques dont j'ai besoin pour mon travail de maintenant* (88³⁷). Christl met ici en valeur la continuité qui existe entre son séjour Erasmus et sa vie actuelle, soit huit mois après. Elle souligne les apprentissages essentiels à la faculté et l'usage qu'elle en fait aujourd'hui. Elle dit avoir acquis les bases pour construire son projet professionnel.

³⁶ De notre traduction: « conocimientos básicos sobre documentales ». A noter que toutes les traductions qui suivront ont également été traduites par nous-mêmes.

³⁷ Les numéros qui figurent après les citations correspondent aux tours de parole de nos transcriptions, visibles en annexe.

1.2.Jules : une évolution sous trois aspects

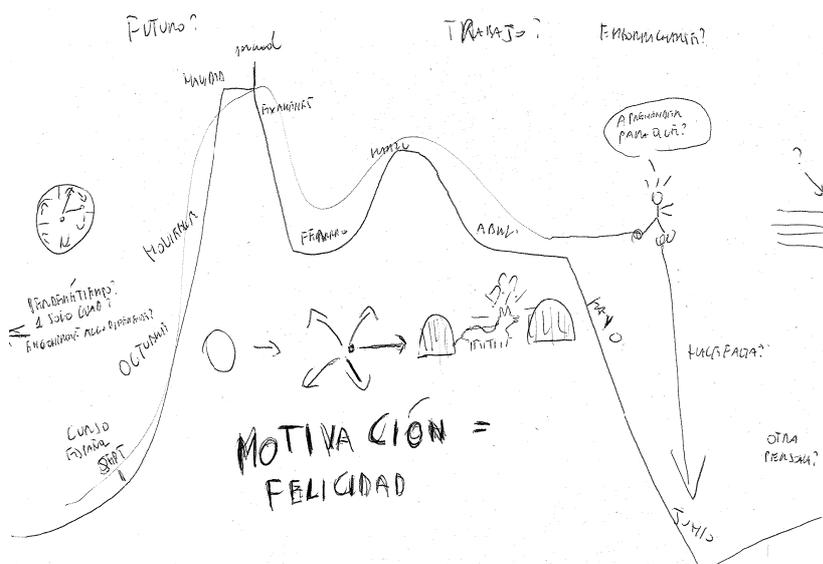


Alors que Christl porte un regard distancié par rapport à son parcours, en l'analysant à la lumière de sa situation professionnelle actuelle (elle procède à la création de documentaire), Jules adopte une posture plus contextualisée en représentant ici ses divers états de pensée au moment même du séjour Erasmus. Il montre par là son évolution tout au long du parcours, et ce dans trois domaines distincts :

- les lieux physiques
- l'activité intellectuelle
- les relations

En ce qui concerne le premier domaine, Jules a dessiné des cases qui représentent les lieux de la faculté qu'il avait l'habitude de fréquenter. Avec le temps, les points d'interrogations sont remplacés par des points d'exclamation, ce qui signifie que les lieux ne sont plus inconnus : *Des cases et toutes les autres parties, par exemple la salle informatique, la bibliothèque, la cafétéria et tout. Certaines que je connaissais et d'autres non, la photocopieuse et tout. Et après un temps, je connaissais tout* (121). L'activité intellectuelle subit également quelques changements au cours de l'année. Au début, Jules avait du mal à se décider entre les différents cours proposés, puis il a adopté une stratégie qu'il résume ainsi : *Et après un temps, j'ai eu la révélation, bon, j'ai décidé de prendre quelques matières où j'apprends, ce qui... me plaît et d'autres où il ne faut pas tellement travailler, comme ça je peux profiter de l'Erasmus après et en-dehors de l'Université* (115). Aux deux trajectoires, « j'apprends » (aprendo) et « je peux profiter » (disfruto), est accolé un visage souriant, ce qui sous-entend que Jules était plutôt satisfait de ce choix. Quant aux relations, là aussi une évolution est constatée avec le temps : *Au début il y a beaucoup de gens que tu rencontres, tous les Erasmus dans les cours que tu vas voir et tout. Et après un temps, il y a certains avec qui tu restes plus, tu vas manger avec eux et tout, et tu peux différencier* (118). Le changement va vers une sélection des relations établies au début. Des contacts plus restreints mais plus profonds sont noués.

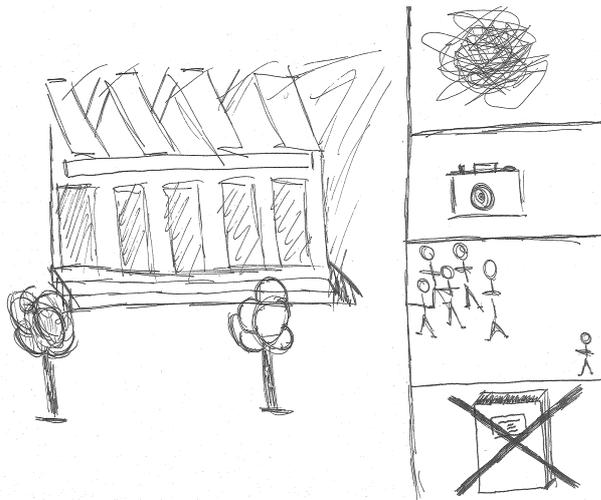
1.3. Fabrizio : un parcours jalonné de haut et de bas



Il n'est pas aisé de résumer le dessin de Fabrizio, tant il regorge d'informations intéressantes. Nous allons tenter néanmoins d'en faire ressortir l'essentiel. Au centre du dessin, Fabrizio a écrit de manière bien visible : « motivation = bonheur » (motivación = felicidad). C'est l'apprentissage qu'il tire de son parcours d'étudiant à la faculté, qui n'a pas comblé ses attentes. Il nous dit être arrivé en Espagne avec une certaine ambition intellectuelle : *Déjà je voulais apprendre* (156). Au début, il était assez satisfait des cours qu'il avait choisis, puis, lors des examens du premier semestre, il a trouvé que ce que demandaient les professeurs n'était pas très pertinent par rapport à la matière donnée en cours (premier creux sur le dessin). Ensuite, la possibilité de choix de cours du second semestre lui a redonné de la motivation. Cependant, il s'est rendu compte qu'il n'avait pas forcément opté pour les meilleurs enseignements et que, encore une fois, il a été déçu (second creux, puis chute). Pour finir, il a remis en cause toute sa conception de l'enseignement universitaire en général, et surtout de son utilité pour la vie future. On peut lire dans la bulle du personnage qui tombe « apprendre pourquoi faire³⁸ ? ». Il se demande même s'il n'est pas devenu une autre personne (« otra persona ? »). On remarque aussi au milieu du schéma un animal devant choisir entre deux bottes de foin. Fabrizio s'identifie ici à l'âne de Buridan, qui à force d'hésiter fini par ne rien choisir. Nous y reviendrons bien sûr plus tard dans l'analyse.

³⁸De notre traduction : « apprendre para qué ? »

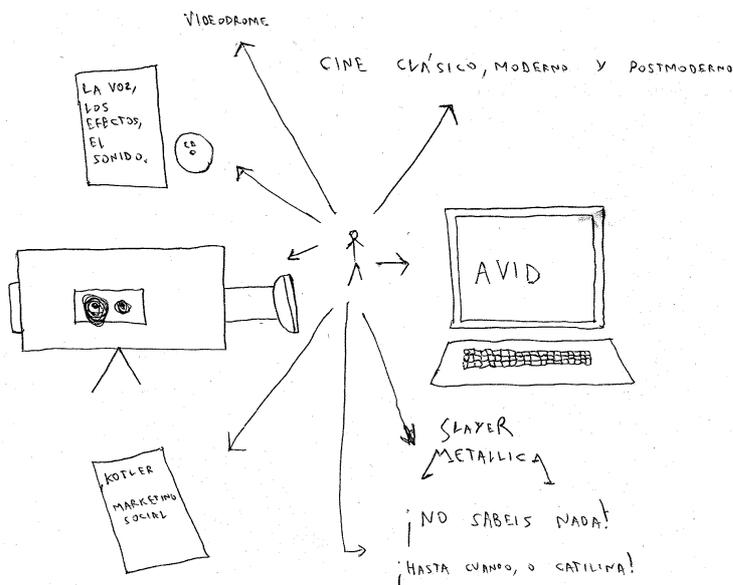
1.4. Miriam : un désintéret pour la faculté



Miriam affirme d'emblée son détachement envers les études à Madrid. Pour elle, la faculté ne représente que peu de choses, elle a essayé de dessiner autre chose que le bâtiment mais elle a eu du mal. Elle a cependant dessiné quatre aspects de son séjour universitaire :

- le chaos permanent, notamment bureaucratique
- le cours de photographie qu'elle a bien aimé et qui était une des seules raisons d'aller en cours
- les relations avec les étudiants espagnols, dont elle avait peur et avec qui elle n'a pas tellement noué de contact
- un livre *qui n'est pas* (165) et qui symbolise son rapport inexistant au savoir à Madrid

1.5. Mario : une expérience positive à 100%



Contrairement aux autres étudiants de communication (Fabrizio, Christl et Miriam), Mario était très satisfait des cours de la faculté, car tous lui ont donné *une expérience* (171). Chaque flèche représente un enseignement qu'il a suivi et *tout est à la même distance de tout car tout m'a donné au final une expérience* (173). Il a parfois retenu les apports

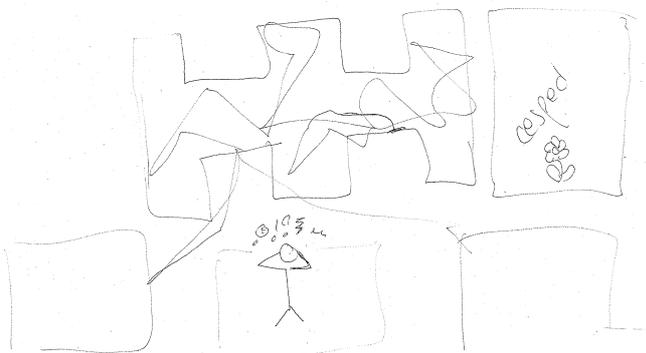
pratiques des cours, comme le montre la caméra et l'ordinateur, ou les connaissances théoriques, visibles sous la forme des notes de cours ; d'autres fois, c'est simplement l'ambiance de cours qui lui a plu, comme en témoignent les phrases cultes de certains de ces professeurs (« no sabeis nada » - vous ne savez rien, « hasta cuando o catilina »- jusqu'à quand ou Catilina-).

1.6. Valérie : la vie universitaire dans les jardins de la faculté



Pour Valérie, son année Erasmus s'est essentiellement déroulée dans les jardins de la faculté. C'est là qu'elle lisait, pour les cours, pour son plaisir, c'est là aussi qu'elle rencontrait les autres étudiants, qu'elle écoutait de la musique. Elle nous dit que peu d'entre eux allaient à la bibliothèque pour étudier. Tout se passait à l'extérieur. Elle a aussi représenté à droite un professeur à la cafétéria, cigarette à la bouche et commandant une autre bière : « Ponme otra cerveza Mario³⁹ ». C'est un comportement qui l'a fort étonnée. De manière générale, elle a souhaité mettre l'accent sur le côté détente de son séjour.

1.7. Léa : Une confusion permanente

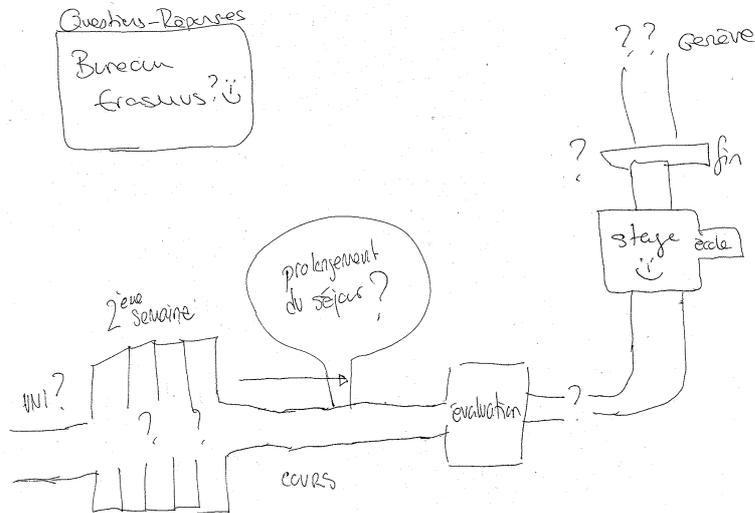


Léa a quant à elle une vision latéralement opposée de son semestre à Madrid. Elle le résume ainsi : *ça a été une prise de tête du début jusqu'à la fin* (36). Bien qu'hispanophone, elle a rencontré tout au long de l'année des difficultés avec l'orientation, l'administration, les professeurs, l'organisation de la faculté en général. On voit en haut à droite le « cespéd » ou

³⁹ « Mets-moi une autre bière Mario »

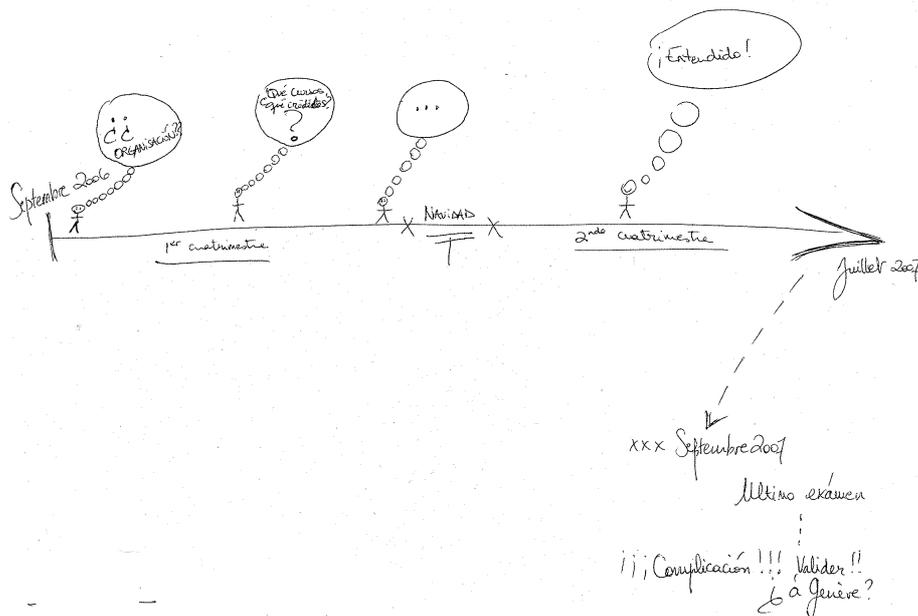
« pelouse » qui était pour elle le seul endroit paisible de cette faculté, là où elle allait manger avec une amie espagnole à midi, là où elle pouvait oublier *toute cette horreur* (ibid.).

1.8. Charlotte : l'omniprésence des points d'interrogations



Charlotte a quant à elle voulu mettre l'emphase sur l'évolution de son parcours. Elle a commencé par un semestre à la faculté d'éducation puis a voulu chercher un stage pour le second semestre, ce qui n'a pas manqué de lui poser quelques problèmes administratifs. Elle souligne à ce sujet, la compétence des responsables du bureau Erasmus. Beaucoup de points d'interrogations jalonnent son séjour, notamment lors des premières semaines de cours : *les cours, choisir les cours, comment ça se passe, qui est le répondant, trouver le répondant qui nous parle, qui répond à nos questions, c'était genre... juste en fait ça symbolise toutes les questions que j'avais, toutes les interrogations* (47). Ces doutes reviennent, dans une moindre mesure toutefois, au moment du prolongement, à la fin du séjour, au moment de la validation des crédits, puis au retour à Genève, où se posait la question de la reconnaissance des crédits validés.

1.9. Patricia : une fin de séjour un peu particulière



On retrouve les mêmes soucis dans le dessin de Patricia. Elle met en valeur dans son parcours différentes étapes, plus ou moins compliquées à vivre :

- les difficultés liées à l'organisation de la faculté qu'il faut déchiffrer, et le choix des cours
- une remise en question à la fin du premier semestre car le plan d'étude s'est avéré trop léger (deux heures de cours par semaine)
- au second semestre, Patricia s'est dite plus satisfaite de son choix de cours : *Deuxième semestre, c'était mieux, j'avais plus de cours et ça correspondait à ce que je voulais faire* (102). Elle écrit dans son dessin « entendido ! » (« compris ! »).
- en septembre de l'année suivante, elle a dû refaire un examen en Espagne, et cela n'a pas été sans heurts du point de vue bureaucratique.

1.10. Commentaire général

Pour conclure, nous pouvons essayer de dégager de ces différentes illustrations des tendances communes résumant les idées essentielles. Le premier constat assez aisé à établir concerne la récurrence du point d'interrogation, dans cinq dessins sur neuf (Fabrizio, Jules, Charlotte, Patricia, Léa). Ils représentent souvent les doutes, les problèmes rencontrés, le sentiment de confusion qui se ressent lorsque nos étudiants ont affaire à l'administration étrangère. Dans le même ordre d'idée, on retrouve également un nuage de gribouillage dans le dessin de Miriam et de Léa. Selon leurs commentaires, ce nuage symbolise le chaos permanent. Le troisième élément commun fait référence aux différentes possibilités (de choix de cours principalement), représenté par des flèches, ou des chemins différents chez Jules, Fabrizio, Mario et Charlotte. Le nuage de gribouillis de Léa peut s'y apparenter car il décrit ses innombrables tentatives de recueil d'informations *courir à droite à gauche dans tout le bâtiment* (42). Cependant, les symboles fléchés peuvent également faire référence aux stratégies employées.

Les éléments retenus ci-dessous donnent un aperçu des difficultés rencontrées par les Erasmus : comprendre l'organisation de la faculté madrilène, établir un *learning agreement* (choisir les cours) et le valider au retour. Sont soulignés également les lieux physiques ainsi que les relations avec les autres étudiants, les professeurs et le personnel encadrant. Certains étudiants ont représenté un parcours plutôt linéaire, tandis que d'autres ont mis en relief les étapes qui ont marqué leur séjour. Cette introduction par le dessin, a permis aux étudiants de se replonger dans leur passé d'Erasmus et d'en faire ressortir les idées principales. Elle nous a également servi d'amorce à la discussion qui allait suivre. Nous pouvons dès à présent entrer dans le vif du sujet et regarder de quelle manière évolue le métier d'étudiant Erasmus.

2. Caractérisation du métier d'étudiant Erasmus : entre continuité et rupture

Nous nous proposons ici d'étudier la confrontation de différentes communautés étudiantes. Cette réflexion nous amènera en quelque sorte à une définition du métier d'étudiant Erasmus. A travers les témoignages de neuf étudiants, nous allons comparer le métier décrit par Coulon (1997) avec le métier d'étudiant Erasmus. La première année d'étude universitaire est l'occasion de la rencontre d'une communauté de pratique lycéenne, professionnelle avec une communauté étudiante. Lors d'un séjour Erasmus, ce sont non plus deux mais trois communautés qui se rencontrent. Lors de chacune de ces années d'étude (première année et année Erasmus) se confrontent plusieurs communautés de pratique. Nous allons essayer de voir dans quelle mesure ces parcours estudiantins se ressemblent, ou au contraire se différencient.

Les étudiants Erasmus sont par définition des étudiants expérimentés, puisqu'ils ont déjà au moins deux ans d'étude derrière eux (voir ici la synthèse de notre cadre théorique p. 49). Par conséquent, si l'on reprend le langage de Coulon (1997), ce sont des étudiants *affiliés*. Ils ont réussi leur première année, ils sont considérés comme des membres de la communauté étudiante. Ce qui nous intéresse ici est précisément de savoir si cette affiliation reste aussi valide à l'étranger, dans une autre communauté (une communauté étudiante certes, mais appartenant à une culture étrangère), ou si au contraire, ils éprouvent les mêmes difficultés liées à cette confrontation de pratique. Conjointement aux difficultés, nous étudierons les stratégies adoptées par ces deux populations. Pour ce faire, nous reprendrons les trois temps de la professionnalisation.

2.1 le temps de l'étrangeté : la confrontation à une nouvelle communauté de pratique

Le premier constat que nous pouvons faire va dans le sens d'une certaine similitude de situations entre le nouvel étudiant et l'étudiant Erasmus. Nous avons effectivement relevé un certain nombre de difficultés dans le parcours de nos étudiants, présentes surtout au début du séjour. Elles sont décrites ici selon le degré d'importance établi dans notre méthodologie (pp. 61-67).

2.1.1. Etablir son emploi du temps en modifiant le *learning agreement*⁴⁰

Telle a été la plus grande source de stress, unanimement citée par nos étudiants. Alors même que le programme prévoit l'établissement d'un emploi du temps avant le départ, comme nous l'avons mentionné lors de la présentation du contexte, l'étudiant se trouve obligé de bouleverser cette organisation préalable. Les informations qu'il trouve sur place ne correspondent malheureusement plus à celles dont il avait tenu compte pour rédiger son *learning* : certains cours ont disparu, certains ont changé d'horaires ou encore de semestre. Il arrive parfois que les contenus ne correspondent pas à ses attentes ou bien que le nombre de crédits ECTS attribués se retrouve modifié également. Bien souvent, les étudiants n'ont donc

⁴⁰ Pour des informations sur le *learning* nous renvoyons le lecteur à la partie introductive du mémoire « présentation du contexte ».

pas d'autres solutions que de remanier, totalement ou en partie, leur *learning agreement*, ce qui les amène devant une question essentielle : quels cours choisir ?

Construire son emploi du temps n'a jamais été chose aisée, comme le relève Coulon (1997). A ce moment-clé du parcours étudiant, se relèvent les cohérences ou incohérences des règles du système. Il faut en effet savoir tenir compte d'une pluralité d'informations (quel cours obligatoire, optionnel, pour combien de crédits etc.) parfois contradictoires (la règle en substance dit cela mais je connais quelqu'un qui a su y faire entorse) et souvent confuses pour le novice. Nous remarquons que nos étudiants Erasmus font état des mêmes difficultés que les étudiants de Coulon : la mise en perspective temporelle et la contradiction d'information principalement. En effet, Miriam, Christl, Fabrizio et Mario ont mis en évidence des incohérences à plusieurs niveaux. Tout d'abord, pour le même intitulé de cours, ils se sont retrouvés face à des contraintes opposées : certains professeurs acceptaient les Erasmus sans autre alors que d'autres prétendaient que c'était un cours réservé aux Espagnols, avec nombre de places limité. Les étudiants se voient donc confrontés à deux types d'informations qui se contredisent. Fabrizio témoigne : *Nous avons notre programme et ceux-là, et bien ce sont des cours limités en nombre. Je ne sais pas quel était leur système (275)*. Pratiquement, il s'agissait de découvrir les règles stipulant ce qu'il est possible de faire et ce qui est rigoureusement impossible. Il en a été de même pour les deux Italiens avec la correspondance de ces notes : *La plus grosse difficulté ? Mmm je dirais comprendre la correspondance de crédits et notes entre l'Espagne et l'Italie (Mario, 206)*, c'est-à-dire établir un *learning* qui soit valable et valide dans les deux facultés. Ces exemples illustrent bien la confusion dans laquelle se trouvent les étudiants face à l'obligation de modification de leur emploi du temps.

2.1.2. Trouver des personnes-ressources

De nouveau, nous pouvons remarquer que les étudiants Erasmus présentent des points communs avec les étudiants de première année. Tous deux ont du mal à trouver des personnes capables de répondre à leur problème. Charlotte nous explique à ce sujet à quoi correspondaient les nombreux points d'interrogation figurant sur son dessin : *Les cours, choisir les cours, comment ça se passe, qui est le répondant, trouver le répondant qui nous parle, qui répond à nos questions (47)*. Pour remplir leur *learning*, les étudiants avaient en effet besoin de demander la certification de la faculté d'accueil et de la faculté d'origine. La communication entre les deux était primordiale. Or, c'est bien souvent ce qui a fait défaut. Christl nous dit : *C'est la communication entre ta propre faculté et celle de Madrid, qui ne fonctionne pas. Personne ne sait rien (343)*. Pour Valérie, dans le même ordre d'idée : *ils ne savent pas trop comment ça se passe là-bas (418)*. On remarque ici une similitude exacte entre ces deux constats qui sont d'ailleurs vivement approuvés par les autres membres. Pratiquement, cela pose un problème dans l'organisation du plan d'études (*learning agreement*) où l'étudiant a besoin de savoir, d'un côté comme de l'autre, quels cours lui seront reconnus. Il apparaît dès lors difficile pour l'étudiant d'attendre des informations claires de la part des secrétariats. Ce désarroi les amène à ressentir du stress, de la colère, face à cette organisation qu'ils ne comprennent pas.

2.1.3. S'orienter sur le campus

Fréquemment abordée dans la discussion du second groupe, la désorientation géographique est à l'origine de bon nombre de points d'interrogations sur les dessins de Léa, Patricia et Charlotte. Toutes font état d'une certaine difficulté à s'orienter dans les bâtiments et sur le campus universitaire. Léa nous explique en détail pourquoi elle a représenté son parcours de

cette façon : *Donc ça c'est à peu près le parcours que j'ai dû faire dedans, parce que déjà pour trouver l'entrée, même l'entrée je l'avais pas trouvée la première fois donc voilà. Et ça c'est moi qui me prend la tête parce que ça a été une prise de tête du début jusqu'à la fin [...] Moi ce qui m'a... enfin ce qui m'est resté de la faculté, c'est de devoir tout le temps courir à droite à gauche dans tout le bâtiment, de devoir chercher où ça se trouve déjà* (36, 42). C'est un des problèmes que l'on retrouve chez les étudiants de Coulon (1997), et de la même manière, ce n'est pas non plus celui qui prend le plus d'ampleur, les étudiants apprenant généralement à s'orienter assez rapidement. Cependant, dans le cas de Léa, on peut dire que les difficultés de cet ordre n'ont pas disparu si facilement. Nous tenterons plus tard d'en comprendre les raisons. Son cas est à part, puisque dans l'ensemble de nos focus group, les étudiants n'ont pas ressenti ces problèmes très longtemps.

2.1.4. Comprendre les nouvelles exigences pédagogiques et déceler les implicites

Le même constat de brièveté peut se faire au sujet des difficultés liées aux nouvelles manières de travailler. Pour certains étudiants, pas tous dans notre cas, les méthodes pédagogiques se sont trouvées être fort diverses par rapport du pays d'origine. Les étudiants avaient par conséquent du mal à comprendre les exigences des professeurs. Christl nous dit : *Pour moi les notes de cours, super bizarres. Que les gens écrivent tout ce que les profs disent* (484). Patricia a même dû refaire une partie de son mémoire car elle n'avait pas compris ce qu'ils attendaient dans sa faculté : *Effectivement Genève et Madrid, moi j'ai trouvé une énorme différence technique même en histoire, par rapport à mon mémoire j'avais fait tout un truc que j'ai dû tout refaire en rentrant* (258). Ces codes qui régissent la pratique n'étaient effectivement pas toujours explicites. Les professeurs n'expliquaient pas forcément en début d'année ce qu'ils attendaient de leurs élèves, car pour les deux partis, cela allait de soi. Le répertoire est partagé depuis longtemps entre eux. En revanche, pour nos étudiants Erasmus, comme pour les novices de Coulon (1997), ce répertoire est inconnu. La pratique est dissimulée. Miriam nous dit à ce sujet : *Et c'était toujours super difficile de choisir les cours et comprendre les académiques, comment se font les examens, parce que c'est très différent. Et une grande différence entre les professeurs. Ce n'est pas une structure claire* (169). On peut se demander à la vue de cette citation, ce que Miriam entend par « académiques ». S'agit-il des codes qui régissent la faculté ? Sont-ils d'ordre implicite ou explicite ? Le discours de Miriam qui suivra nous fait plutôt pencher pour la première caractéristique. Toute la difficulté, pour cette étudiante ainsi que pour ses consœurs était donc de rendre visible l'invisible, de mettre au jour la « practicalité de la règle » (Coulon, 1997).

2.1.5. Au cœur de l'étrangeté : la nébuleuse organisation du système facultaire

Toutes les difficultés ainsi décrites pourraient se résumer en une seule : l'identification du système de règle en place, ou selon Wenger (1998/2005), de la pratique en vigueur. Se repérer dans les bâtiments, comprendre les exigences des professeurs, savoir à qui s'adresser, établir son emploi du temps n'ont jamais été chose aisée, comme le relève Coulon. L'organisation de l'administration reste très obscure, les étudiants n'en perçoivent pas le sens. Ils se retrouvent dans des impasses et commencent à ressentir le stress. Un stress que nous pourrions qualifier d'acculturatif, comme défini préalablement, et ce dans un cadre particulier de changement de contexte institutionnel. Il est visuellement très présent dans les dessins de nos étudiants et dans les explications qu'ils en font : points d'interrogation, « prise de tête », « confusion », sont effectivement des mots qui reviennent constamment dans le discours. Les premières semaines d'université ne correspondent donc en rien avec la phase « lune de miel » décrit par la courbe

de Lysgaard (cf. cadre théorique p. 42). On la représenterait plutôt comme une « descente aux enfers » (cf. la première phase de notre schéma p. 117).

Tout comme les étudiants de Coulon (1997), les Erasmus peuvent être qualifiés, pour tout ce que nous venons de dire, de « novices ». Ils éprouvent en effet les mêmes difficultés que les étudiants de première année, alors qu'ils ont pourtant un bagage universitaire derrière eux. Affiliés dans leur pays d'origine, il apparaît difficile de les qualifier ainsi dans leur nouvelle faculté, du moins à ce stade de leur séjour. Il semblerait effectivement que la confusion ait pris le dessus sur la maîtrise des événements. La communauté n'est pas la même, par conséquent son mode de fonctionnement non plus. La rencontre des deux pratiques est un vrai choc. La question qu'on peut se poser alors, et dont nous avons touché un mot déjà, concerne la durée de cette phase d'étrangeté et ses conséquences. Les Erasmus vont-ils réussir à comprendre le système facultaire dans lequel ils évoluent ou resteront-ils submergés par les interrogations ? Mettront-ils en place des moyens d'action face à ces difficultés ? Pourra-t-on parler dès lors de temps d'apprentissage ?

2. 2. le temps de l'apprentissage : l'adoption d'une nouvelle pratique

D'après les témoignages recueillis, il semblerait que les difficultés, en grande partie, s'estompent au bout de deux à quatre semaines. De la même manière que les étudiants de Coulon (1997) commencent à comprendre les pratiques et les attentes que l'université a envers eux, les Erasmus vont petit à petit identifier le répertoire partagé de la communauté dans laquelle ils viennent d'entrer. D'après Wenger (1998/2005), chaque communauté possède ses propres « pratiques », ses propres codes comportementaux, langagiers, vestimentaires etc. Il emploie également le terme de *répertoire partagé* (cf. cadre conceptuel pp. 26-27). Dans les communautés, les participants interagissent pour progresser ensemble dans leur tâche ou *entreprise commune*. Le challenge pour nos étudiants Erasmus est d'entrer dans cette communauté de pratique, c'est-à-dire de correspondre à ce que les membres attendent de lui en tant que participant à la communauté (un engagement dans l'entreprise commune, le partage du répertoire et des savoirs, etc.). Pour ce faire, le novice en quête de reconnaissance doit apprendre ses codes, ses pratiques. Et une des premières étapes consiste à les identifier.

2.2.1. la mise au jour du fonctionnement de la communauté

Après quelques semaines, la phase de stress semble avoir laissé la place à une phase d'apprentissage, vécue plus sereinement par nos étudiants, mais non dénuée de heurts pour autant. Nous allons ici mettre en évidence les caractéristiques essentielles de la communauté estudiantine, du point de vue de nos étudiants toujours. Elles portent sur deux plans : l'apprentissage institutionnel et l'apprentissage intellectuel. Nous commencerons par détailler les particularités du fonctionnement institutionnel de leurs facultés hôtes dans les trois sous-parties suivantes.

2.2.1.1. Pour communiquer il faut « hurler »

Une des règles de la communauté estudiantine espagnole que nos étudiants ont devinée concernait le mode de communication. Selon certains, en Espagne, il fallait « hurler » pour se faire comprendre. Ce n'était pas perçu comme agressif, c'était plutôt la manière de faire en vigueur. Patricia raconte comment elle a mis au jour cette pratique : *J'ai appris aussi à*

m'affirmer au niveau de l'intonation de ma voix, le volume quoi. Et puis une fois que je me suis dit : « bon ok, il faut hurler » (317). Ce qui est intéressant c'est le facteur déclencheur de la compréhension du phénomène. Comment Patricia en est-elle venue à catégoriser les Espagnols ainsi ? Elle l'explique par une anecdote :

J'avais un copain qui avait déjà été [...] en Espagne, en Erasmus, [...] on arrive dans un bar à 7h du matin, [...] et puis j'arrive et je dis « Ouais j'aimerais des churros et du chocolat chaud » [...], et le type il m'ignore quoi. On était deux dans le truc et je lui dis « non mais Nico attend, c'est impressionnant le type il m'ignore » il me dit « attend je te montre », et il tape le poing sur la table et il commence à gueuler « Oye ! Tio ! » [...] le type il arrive, il nous sert ok. (rit) moi j'étais là « mais c'est un scandale quoi » ! (rit) J'hésitais à lui demander « s'il vous plaît » [...] et tu me disais « bon tu sers ça, ça, ça » et le type était adorable quoi. Et donc là à ce moment-là, c'était au tout début qu'il est venu me voir et je me suis dit « ok, c'est ça l'Espagne » (317)⁴¹.

Ce petit récit amusant illustre une force d'apprentissage des règles de la communauté. Bien que la situation décrite ait lieu dans un bar, l'analogie pouvait tout aussi bien être faite avec la cafétéria de la faculté (cf. les commentaires du dessin de Valérie plus haut). Il y a eu d'abord une difficulté rencontrée, puis ensuite un questionnement pour essayer d'identifier la cause de cette dernière. Dans son cas, c'est un ami qui a été la ressource nécessaire au dépassement de cet obstacle. Grâce à lui, Patricia parvient à mettre au jour la règle de communication qui œuvre en Espagne. On peut reprendre Anquetil (2006) et analyser cette compétence de Patricia comme une « compétence métacommunicationnelle » (p. 106). Cet ami, initié au code de la communauté, partage son expérience avec Patricia. Elle modifie alors son comportement, à savoir le ton de sa voix, pour se faire comprendre : elle « hurle ». On retrouve ici un élément-clé du processus d'apprentissage, souligné par Coulon (1997) et Iannaccone *et al.* (2004), à savoir le rôle de soutien que joue le réseau social de pair. Toutefois, cette dernière avoue ne pas s'être entièrement faite à cette manière de communiquer. Pour elle, « hurler » n'était pas dans sa nature, de Genevoise pourrait-on ajouter. On peut donc en conclure que l'apprentissage d'une nouvelle manière de parler ne se fait pas sans difficulté, car il implique le remaniement des structures communicatives précédentes. Nous verrons plus en détail les tensions inhérentes à ce processus par la suite.

2.2.1.2. L'importance du réseau social : solliciter les bonnes personnes au bon moment et pour les bonnes raisons

Bien mis en évidence par Coulon (1997) et Wenger (1998/2005), savoir utiliser le réseau social à disposition est essentiel pour apprendre le métier d'étudiant. C'est en effet le principal vecteur d'affiliation. Dès lors, il convient de nous demander dans notre cas, comment les étudiants interagissent avec ce réseau, et quel type de personne le compose (professeurs, étudiants, etc.). Nous l'avons vu précédemment, les instances institutionnelles ne répondent pas toujours à leur besoin. L'alternative consiste à s'adresser à son réseau de pairs avec qui on va échanger des informations. Nous allons voir ce qu'il en est pour les étudiants Erasmus

Le premier constat que nous pouvons établir est que ces étudiants ont bien conscience de l'importance du réseau et qu'ils savent en jouer de suite. Ils ne se contentent pas de solliciter l'information auprès des pairs, mais utilisent chaque potentielle source d'information, selon la nature de leur demande. Nous allons ici les présenter selon le degré d'importance reconnu par

⁴¹ On peut remarquer ici la pluralité des voix qui s'expriment dans le discours de Patricia, entre le discours direct et le discours rapporté. Nous analyserons cette polyphonie dans notre partie dynamique.

nos participants. Ainsi, figureront en dernier les ressources les plus incertaines et les moins citées (cf. chapitre méthodologique pp. 61-67).

Les camarades étudiants

Tous les participants de nos groupes ont fait appel, à un moment donné, à leurs camarades étudiants, Espagnols ou Erasmus comme eux. Dans le deuxième groupe, Léa cite à plusieurs reprises son amie espagnole qui était venue faire un Erasmus l'année précédente à Genève : *Et là-bas elle m'a beaucoup aidée, beaucoup conseillée* (154). Elle nous parle aussi de ses rencontres avec les autres Erasmus, dont une belge (francophone comme elle) et une polonaise : *on s'entraidait aussi pour les cours* (173). Une des particularités de la faculté d'éducation, où évoluait Léa, était qu'en période de rentrée scolaire, de nombreux étudiants annotaient les horaires officiels de cours : *il y a avait aussi beaucoup de commentaires sur les cours notés contre le mur genre : « ne pas prendre, c'est une p...[sic] » (rit)* (155). Mais pour cette dernière, c'est surtout sa camarade espagnole qui a été la ressource première. Charlotte, dans la même faculté, a également utilisé le réseau étudiant pour se renseigner sur les cours : *J'ai demandé un peu quels cours étaient intéressants mais j'ai pas vraiment trouvé d'aide de la part de la responsable à Madrid, c'est plutôt avec des gens que tu rencontres, par le bouche à oreille.* (155). En ce qui concerne Patricia, la situation était un peu différente, étant donné qu'elle allait peu à la faculté au premier semestre. Elle ne s'est donc pas vraiment socialisée avec les étudiants. Par contre, elle a dû faire appel à eux à un moment donné pour deux raisons : pour comprendre les critères de l'évaluation c'est-à-dire *me situer par rapport à l'examen, quel type d'examen* (207) et deuxièmement pour rattraper les cours qu'elle avait manqués. Elle met en avant la gentillesse des étudiants à son égard : *se retrouver en face d'une miss comme ça qui arrive à la fin et qui demande de faire des photocopies de tous les cours à tout le monde, je pense que j'aurais pas été hyper cool. Parce que je foutais [sic] pas les pieds en cours et je suis tombée sur des gens qui étaient vraiment très très sympas* (207).

Patricia induit ici une comparaison implicite avec les relations que l'on peut avoir à Genève avec les camarades. Selon ses dires, si quelqu'un fait cela en Suisse, il risque d'être mal vu et de se voir refuser sa requête. D'où l'étonnement de Patricia vis-à-vis de l'attitude des Espagnols. Valérie a elle aussi profiter de l'amabilité des étudiantes de sa faculté, mais c'est surtout le soutien de la communauté Erasmus de Genève qu'elle souligne : *Ca t'aide vachement de te croiser et de se dire « oh ! Et toi comment il t'a validé ? » [...] tu peux déjà régler tes doutes sur la branche que t'as en commun avec les autres : « ouais mais machin, comment il va nous valider à Genève ? » Donc moi j'ai vraiment senti ça c'était le truc que j'avais bien compris avec les autres Erasmus de Genève aussi, nous il fallait qu'on regarde avec les profs d'ici* (167). Les problèmes étaient les mêmes pour tous (validation, identification des règles du système pour établir un learning agreement reconnu dans les deux institutions), il était donc d'autant plus utile de s'entraider.

Dans le premier focus group, on retrouve des stratégies similaires. Miriam et Christl vantent les mérites de leur tutrice étudiante qui les a vraiment aidées dans les formalités du début et notamment le choix des cours : *En demandant à Esperanza, notre tutrice - Oui la meilleure tutrice du monde* (Miriam, 309 et Christl, 310). Fabrizio et Mario ont eu recours à leurs camarades pour savoir quels cours correspondaient le mieux à leurs objectifs : *en parlant avec les étudiants* (Mario, 308). Un autre problème auquel ont été confrontées Miriam et Christl était celui du niveau de langage. Pour résoudre cette difficulté, elles ont fait comme Patricia : *copier les notes des autres* (214).

Ainsi nous pouvons constater que la sollicitation des collègues étudiants, Erasmus ou natifs est diverse selon les individus et les situations. Du simple rattrapage de cours à la compréhension du système administratif, en passant par la mise en évidence des critères d'évaluations, les recours au réseau tentent ici de résoudre une partie des problèmes que nous avons soulignés auparavant. La sollicitation des étudiants locaux n'est pas une nouveauté pour nos étudiants. La rapidité avec laquelle ils l'emploient en témoigne. Le réseau, comme nous le montrent Coulon (1997) et Iannaccone *et al.* (2004), joue en effet un rôle de soutien essentiel à chaque étudiant. Dans ce cas-ci, le réseau Erasmus se révèle également être une aide précieuse, car il permet aux étudiants appartenant au même groupe de se sentir accompagnés dans leurs difficultés quotidiennes : *On se marrait en tout cas des problèmes qu'on avait et puis... c'est vrai que ça décharge un peu. On se sent pas tout seul dans l'univers, c'est la même merde [sic] partout* (Léa, 196).

Les professeurs

La deuxième ressource sociale la plus fréquemment citée est le corps professoral. Pour Jules, Mario et Fabrizio, ils étaient un des facteurs influençant le choix de leurs cours. Tout d'abord, ils devaient accepter un Erasmus dans leurs cours : *Moi, au début, après chaque cours que j'allais voir, je demandais au professeur : « je suis Erasmus. Il y a un problème si... ? »* (Jules, 242). La deuxième condition était ensuite la sympathie de l'enseignant envers les étudiants étrangers. A ce sujet, Fabrizio relève que *chaque professeur a toujours sa manière de traiter ce problème* (242). Dans leur faculté de communication, Christl, Miriam, Mario et Fabrizio ont constaté un certain nombre d'injustices, voire de discrimination : *Ils te disent des mensonges pour... quand ils n'aiment pas les étrangers* (Fabrizio, 260). La sympathie du professeur pouvait se manifester de plusieurs manières : par l'interaction directe en classe (intégrer les Erasmus à la classe, leur faciliter la compréhension du cours, etc.) ou par l'évaluation finale. A cette fin, Charlotte allait rencontrer les enseignants pour leur demander concrètement quel type d'examen ils proposaient aux étudiants Erasmus. Dans son cas, cette stratégie s'est révélée efficace : *Après les évaluations, ça allait plus ou moins parce que je me suis renseignée avec les profs* (47).

Patricia, bien que dans une situation différente, souligne aussi les qualités humaines des enseignants vers qui elle s'est tournée. Contrairement aux autres participants du groupe, Patricia avait surtout besoin des professeurs pour l'encadrer dans son travail de mémoire : *Mais pour mon mémoire justement, j'allais beaucoup frapper à la porte des profs sans pour autant que ça soit mes profs. Et puis ils ont toujours été très très très cools quoi* (152). De manière générale, nous pouvons dire que les qualités humaines (sympathie, indulgence) et pédagogiques du professeur (clarté du cours, articulation), aussi bien dans l'interaction en classe que dans sa manière de noter les examens étaient des facteurs déterminants, pour les étudiants, dans l'établissement de leur *learning agreement*. En conséquence, elles étaient parfois sources de tensions pour les étudiants qui avaient bien conscience de l'enjeu que représentait leur validation. Leur réussite dépendait effectivement en premier lieu de leur note d'examen finale. C'est donc par une catégorisation de l'enseignant, en fonction de ces différents critères, que les étudiants ont su résoudre un des problèmes énoncés préalablement, à savoir la composition de leur emploi du temps.

Les encadrants Erasmus

Chaque faculté dispose en son sein d'un bureau Erasmus ou « Oficina Erasmus » comme il est écrit dans les transcriptions. Cette structure a pour but d'encadrer les étudiants *in-coming* (ce

qui est le statut des étudiants Erasmus participants à cette recherche) dans leur séjour, ainsi que de préparer ceux des *out-going*. Elle est la première et la dernière interlocutrice des étudiants. Elle assure également la fonction d'intermédiaire entre les professeurs de la faculté d'accueil, et l'administration de l'université d'origine. En quoi cette structure était-elle une ressource pour nos étudiants ? Le premier constat que nous pouvons établir est celui d'une extrême variabilité des relations d'une faculté à une autre, voire même d'un individu à l'autre. Léa, Charlotte, Jules, Fabrizio et Mario (329) ont été très satisfaits du soutien fourni par leur bureau : *Au bureau Erasmus, au premier moment, je crois qu'ils ont dit : « il y a des professeurs qui ne veulent pas »* [des Erasmus dans leur cours] (Fabrizio, 249). Christl et Miriam (339), dans la même institution que les deux Italiens, ont en revanche évité au possible le contact : *Tu vas et tu as le sentiment qu'ils ne veulent pas t'aider, je sais pas, comme si tu les dérangeais [...] il y a un type assez antipathique... et tu n'as pas envie d'aller à ce bureau Erasmus tu vois ? Tu penses : « à qui je peux demander pour ne pas aller à cet endroit ? »* (Christl, 321). Ce qui pouvait représenter une source d'aide devient en fait une source de problème. Le rôle de soutien de la structure institutionnelle Erasmus n'est pas garanti. Elle est reconnue moins fiable que les précédentes.

Ce paradoxe est aussi constaté dans le discours de Léa et Charlotte, bien que ne correspondant pas tout à fait à la même ressource. Il s'agissait, les concernant, du responsable pédagogique Erasmus de la faculté madrilène, c'est à dire un membre du corps enseignant qui assumait plus ou moins la même fonction que l'Oficina Erasmus. Cette dernière était une vraie ressource pour elles : *Je me suis pas du tout sentie encadrée, [...] par contre ça allait mieux avec le bureau Erasmus, où là ils ont pu m'aiguiller en fait, c'est grâce à eux que j'ai pu faire ma progression en fait* (Charlotte, 71). Il faut dire en effet que la distinction entre les deux instances n'était pas claire, d'après les étudiantes de la faculté d'éducation, les seules dans les focus group à devoir gérer cet encadrement dual. Léa emploie l'expression : *devoir tout le temps courir à droite à gauche dans tout le bâtiment* (42), reprise quasi à l'identique par sa consœur Charlotte : *Fallait toujours courir de gauche à droite* (71), pour justement mettre en avant la complexité de l'organisation de l'encadrement Erasmus. Vers qui se tourner ? Ou ne pas se tourner ? Charlotte a clairement décidé : *J'ai dû de moi-même aller vers la responsable à Genève, et de moi-même aller à Madrid* (74). Plutôt que de rester dans la confusion, à cause justement des problèmes relationnels avec la répondante générale, elle a préféré s'arranger autrement et faire l'essentiel des démarches seule. Le personnel Erasmus peut être une ressource, ou a contrario, une source supplémentaire de difficulté. Dans ce cas là, le processus d'apprentissage peut consister aussi à refuser certaines stratégies du passé, qui ne fonctionnent visiblement pas dans ce nouveau contexte, et à trouver une alternative.

L'association étudiante : Erasmus Student Network

Un autre type de soutien social est apparu dans le second focus group, à travers le discours de Léa. Il s'agit de l'association d'étudiants Erasmus, nommée « Erasmus Student Network » qui est un réseau européen d'entraide, comme le précise leur site web : « Erasmus Student Network (ESN) est une organisation étudiante internationale à but non lucratif. Notre mission est de promouvoir la mobilité estudiantine dans l'enseignement supérieur, suivant un principe d'entraide entre étudiants⁴² ». Cette organisation lui a permis de faire des rencontres avant même le début du séjour, en la mettant en contact avec les autres futures Erasmus. Elle a ainsi pu partir le cœur plus léger, sachant que dès le premier jour elle n'allait plus être seule : *Et un*

⁴² De notre traduction : « Erasmus Student Network (ESN) is a non-for-profit international student organisation. Our mission is to foster student mobility in Higher Education under the principle of Students Helping Students ». Slogan visible sur leur site web <http://www.esn.org/>

*autre truc qui m'a aidé [...] l'Association Erasmus [...] ESN. ! Ouais c'était génial parce que j'étais déjà en contact avec des gens, avant de les avoir rencontrés. [...], je trouvais aussi plus facile d'entrer en contact avec les gens à travers l'email, que tout de suite parler aux gens (177, 193, 196). L'association a donc représenté une réelle source d'aide pour Léa. Elle était d'ailleurs étonnée que les autres membres n'en aient pas profité. Apparemment, il semblerait que l'association n'ait pas été aussi active les années suivantes, car seul Valérie a profité de leurs activités. Elle nous dit : *Enfin il y avait vraiment un groupe hyper soudé et c'était voyage sur voyage, teuf sur teuf sur teuf. Il y a eu des trucs tout le temps. C'était vraiment super sympa quoi (642).**

Le réseau social, une ressource clé

Aux vues de ces différents témoignages, nous pouvons tirer les conclusions suivantes : chaque Erasmus met en avant l'importance du réseau social comme moyen de résoudre les difficultés liées au temps de l'étrangeté. Plus particulièrement, ce sont ces pairs étudiants qui constituent la source d'information la plus pertinente. Toutefois, ils savent également multiplier les recours aux réseaux : institutionnels, étudiants, Erasmus, etc. Ce qui est frappant, en contraste avec les novices de Coulon (1997), c'est l'immédiateté de cette sollicitation. Dès le début, les étudiants font la démarche directe. Ils ne passent pas autant, voire quasi jamais, par le secrétariat des étudiants, ce que font à outrance les étudiants de première année. Ils démontrent par là leur volonté de maximiser leurs chances d'établir un *learning agreement* valide. On peut également y voir une certaine marque de leur expérience passée en tant qu'étudiant. Ils connaissent les rouages des instances universitaires et savent comment jouer avec les règles. On pourrait donc dire qu'ils appliquent dans cette institution étrangère leur mode de fonctionnement précédent, tout en restant flexible. Ils sont capables en effet de renoncer à employer les mêmes techniques que dans leur faculté d'origine quand ils voient qu'elles sont inefficaces. Selon les cas, la pratique de la communauté d'accueil est privilégiée à celle de la communauté d'origine. Ainsi, l'élément essentiel qu'il faut retenir ici est la primauté donnée au réseau social comme ressource pour résoudre les difficultés inhérentes au temps de l'étrangeté. Dans ce sens, nos résultats font échos à Coulon (1997) et Iannaccone *et al.* (2004), ce dernier exprime à ce propos la « valeur structurante du social sur l'organisation de l'expérience⁴³ » (p. 24).

2.2.1.3 Pour identifier la nature des cours dispensés

Concrètement, cette mesure de soutien servira, entre autres, à l'établissement du *learning agreement*, énoncé comme difficulté majeure par nos étudiants. Nous allons voir dès à présent comment concrètement ils se servent des informations obtenues à travers le réseau social.

Catégoriser les cours...

Comme nous venons de le dire, là où le réseau social a aussi grandement facilité l'apprentissage c'est au niveau de la constitution du *learning agreement*. Il a en effet permis aux étudiants Erasmus de catégoriser les cours en fonction de différents critères : la facilité de compréhension, la quantité de travail demandée à la maison, le type d'examen, les qualités pédagogiques de l'enseignant, etc. A l'unanimité, nos participants ont fini par se tourner vers leurs camarades étudiants, Erasmus et Espagnols. Ces derniers étaient en effet beaucoup plus

⁴³ De notre traduction : « valore strutturante del sociale sull'organizzazione dell'esperienza ».

à même de leur révéler les « implicites » et les détournements de règles possibles. Autant d'informations qu'ils leur étaient impossible d'obtenir auprès de l'encadrement institutionnel.

...afin de les choisir selon des objectifs : apprendre ou faire la fête

Une fois ces connaissances acquises, les étudiants vont pouvoir répondre à leurs problèmes du « quel cours choisir ? » en fonction des objectifs qu'ils auront au fur et à mesure décidés. Un cours pratique ou théorique? Facile ou difficile? Une option ou un cours obligatoire ? Avec quel professeur ? L'évolution du processus d'apprentissage est particulièrement visible lors du second semestre. A ce moment, les étudiants doivent de nouveau sélectionner des cours pour leur learning. La plupart nous disent alors avoir changé de critères. Ils ont choisi leur cours en fonction des objectifs qu'ils se fixaient, et grâce aux informations échangées avec les pairs. Nous avons quelques exemples :

- Jules nous dit d'emblée : *j'ai décidé de prendre quelques matières ou j'apprends, ce qui... me plait et d'autres où il ne faut pas tellement travailler, comme ça je peux profiter de l'Erasmus après et en-dehors de l'Université* (115). Son but était clair : concilier divertissement et apprentissage. Il a donc choisi certains cours par intérêt, et d'autres où la présence n'était pas requise, et ce afin de disposer de plus de temps pour ses loisirs.

- Pour Charlotte, il en a été de même. Elle avait l'intention de profiter de la version amusante de l'Erasmus⁴⁴ : *c'est vrai que j'ai pas été, sincèrement, faire Erasmus pour les cours que j'ai choisi* (rit). *Je me suis dit bon je fais des trucs tranquilles* (155).

- En revanche, les objectifs de Léa et Fabrizio étaient tout autres. Leur but était d'acquérir de nouveaux savoirs à l'Université. La vie festive n'était pas leur priorité. Ils ont choisi en fonction de l'intérêt que les cours pouvaient représenter, des cours exigeants et stimulants intellectuellement : *je voulais apprendre* (Fabrizio, 156).

Une fois les typologies de cours bien identifiées, les étudiants ont pu les choisir en fonction d'intention précise. Le dilemme qui se posait était surtout celui qui opposait les cours faciles ou cours difficiles, ceux qui ne demandaient aucun travail personnel, voire aucune présence, et ceux qui exigeaient de la part de l'étudiant un certain effort intellectuel. Nos étudiants ont vite compris que de leur emploi du temps dépendrait en partie le vécu de leur séjour Erasmus, selon que les études soient privilégiées ou non. Les cours faciles permettaient beaucoup de temps libre, mais ils étaient souvent pauvres en apport intellectuel. Les cours difficiles étaient en revanche très riches, mais requéraient un certain investissement (assiduité, lectures, etc.). Ces deux types d'enseignement correspondaient à deux visions, deux objectifs distincts du séjour Erasmus : profiter de la vie Erasmus et s'accorder ainsi du temps libre, ou au contraire faire de l'apprentissage universitaire une priorité. Ils sont révélateurs de deux pratiques de communautés différentes (la communauté étudiante locale et la communauté Erasmus), et par conséquent entre deux identités. Nous reviendrons par la suite sur ce clivage, en analysant plus en détail les conséquences identitaires qui en découlent.

Ce qu'il convient de remarquer ici c'est que nos étudiants, par cette manière particulière d'établir leur plan d'étude pour une année, se distinguent fortement des novices d'Alain Coulon. Ils savent déjà qu'il y a des cours plus aisés que d'autres, et ils savent aussi comment obtenir des informations à ce sujet : en fréquentant les autres étudiants. Ce constat nous

⁴⁴ Nous détaillerons plus tard les représentations autour de la « version amusante de l'Erasmus ».

amène à souligner donc la différence et la singularité du métier d'étudiant Erasmus. Ils sont déjà familiers à une certaine forme d'institution. Ils ne mettent pas tout à fait de côté leur pratique étudiante d'origine. Leur expérience préalable les guide en effet à établir un learning agreement cohérent, valide et doublement reconnu, et en adéquation avec leurs objectifs du séjour.

...en essayant tous les cours

Non seulement nos étudiants utilisent à bon escient le réseau social de pairs, mais ils profitent également d'anciennes méthodes de sélection de cours, qui appartiennent à leur expérience d'étudiant. Dans leur passé, ils avaient en effet à choisir entre différentes options. Pour ce faire, ils essayaient plusieurs cours et regardaient lesquels leur convenaient. Plusieurs critères délimitaient alors leur choix : la qualité de l'enseignement, le type d'examen etc. Dans notre cas d'acculturation institutionnelle, le problème de la langue rentrait en ligne de compte. Il est soulevé dans le FG1 : Jules explique à Miriam et Christl qui avaient du mal avec l'espagnol de leur enseignant : *Mais vos professeurs ils articulaient bien ? [...] Parce que il y avait quelques uns que je ne pouvais pas comprendre et je ne les ai pas choisis* (223, 225). En plus du niveau de clarté, il s'est avéré que pour certains, dont Jules, la qualité de l'enseignant est primordiale dans la sélection de telle UF, dans la mesure où l'objectif est d'y apprendre quelque chose. Cette stratégie est la même pour lui en Belgique : *moi, cette année j'ai des options et j'ai été voir quelques cours et si le professeur est mauvais et bien, je le prends pas. [...] Par exemple, il y en avait beaucoup qui m'intéressaient pour le contenu, donc j'ai choisi les professeurs les mieux* (182).

La méthode à proprement parler consiste donc à se rendre à plusieurs cours au début du semestre afin de s'en faire une opinion et de le garder ou non sur son learning. Jules et Patricia témoignent : *Tu vas essayer tous les cours* (Jules, 138), *Je faisais deux fois les cours, et si je captais rien je m'en allais* (Patricia, 150), *En essayant tout* (Mario, 308). Cette méthode est reprise par l'ensemble du groupe, avec une marge de manœuvre plus ou moins réduite selon l'éventail de leurs possibilités (nombre de cours à choisir).

En bref, une connaissance de l'institution qui se fait très rapidement

Nous voyons à travers cette série d'exemples que les étudiants parviennent à définir de plus en plus précisément leur nouvelle communauté : communication, type d'enseignement dispensé, etc. Si certains modes de cette pratique sont différents, pour certains participants, par rapport à leur contexte d'origine, ils n'arrivent pas moins à trouver les moyens de résoudre leurs difficultés. Leur plus grande ressource pour ce faire est sans doute le réseau social étudiant. Grâce à lui, les étudiants pourront rédiger un learning agreement, c'est-à-dire catégoriser des cours, les sélectionner d'après des critères établis et par des méthodes aguerries. Ils se sentiront donc de plus en plus à l'aise dans la communauté d'accueil. La socialisation par les pairs est un vecteur d'affiliation essentiel. A ce titre, nos étudiants s'affilient de la même manière que des étudiants de première année.

Toutefois, nous avons vu que ce recours au réseau se fait très tôt dans l'année, dès les premiers jours de rentrée, et voire même avant pour le cas de Léa (avec ESN). Comparativement aux étudiants de Coulon, nous pouvons donc dire ici que nos Erasmus se distinguent des novices, à ce stade de leur apprentissage. En effet, ils possèdent *déjà* les techniques pour établir leur emploi du temps et ils savent rapidement vers qui se tourner pour avoir la bonne information. Leur affiliation institutionnelle se fait donc assez rapidement, bien

plus rapidement que des premières années, même si elle passe plus ou moins par le même chemin. Néanmoins, on peut se demander dès lors ce qu'il en est de l'affiliation intellectuelle. Se fait-elle aussi facilement que l'affiliation institutionnelle ? Les étudiants identifient-ils les connaissances et procédures académiques à acquérir en quelques semaines ?

2.2.1.4. La mise au jour du fonctionnement de la communauté sur le plan intellectuel : « penser global »

Une évolution notable pour tous nos Erasmus a été la prise de conscience du système pédagogique en place, et plus particulièrement les manières de travailler qui avait cours à la faculté espagnole. Un mot est revenu dans les deux focus group, sans que nous n'ayons à poser de question particulière : superficiel. Cet adjectif, négativement connoté il est vrai, caractérisait la réflexion demandée par les professeurs, sans distinction de domaine d'étude.

- Miriam : *Superficiel oui. Sans profondeur* (167).

- Valérie : *J'ai trouvé qu'on nous demandait d'être assez superficiel et d'avoir une vision d'ensemble et puis de surtout par trop rentrer dans le détail* (578).

Cette capacité méta, de pouvoir identifier les attentes des professeurs, est un marqueur d'affiliation intellectuel. Dans le discours de Coulon, on la retrouve sous l'expression « savoir identifier les tâches à accomplir » (1997, p. 131). Une fois la règle mise au jour, on peut alors essayer de modifier sa manière de travailler afin qu'elle rentre dans le cadre d'exigence.

Patricia est un exemple assez parlant de cette identification de la pratique. Au début de son séjour, elle a travaillé de la même manière qu'elle l'aurait fait en Suisse. D'après elle, cela explique l'échec à son examen. Elle a ensuite adapter sa façon de faire : *J'ai mis un petit moment à comprendre ça en Espagne, pour pouvoir leur donner ce qu'ils voulaient. [...] Ben c'est pour ça que j'ai loupé l'examen. Je m'étais spécialisée dans un mouvement littéraire en me disant que je fais à fond pour ça et puis elle elle me disait « oui mais j'aimerais que tu me donnes deux, trois dates de ça et deux, trois machins » et puis c'était tout comme ça quoi. Donc du coup j'ai fait un mémoire là-bas que j'ai rendu à un prof pour qu'il me le valide pour un truc quand même, et puis je le refais là maintenant.* (264).

Patricia a bien pris conscience, comme les autres étudiants Erasmus d'ailleurs, de la différence de méthodologie qui existait entre les deux pays qu'elle connaissait. C'est à ce moment là qu'elle a changé d'attitude, qu'elle est devenue plus souple, plus perméable au changement. Cette modification de la pratique lui semblait en effet plus adéquate au contexte espagnol : *J'étais plus flexible dans le sens où au début, ça m'énervait vraiment énormément (rit) de me dire « ouais mais c'est comme ça que je sais moi et' de me dire « ah ben mon, ben nous on fait pas comme ça », alors que au fur et à mesure de l'année...* (270). Au second semestre, après la première session d'examen, elle a adapté sa manière de travailler afin de répondre aux exigences. L'échec puis la discussion avec l'enseignante, lui ont permis d'identifier le système de règle en place. En un certain sens, la difficulté lui fut profitable.

Le cas de Léa étaye le constat précédent. Cette dernière est la seule de nos deux groupes à être restée un seul semestre à Madrid. Elle aussi a vécu des difficultés au moment de l'évaluation, cependant elle n'a pas pu en bénéficier de la même manière que Patricia. Elle raconte son échange avec la professeure à la suite d'une mauvaise note :

A la fin de l'examen, je sentais que j'avais pas bien réussi parce que c'était du recrachage [sic] et puis moi j'ai... enfin ça fait longtemps que j'ai plus d'examens ou il faut apprendre par cœur ! Et je suis allée lui dire :

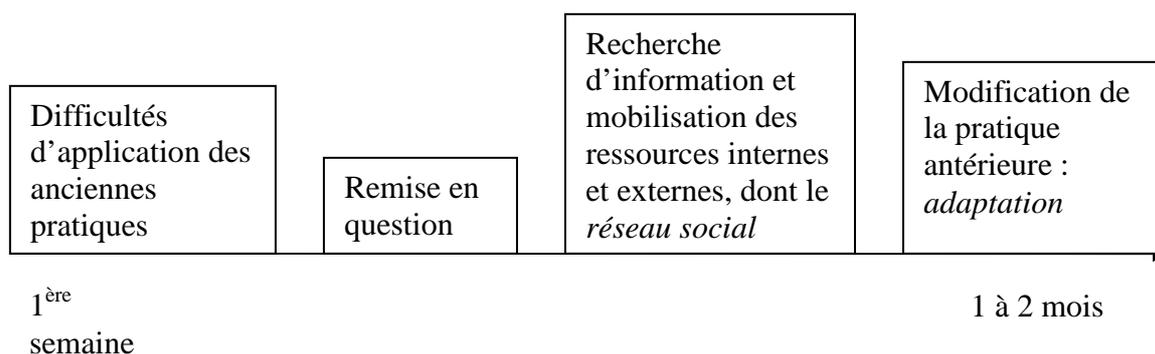
- Ecoutez, je m'attendais pas à un examen comme ça. J'ai pas appris par cœur [...].

- Ah oui mais tu veux faire comment alors ?

- Je lui ai dit : « Ecoutez, moi je pensais que vous alliez faire l'examen comme ça » (273).

On remarque bien dans cet extrait la confrontation entre deux pédagogies distinctes. Il semblerait que ce « choc des méthodes » lié à l'acculturation institutionnelle ait été relevé par tous nos membres comme source de difficultés. La pratique nouvelle a été source d'étonnement souvent, de déconvenue parfois. L'avantage qu'ont eu les étudiants qui sont restés une année entière, est qu'ils ont pu adapter leur méthode d'apprentissage et en voir les fruits au deuxième semestre. Les problèmes rencontrés ont servi de facteurs déclencheurs à une remise en question de son propre fonctionnement (ah mais moi je ne fais pas comme ça). Ils se sont rendu compte que la communauté dans laquelle ils étaient arrivés n'avait pas les mêmes pratiques que leur communauté d'origine. Ils ont néanmoins ajusté leur manière de travailler, car, rappelons-le la validation de leur année académique en dépendait. Ainsi le processus d'apprentissage peut se schématiser de la manière suivante :

Figure 10: Processus d'apprentissage du métier d'étudiant en acculturation



2.2.2. L'apprentissage d'une nouvelle attitude « no pasa nada⁴⁵ »

L'affiliation au métier d'étudiant nécessite une identification des codes de conduite qui régissent les interactions de la communauté. Une pratique « psychologique » est également une composante de l'identité de la communauté. Nous l'avons vu, les étudiants parviennent à surmonter les difficultés en utilisant le réseau social de manière à obtenir des informations pertinentes. Toutefois, toutes les difficultés ne peuvent être résolues de cette manière. Comme nous allons le montrer ici, l'apprentissage nécessite une transformation en profondeur de ces pratiques, une remise en cause de son fonctionnement global sur le long-terme, et pas seulement des techniques de récoltes de données ponctuelles.

⁴⁵ Notre traduction : « ce n'est pas grave »

2.2.2.1. La détermination : *taper du poing*

Il s'agit là d'un des comportements les plus évoqués pour pallier au manque d'information et à la confusion régnante dans la faculté hôte, et ce, nous le reprecisons, tout au long de l'année. Les expressions qui vont dans ce sens sont fréquentes, surtout dans le second focus group : *frapper à la porte* (Patricia, 152), *taper les poings sur la table* (Patricia, 104), *je courrais entre les deux bâtiments [...] j'ai dû y retourner pour aller chercher les notes, ils ne me les envoyaient pas* (Patricia, 86). Valérie nous parle de la difficulté à joindre les professeurs, une sensation partagée par tous, et de sa stratégie personnelle : *si tu connais sa tête, tu peux le retrouver à la cafétéria mais* (rit) (148). Son rire montre bien tout l'insolite de cette stratégie. Elle n'est jamais passée par ce moyen étant à Genève. Patricia fait également état d'une procédure nouvelle pour obtenir une validation : *J'ai demandé souvent de faire un travail à côté, à l'écrit, à la maison pour pas justement avoir ce problème de temps, de stress* (252). Dans le premier groupe, Miriam nous prouve toute l'opiniâtreté de ces démarches administratives : *Tu veux envoyer un fax, tu viens un jour : « oui on le fait ». Tu demandes la semaine suivante : « oui on le fait mais il manque un cours ». Tu viens 5 fois et ça ne marche pas. Si toi tu ne contrôles pas, ils ne le font pas* (339). Les étudiants insistent, encore et encore, et ce du début à la fin de leur séjour.

2.2.2.2. L'autonomie : *élève-pilote*

Toutefois, comme le relève Charlotte, les difficultés imposées par le contexte peuvent aussi se révéler un facteur d'apprentissage : *Bon ça fait partie aussi de la vie quoi, apprendre à se débrouiller, l'autonomie* (639), *J'ai eu de moi-même aller vers la responsable à Genève, et de moi-même aller à Madrid* (73). C'est aussi l'idée soulevée par Valérie : *T'es vraiment élève-pilote* (652), pour mettre en évidence le nouveau statut qui lui incombe, comme le résultat du faible soutien émanant des institutions partenaires. L'autonomie, c'est-à-dire la modification de son approche de l'environnement, est en effet une autre manière de franchir les obstacles, mise en place par la majorité des étudiants dans le cas présent. Ils sollicitent moins les autres, comme c'était le cas pour le réseau social, mais plutôt leurs propres ressources internes. Ils vont tenter de modifier leur comportement assez profondément et durablement, de façon à ce qu'il soit efficace par rapport aux exigences de la situation. Nous reviendrons sur ce point par la suite en le confrontant à la théorie interactionniste de l'identité.

2.2.2.3. Flexibilité et relativisation des problèmes : « no pasa nada »

La remarque de Charlotte nous amène à une attitude radicalement opposée à la première, à savoir la flexibilité. C'est la stratégie privilégiée de Valérie, celle qui d'ailleurs reconnaît avoir rencontré le moins d'obstacle sur son parcours. Attardons nous d'abord sur les réactions de cette dernière à l'imbroglio administratif espagnol : *Après être allée voir cinq bureaux et cinq personnes, non peut-être trois parce que dans deux bureaux il n'y avait personne, tu reviens machin, t'écris des emails, des trucs, il se passe rien, t'es là bon, « c'est pas grave »* (505). Cette citation caractérise bien l'attitude de Valérie face aux problèmes : « c'est pas grave » ou « no pasa nada » en espagnol, une phrase qu'on entend très souvent où que l'on se trouve. Nos étudiants remarquent en effet que les Espagnols sont, de manière générale, beaucoup moins à cheval sur les horaires, les délais, ou encore les règlements : *Et il y a tout le monde qui fume dans les trucs... dans les bâtiments. Même si... Même si on était là l'année, le premier janvier, où c'était plus autorisé, dans l'uni ça a tenu* (Valérie, 28). Lorsque nous demandons à l'étudiante quels ont été les moyens qu'elle a mis en place pour faire face aux problèmes, elle nous répond :

- *J'ai pas eu de gros problèmes mais j'ai vite laissé tomber. Je sais pas comment dire. J'ai dit : « bon on verra bien »* (128)
- *J'ai pas eu de problèmes majeurs mais il y a pleins de trucs que j'ai pas compris* (132).
- *J'avais pas compris comment ça marchait, je cherchais des infos, je savais pas où en trouver, et après j'ai arrêté d'en chercher* (134).

On voit que Valérie a pris de la distance par rapport aux problèmes de son environnement et qu'elle n'a pas essayé de les résoudre. Au contraire, elle a laissé faire les choses, en espérant que tout se passe bien. Elle a essayé d'adopter un comportement plus distant, plus relativiste. Cette attitude est-elle partagée ? Il semblerait que Charlotte l'ait aussi adoptée :

- *J'avais tout plein de points d'interrogation, je savais pas trop où aller mais je me disais : « bon ben on va foncer, on touche du bois et puis on verra bien quoi ». Mais c'est horrible parce que ça tient à un fil* (663).

Contrairement à Valérie, Charlotte met en relief l'ambivalence de cette attitude. Elle s'y plie, mais n'a pas toute confiance. *Ça ne tient qu'à un fil* ou *on touche du bois*, renvoie à une conception aléatoire, voire superstitieuse du fonctionnement de la faculté. L'étudiant se sent impuissant, et plutôt que de s'échiner en vain à déceler une logique qui de toute façon lui échappera, ce qui ne fera qu'augmenter son stress et son irritabilité, il préfère prendre de la distance. Patricia a adopté exactement la même façon de faire, comme l'atteste l'échange suivant entre elle et Valérie :

- *Mais du coup je voulais, ben comme toi [Valérie], je me suis dit « ouais je laisse tomber, je vais profiter de mon expérience d'une autre manière, et quand viendra le délai, je m'en préoccuperai »*(270),
- *Exactement (rit) le moment où ça devra tomber que ce sera la merde [sic], ça sera déjà la merde [sic] pendant un certain temps alors autant (rit)* (271).

Concernant le premier focus group, on note les stratégies de désinvestissement de Jules et de Miriam. Cette dernière, lors de l'explication de son dessin, évoque le peu d'intérêt que représentait l'université à ses yeux : *La faculté n'était pas très importante pour moi. [...] je n'ai pas lu, et je n'ai pas étudié des choses comme en Allemagne* (163, 165). De la même manière, Jules avait décidé de profiter du « monde Erasmus » (c'est-à-dire de la pratique de la communauté Erasmus, comme nous le soulignerons plus tard) plus que de la faculté. Dans son discours, on retrouve peu de difficultés liées à des problèmes d'organisation. On peut en déduire deux choses : soit il n'a pas remarqué de difficultés nouvelles, soit sa stratégie lui a permis de passer outre avec facilité.

2.2.2.4. Un indice de la prise de distance : l'humour

Présente aussi bien dans le premier que dans le second groupe, l'humour et le rire ont bien souvent été les tons dominants des sujets de conversation. En effet, on ne compte plus le nombre de « (rit) » qui ponctue les phrases de nos participants, ou les plaisanteries. Que peut-on en conclure ? Mise à part la bonne ambiance qui régnait lors des séances d'entretien, nous pouvons dire que cela montre une prise de distance par rapport à la réalité vécue. Bien entendu, les événements se sont passés un an avant l'enregistrement, voire plus pour Valérie et Léa. Néanmoins, tous abordent leur séjour avec du recul et un certain regard amusé. Le rire était en effet présent tout au long de leur séjour et les a bien aidées à surmonter les difficultés.

- Léa : *on se marrait en tout cas des problèmes qu'on avait* (196)

- Patricia : *J'avais l'impression d'être dans une espèce de... de dessin animé quoi. C'était vraiment... c'était assez rigolo finalement. J'ai fini par en rire parce que je me suis dit je vais vraiment me prendre la tête avec tout le monde* (108)
- Le FG 2, unanimement, en parlant de la présence des enseignants dans leur bureau aux heures de réception : *Mais ils n'y sont jamais !* (rires) (144)
- Mario : *Et il y a des souvenirs amusants des choses. Par exemple [...] le travail de marketing que nous avons fait ensemble était très drôle. Et aussi les cours de « scénario de cinéma » [...] bon à la fin, il n'a servi à rien mais il y avait ces phrases célèbres qui sont incroyables ! Je ne vais plus les oublier pour toute ma vie ! Oui ça. Toujours si on se voit dans 50 ans, on va rire de ça* (187).

Ainsi nous nous sommes rendu compte que les étudiants parviennent à modifier leur manière de voir les choses, leur comportement et leur rapport à l'administration, afin de prendre moins les choses à cœur et d'échapper au stress, inhérent à la non-compréhension du système académique hôte dans lequel ils évoluent. Ils ont pris de la distance et relativiser les problèmes, en renonçant, pour certains à « tout » comprendre. Cette pratique semblait en effet plus efficace que la ténacité, face à une organisation qui n'en faisait pas cas. C'était l'attitude à avoir pour vivre sereinement son séjour et ne pas trop se laisser prendre par le stress acculturatif. En ce sens, cette modification de la pratique peut être considérée comme une adaptation au nouveau milieu. Elle est ressource pour répondre au défi. Les transformations se font en effet à un niveau plus profond et plus durablement. Elles changent la façon d'être de l'individu.

2.2.2.5. Une transformation de l'identité nécessaire

Nous pouvons en conclusion faire un parallèle avec les théories de l'identité développées dans notre cadre conceptuel en amont. Les étudiants Erasmus adaptent leur comportement pour faire face aux exigences de la situation. En ce sens, nous pouvons dire qu'ils mettent en avant une certaine partie d'eux-mêmes, une certaine facette de leur identité. Lorsqu'ils se rendent compte qu'ils doivent adopter une attitude plus détendue vis-à-vis de l'administration, ils joueront alors le rôle de « étudiant tranquille », celui qui n'est pas préoccupé par ces soucis bureaucratiques, celui pour qui les études ne sont pas ici et maintenant une priorité. Bien entendu, ils peuvent en penser tout le contraire, comme le montre le cas de Léa. Cette dernière en effet a eu du mal à se faire à cette attitude « no pasa nada ». Elle voulait se comporter de la même manière qu'elle le faisait à l'Université de Genève. L'acculturation institutionnelle implique donc une tension identitaire, entre l'étudiant comme il avait l'habitude de l'être chez lui, et le rôle de l'étudiant qu'il convient d'adopter dans cette situation présente de séjour Erasmus. Il y a donc, en somme, un tiraillement entre l'identité héritée, et l'identité nouvelle imposée par le contexte. Le passé se confronte au présent. La pratique antérieure s'oppose à la pratique nouvelle. Dans certains cas, l'étudiant ne peut plus se contenter d'appliquer ses stratégies antérieures, car même s'ils fonctionnent pour certaines choses (solicitation du réseau, choix de cours, ...), ils se retrouvent inefficaces dans la nouvelle réalité. Une autre scène, une autre communauté, régie par des codes d'interactions totalement différents. Un défi identitaire qui nécessite une transformation du rôle « étudiant » initial. Nous nous pencherons plus amplement sur cette problématique de l'identité, qui est au cœur de l'acculturation Erasmus. Il nous faut d'abord détailler le troisième temps de l'acquisition du métier d'étudiant : le temps de l'affiliation.

2.3. Le temps de l'affiliation remis en doute : l'étudiant Erasmus est-il vraiment considéré comme un étudiant à part entière ?

Le temps de l'affiliation est la finalisation du processus d'apprentissage du métier d'étudiant. A ce stade, l'étudiant a acquis les ficelles du métier, le monde académique lui est devenu familier. Il connaît les règles, peut les appliquer et surtout montrer qu'il les connaît. Comment ? En réussissant ses examens par exemple (marqueur d'affiliation intellectuelle) et en construisant un emploi du temps cohérent à court et moyen terme (anticipation de futurs UF, gage d'affiliation institutionnelle). Nous avons vu que les étudiants parviennent à surmonter les premières difficultés liées à la découverte d'une nouvelle communauté de pratique. Peuvent-ils être dès lors considérés comme des membres affiliés à cette communauté étudiante autochtone ?

2.3.1. Les marqueurs d'affiliation constatés

Nous allons ici détailler les marqueurs d'affiliation exprimés par nos étudiants dans leur discours. Ils correspondent généralement à la catégorie « stratégies » de notre analyse de contenu. Nous avons tenté de mettre en lien ces stratégies énoncées par nos étudiants et celles décrites par Coulon (1997) dans sa phase d'affiliation. Certains marqueurs ont déjà été décrits lors de la phase d'apprentissage, nous les envisagerons ici, non plus comme des savoirs en cours d'acquisition mais comme des savoir-faire appliqués dans la pratique. Autrement dit, nous chercherons à savoir comment se manifestent ces marqueurs d'affiliation dans le quotidien étudiantin de nos participants.

2.3.1.1. Une capacité de décentration par rapport aux problèmes académiques

Faisant écho à nos remarques du paragraphe précédent, la prise de distance des étudiants face aux problèmes peut être considérée comme un marqueur d'affiliation. En effet, elle montre que l'étudiant ne se laisse plus submerger par ses doutes et incompréhensions. Il relativise et trouve ses priorités ailleurs. Chez Coulon (1997), cette décentration est la preuve de l'intégration des règles et du système de fonctionnement de l'université. Dans notre cas, ce constat doit être nuancé car, si certains étudiants semblent avoir compris l'organisation de la faculté, au bout d'un certain temps (le FG1, Patricia, Charlotte du FG2), d'autres en revanche ne l'ont jamais réellement saisi (Léa, Valérie). Cependant, pour ce qui est de Valérie, le fait de ne pas comprendre ne l'a pas empêché de profiter de son séjour, car elle le dit elle-même : *J'avais pas compris comment ça marchait, je cherchais des infos, je savais pas où en trouver, et après j'ai arrêté d'en chercher* (134). Elle se détache des contraintes administratives et finit par se laisser aller. Pour Léa, c'est plutôt l'inverse qui s'est passé. Elle était plus déterminée à obtenir les renseignements dont elle avait besoin, mais malheureusement elle s'est très vite *prise la tête* et ce *du début à la fin* (36). Pour en revenir à Coulon, nous pouvons dire que l'affiliation se concrétise lorsque les difficultés académiques ne sont pas ce qui occupe la majeure partie du temps de l'étudiant à l'université. Il trouve dans ce lieu d'autres intérêts : sociaux, intellectuels, etc. Les soucis bureaucratiques deviennent minoritaires. L'université se découvre sous un nouveau jour.

Un des gages de cette décentration est d'après Coulon (1997), la critique de l'enseignement dispensé. Il cite en effet quelques témoignages d'étudiants qui remettent en cause les méthodes de leur professeur, le type d'examen demandé, voire même sa qualité en tant que pédagogue. Ce comportement fait état par l'étudiant d'une relative aisance dans le milieu académique. Il a su identifier les tâches à accomplir, et il se permet alors d'avoir un avis sur le

sujet. En ce qui concerne les étudiants Erasmus, le parallèle est tout à fait possible. Ils ont effectivement montré un certain esprit critique vis-à-vis des cours qu'ils ont reçus.

- Fabrizio : *J'ai fait « méthode de créativité » qui « woaw ! Méthode de créativité, ça sera super bien ! ». Et aussi, il y avait un professeur italien, je pensais : « woaw, super ! Ça va être amusant ! ». Et au final, c'était une grosse bêtise : « ah bon on va voir comment on fait un brainstorming. Alors faites un brainstorming ». Je pense « ok, bon à la fin, il va nous dire la solution, comment non ? » Tu vois, c'est un peu un jeu. « Ok, vous avez fait un brainstorming, le cours est fini. Au revoir ». Comme ça. Et tu vois ! Tu as des attentes et tu es là, de quatre heures à cinq heures trente (290).*

- Christl (comparant l'Allemagne et l'Espagne): *Oui il y a des débats, et seulement des débats dans ma faculté. Et ici, en Espagne euh... c'était comme euh... cette idée de l'école, tu vois le professeur et les enfants qui écrivent tout le temps et ils disent seulement l'information et rien de plus. Il n'y a pas à réfléchir ou à penser sur ça non ? Donc ouais, ce cours commence, tu baisses la tête et tu écris, tu écris et quand le cours était fini, hop tu peux lever la tête (489)*

Ce qui est intéressant de noter ici c'est aussi la critique que Christl formule à l'égard de la pédagogie de son institution d'origine : *Oui mais je crois que le niveau est différent non ? Par exemple, je crois que aussi ces présentation que j'ai vu en Espagne euh assez ohhhh. Tu ne peux pas faire ça dans ma faculté non ? Mais aussi... bon au début, j'ai pensé « ouh là là, c'est n'importe quoi ici. Quel haut niveau on a en Allemagne non ? ». Mais après... bon on ne peut pas penser « ah mais je m'en fiche, je vais l'apprendre et le vomir [sic] ensuite pour l'examen et c'est tout ». Je ne peux pas m'imaginer. Mais par exemple, au deuxième semestre, quand tu peux comprendre quelque chose c'est ok, tu as toutes les informations pour le comprends, comme une base et... Et ça, ça ne se donne pas souvent en Allemagne par exemple. Et pour les professeurs là-bas, c'est plus facile de s'asseoir en classe et de faire travailler les élèves, ils font faire tout le cours, avec ces débats et tout, tu vois ? (501).*

Les participants font en effet preuve d'un esprit critique aussi bien sur la faculté espagnole que sur leur faculté d'origine. C'est une des caractéristiques des étudiants en acculturation, de comparer leurs deux milieux (Papatsiba, 2003 ; Pasche, 2004). Kohler-Bally (2001) nous dit même que cette décentration est à l'origine du « réveil culturel » ou du développement de la « conscience interculturelle ». L'individu se rend alors compte de la relativité des systèmes de valeurs et peut aborder sa propre culture sous un regard critique. On retrouve dans la littérature la notion de « compétence interculturelle » qui renvoie à cette capacité de décentration. Toutefois elle ne fait pas l'objet de ce travail ici, c'est pourquoi nous préférons renvoyer le lecteur aux auteurs référents, cités dans notre cadre théorique. Nous allons plutôt continuer à examiner les différents marqueurs d'affiliation du métier d'étudiant.

2.3.1.2.L'intégration des routines

Si l'étudiant finit par décrire une période de stabilité, environ un mois après le début du semestre, c'est en grande partie parce qu'il a intégré les règles de la communauté et leurs mises en pratique. Il a acquis une nouvelle routine étudiante, où, pour reprendre Coulon : « Les *allants de soi* ont pris le dessus sur l'effet initial de déstabilisation » (1997, p. 144). Ils ne se posent plus sans cesse des questions sur ce qu'il doit faire, comment, pour qui etc. Il est affilié institutionnellement, et donc intellectuellement. Il peut se concentrer sur les autres aspects du monde académique comme la socialisation, l'apprentissage intellectuel etc. Un des marqueurs les plus visibles de cette affiliation concerne l'établissement du second *learning*

agreement, au deuxième semestre. A l'unanimité, nos étudiants disent avoir rencontré beaucoup moins de difficultés. « C'était plus facile », comme en témoignent les récits suivants :

- Christl : *Le premier, tu en as besoin [...] pour savoir comment marchent les choses, pour voir ce qu'il y a. [...] Tu vas essayer tous les cours. Et ensuite, au deuxième semestre, tu peux dire « Ok, ça il y a et je veux ça ». En fait, tu choisis mieux* (138). Au deuxième semestre, Christl était déjà plus familière à la pratique de la communauté estudiantine madrilène. Elle savait comment les professeurs enseignaient, ce qu'ils attendaient des évaluations, quels étaient les cours les plus intéressants pour elle. Comme elle le dit à l'animatrice, elle a pu mieux choisir car elle avait d'autres critères. Elle n'a eu autant de difficultés au premier semestre pour se décider : *comme déjà je savais que j'allais faire ça, c'était beaucoup plus facile de choisir. [...] Oui plus rapide, tu connais tout* (149, 151). Bien entendu, nous pouvons supposer qu'à ce moment de l'année, Christl n'était plus entravée dans ses démarches par les barrières de langage. Elle ne mentionne pas ses progrès, néanmoins nous pouvons supposer qu'ils ont eu un impact sur la facilité et l'aisance de l'établissement du second learning agreement. Elle ne s'est plus non plus adressée au bureau Erasmus, qui lui posait plus de problèmes qu'il ne lui en résolvait. Elle a alors mobilisé d'autres ressources, comme le réseau social estudiantin.

- Charlotte était dans le même cas. Elle a compris quelles étaient les bonnes personnes-ressources, c'est-à-dire celles qui lui permettaient de répondre à ses questions. Elle explique son dessin : *En fait ça symbolise toutes les questions que j'avais, toutes les interrogations... Après ça allait beaucoup mieux parce que c'était stable. On discutait directement avec le prof* (47). La confusion, symbolisée par les points d'interrogation, a laissé place à la stabilité, car elle avait trouvé le moyen de résoudre ses difficultés.

-Miriam et Mario reprennent la même idée. Il y a toujours des problèmes au second semestre, mais ils sont moindres. Miriam nous dit : *La confusion est toujours là dans les premières semaines, mais elle est plus courte au deuxième semestre* (169). Elle relève également les difficultés de la relation avec le bureau Erasmus. Comme Christl, elle a fini par changer de réseau. Mario a également su également mieux choisir, car il s'était familiarisé au système en place : *Je savais lesquels choisir quand j'avais compris un peu comment tout fonctionnait* (177). Pour lui, la mise au jour de la règle a été assez évidente. Contrairement aux autres participants de son groupe (FG1), Mario n'a presque pas évoqué de problèmes lors de son séjour. Il garde surtout des souvenirs comiques de ses cours (cf. le paragraphe sur l'humour au-dessus), ce qui pourrait dénoter son affiliation rapide à la communauté.

- Jules : L'évolution de Jules est surtout visible à travers son dessin. Il nous montre qu'au cours du temps, les lieux sont devenus plus familiers : *la salle informatique, la bibliothèque, la cafétéria et tout. Certaines [cases représentant les lieux] que je connaissais et d'autres non, la photocopieuse et tout. Et après un temps, je connaissais tout* (121). Sa relation aux autres a également évolué : *Au début il y a beaucoup de gens que tu rencontres, tous les Erasmus dans les cours que tu vas voir et tout. Et après un temps, il y a certains avec qui tu restes plus, tu vas manger avec eux et tout, et tu peux différencier. Bon, tous ceux que tu vois encore et ceux que vraiment, tu commences à connaître mieux* (118).

Ici Jules a fini par privilégier des interactions avec un réseau social plus restreint, et donc plus efficace. Pour ce dernier, le parcours n'a pas non plus été semé que d'embûches. Au contraire, il semblerait que les difficultés liées au learning agreement n'aient été que

minoritaires. L'avantage de Jules par rapport aux autres est qu'il avait des objectifs précis de choix de cours dès le début. Il a su de plus très vite trouver les bonnes informations auprès des bonnes personnes. Les routines ont donc été très vite intégrées chez lui. Pour cette raison, il n'évoque pas de très nette amélioration au second semestre. La pratique estudiantine était déjà bien rôdée, il n'a eu qu'à l'appliquer de nouveau lors de la deuxième rentrée.

- Fabrizio : *Je ne vais pas faire la même erreur. Je vais choisir seulement ce qui me plaît vraiment et je ne vais pas faire confiance aux cours en soi. Parce que je cherchais des cours pratiques, comme ça. Je vais faire confiance à ce qui me paraît vraiment bon pour moi, et c'est tout* (156). Au deuxième semestre, Fabrizio change de critères de sélection. Il privilégie ses ressources internes. Néanmoins, il a conscience aussi des autres moyens d'information à sa disposition, comme le réseau étudiant : *Au deuxième semestre, tu sais... tu es déjà habitué à l'autre pays et tu peux demander : « celui-là est plus sympa avec les Erasmus, celui-là comment il est ? » Au début tu es là, ... il y a tellement de choses, tellement de confusion, que tu ne penses pas à faire ça* (248). Le réseau informel, le « bouche à oreille » comme le dit Charlotte, a également été retenu comme efficace, car trop d'informations contradictoires venaient des professeurs, ou des encadrants Erasmus. Nous voyons à travers cet exemple que Fabrizio a modifié sa pratique pour la rendre plus efficace par rapport au contexte. Il a intériorisé les modes de fonctionnement de la communauté, par l'interaction avec le réseau étudiantin

De manière générale, nos étudiants ont tous noté la facilité à choisir leur cours au second semestre. L'investissement dans la communauté estudiantine, par l'interaction avec ses membres, leur a permis d'outrepasser rapidement les contraintes institutionnelles. Tout leur paraît plus facile car ils ne rendent plus compte des démarches qu'ils mettent en place. Ils se repèrent géographiquement, ils se repèrent socialement aussi en créant un réseau social propre, au sein de la communauté. Ils peuvent dès lors se concentrer sur les tâches requises et ainsi marquer leur affiliation intellectuelle. En bref, ils ont intériorisé les routines, ils ont intégré le répertoire de pratique de la communauté estudiantine.

Tout le répertoire ? Certes ils se sentent plus à l'aise dans ce milieu qui devient familier et plus nouveau, mais sont-ils pour autant reconnus comme membres de la communauté ? Ont-ils tous les attributs nécessaires à son affiliation totale ?

2.3.2. Une appartenance partielle à la communauté estudiantine madrilène

Nous touchons ici aux questions identitaires du séjour Erasmus, et particulièrement de sa reconnaissance en tant que membre de la communauté. D'après nos analyses, notre réponse pencherait plutôt vers la négative. Par la nature même de leur statut « Erasmus », en tenant compte simplement de la caractéristique temporelle du séjour, ils se différencient par là des autres étudiants espagnols qu'ils rencontrent. Certes ils arrivent à intégrer les routines, les pratiques de la communauté locale, mais ils ne sont pas pour autant reconnus comme membres à part entière. Contrairement aux étudiants locaux, ou aux étudiants de Coulon (1997), ils n'ont pas pour optique d'être titularisés dans cette université. Ils ne sont que de passage dans l'institution, et leur séjour se termine chez eux, au retour, au moment de la reconnaissance des crédits acquis par l'Université d'origine (à la différence des étudiants autochtones). Dès lors leur « engagement mutuel » dans la communauté est rendu difficile, car très limité dans le temps. De plus, ce n'est pas forcément un souhait de l'étudiant que de s'investir dans la communauté. Certains ont tellement peu d'heures à l'université, qu'ils n'en

voient pas l'utilité. Ils préféreront consacrer leur temps à l'investissement dans une autre communauté, la communauté Erasmus par exemple.

L'étudiant Erasmus n'est pas en effet un étudiant ordinaire. Il est un étudiant Erasmus. Il arrive avec un statut particulier, un statut d'étudiant étranger, et ce statut sera d'autant plus « visible » lors de la rencontre avec la faculté hôte. Très souvent, sa maîtrise partielle de la langue « trahira » ce statut Erasmus. D'emblée, il sera perçu comme un étudiant faisant partie de la communauté étrangère Erasmus, et pas comme un étudiant espagnol. A partir de là, ses relations avec la faculté et ses membres seront différentes de celles des étudiants locaux, qui eux font partie du cursus ordinaire. Ce statut d'Erasmus peut être bien ou mal vécu, selon chacun, selon les situations. C'est en quelque sorte une nouvelle identité que son appartenance au programme Erasmus lui confère. De là, peuvent se nouer un certain nombre de tensions, relatives à la prescription de cette identité « Erasmus ». Nous touchons ici à un point central du défi identitaire : l'étudiant, pour s'adapter à son environnement universitaire nouveau doit acquérir une nouvelle pratique, correspondante à la communauté autochtone. Il doit tenter de modifier son ancienne pratique au profit de la nouvelle. Toutefois, il appartient en même temps à une communauté parallèle, la communauté Erasmus. Or cette communauté semble se distinguer, de part les caractéristiques de ces membres du moins (nationalité, engagement académique, etc.), de la communauté autochtone. Nous voilà donc au cœur du défi identitaire : arriver à adapter sa pratique à non pas une mais à deux communautés distinctes. C'est précisément ce double-enjeu qui va être mis en valeur par l'analyse des dynamiques identitaires.

3. Les dynamiques identitaires en jeu

Nous avons à ce propos relevé un certain nombre de tensions autour de la question identitaire, à la lumière de l'analyse des discours de nos participants. Il s'est avéré que le statut d'étudiant Erasmus, au sein d'une faculté étrangère, n'a pas été toujours facile à porter. Nous emploierons le terme « identité prescrite » pour désigner ce statut, car il est imposé à tout étudiant s'inscrivant dans le programme. Leur appartenance à la communauté Erasmus est rendue automatique, du moins officiellement, dès leur demande de séjour validée. Toutefois, les étudiants ne se rendent pas alors compte des implications que ce statut aura sur leur propre dynamique identitaire. La prescription de cette identité peut-elle alors être perçue comme un défi identitaire ? Dans quelle mesure ? Nous allons à ce propos regarder de plus près comment nos étudiants ont vécu cette prescription, si elle a été l'objet de tension, et si elle a imposé un remaniement identitaire plus général. Nous avons déjà vu auparavant que l'adaptation au contexte universitaire requérait une certaine flexibilisation de son rapport aux études (relativisation des problèmes, prise de distance etc.). Cette modification du comportement, de la pratique, est corrélative d'un changement dans la dynamique identitaire. En un sens, l'étudiant doit faire valoir une certaine facette de son identité, celle qu'il convient de mettre en avant (le rôle qu'on doit jouer) pour correspondre aux exigences de la situation. Autrement dit, il doit satisfaire à la « norme » identitaire de la communauté étudiante autochtone. Dès lors on peut parler de stratégie identitaire, en tant qu'acte de l'individu sur la structure de son identité. Étudiées par Camilleri (1990, 1999) lors des phénomènes de migration, les stratégies identitaires sont un angle d'analyse des réalités sociales qui nous semblent utiles pour expliquer d'autres types de situations, comme par exemple l'acculturation Erasmus.

3.1. le poids de l'identité prescrite Erasmus

Une des difficultés qui ressort assez nettement de nos analyses concerne la tension entre l'identité Erasmus, qui est prescrite aux étudiants dès leur arrivée, et l'identité revendiquée, qui elle peut varier d'un individu à un autre. Selon les situations, l'image qu'on donne, ou qu'on aimerait donner, de soi-même n'est pas la même. Ainsi, les étudiants souhaitent parfois se faire voir comme membre d'un groupe national (je suis Suisse-sse, je suis Italien-ne etc.), socioprofessionnel (je suis étudiant-e), générationnel (je suis jeune, je suis plus âgé-e), etc. En résumé, les communautés d'appartenances qu'ils vont revendiquer vont différer en fonction des situations d'interaction. Nous rejoignons ici les principes de l'interactionnisme souligné dans notre cadre théorique. Mais avant d'entrer dans le détail de leur vécu, nous allons d'abord élaborer une typologie de l'étudiant Erasmus, d'après les récits des étudiants. Pour analyser les tensions identitaires, il faut en effet savoir à quoi correspondent ces identités.

3.1.1. la caractérisation de la communauté Erasmus

Nous avons établi dans notre cadre théorique un portrait croisé de l'étudiant Erasmus, à partir de divers auteurs (Papatsiba, 2003, Anquetil, 2006, Kohler-Bally, 2001, Pasche, 2004). L'étudiant Erasmus a un statut spécifique, qui oscille entre le touriste et le migrant. La dimension « plaisir », relative à la villégiature, est un élément pouvant aussi caractériser un séjour Erasmus. En cela, elle s'oppose à la dimension « apprentissage académique », qui serait la raison officielle du départ pour l'étranger. Les témoignages évoqués plus haut, concernant le choix des cours, sont un exemple de cette tension entre les deux fonctions, officielle et officieuse, du séjour à l'étranger. L'étudiant a de plus la particularité d'appartenir d'emblée à la communauté Erasmus, groupe multiculturel qui peut jouer un rôle de soutien

ambigu. En effet, Kohler-Bally (2001) souligne que ce rattachement à la communauté Erasmus entrave parfois l'étudiant dans ses démarches de rencontres avec l'altérité autochtone. Anquetil (2006) met en avant une autre composante de l'identité Erasmus, en se basant sur les entretiens réalisés avec des étudiants partis en séjour. Elle nous dit avoir remarqué « une représentation sociale dominante qui associe la figure de l'étudiant Erasmus à un objet sexuel disponible ». Cette image fait effectivement partie de l'imaginaire collectif du monde Erasmus, à tel point que ce dernier est parfois nommé officieusement « Orgasmus » [sic] (2005, p. 147).

Qu'en est-il de nos propres analyses ? Les représentations que se font nos étudiants de la communauté Erasmus vont-ils dans le même sens ? Aux vues des déclarations des participants à ce sujet, nous ne pouvons que corroborer les conclusions d'Anquetil. Le « monde Erasmus », défini par la suite comme « communauté Erasmus », revient fréquemment dans nos entretiens, soit de manière directe, comme nous le cite Valérie au 376 : *le monde Erasmus où tu fais vraiment rien, c'est généralement quand t'es tout jeune*, ou au 244 *monde de taré*, soit indirectement, c'est-à-dire par les stéréotypes, avoués ou non, de l'étudiant Erasmus et de ce qu'il doit faire pour se conformer à son rôle. D'après le premier focus group, l'étudiant Erasmus est avant tout :

- **fêtard** : *Il y avait l'ambiance Erasmus qui fait qu'il y a beaucoup de fêtes* (Jules, 125).
- **bon buveur** : *Ok, ça c'est l'Erasmus. Je ne devrais pas être bourré à 7h du mat* (Fabrizio, 442).
- **oiseau de nuit** : *Ah c'est l'Erasmus, on doit sortir. Tu ne peux pas aller te coucher* (Miriam, reprenant les propos que Fabrizio lui avait adressés pendant le séjour, 449).
- **dont le divertissement prime sur l'étude** : *J'ai décidé de prendre quelques matières où j'apprends, ce qui... me plaît et d'autres où il ne faut pas tellement travailler, comme ça je peux profiter de l'Erasmus après et en-dehors de l'Université* (Jules, 115).
- **qui noue de nombreuses relations** : *Au début il y a beaucoup de gens que tu rencontres, tous les Erasmus dans les cours que tu vas voir et tout* (Jules, 118).

Dans le second entretien, on retrouve des conceptions similaires, avec deux dimensions supplémentaires : la jeunesse et l'ouverture d'esprit. Les principales composantes qui ressortent du focus group sont celles de :

- **la fête et du divertissement** : *Tu vis que la nuit, tu t'amuses* (Valérie, 244) ; *faire la foire [...] ils faisaient la fête* (Léa, 375, 379).
- **l'insouciance face aux études** : *J'ai pas été, sincèrement, faire Erasmus pour les cours que j'ai choisis, ils venaient pas [les Erasmus] aussi avec : « je viens en Erasmus et j'ai une tonne de crédits à faire »* (Charlotte, 155, 388) ; *« Elle est où machine ? » - « ah elle est à la bibliothèque » - « oh là là ! » Voilà comment on parlait des Erasmus qui étudient un peu* (Valérie, 28).
- **les rencontres** : *Presque tout le monde se trouve un copain ou une copine* (Léa, 375).
- **l'ouverture d'esprit et le goût des voyages** : *Heureusement que j'avais cette fille là qui était venue ici, parce que elle elle avait déjà une ouverture d'esprit* (Léa, à propos d'une ancienne Erasmus espagnol venue à Genève une année auparavant, 200) ; *Parce que j'adore voyager, j'adore aller à l'étranger* (Charlotte, 342) ; *c'était voyage sur voyage, teuf sur teuf sur teuf* (Valérie, 642).
- **la jeunesse** : *Le monde Erasmus où tu fais vraiment rien, c'est généralement quand t'es tout jeune* (Valérie, 376) ; *Charlotte : « moi j'étais partie à 21 ans durant mon année sabbatique. Il me restait un mois, je suis partie à Madrid un mois et je suis partie, c'était la fête quoi. Comme Erasmus. [...] et là je suis partie à 24, 25 et j'étais un mélange entre : « bon j'en*

profite encore » mais plus dans le trip Erasmus euh... j'avais l'impression d'être déjà vieille par rapport à ceux qui étaient à l'université avec moi (Charlotte, 671).

Nous remarquons ainsi que le profil type de l'étudiant Erasmus est considéré comme principalement orienté vers la fête et peu sur les études. Il est intéressant de relever que les images associées au monde Erasmus sont exprimées de deux manières : par représentation externe et par représentation interne (Notre méthodologie de recherche à propos de cette caractérisation de la communauté Erasmus est détaillée pp. 61-67). On note en effet que les étudiants évoquent parfois la communauté Erasmus comme une réalité existante par elle-même : *le monde Erasmus* (Valérie, 376), *profiter de l'Erasmus* (Jules, 115). A d'autres moments, ils s'identifient, ou identifient d'autres individus, comme possédant les caractéristiques Erasmus : *Tu as 24 heures, tu te lèves et tu peux aller à l'université. Mais, de la même manière, tu ne peux pas y aller, parce que tu vois.... Tu es Erasmus. Mais mon problème quand je suis arrivé comme Erasmus c'est que j'avais beaucoup de motivation* (Fabrizio 455).

Il y a en quelque sorte deux voix qui coexistent au sein de leur discours. Cette distinction est primordiale pour la suite de notre réflexion car elle illustre précisément les tensions qui existent entre l'individu, en tant qu'être disposant d'une identité unique, et l'identité collective de l'Erasmus qui, par l'imaginaire qu'il véhicule, impose des comportements à ses membres. On peut également aborder la tension entre l'identité de fait et l'identité prescrite, imposée. La communauté Erasmus fait réellement figure de groupe d'appartenance pour tous les étudiants participants à ce programme. Tu es inscrit, tu es Erasmus. Or, comme tout groupe, il a ses codes qui définissent ses caractéristiques, et par extension, son identité propre. Il a sa pratique en d'autres termes. Ici la pratique de la communauté revient, de manière un peu stéréotypée peut-être, à sortir, faire la fête, rencontrer des gens, et ne pas prendre trop au sérieux ses études. Les étudiants se voient donc confrontés à cette nouvelle identité imposée, qui renvoie une certaine image d'eux-mêmes : « Tu es Erasmus ? Ah alors tu dois bien t'amuser ! ». Toutefois cette prescription n'est pas forcément en accord avec la revendication de l'individu, ou l'image qu'il aimerait donner de lui-même. Peut-être cette image de fêtard ne convient pas à l'étudiant et qu'il souhaiterait être perçu comme un étudiant sérieux et travailleur, ce qu'il a toujours été finalement. Il n'adhère pas à toutes les composantes de cette pratique communautaire. Il y a alors tension entre l'identité prescrite (Erasmus noctambule) et l'identité revendiquée (étudiant studieux). On se trouve alors devant un conflit identitaire.

3.1.2. Les tensions identitaires : être ou ne pas être ?

Lors des deux entretiens, ces questions identitaires sont ressorties à plusieurs reprises. L'étiquette Erasmus a été difficile à porter pour certains, ou au contraire un réel avantage. D'autres encore ont alterné entre ces deux extrêmes. Détaillons leur vécu.

3.1.2.1. Un rôle sur mesure : Valérie

Pour Valérie, le fait d'être Erasmus n'a présenté que des avantages. Elle met en avant le rythme de vie, fêtard et insouciant, qui lui convenait parfaitement : *je me suis fait vraiment, dans le lot des trucs Erasmus* (552), *j'ai plus tilté sur le côté la teuf* (607). Le rôle d'Erasmus lui convenait parfaitement et n'entraînait pas en contradiction avec son identité de fait (Camilleri, 1999).

3.1.2.2. Erasmus ? Moi jamais ! Léa

Contrairement à Valérie, Léa s'est sentie complètement différente de l'étudiant Erasmus type. Elle explique dans l'entretien pourquoi elle n'a pas réussi à s'identifier à ses camarades. Elle met en avant plusieurs raisons :

- **l'âge et l'expérience des voyages** : *Je me suis demandée si le fait d'être partie un peu plus vieille que les autres et puis de toute façon, moi j'avais déjà voyagé avant (670), Une différence aussi. Enfin je sais pas quel âge vous avez mais moi je suis vieille, entre guillemets (rit) (364).*

- **les objectifs de départ** : *En fait, j'étais pas venue non plus pour la même chose (373), Quand les cours ont commencé, j'étais dans l'optique « études » (375).* Elle remet en question la vision de l'Erasmus « paresseux » qu'elle voit comme un stéréotype : *J'ai l'impression que c'est un peu un cliché parce que, parce que tout le monde dit ça que les Erasmus partent pour glander et en fait, tous les Erasmus que j'ai connu, ils étaient super bosseur ! (377).* A noter toutefois que cette représentation ne suscitera pas l'approbation des autres membres du groupe (cf. tours de parole suivants en annexe).

- **les ressources financières** : *A Madrid, j'avais de la famille et je payais pas le logement (351), (contrairement aux autres étudiants qui n'avaient pas de famille dans leur ville de séjour).*

- **la situation géographique à Madrid** : *Moi j'étais à l'extérieur. C'est un truc qui a aussi pesé pour moi parce que [...] Ben j'avais plus envie [de sortir le soir] parce que tous mes amis étaient au centre et moi je vivais à l'extérieur (619, 621).*

C'est pendant la discussion, et grâce à la discussion, que Léa peut réfléchir sur son expérience, plus négative que les autres. Elle expose plusieurs facteurs qui selon elle, explique pourquoi elle ne s'est pas plue dans ce rôle d'Erasmus : *En fait je me sentais aussi pas mal différente (364).*

3.1.2.3. Erasmus, oui mais...

Cette position intermédiaire sur le continuum de l'identification à l'Erasmus type décrit plus haut est la plus partagée par les membres du groupe en général. Les avantages, comme les inconvénients ressentis sont explicités dans les discours. Nous allons ici les aborder de manière thématique.

Le regard des professeurs

Le « monde Erasmus » ne concerne pas que les étudiants. Les professeurs des universités d'accueil jouent en effet un rôle important dans la formation des représentations communes. Ce sont les interlocuteurs privilégiés des étudiants au sein de l'université. On peut se demander alors s'ils légitiment cette vision de l'étudiant Erasmus fêtard et insouciant, ou si au contraire, ils tendent à en montrer une image contraire. Une des questions qui a émergé du premier focus group et qui a ensuite été reprise dans le second, portait sur le traitement de faveur des professeurs envers les étudiants. Les réactions ont été diverses.

Pour Charlotte et Léa, il est indéniable que les professeurs de leur faculté (éducation) les ont ouvertement favorisés par rapport aux autres étudiants. Léa nous dit : *j'ai eu je sais pas combien de 9 [sur 10] parce que je venais juste en Erasmus (279).* Charlotte corrobore ses propos : *C'était vraiment sympa, et puis tu savais qu'ils allaient te donner une note, une bonne note (298).* Le cas de Valérie est différent. Les professeurs n'avaient pas pour elle la

même indulgence, ou du moins pas aussi marquée. En ce qui concerne les notes, par exemple, elles n'a pas senti de favoritisme, en revanche elle remarque qu'ils font preuve de bienveillance à leur égard, surtout en début d'année : *Les profs en fait ils essaient de repérer s'il y avait un Erasmus et puis de lui dire un truc gentil genre « tout va bien » ? Donc les cours où j'étais, ils s'inquiétaient juste de savoir s'il y avait pas quelqu'un qui n'était pas du cursus normal, et s'il y avait un problème, on pouvait aller vers eux* (250).

Miriam et Christl, quant à elle, mettent en avant la grande variabilité des relations étudiants-professeurs. A certains moments, elles ont clairement bénéficié d'indulgence de leur part, notamment en ce qui concerne l'évaluation : *Certains te donnent euh... des choses spéciales, ou pour l'examen tu peux utiliser un dictionnaire, ou les notes* (Christl, 218). Toutefois, elles ont aussi ressenti des situations d'injustice : *J'avais un professeur avec qui on pouvait écrire le travail final en français, en italien, en portugais, en tout, mais pas en allemand* (Miriam 235).

Patricia en revanche, n'a jamais eu l'impression de bénéficier des faveurs des enseignants. Au contraire, elle a même souffert de ne pas avoir été reconnue comme une Erasmus. Ses professeurs la traitaient comme une étudiante espagnole : *La plupart du temps ce qu'on m'a dit c'est « voilà de toute façon, tu parles bien l'espagnol. Tu étudies l'espagnol depuis un certain nombre d'années ».* *Et j'étudie la littérature espagnole aussi, donc quelque part quand je suis arrivée, ils m'ont un peu dit : « c'est bon t'es pas Erasmus quoi »* (252). Cette citation est très intéressante car elle met en valeur la représentation que se font les enseignants des étudiants Erasmus : ils ne parlent pas correctement l'espagnol et ont par conséquent d'autres besoins que les étudiants locaux. Or, Patricia, dès lors qu'elle fit preuve de ses bonnes capacités en langue, fut exclue de la catégorie « Erasmus ». Elle était alors assimilée à une étudiante ordinaire. Valérie va ensuite confirmer cette idée : *C'est peut-être pour ça que j'ai eu des bonnes notes en histoire, parce que moi ils savaient pas que moi j'avais déjà l'espagnol* (rit) (310). Valérie a pu profiter de l'indulgence des enseignants car elle a pu masquer son bon niveau de langue et ainsi se faire passer pour l'Erasmus typique, celle qui arrive dans un pays étranger sans en maîtriser le code linguistique. Cependant, l'expérience de Léa nuance quelque peu cette affirmation. En effet cette dernière, de nationalité espagnole, parlait couramment la langue du pays à l'arrivée. Or, les enseignants lui ont donné les mêmes facilités qu'aux autres Erasmus. Dans le deuxième focus group, l'expérience de Patricia et de Léa va faire réfléchir l'ensemble des participants sur ces différences de perceptions de l'identité Erasmus entre les professeurs et les facultés. Ils en arriveront à la conclusion suivante : en Lettres, la définition d'un étudiant Erasmus se base uniquement sur le critère linguistique, alors qu'en Education, peu importe le niveau, l'étiquette Erasmus est de toute façon apposée. Ce constat nous amène à penser que chaque faculté a également sa propre communauté Erasmus, si l'on en croit les représentations des professeurs cités par nos étudiants.

Néanmoins, il convient de préciser que les étudiants ayant pu profiter des faveurs des enseignants ne l'ont pas toujours recueilli de manière positive. Miriam fait bien ressortir toute l'ambiguïté qui réside autour de la prescription : *D'un côté, je ne veux pas un traitement spécial, mais d'un autre côté, j'en ai besoin* (rit). *Parce que je ne peux pas, comme les espagnols non ?* (261). Elle exprime par là deux choses : le refus de l'identité prescrite, car elle a envie de montrer ses capacités comme les autres et le besoin d'y avoir recours. Elle veut faire, être comme les autres, mais ressent sa différence et ses propres limites. Elle voudrait jouer un rôle mais elle ne s'en sent pas capable. Patricia témoigne d'une situation analogue. Elle veut faire comme les autres et refuse l'identité prescrite : *Mais j'ai quand même rendu un*

truc [un travail écrit pour une évaluation] *alors que les autres ils disaient « oui mais je suis Erasmus »* (291). Cependant, nous avons vu auparavant que la non-prescription lui a posé des difficultés, qu'elle a regrettées par la suite. Mario cite également un enseignant qui, voulant lui faire une faveur en le traitant comme un Erasmus, a fini par le vexer : *Le professeur m'a posé une question, j'ai répondu. Il m'a regardé et m'a dit « do you speak english ? »* (rit) (407). Il qualifie même cet événement, avec humour, de *pire honte linguistique de mon Erasmus* (407). Cette citation illustre bien toute l'ambiguïté de la prescription identitaire. Lorsqu'une identité a des conséquences négatives sur l'estime de soi, il est coûteux de l'accepter. L'identité pour soi, l'identité de fait sont alors malmenées.

Pour en revenir à notre question de départ, nous pouvons affirmer que le personnel enseignant des facultés madrilènes a une certaine image de l'étudiant Erasmus type. Cependant, cette représentation ne semble pas être la même dans toutes les facultés. Certains professeurs en effet, identifient un Erasmus à son niveau de langue et adapteront leurs comportements en fonction de ce critère-ci. D'autres en revanche se baseront uniquement sur le statut Erasmus attribué à la base à tout étudiant participant au programme, sans tenir compte de quelconque habileté linguistique. Ils n'ont pas la même conception de la pratique de la communauté Erasmus, et de l'identité de ses membres. A noter toutefois que ces conclusions sont tirées d'après les points de vue exprimés par des étudiants. Il serait bon d'interroger les professeurs eux-mêmes pour en savoir plus sur le sujet, mais là n'est pas l'objet de notre recherche.

Le rapport à la fête et le devoir de s'amuser

Comme nous l'avons souligné en amont, une des caractéristiques principales de l'identité Erasmus est un goût prononcé pour la vie nocturne. La question que l'on peut se poser est alors : tous les Erasmus correspondent-ils à ce profil ? Là encore, les réponses varient. Certains, comme Charlotte ou Valérie mettent en avant ce côté de la vie Erasmus espagnole qui leur a beaucoup plus. D'autres comme Léa s'y sont clairement opposés, en affirmant que ce mode de vie ne s'accordait pas avec ses objectifs de départ. Ce rôle est impossible à jouer pour elle. Fabrizio quant à lui n'a pas su réellement se positionner. Il nous dit : *Je ne faisais pas tout ! Tu vois ? Je me sens bien, mais je sais pas... je dois sortir bah ! Mais non, je suis bien ! Mais non, je dois sortir ! Ça c'est la contradiction non ?* (453). Chez Fabrizio plusieurs voix se contredisent : la voix Erasmus qui l'oblige à sortir, et une autre voix plus ancienne qui n'y trouve pas son compte. Léa a aussi ressenti ce problème. Du fait qu'elle soit excentrée, elle n'a pas pu profiter de la vie festive de la capitale. Pour elle, c'est une des raisons qui expliquent sa mauvaise expérience en tant qu'Erasmus, les différences qu'elle a constatée entre elle et les autres. Christl résume bien toute la force de la prescription Erasmus : *Il faut sortir la nuit pour être heureux dans la vie d'Erasmus* (460). Elle exprime néanmoins sa position face à ce dogme en précisant que pour elle *Ce n'était pas une discussion* (460), dans le sens où elle ne ressentait pas la nécessité de s'y conformer. Elle n'est pas disons-nous entrer en matière sur le sujet. Elle n'a pas souhaité accepter ce rôle-ci. Toutefois, elle ne s'est pas privée pour autant de sortir et de faire la fête. Simplement cette pratique-ci, pour elle, n'est pas forcément propre à la seule communauté Erasmus. Elle n'a pas vu d'opposition entre la pratique Erasmus recommandée et la façon dont elle souhaitait profiter de son Erasmus. Il s'agit là d'un exemple de stratégie identitaire que nous détaillerons par la suite.

Le rapport à l'université et le devoir de ne pas travailler

De nouveau, on retrouve Fabrizio et ses conflits identitaires. Il met en avant une des facettes de l'identité Erasmus, soit le peu de considération pour les cours universitaires, dans laquelle

il ne se reconnaît pas : *Tu te lèves et tu peux aller à l'université. Mais, de la même manière, tu peux ne pas y aller, parce que tu vois.... Tu es Erasmus* (455). Fabrizio est venu à Madrid avec des attentes précises quant à l'acquisition de nouvelles compétences. C'est même selon lui, la source de ses difficultés : *Mais mon problème quand je suis arrivé comme Erasmus c'est que j'avais beaucoup de motivation. [...] celui qui va en Erasmus, finalement veut apprendre et veut s'amuser aussi beaucoup. Et pour moi, cette année, j'aurais voulu travailler énormément*⁴⁶(455). Fabrizio rencontre un mal-être car il sent qu'il ne correspond pas à l'étudiant paresseux type. Il voulait étudier et prendre en considération les cours à l'université. Cependant, il s'est rendu compte que l'environnement ne lui permettait pas cela. Les contenus, les méthodes, ainsi que la manière dont les professeurs le traitaient ne lui ont pas convenus. D'où une nette remise en question de lui-même et de son rapport au savoir. Il a compris par cette expérience, qu'il n'était plus fait pour les études. Il a changé d'opinion sur l'Université. Nous détaillerons plus amplement son évolution par la suite.

Cette tension entre ce qu'il faut faire et ce dont on a envie a été également vécue par Patricia. Elle a même ressentie une certaine culpabilité de vivre cette oisiveté : *J'ai senti que j'étais un petit peu mal parce que je n'étais pas allée à tous les cours* » (207). Elle a joué son « rôle », mais non sans heurts.

3.1.2.4. Deux métiers d'étudiant qui s'affrontent

Etre ou ne pas être... un vrai Erasmus, telle est la question. Ce que nous avons pu mettre au jour dans notre analyse est plutôt un continuum, une gradation entre l'assimilation parfaite au modèle et le rejet total, entre la correspondance entière au rôle et à sa dénégation. Nos étudiants, pour la plupart, sont en effet partagés entre leur identité de valeur et l'identité prescrite Erasmus. Face à ce rôle d'Erasmus, ils hésitent. Certains se positionnent car ce que propose la pratique de la communauté Erasmus ne correspond pas nécessairement avec ce qu'ils sont, ou ce qu'ils ont envie d'être. Le métier d'étudiant qu'ils avaient l'habitude d'exercer leur donnait une identité étudiante valable dans l'université d'origine. Ici, ils se rendent compte que l'application de cette même pratique, que le rôle d'étudiant tel qu'ils le connaissaient n'est plus possible. Il entre en effet en confrontation avec le rôle d'étudiant Erasmus qui, nous l'avons constaté, n'a pas la même pratique que le métier d'étudiant originel. De plus, nous l'avons constaté auparavant, l'affiliation à la communauté étudiante autochtone se heurte à cette autre appartenance à la communauté Erasmus. Les deux identités ne seraient pas compatibles. Pour être reconnu comme membre de la communauté estudiantine dans son pays d'origine, il fallait prendre ses activités universitaires au sérieux. Ici, ce n'est plus possible comme tel, car l'identité prescrite Erasmus « impose » un autre comportement. Pour faire partie de cette autre communauté, Erasmus, une autre pratique est exigée. Ainsi, dans ce contexte d'acculturation institutionnelle, ce sont en quelque sorte deux métiers qui s'affrontent. Deux identités également : une identité héritée et une identité prescrite.

Selon les situations, se présenter et être reconnu comme un Erasmus type peut se révéler avantageux, ou au contraire, être ressenti comme un poids. Dans un certain contexte, ce rôle est donc intéressant pour l'individu, et peut contribuer à lui faciliter la vie (traitement de faveur), mais dans d'autres, il devient gênant (le favoritisme vire parfois à la pitié et les étudiant se sentent pris pour moins intelligents qu'ils ne le sont). Ce sont donc bien les caractéristiques de la situation d'interaction qui définiront le (meilleur) rôle à adopter. Cette

⁴⁶Ce débat interne chez Fabrizio sera approfondi dans notre partie « analyse dynamique »

polyvalence identitaire, ce jeu de rôle en quelque sorte, est loin d'être facile à acquérir. Il nécessite une bonne connaissance du contexte et des interactants en présence. Pour nos étudiants, ce conflit identitaire n'a pas été si simple à résoudre. Il n'était en effet pas toujours aisé de mettre en valeur telle identité dans tel contexte.

3.2. Les stratégies identitaires

Nous allons nous référer ici aux travaux de Camilleri (1990, 1999) essentiellement, afin de comprendre comment nos étudiants ont réagi aux tensions identitaires, décrites en première partie. Il convient cependant de préciser une chose. Les *stratégies identitaires* de ce dernier ont été élaborées à partir du cas des migrants essentiellement. Elles mettent en avant comment ces derniers répondent à la « crise endogène d'identité, qui est presque toujours le résultat d'une crise exogène créée par la pression du milieu » (Kasterzstein, 1990, p. 41). Or, les Erasmus ne sont pas des migrants au sens où les auteurs des *Stratégies identitaires* l'entendent. Ils se situent, pour reprendre notre cadre conceptuel, entre le touriste et le migrant. Une des différences principales est la durée et la finalité de leur séjour. Ils savent d'emblée que leur année, semestre terminé, ils rentreront chez eux. Ils n'ont pas l'intention, de prime abord en tout cas, de s'installer définitivement dans le pays d'accueil. En quoi le cadre théorique établi par Camilleri et ses collègues peut-il nous être utile pour notre cas particulier ? Tout simplement parce qu'Erasmus, en tant que processus d'acculturation, met en jeu des tensions identitaires. Elles ne sont pas similaires à celles décrites, en majorité, par ces auteurs, cependant il est des éléments de leur réflexion que nous pouvons tout à fait appliquer à notre situation. Les tensions identitaires sont effectivement une composante intégrante du défi Erasmus. A noter enfin qu'en référence à notre chapitre méthodologique (pp. 61-67), les stratégies qui vont être décrites ici proviennent de la catégorie « stratégies » de notre analyse de contenu, et plus particulièrement de la sous-catégorie « stratégies identitaires ».

3.2.1. Un but commun : préserver son unité de sens

Lors du phénomène d'acculturation, l'unité de sens est mise à mal. L'individu se retrouve dans une culture inconnue qui lui renvoie une image de lui différente de celle à laquelle il était habitué. En effet, habitué à évoluer dans un certain univers de représentation, de valeurs et de règles, il se rend compte que son comportement n'est plus toujours adapté à la nouvelle réalité. Ses valeurs, ses représentations, ses normes, ne sont plus forcément celles partagées par la culture d'accueil. Camilleri (1990, p. 93) nous dit que l'unité de sens, l'équilibre, est préservé lorsque « les représentations et valeur auxquelles l'individu s'identifie [...] sont celles-là même qui lui permettent de s'accorder avec son environnement ». Autrement dit, il y a cohérence entre la *fonction ontologique* et la *fonction pragmatique* (*ibid.*) de l'identité. De quelle manière nos étudiants font-ils face aux tensions identitaires ? Comment gèrent-ils l'attribution de l'étiquette « Erasmus » ? Nous allons nous baser sur une partie de la typologie de Camilleri et de Taboadoa-Leonetti (1990), pour tenter de catégoriser les réponses des participants.

3.2.2. Résoudre le conflit par la cohérence simple

3.2.2.1. La survalorisation de la préoccupation pragmatique ou l'assimilation de l'identité prescrite

Dans le cas présent, la survalorisation de la préoccupation pragmatique peut se comprendre comme l'assimilation de l'identité prescrite « Erasmus », qui vient se superposer à l'identité d'origine, voire la remplacer. Cette substitution peut se faire avec ou sans heurts, comme pour Valérie. Elle s'est complètement identifiée à l'étudiant Erasmus, sans pour autant avoir souffert dans son intégrité. Elle ne fait aucunement référence à d'autres facettes de son identité (suisse, genevoise, féminine, etc.) lors des discussions. Ce qui revient la plupart du temps concerne la pleine intégration qu'elle a ressentie dans cette communauté Erasmus madrilène. Elle dit elle-même : *Je me suis faite vraiment, dans le lot des trucs Erasmus, [...] je me suis bien adaptée là-bas, j'ai adoré et... j'ai envie de retourner !* (rit) (552, 554). C'est également cette participante-ci qui semble avoir rencontré le moins de difficultés dans son séjour. Sa stratégie, sur place, semble avoir parfaitement fonctionné. Cependant, nous verrons par la suite qu'au retour, à la fin du séjour, son assimilation n'a pas été sans conséquences sur son unité de sens.

3.2.2.2. La survalorisation de la préoccupation ontologique ou le rejet de l'identité prescrite

C'est en opposition complète que se positionne Léa. Cette dernière a adopté la stratégie inverse de Valérie, à savoir la préservation de son identité d'origine, en tant que manière de voir, de faire, lors de son expatriation. Elle a usé de ce que Camilleri (1990) appelle la « survalorisation de la préoccupation ontologique ». Taboada-Leonetti (1990, chap. 2) l'emploie sous le nom de « rejet de l'identité prescrite ». Concrètement, Léa ne s'est pas du tout reconnue dans le profil Erasmus. Aucune de ses caractéristiques ne lui semblait pertinente par rapport à l'image qu'elle avait d'elle-même. Pourtant, et elle le met bien en relief dans ses propos, elle avait la nationalité espagnole. On aurait donc pu en déduire qu'elle aurait dû être la plus rapidement intégrée dans cette communauté Erasmus madrilène (car rappelons-le, les étudiants Erasmus utilisaient la langue espagnole entre eux), celle qui aurait eu le moins de difficultés dans ce contexte, moins étranger pour elle que pour les autres. Elle aurait aussi très bien pu, pour les mêmes raisons, nouer des relations avec la communauté étudiante locale, espagnole, et ainsi rejeter l'identité Erasmus au profit de l'identité « étudiante espagnole ». Or, il n'en est rien. C'est même l'inverse : *Je suis sûre que je vivrai pas là-bas alors ! Sûre et certaine ! Et pourtant je suis Espagnole* (555). Au cours de la discussion, Léa s'est exprimé sur les raisons de son « échec ». Selon elle, elle a continué à agir et à penser comme elle le faisait par le passé, dans son environnement genevois. Sa stratégie a été d'ignorer les comportements que lui dictait la situation et de continuer comme avant. Contrairement à Valérie, elle n'a pas renoncé à chercher les informations. Au contraire c'est celle qui a le plus insisté auprès des professeurs, ou de l'administration, allant même jusqu'à rédiger une lettre de réclamation (« quejas » en espagnol, 437).

Son dessin l'illustre bien, il ne met pas en valeur une évolution par rapport à ses manières de faire. Tout au long du semestre, la confusion et le stress ont perduré. Léa propose une explication à cela : *Je suis arrivée là-bas et je me suis rendue compte à quel point j'étais Suisse* (558), *Quand j'étais là-bas et que je voyais comment je réagissais, enfin ma manière très suisse de penser* (670). Elle s'est trouvée très *carrée* (670). Cependant, si elle regrette d'avoir eu une mauvaise expérience : *J'étais un petit peu peut-être frustrée ou déçue, je sais*

pas comment dire quoi. Ben de revenir et d'avoir cette image négative (627), elle ne remet pas pour autant en doute son intégrité personnelle, son unité de sens. Elle essaye de comprendre pourquoi elle a réagi comme cela, mais à aucun moment elle n'exprime avoir regretté ce comportement, sa stratégie. Elle a choisi cette stratégie par la cohérence simple, en refusant totalement le rôle prescrit, ce qui lui a permis de préserver son unité de sens. Néanmoins, cette attitude de rejet ne lui a pas permise de pallier à toutes les difficultés au contraire. Par contre, au retour en Suisse, elle dit n'avoir pas rencontré de problème face à la perte du statut Erasmus. A noter également que Léa est la seule à avoir effectué un séjour d'un semestre. Peut-être la courte durée du séjour a influencé le choix, conscient ou inconscient de ses stratégies. Peut-être les changements identitaires auraient besoin de plus de temps pour se réaliser. Là encore, nous disposons de trop peu d'éléments pour répondre. Néanmoins, l'exemple de Patricia tendrait à infirmer cette hypothèse.

Partie pour deux semestres, Patricia semble avoir relevé autant de difficultés que Léa, en ce qui concerne la faculté⁴⁷. Taper aux portes, faire des allées et venues semblaient être ses stratégies récurrentes dans son parcours universitaire. Comme nous l'avons remarqué auparavant, Patricia s'est retrouvée face à un dilemme identitaire : être ou ne pas être une Erasmus. Elle a choisi de ne pas l'être, du moins pour l'investissement universitaire. Son but était clair : apprendre des choses nouvelles et différentes qu'elle ne pouvait pas trouver à Genève : *Parce que je voulais faire un truc sur l'Amérique latine et qu'il y a peu de cours en histoire sur l'Amérique latine. Et ici donc il n'y avait rien qui correspondait à ce que je voulais faire, donc j'allais sur place pour avoir un prof qui m'aide dans mes recherches (102).* Elle avait de plus un mémoire à faire sur le sujet. L'insouciance et le laisser-vivre n'étaient donc pas dans ses priorités. C'est pourquoi, elle a souhaité mettre en avant son identité « Patricia étudiante » au lieu de l'identité Erasmus : *Mais j'ai quand même rendu un truc [un travail écrit] alors que les autres ils disaient : « oui mais je suis Erasmus ». Il y avait une tripotée d'Américains dans ce cours et alors eux, ils étaient toujours en train de pleurer dans les jupons du prof, c'était impressionnant. Et ils ont tous négocié pour rendre des trois à cinq pages au lieu de dix pages quoi. Moi je me suis pointée pour mes trente pages et le type j'ai continué à lui écrire des mails pour lui dire : « ah mais vous avez pensé quoi, vous avez pensé quoi ? » (291).*

Dans cette situation, Patricia a refusé de poser sa casquette d'Erasmus et a agi comme une étudiante ordinaire. Elle a mis en œuvre sa pratique étudiante, que nous pourrions relier à la fois à la pratique d'origine et à la pratique locale⁴⁸. Cependant, cette attitude, par moment, ne lui a pas tellement été profitable, elle s'est même retournée contre elle. En effet, après avoir échoué à un examen, elle allée demandé à une enseignante de négocier la note (il était rare en effet de voir un étudiant Erasmus se voir refuser la moyenne). Cette dernière lui a répondu : *C'est bon t'es pas Erasmus (252).* Elle a refusé d'assimiler Patricia à une Erasmus, ou du moins les faveurs qu'elle était censé apporter. Patricia s'est alors rendue compte des limites du rôle étudiant tel qu'elle avait l'habitude de le jouer, dans ce contexte où les exigences étaient très élevées pour un étudiant étranger. La stratégie de rejet n'a pas réellement fonctionné.

⁴⁷ À la différence de Léa, Patricia s'est sentie à l'aise dans le contexte madrilène, seule la faculté lui a posé problème.

⁴⁸ Certaines méthodes de travail semblent en effet correspondre aux deux communautés étudiantes, origine et autochtone, comme par exemple dans ce cas, un nombre conséquent de pages à rédiger pour le travail. En revanche, nous avons vu plus haut que les attentes qualitatives du travail, cette fois, sont différentes (réflexion générale vs. particulière, cf. p. 87).

3.2.3. Résoudre le conflit par la cohérence complexe : la négociation ou instrumentalisation de l'identité prescrite

Entre ces deux pôles, se situent la majorité des autres participants. Leurs stratégies ne remettent pas en cause l'une ou l'autre des identités, elles tendent plutôt à concilier les deux. Ils élaborent un réel travail de négociation entre ce que la prescription impose, et ce que les individus pensent d'eux-mêmes. La remarque d'ordre générale que nous pouvons faire renvoie à une stratégie « d'instrumentalisation de l'identité assignée » (Taboada, 1990, chap. 2). En d'autres termes, les étudiants vont jouer la carte de l'Erasmus quand cela les arrange. L'identité est plurifacétique nous l'avons vu. Elle est un répertoire d'identités qui constitue un tout cohérent. Selon les situations, l'individu va tirer de ce répertoire des identités, ou facettes de son identité, comme une casquette possédant un sens défini pour lui et pour les autres (un rôle). En ce qui concerne nos étudiants, cette théorie peut tout à fait s'appliquer. Prenons quelques exemples :

- **Miriam** : *D'un côté, je ne veux pas un traitement spécial, mais d'un autre côté, j'en ai besoin* (261). Cette citation illustre les tensions que Miriam a ressenties. Le fait qu'elle reconnaisse avoir besoin de l'identité Erasmus montre qu'elle a conscience de sa fonction pragmatique, autrement dit de son utilité. Elle va effectivement s'en servir à plusieurs reprises, notamment lors des débuts et fin de semestre pour demander des facilités concernant l'examen. Toutefois elle ne souhaite pas se revendiquer comme tel de manière permanente : *Je ne veux pas* (*ibid.*). Elle souhaite s'affirmer comme individu à part entière, comme étudiante allemande, aussi capable que les autres. Elle se heurte néanmoins à certaines limites. L'assimilation totale au monde Erasmus, elle s'y refuse, le refus absolu de l'étiquette n'est pas non plus possible. La stratégie est donc intermédiaire : alterner entre ces deux facettes, jouer tel rôle ou tel autre, en fonction de leur intérêt et de leur adéquation par rapport à la situation.

- **Jules** : *J'ai décidé de prendre quelques matières où j'apprends, ce qui... me plait et d'autres où il ne faut pas tellement travailler, comme ça je peux profiter de l'Erasmus après et en-dehors de l'Université* (115). Jules se distingue de Miriam par le fait qu'il avait déjà sa stratégie en amont du séjour. Il avait l'intention, et est resté fidèle à ses objectifs, de concilier d'emblée deux mondes, deux identités : l'identité Erasmus, nouvellement attribuée et l'identité « étudiant », facette de son identité présente avant le séjour. Il voulait laisser de la place à ce « Jules Erasmus », sans pour autant renier le « Jules étudiant » : *Il y avait l'ambiance Erasmus qui fait qu'il y a beaucoup de fêtes et tout. Si je prenais toutes les matières sérieuses, avec mon mémoire en plus, ça aurait été beaucoup pfff de travail et... Comme j'avais déjà travaillé énormément les années avant...* (125). L'identité étudiante, telle qu'elle était vécue avant le départ à l'étranger, est convoquée lors des cours ou « matières sérieuses » et du mémoire, alors que l'identité Erasmus est appelée pour les autres cours, plus faciles, où les professeurs favorisaient les Erasmus (263), ainsi que pour la vie en-dehors de l'Université. Une fois encore, on remarque que la stratégie est d'adapter son comportement, de mobiliser une identité, dans un contexte précis.

- **Charlotte** : *Moi ça me convenait plutôt pas mal, parce que j'ai toujours fait les trucs à l'arrache et jamais organisée* (662). Charlotte met en avant le fait qu'elle ressentait plutôt positivement l'étiquette prescrite parce qu'elle correspondait à son identité avant l'Erasmus. Son identité d'étudiante en Suisse ne se différait pas tellement de l'identité Erasmus ici en Espagne. A ce niveau-là, elle a agi comme toujours. Sa pratique était la même. On pourrait alors se demander si elle a assimilé totalement cette nouvelle identité Erasmus ? Au regard

des dernières conversations du focus group, nous pouvons juger que non. L'identité Erasmus ne lui convenait pas totalement, notamment la caractéristique « jeunesse » : *Et là je suis partie à 24, 25 et j'étais un mélange entre « bon j'en profite encore »⁴⁹ mais plus dans le trip Erasmus euh... J'avais l'impression d'être déjà vieille par rapport à ceux qui étaient à l'uni avec moi. Et j'étais plus trop dans le parcours Erasmus. Un peu... J'avais un pied dans Erasmus et un pied un peu..., j'aurais pu me trouver un job et rester à Madrid (671).* Par certains côtés, être Erasmus lui convient tout à fait (l'insouciance, le laisser-vivre, etc.), mais d'autres aspects de cette même identité ne lui permettent pas de s'y identifier totalement. Comment cela s'est-il manifesté concrètement ? Et bien Charlotte a noué des relations plus proches avec des Erasmus du même âge. Elle a supprimé pour elle-même une caractéristique de l'identité prescrite, en redéfinissant une nouvelle identité Erasmus qui intégrait ses dimensions personnelles. Entourée de gens de son âge, elle ne sentait plus la différence avec les autres, et pouvait ainsi s'intégrer au groupe d'appartenance commun, en minimisant les difficultés d'identifications. C'est une stratégie que Camilleri (1990, chap. 3) nomme « la cohérence complexe » ou « efforts de liaison par la logique rationnelle ».

En guise de synthèse, nous pouvons souligner la diversité des stratégies employées par les étudiants pour répondre au défi identitaire. Entre l'identification parfaite à la communauté Erasmus, et sa dénégaration, existe une multitude de stratégies identitaires. Cependant, elles ont pour point commun finalités et mode d'utilisation. Elles sont employées dans une situation précise, avec un interlocuteur particulier. Elles font sens par rapport à un contexte d'interaction bien défini : Avec qui ? Où ? Pourquoi ? En fonction d'intérêt et d'objectifs communs : préserver son unité de sens, son estime de soi, son identité pour soi (Camilleri, 1990 ; Nizet & Bourgeois, 1999). Les identités n'existent pas en elles-mêmes, elles sont « élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation ». (Camilleri, 1990, p. 94). Selon l'endroit où l'on se trouve, et selon l'image que l'on veut montrer de soi, on fera appel à différentes facettes de notre identité. Le « je » est multiple. Le jeu de rôle évolue au gré des interactions.

3.2.4. L'absence de stratégies : les limbes ou le paradoxe de l'âne de Buridan

Cette citation est l'image que garde Fabrizio de son séjour à l'Université. Illustrée par la métaphore de l'âne de Buridan, cette représentation témoigne d'un sentiment permanent de ne pas pouvoir choisir. Fabrizio explique l'analogie : *J'avais l'impression d'avoir tellement de choix que je ne savais pas comment choisir. [...] Je me suis bloqué. [...] C'est un âne qui au milieu de tas de paille et il ne sait pas décider et reste au milieu. Ok, et bien ça c'est moi. Ça c'est l'année Erasmus (158).* L'idée est analogue à celle des limbes, qui sont pour lui : *une sorte d'intermédiaire entre le divertissement et le travail (455).* Fabrizio n'a pas su se décider. Il n'a pas su se positionner entre l'identité Erasmus prescrite et l'image qu'il avait de lui-même : *Ah que je me sentais obligé de sortir, qu'il fallait faire des choses absolument. Et je n'étais pas heureux parce qu'à la fin, je ne faisais pas tout ! Tu vois ? Je ne me sens bien, mais je sais pas... je dois sortir bah ! Mais non, je suis bien ! Mais non, je dois sortir ! Ça c'est la contradiction non ? (453).*

De même que Léa et Patricia, l'expérience à la faculté n'a pas été sans difficultés. Il avait comme but de mettre en valeur son identité étudiante et de prendre au sérieux les

⁴⁹ La présence ici de deux voix dans le discours de Charlotte sera discuté dans la partie dynamique finale

enseignements donnés. Encore plus que les autres membres du groupe 1 pourrait-on dire, car il cherchait seulement des contenus intéressants : *Ce que je voulais faire ? Oui c'était trouver une alternative à l'université italienne [...] Je voulais étudier beaucoup !* (464, 466). Mais en même temps, il voulait participer aux activités de la communauté Erasmus, aux sorties, aux fêtes, ce qui entraînait en contradiction avec son objectif de départ : *Je voulais étudier beaucoup ! Etudier et m'amuser* (466). Les deux facettes de l'identité, la revendiquée et la prescrite, sont alors en conflit. Fabrizio ne souhaite rejeter ni l'une ni l'autre. Il ne choisit pas. Il n'arrive pas non plus à concilier les deux. L'absence de stratégies s'est révélée pour lui une grande source de difficultés, et de remise en question. Néanmoins, nous verrons par la suite, que ce n'est pas pour autant que cette expérience a été négative pour lui. Au contraire.

3. 3. Vers une reconstruction identitaire

Cette dynamique complexe de négociation, de conflit, entre les différents pôles identitaires n'est pas sans conséquence pour l'individu. Une des premières remarques que les étudiants font au retour de leur séjour est : « j'ai changé » (Papatsiba, 2003 ; Pasche, 2004) La confrontation de ces trois communautés de pratique amène donc à une transformation de l'image de soi. Leur personnalité évolue. Le défi posé par l'acculturation Erasmus consisterait donc en une reconstruction de son identité. Nous allons ici très concrètement analyser ce que nous disent les participants à propos de ces changements identitaires.

Le premier élément qu'il convient d'aborder est le conflit identitaire ressenti au retour. Les étudiants se retrouvent face à un environnement qui n'est plus aussi familier. C'est justement le choc du retour, le sentiment d'étrangeté qui va leur permettre de réfléchir sur eux-mêmes. Ils aborderont leur évolution en termes d'apprentissages nouveaux, de révélations de ses capacités et incapacités. En somme, une meilleure connaissance de soi. Le séjour a également changé le rapport à leur communauté, voire culture d'origine. La confrontation entre différentes pratiques, entre des systèmes de valeurs distincts, a suscité chez eux une remise en question de leur propre manière de fonctionner « à la maison ».

3. 3. 1. Un retour plus ou moins difficile

Cette question fut surtout abordée dans le second focus group. Patricia, Valérie, Charlotte et Léa discutent du sentiment à leur retour. Patricia évoque la difficulté à se réhabituer au rythme genevois : *J'ai eu beaucoup de mal à me remettre au rythme en Suisse. [...] les gens ils me disaient : « on va manger à 19h30 » et je leur disais : « mais dîner quoi ? » (rit). Enfin ouais c'était assez... enfin ça me paraissait complètement incroyable* (315).

Les participants expriment leur accord à ce sujet. Nous avons suggéré le terme de « violent » pour définir le sentiment au retour. Charlotte et Valérie ont confirmé cette impression. Pour cette dernière, la difficulté s'est fait sentir plus particulièrement au niveau des relations : *Comme j'étais partie en deuxième année, les potes que je me suis fait en première année, ils se rappelaient plus de mon prénom !* (487). Elle a perdu contact avec ses anciens camarades et au retour, elle ne s'est plus sentie comme faisant partie du groupe. Valérie nous a dit auparavant comme elle s'était sentie chez elle à Madrid (552), et comme elle serait prête à repartir si elle le pouvait : *Ah j'ai toujours Madrid, l'Espagne, tu me lances sur le sujet, c'est bon (rit)* (554). Voilà sans doute un des aspects négatifs de l'identification entière au rôle Erasmus. Il n'est qu'éphémère. Il n'est valable que dans le contexte du séjour, soit à l'étranger. Charlotte l'exprime très bien : *C'est marrant, parce que du coup quand on revient*

dans notre pays à nous, ben on n'est plus Erasmus (472). L'étiquette, ou casquette Erasmus est rangée au placard. L'appartenance à la communauté est révolue. On acquiert un autre statut, celui d'ancien Erasmus, qui se caractérise par une volonté assez nette d'aider les futurs étudiants. Cependant l'aspect festif de la pratique Erasmus ne semble plus attirer nos participants au retour. Léa nous dit : Ça fait un peu bizarre (470) lorsqu'elle évoque le fait de sortir avec des Erasmus à Genève. Ce que nous pouvons mettre en évidence ici c'est bien la forte contextualisation du rôle Erasmus. Etre Erasmus n'a de sens que sur le lieu du séjour Erasmus.

La seconde idée essentielle qui émerge de l'analyse du retour est la redécouverte de la communauté d'origine. Certains participants disent apprécier « finalement » la particularité de la communauté étudiante suisse. Pour Patricia, le fait d'être confrontée à une autre méthode pédagogique lui a permis de se rendre compte de ses préférences. Elle dit être satisfaite de l'enseignement local (la pratique de la communauté d'origine) : *Dans l'enceinte de l'Université justement, il y a le côté où j'ai vu une autre façon de procéder, qui m'a intéressée, mais je me suis rendue compte que je préférais faire un truc, et que ça soit vraiment bien fait (315). Elle apprécie également le côté plus calme de la Suisse : Par contre il y a un truc pour lequel j'ai apprécié de rentrer, c'était le côté où... j'ai beaucoup aimé l'ambiance espagnole etc. mais d'être tout le temps debout dans les bars où tu, tu peux pas tenir ta bière sans te la renverser quatre fois dessus dans la soirée (rit), parce que de toute façon c'est pas gérable tellement il y a de monde et puis le côté moi justement, on me disait que je parlais pas assez fort en fait. Parce qu'on est très calme ici finalement ! (315)*

Léa aussi a pu réaliser les avantages de la communauté universitaire suisse : *Je me suis rendue compte de la chance qu'on avait ici, donc les salles d'informatique, les imprimantes [...] vraiment maintenant je peux pas cracher sur notre Université, ici c'est le luxe total quoi ! C'est trop génial (558, 560). En somme, nous pouvons constater que le retour n'est pas toujours vécu comme positif. Certains aspects de la communauté Erasmus sont regrettés par nos participants et tous mettent l'accent sur le sentiment d'étrangeté au retour. Nouvelles difficultés sur le parcours ? En tout cas, c'est à ce moment-là que nos participants ont pu faire le point sur leur séjour et analysé eux-mêmes leur évolution.*

3. 3. 2. une meilleure connaissance de soi

« J'ai changé ». Oui, mais dans quelle mesure ? Nous venons de voir que c'est au moment de la confrontation avec son ancienne réalité, et par conséquent avec son ancienne personnalité pourrait-on dire, celle d'avant l'Erasmus, que se transforme l'identité : *En revenant après l'Erasmus, je me suis rendue compte qu'en fait j'avais beaucoup changé (Fabrizio, 438). Le retour joue donc une espèce d'effet-miroir et l'on se rend compte, en voyant les difficultés de réadaptation que finalement, notre manière d'être s'est transformé. Les focus groups menés dans cette recherche ont eu lieu sept mois au moins après le séjour. De cette manière, les individus ont eu le temps de procéder à la réflexion sur eux-mêmes et d'identifier quelques éléments de réponses, que l'entretien collectif a permis de mobiliser. L'impact sur l'image de soi s'est faite sur deux plans distincts : le « je actuel », c'est-à-dire au sortir de l'Erasmus, et une fois cette étiquette ôtée : « qui suis-je ? »; et le « je futur », ou identité projective, autrement dit : « qui est-ce que j'ai envie de devenir ? ».*

3. 3. 2. 1. découverte de capacités et de limites

Les conclusions sont valables pour tous, aussi bien nos participants que les auteurs de la littérature: l'Erasmus permet de mieux se connaître. Chaque étudiant a senti une évolution de sa personnalité et de son métier d'étudiant. Il convient dès lors de les détailler.

Christl, indépendance et ouverture: *Toujours je me trouvais assez dépendante à tout en fait [...] Et aussi les gens en Allemagne, ont trouvé que j'étais différente [...] : « Tu es avec les gens plus ouverte. »* (439). C'est par le regard d'autrui que Christl s'est redéfinie comme plus ouverte et moins dépendante de son environnement familial.

Jules, assurance et maturité : *Plus mature et plus sûr* (432). Sûr de lui-même et sûr dans sa voie : *où je veux aller* (434). Nous verrons par la suite comment l'Erasmus l'a aidé, lui et les autres, à faire des choix pour l'avenir, à visualiser un chemin professionnel plus défini.

Mario, voyageur et praticien : *Pas seulement un théoricien mais aussi quelqu'un de pratique. [...] j'ai vu que je pouvais faire aussi des choses dans un pays étranger* (425, 431). Mario se découvre deux nouvelles capacités : l'adaptation à une culture étrangère ainsi que l'action concrète. Son Erasmus était effectivement pour lui l'occasion de comparer deux méthodes pédagogiques distinctes. En Italie, il avait surtout des cours théoriques. A Madrid, l'optique est différente. Il est amené à travailler sur des choses beaucoup plus concrètes (comme la réalisation de film par exemple). Cette expérience lui a beaucoup plus, il en a donc conclu qu'il était capable d'étudier de manière théorique et pratique. Il a pris conscience de sa flexibilité d'apprentissage.

Miriam, à la rencontre de ses propres limites : *J'ai appris que je ne pouvais pas faire certaines choses : que je ne peux pas parler correctement, que je ne comprends pas les choses que... que je l'accepte, que je ne peux pas* (428). Si ses autres camarades font état de nouveaux apprentissages, et de révélation de nouvelles capacités, Miriam elle démontre l'inverse : elle a appris ce qu'elle ne pouvait pas faire. En soi, il s'agit tout autant d'une meilleure connaissance d'elle-même que la maturité de Jules ou l'indépendance de Christl. Apprendre ce dont on est incapable, et l'accepter surtout, est une évolution importante dans la dynamique identitaire.

Fabrizio et l'autre Fabrizio : La situation de Fabrizio est similaire à celle de Miriam, mais à plus forte intensité. Fabrizio s'est rendu compte que l'image qu'il avait de lui-même pendant l'Erasmus était pétrie de contradiction. Il avait l'intention de venir pour devenir lui-même, pour concrétiser une image qu'il avait de lui, à savoir le « Fabrizio étudiant ». Son identité revendiquée, ou de valeur, rentre en conflit avec son identité prescrite, il se rend compte qu'il n'est pas sur la bonne voie en appliquant la pratique de la communauté Erasmus. Il dit lui-même : *Je finis par à être une autre personne [...] Pour moi [...] l'Erasmus m'a paru une confirmation que [...] étudier pour étudier ce n'est pas.... Ce qui me plaît. [...] Je me suis rendu compte que l'Erasmus m'avait donné beaucoup plus de connaissances sur moi-même, sur les problèmes que j'avais, sur les choses que je devais faire et oui, sûrement comme tu l'as dit toi [Jules], beaucoup plus de sécurité sur ce que je veux faire. Par exemple, en mai, je disais : « Pff cet Erasmus ne m'a servi à rien non » ! Il m'a servi pour comprendre qu'il y a des choses qui m'intéressent et d'autre pas* (58, 60, 438, 436).

Toutes ces citations regroupées ici témoignent d'une réelle évolution. Fabrizio se dit changé car il a remis en question son rapport à l'Université. Il a été très déçu de la qualité des cours,

car comme nous l'avons remarqué plus faut, il voulait beaucoup étudier cette année. Toutefois cette désillusion lui a permis une restructuration de ses représentations, et de son image de lui-même. Il a changé d'objectif. Il a découvert que finalement il était quelqu'un qui avait besoin de résultat, et que l'université n'était pas faite pour lui.

Léa plus suisse qu'espagnole : En continuité avec cette idée de l'apprentissage indirect, nous retrouvons Léa, l'hispano-suisse qui nous dit : *Je me suis rendue compte à quel point j'étais Suisse* » (558). *Elle était partie là-bas pour « renouer avec ses racines »* (558) espagnoles, malheureusement, elle a eu une mauvaise image de la communauté étudiante locale. La manière espagnole, en opposition à sa « manière suisse de penser » (670), ne lui a pas convenu. Elle s'étonne elle-même de ce constat : *Enfin je me suis dit « t'as fait d'autres voyages avant et t'étais pas aussi carrée que ça ou je sais pas ».* *Mais euh... d'un côté je me dis « tant mieux » car j'arrive au moins à remarquer que je suis comme ça quoi.* (670). Léa relativise ainsi la négativité de son expérience. Certes elle n'a pas passé de bons moments, néanmoins ces difficultés lui ont permises de mieux se connaître, de connaître ses limites et sa manière de penser, plus suisse qu'espagnole.

Patricia, une préférence pour l'université suisse : Tout comme Léa, Patricia a réalisé que les méthodes d'enseignement suisses lui convenaient mieux : *Mais je me suis rendue compte que je préférerais faire un truc, et que ça soit vraiment bien fait, plutôt que de faire un petit peu de tout. Donc je suis rentrée à Genève en me disant : « ah c'est chouette à ce niveau là »* (315). C'est en se confrontant à l'altérité qu'elle a réalisé quel système pédagogique lui était le plus adéquat, quelle pratique étudiante lui convenait le mieux. Elle a appris un regard critique sur sa pratique et par conséquent, à identifier ses préférences.

Valérie, une préférence pour la culture espagnole : Ce qu'a retenu Valérie de son séjour est un peu en opposition avec les conceptions de Léa et Patricia. Valérie s'est vraiment plu en Espagne. Les caractéristiques de cette culture latine semblaient lui correspondre tout à fait : *Tu prends le temps de bien manger, c'est agréable d'être dehors. Moi je suis quelqu'un qui, mais même à Genève, je suis quelqu'un qui aime être beaucoup être dehors. Mais être dehors à Genève, et bien c'est cher, il fait froid (rit)* (615). Nous pouvons supposer à la lecture de cette citation que Valérie a découvert le côté espagnol de sa personnalité. Elle s'est rendue compte des choses qui importaient pour elle dans son quotidien, et par conséquent de l'environnement le plus adapté pour elle.

Charlotte à la rencontre de ses limites : Charlotte adopte la position intermédiaire, dans le FG2. Pour certains côtés, l'Erasmus convenait à sa personnalité : *Moi ça me convenait plutôt pas mal, parce que j'ai toujours fait les trucs à l'arrache et jamais organisée* (663). Mais d'un autre côté, elle a été très sévère concernant l'administration de la faculté, ou la qualité des cours. On retrouve dans son discours les deux positions. L'apprentissage qu'elle a pu en tirer se réfère à la frontière organisation/désorganisation qu'elle peut tolérer dans son quotidien. Elle a pu connaître les limites de ses capacités d'adaptation et de flexibilité.

Tous les témoignages ici présents corroborent tout à fait les conclusions des autres recherches des auteurs de notre cadre théorique sur le programme Erasmus (voir pp. 44-49). Erasmus est un parcours qui mène à la découverte de soi avant tout. La rencontre de l'altérité permet sa propre rencontre, ou sa « re-rencontre ». C'est par la confrontation avec la différence, qui joue un effet-miroir, que l'étudiant en acculturation va réaménager ses connaissances sur lui-même et sa culture d'origine. L'identité se (re)construit. Papatsiba (2003) nous dit à ce sujet que les apprentissages personnels surpassent les autres types d'apprentissage (académique, culturel).

Kohler-Bally (2001) nous montre également que l'adage « connais-toi toi-même », qu'on associe souvent à la philosophie de Socrate, prend tout son sens pour un étudiant Erasmus. Nous rejoignons dans cette idée les écrits d'Anquetil (2006) et Ogay (2000) qui parlent respectivement de « plus-value Erasmus » ou encore de « compétence interculturelle », lorsqu'elles évoquent cette prise de distance par rapport à soi et à sa culture. Nous allons continuer dans cet ordre d'idée en regardant cette fois l'image que les étudiants projettent d'eux-mêmes dans le futur.

3. 3. 2. 2. Découverte de l'identité projective

L'idée s'est principalement fait entendre dans le premier focus group. Un des legs essentiels de leur Erasmus a été de leur clarifier leur voie professionnelle. Ils ont été confirmés ou infirmés dans leur choix futurs. Les apports identitaires concernent ici l'identité projective. Deux cas de figure se présentent :

Le choix du train en partance

Pour certains étudiants du FG1, Erasmus leur a permis d'affirmer leur identité projective. Ils avaient un souhait concernant son devenir, un projet professionnel, plus au moins large. A ce niveau, la confrontation à l'altérité les a inclinés à rétrécir quelque peu leur optique professionnelle, c'est-à-dire à réduire la quantité de possibilités. L'exemple le plus parlant est celui de Jules : *Quand je dis que je suis sûr c'est que déjà je suis sûr que je vais dans ce train. Non, je ne sais pas si je travaillerai en Belgique, si ça ou ça ou ça mais je sais par exemple que la psychologie m'intéresse beaucoup et je vais par là et il y a encore plein de choses. Mais « plus sûr » veut dire pour moi.... Oui... Je sens un peu plus là où je veux aller.* (482) Bien entendu, rien n'est encore certain dans les projets de Jules. Cependant il a su faire la lumière sur les « trains » aux destinations les plus attrayantes pour lui. Il a ainsi pu renforcer le chemin de la psychologie qu'il avait commencé à tracer auparavant.

Dans la même lignée, nous trouvons le cas de Christl. Cette dernière, bien que moins sûre de sa voie que ne le paraît Jules, a néanmoins retiré des précieux enseignements de son séjour. Elle nous dit : *Maintenant, j'ai une ligne, une idée, euh un point que je veux trouver, où je veux arriver. [...] après Madrid, c'était comme « ok, j'ai une nouvelle idée de ma vie ». Maintenant, je sais plus ou moins ce que je veux faire, plus ou moins* (110, 439). De la même manière que Jules, elle a su identifier une destination. Savoir ce que l'on veut faire plus tard est une question qui hante bon nombre d'étudiants. Le séjour Erasmus, par les remaniements identitaires qu'ils provoquent, peut donc se révéler un bon moyen pour y apporter des réponses.

Changement de direction

En nette opposition, nous trouvons le cas de Miriam et Fabrizio. Ces deux derniers, comme nous l'avons déjà constaté, sont ceux qui ont découverts leurs limites, plutôt que de nouvelles capacités réelles. Or, la connaissance de ses limites est également un apprentissage sur soi-même. Ce que Fabrizio et Miriam ont acquis, par rapport à leur avenir, c'est ce qu'ils ne veulent pas devenir. A la suite de leur séjour, ils se sont rendu compte que leur identité projective ne leur convenait plus. Fabrizio, qui se voyait comme un étudiant investi dans l'avenir, a réalisé que cet avenir ne l'intéressait plus. Il a préféré sortir de cette voie qu'il avait tracée et choisir le concret, en opposition à la théorie véhiculée par sa faculté : *Je suis en train de suivre quelque chose, mais mais je ne le trouve pas non ? Et pour ça, suivant ceci,*

regardant devant, je tombe ! [...] je finis par à être une autre personne. [...] maintenant l'Université ne sert à rien et je veux faire quelque chose comme travailler parce que j'aimerais avoir un but, quelque chose qui est mesurable, quelque chose qui te donne l'impression que ça va servir. [...] Pour moi, l'université, l'Erasmus m'a paru une confirmation que... qu'étudier pour étudier ce n'est pas... Ce qui me plait (158, 160). A la suite de son Erasmus, Fabrizio a emprunté une voie alternative : il a commencé à travailler, en laissant en suspens pendant quelques temps l'université. Il s'est créé une nouvelle identité future.

Le cas de Miriam est très similaire. Elle n'a pas trouvé « son train » mais elle sait au moins ceux qu'elle ne veut pas prendre. Elle a également modifié ses plans d'avenir. Elle a remis en cause son identité projective : *Moi je savais avant les choses que je voulais faire et maintenant (rit) ça ne me plaisait pas* (480). Elle n'a pas encore d'idée précise, contrairement à Fabrizio qui, huit mois après la fin du séjour, avait déjà un pied dans sa nouvelle voie. Elle se sent un peu inquiète : *C'est bizarre que vous vous dites que maintenant vous avez une voie directe et que moi je suis dans le chaos le plus grand de ma vie (rit) !* (473). Néanmoins, les membres du groupe la rassureront en relativisant leur propre cas : ce n'est LA voie qu'ils ont trouvé, mais une voie, meilleure à première vue, que les autres.

3. 4. Tirer profit des conflits identitaires pour se (re)construire

Ainsi, nous avons pu mettre en exergue certains enjeux identitaires que représente la confrontation de trois communautés de pratique distinctes. Ce sont ces enjeux même qui définissent le défi identitaire Erasmus. Les étudiants mobilisent des ressources, des stratégies identitaires, afin de surmonter les difficultés liées à la confrontation des ces trois communautés.

Nous avons vu que l'étudiant Erasmus n'est pas tout à fait un novice, puisqu'il possède déjà derrière lui une pratique estudiantine bien rôdée : il connaît les problèmes inhérents à chaque rentrée et les moyens d'y mettre fin le plus rapidement possible. En cela, il parvient très rapidement à identifier le répertoire de la communauté estudiantine hôte. Toutefois, il ne peut pour autant être reconnu comme affilié, car il est et restera avant tout un étudiant Erasmus aux yeux des membres de la communauté autochtone (la figure 11 p. 117 résume nos principales conclusions au sujet de la particularité du parcours étudiant Erasmus).

Son étiquette d'Erasmus peut être perçue comme un poids ou un avantage selon les situations. Ce que nous avons voulu montrer ici, c'est le caractère éminemment situationnel des identités. Dans certains cas, l'étudiant joue son rôle d'Erasmus en mettant en avant une pratique correspondante à celle de la communauté Erasmus (un étudiant fêtard, peut investi dans ses études, qui ne parle pas bien la langue,...), et ce pour obtenir un traitement de faveur par exemple. A d'autres moments, il se refuse à mettre en avant cette facette de son identité sur la scène sociale, il préfère se comporter comme un étudiant ordinaire, au sens où il l'entend dans son université d'origine. Toutefois, il n'apparaît pas toujours facile de faire oublier son étiquette, ou encore d'appliquer la pratique requise par la situation (car bien souvent, son ancienne pratique est toujours présente en lui). L'étudiant se retrouve fréquemment tiraillé entre ce qu'on attend de lui en tant qu'Erasmus (l'identité prescrite ou identité sociale réelle) et ce qu'il voudrait donner comme image (identité revendiquée ou identité sociale virtuelle). Certains éléments de son identité entrent en opposition.

Face à cette situation conflictuelle, à ce défi identitaire, l'étudiant va mobiliser certaines stratégies. Nous en avons détaillé quelques unes qui vont du rejet de l'identité prescrite à son assimilation, en passant par divers modes intermédiaires comme l'accommodation et de synthétisation des deux éléments contradictoires en présence. Concernant ce dernier point, il a souvent été remarqué une forme d'instrumentalisation de l'identité, chez nos participants. Il s'agissait en l'occurrence de mettre en avant telle facette de l'identité, de jouer tel rôle (celui de l'Erasmus ou de l'étudiant sérieux), en fonction des exigences imposées par la situation d'interaction. Nous avons constaté également que cette stratégie s'est révélée bénéfique pour nos étudiants, qui ont pu ainsi concilier leurs deux mondes d'appartenance (la figure 12 p. 118 illustre les différentes stratégies possibles face à cette prescription identitaire).

D'autres avantages ont été tirés de ces tensions identitaires, avantages maintes fois cités dans la littérature de mobilité estudiantine. Il s'agit de la découverte de soi et de ses projets futurs. Nos étudiants disent tous effectivement en avoir appris beaucoup sur eux-mêmes, sur leurs limites, leurs nouvelles capacités, leur évolution tout au long de ce parcours. Ils ont su tirer profit des difficultés imparties. Plus spécifiquement, ils ont défini ou re-défini, leur identité projective. Ils ont compris certaines choses sur eux-mêmes ce qui les a amenés à vouloir un avenir parfois différent de celui qu'ils pensaient au début de leur séjour. Ils se sont vus évolués dans leur conception du métier d'étudiant également, un métier agrémenté de la « plus-value » Erasmus (Ogay, 2000), un métier où s'ajoute une « compétence interculturelle » (*ibid.*). Certains ont pris conscience de leur envie de continuer dans la voie commencée, ou au contraire de changer de métier. Dans tous les cas, l'acculturation, et plus concrètement la confrontation des communautés, sur ce plan là, leur a apporté beaucoup. Le défi a donc en ce sens été réussi.

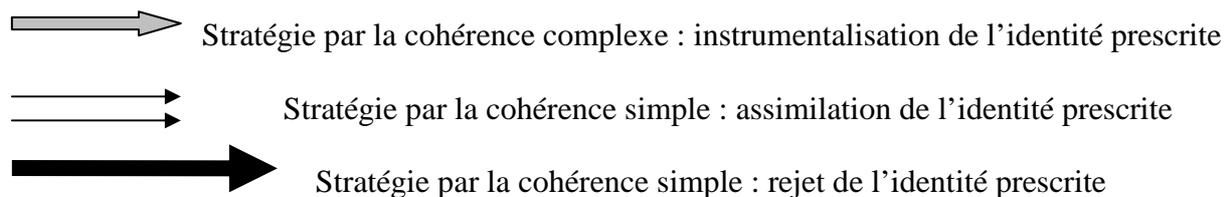
Nous allons maintenant aborder ces constats sous une autre perspective : celle de l'analyse dynamique. Le lecteur a sans doute pu le constater, à différentes reprises dans le discours, les participants font appel à d'autres « voix » (au sens bahktinien du terme, cf. p. 55) : professeurs, camarades étudiants, ou eux-mêmes aussi, très souvent. Au vu de notre questionnement initial sur l'identité, nous ne pouvons que nous demander quel peut être l'intérêt d'une étude de cette polyphonie du discours. Que nous apprend la problématique identitaire du métier d'étudiant Erasmus sur la dynamique de groupe?

Explications des schémas

Figure 11 : Synthèse des différents parcours Erasmus

La figure 2 présente un schéma résumé des séjours Erasmus étudiés dans ce mémoire. Il est intéressant de faire la comparaison avec le parcours des étudiants de Coulon (1997) (cf. schéma p. 25). On peut remarquer par exemple que la deuxième partie de l'année/séjour est plus ou moins similaire dans les deux cas. Il s'agit d'une phase plus calme, moins sujette aux difficultés que le premier semestre. En revanche, les périodes d'examens sont, dans les deux dessins, des périodes de stress et de doutes. On note également une ressemblance au sujet de la phase « lune de miel » (Lysgaard, 1955) qui correspond au tout début du semestre. C'est un moment de grande découverte et de sentiment de liberté, qui prend fin dès que commencent les soucis administratifs. Toutefois, les parcours d'étudiants de Coulon et des participants à cette recherche sont beaucoup plus nuancés que celui de Lysgaard ou de Gullahorn et Gullahorn (1963). La figure 10 montre effectivement plusieurs bosses et creux le long du parcours, les phases énoncées par ces auteurs (lune de miel, choc culturel, etc., cf. p. 41) ne sont pas ici clairement reconnaissables. Il faut dire ce n'est pas le même type d'acculturation qui est schématisée, puisque notre recherche et celle de Coulon portent sur le milieu académique uniquement. Pour revenir justement à la comparaison entre ces deux parcours institutionnels, une des différences constatée concerne peut-être les points clés, schématisés ici par les signaux de danger. En ce qui concerne les étudiants de Coulon, le problème du *learning agreement* ne se pose pas. Les étudiants doivent élaborer leur plan d'études, pour la majeure partie, en début d'année. De plus, ils n'ont pas de soucis à se faire une fois leurs examens validés, contrairement aux Erasmus qui doivent encore se préoccuper de la reconnaissance de leurs crédits acquis dans l'université étrangère. Cette ultime validation a été une grande source de stress pour nos étudiants.

Figure 12 : Stratégies identitaires



Ce schéma illustre les stratégies identitaires inférées d'après les témoignages de nos participants. Il rend compte plus précisément des réactions face à la prescription de l'identité Erasmus. L'épaisseur des cercles désigne l'ouverture, plus ou moins conséquente, à la communauté Erasmus et à sa pratique. La stratégie de rejet consiste à se fermer à cette communauté tandis que la stratégie d'assimilation est une ouverture totale à la pratique Erasmus. Entre les deux, se situent les stratégies par la cohérence complexe, qui sont une ouverture choisie et sélectionnée à la communauté Erasmus. Les étudiants adoptent certains aspects de cette pratique, mais pas tous. Ces stratégies auront des conséquences différentes sur l'identité, à la fin du séjour. Il sera plus ou moins aisé pour les étudiants de retrouver leur communauté d'origine, selon qu'ils se soient identifiés totalement, partiellement ou absolument pas à l'identité prescrite Erasmus. A noter que les mots dans le cercle le plus proche de l'étudiant (Suisse, étudiant,...) représentent la manière dont ils se définissent, les facettes de leur identité qu'ils revendiquent.

Figure 11: Synthèse des différents parcours Erasmus

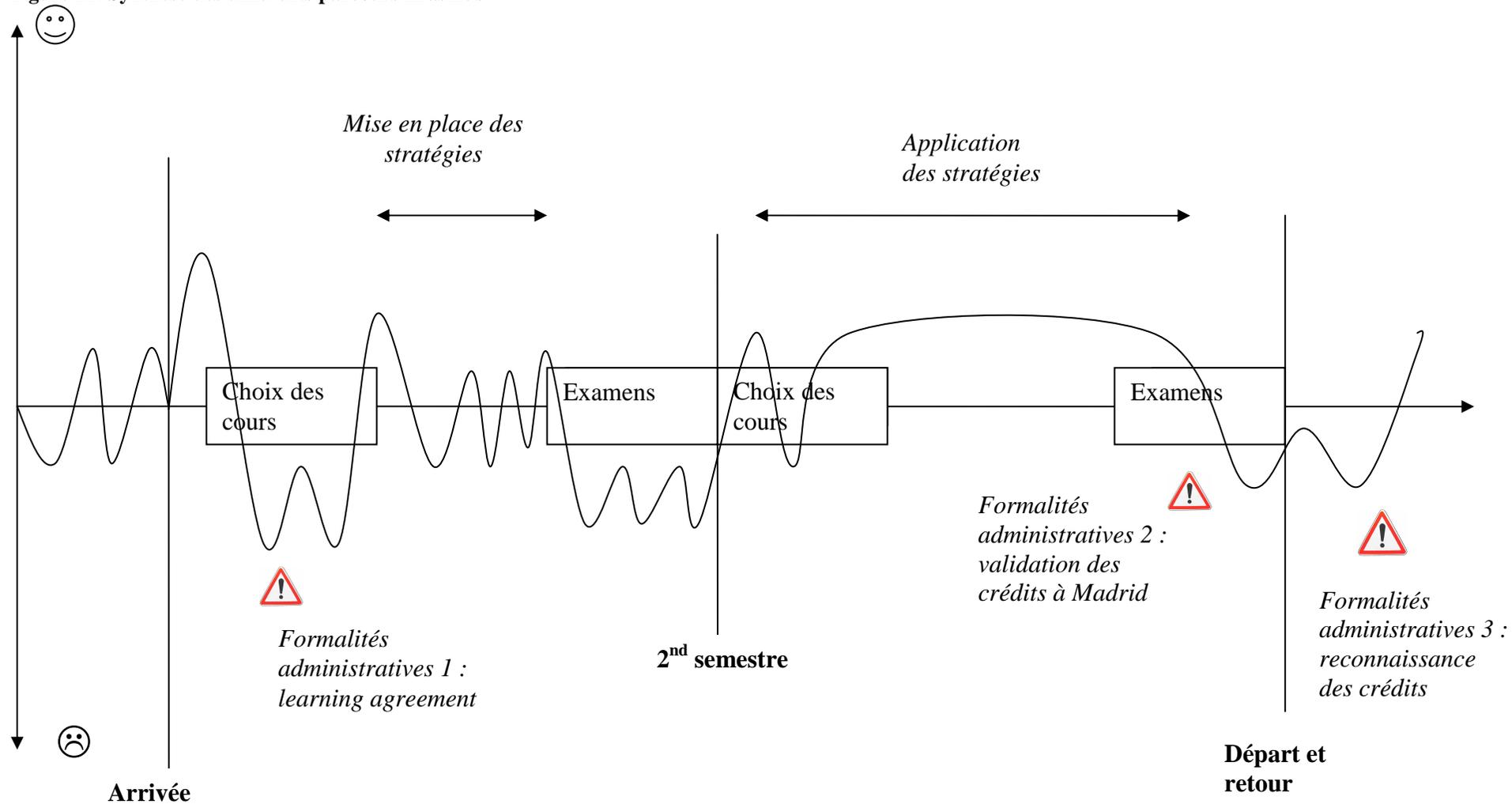
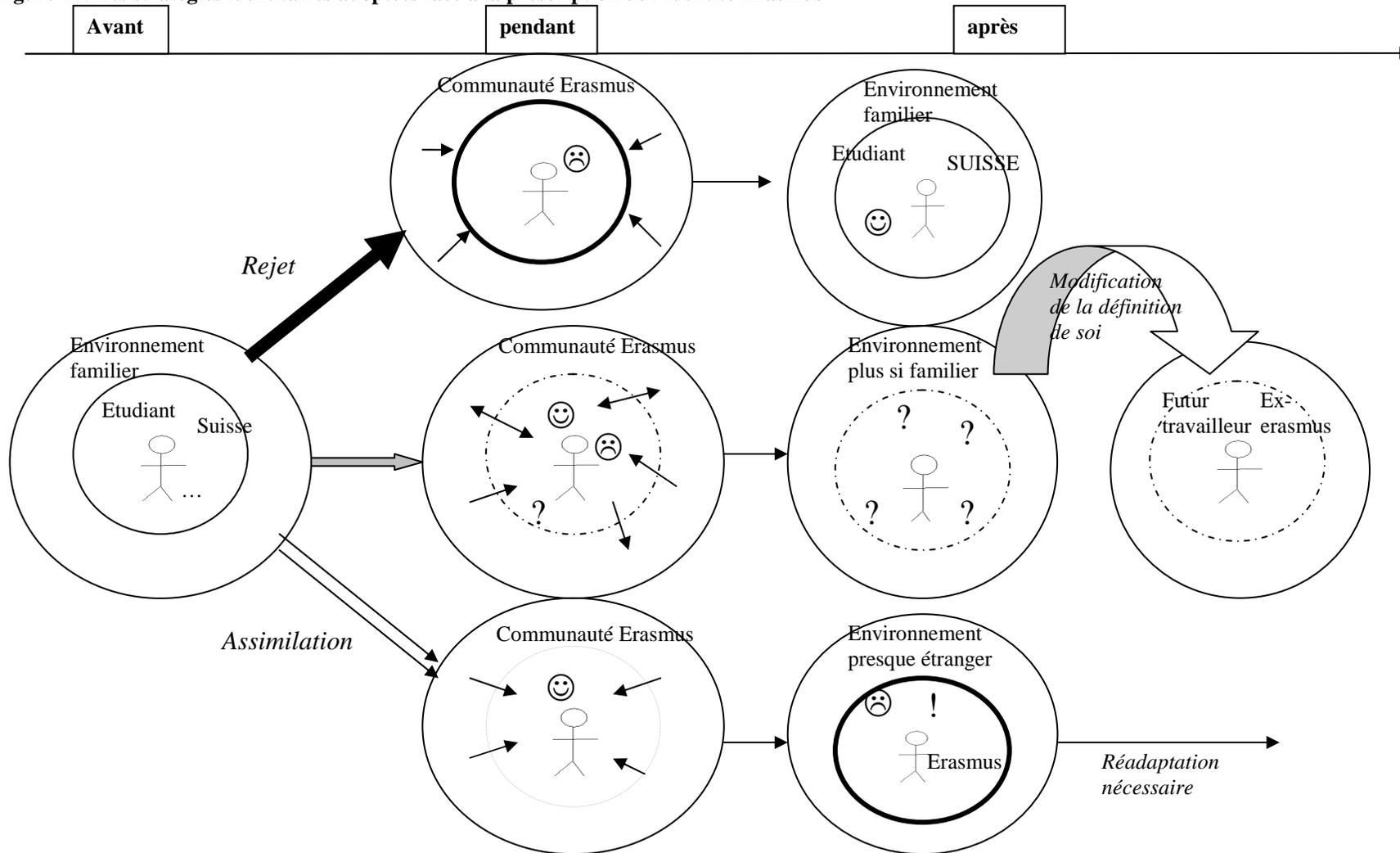


Figure 12: Les stratégies identitaires adoptées face à la prescription de l'identité Erasmus



4. Analyse dynamique

Nous allons ici reprendre les principes du dialogisme énoncés dans notre méthodologie. Ils vont nous servir à mieux comprendre les phénomènes identitaires qui nous ont occupés jusqu'à présent. Nous l'avons remarqué à plusieurs reprises, parfois coexistent dans le discours des participants plusieurs voix, que nous avons retranscrits entre guillemets « ». Cette pluralité des voix est appelée également polyphonie, et son analyse revêt d'un grand intérêt pour comprendre les conflits identitaires en jeu dans l'acculturation Erasmus. De plus, la méthode de l'analyse dynamique permet également de percevoir comment le discours se construit collectivement et comment une certaine idée, émise par un ou plusieurs participants (ce dont nous avons préalablement discuté dans notre analyse de contenu, à savoir les deux parties précédentes) – point 2 et 3 de ce chapitre) s'élabore, circule, dans l'interaction de groupe. Ici encore, la notion de « conflit », ou de « confrontation », est au cœur de l'analyse. Toutefois, c'est du côté du discours, plus que des idées, que notre regard va se porter dès à présent.

4.1. Des tensions identitaires visibles à travers la polyphonie du discours

Cette étude de la polyphonie du discours va nous servir à illustrer nos précédentes remarques sur les dynamiques et tensions identitaires. Nous verrons effectivement que dans le discours de chacun, se confrontent plusieurs voix. Ces voix peuvent être celle d'un tiers connu, ou inconnu, d'un « on-dit », ou encore elles peuvent correspondre à des rôles différents que l'individu possède dans la pluralité de ses identités (ex : identité professionnelle : je suis médecin, identité sexuelle : je suis une femme, etc.).

Dans quel contexte discursif ces voix apparaissent-elles ? Nous avons déjà donné quelques clés de réponse dans notre méthodologie. Néanmoins il serait bon de rappeler que les débats sont justement une forme de discours propice à l'émergence de la polyphonie. Lors d'une argumentation, plus précisément lors du jeu de la co-construction discursive, les participants font en effet appel à certaines voix, qui ne sont pas sans rappeler les « identités » développées précédemment.

4.1.1. Les débats internes

4.1.1.1. Métier d'étudiant d'origine vs. métier d'étudiant Erasmus

L'exemple le plus illustratif est sans doute celui de Fabrizio, au tour de parole 453. Il fait référence dans cette citation aux tensions relatives à l'identité prescrite Erasmus, et à son image de fêtarde par rapport à ses propres envies en tant qu'étudiant : « *Je ne faisais pas tout ! Tu vois ? « Je me sens bien », mais je sais pas... je dois sortir bah ! « Mais non, je suis bien » ! Mais non, je dois sortir ! Ça c'est la contradiction non ?* ». Nous repérons ici clairement deux voix qui s'opposent chez lui : celle de l'Erasmus (soulignée) et celle de l'étudiant traditionnel (entre guillemets). Il le dit lui-même : *C'est ça la contradiction.*

Dans le même ordre d'idée, mais dans le second focus group cette fois, Charlotte exprime une tension entre le rôle d'étudiant Erasmus (avec la « caractéristique jeunesse »), et son identité de fait, celle qu'elle ressent. Elle exprime le décalage entre l'âge des Erasmus et le sien, ce qui remet en cause son identification au rôle Erasmus : *Et là je suis partie à 24, 25 [ans] et*

j'étais un mélange entre « bon j'en profite encore » mais plus dans le trip Erasmus euh... J'avais l'impression d'être déjà vieille par rapport à ceux qui étaient à l'uni avec moi. Et j'étais plus trop dans le parcours Erasmus. Un peu... J'avais un pied dans Erasmus et un pied un peu..., j'aurais pu me trouver un job et rester à Madrid (671). Entre guillemets, on retrouve la voix de l'étudiante Erasmus qui se doit de « profiter » de son séjour, au sens divertissant du terme, et la voix de la future-travailleuse qui pense à son avenir.

Encore une fois, nous pouvons citer Charlotte qui, au tour de parole 663, montre une tension entre sa pratique étudiante suisse et sa pratique mise en œuvre en Espagne. Elle choisit pour faire face aux exigences de la situation d'adapter son comportement et de changer de pratique, car son ancienne manière de procéder ne portait pas ses fruits: *J'avais tout plein de points d'interrogation, je savais pas trop où aller mais je me disais : « bon ben on va foncer, on touche du bois et puis on verra bien quoi ». Mais c'est horrible parce que ça tient à un fil.* Entre guillemets, on trouve la voix de la « Charlotte Erasmus », celle qui apparaît pour combler les doutes de la « Charlotte étudiante suisse ».

4.1.1.2. Identité présente vs. identité passée : une preuve d'évolution

Nous retrouvons encore un autre type de conflit identitaire présent dans le discours. Cette fois, la polyphonie montre plutôt une tension entre l'identité actuelle et l'identité projective. Elle met surtout en évidence une dynamique temporelle de l'identité. Fabrizio nous dit ici comment il a évolué : *Je me suis rendu compte que l'Erasmus m'avait donné beaucoup plus de connaissances sur moi-même, sur les problèmes que j'avais, sur les choses que je devais faire et oui, sûrement comme tu l'as dit toi [Jules], beaucoup plus de sécurité sur ce que je veux faire. Par exemple, en mai, je disais : « Pff cet Erasmus ne m'a servi à rien », non ! Il m'a servi pour comprendre qu'il y a des choses qui m'intéressent et d'autre pas (436).* La voix citée entre guillemets est en quelque sorte la voix du passé, par rapport à la situation d'énonciation. Fabrizio la rappelle pour montrer aux autres quel était son sentiment à cette époque de l'année et de quelle manière il a changé d'opinion sur l'utilité de son Erasmus.

De la même manière, Léa exprime une certaine contradiction entre son identité héritée et son identité actuelle. Elle commente son expérience plutôt négative à la faculté due aux nombreuses difficultés qu'elle a rencontré : *Enfin je me suis dit : « t'as fait d'autres voyages avant et t'étais pas aussi carrée que ça » ou je sais pas. Mais euh... d'un coté je me dis : 'tant mieux' car j'arrive au moins à remarquer que je suis comme ça quoi (670).* Cette citation illustre la polyphonie du discours de Léa : entre guillemets double on trouve une voix de l'identité passée et entre guillemets simple et soulignée, celle actuelle, qui relativise l'échec et en tire un enseignement. Léa fait appel à la « Léa du passé » pour démontrer l'évolution de sa personnalité avant et après l'Erasmus.

A travers ces exemples, nous avons vu comment les différentes voix exprimées au sein des discours individuels reflètent les tensions identitaires. Ce sont deux pôles de l'identité qui entrent en contradiction : l'identité héritée vs. nouvellement acquise, l'identité étudiante italienne vs. l'identité Erasmus, etc. Toutefois, on les retrouve également au sein de discours collectifs, entre les participants.

4.1.2. Les débats externes

La polyphonie se retrouve en effet lors des débats externes, c'est-à-dire qui mettent en relation plusieurs personnes qui conversent directement. Nous avons retrouvé ici les exemples les plus parlants à ce sujet.

4.1.2.1. Les tensions identitaires mises en lumière par l'interaction collective

Un des éléments-clés de notre analyse de contenu, concerne les tensions identitaires. Nous avons relevé précédemment que les participants sont parfois tiraillés entre l'identité prescrite Erasmus et l'identité d'étudiant du pays d'origine. Cependant, ces tensions n'auraient pas pu être exprimées sans l'interaction entre les membres du groupe. Notre intention, en tant qu'animatrice, n'était effectivement pas de poser directement des questions allant dans ce sens, mais bien de laisser se créer le discours collectif, en supposant que ces tensions ressurgissent. Nos hypothèses se sont vues confirmées. L'échange entre les participants a permis de faire la lumière sur ces tensions, comme le montre l'extrait suivant :

Tours de parole n°	Interlocuteur/trice	S'adresse à	Transcription
444	Fabrizio	Groupe	/xxx Oui. Mais quand on est... <u>Quand... tu me disais « allez on sort »</u> xxx/
445	Christl	Fabrizio	/xxx Mais on était pas comme ça nous !
446	Fabrizio	Christl	Non non mais xxx/
447	Miriam	Fabrizio	/xxx <u>tu étais comme ça Fabrizio ! à dire « on sort on sort ! »</u> [xxx] Moi j'avais l'impression que tu... tu disais... tu pensais que tu devais faire certaines choses, non ?
448	Fabrizio	Miriam	Oui
449	Miriam	Fabrizio	Plein de fois tu m'a dit : « ah c'est l'Erasmus, on doit sortir. Tu ne peux pas aller te coucher » xxx/
450	Fabrizio	Miriam	/xxx <u>oui j'étais comme ça !</u>
451	Miriam	Fabrizio	Alors ne me dit pas que (rit) tu n'étais pas heureux !
452	Jules	Fabrizio	(rit) attends, qu'est-ce que tu veux dire ?
453	Fabrizio	Miriam	<u>Ben ce qu'elle a dit ! ah que je me sentais obligé de sortir, qu'il fallait faire des choses absolument. Et je n'étais pas heureux parce qu'à la fin, je ne faisais pas tout !</u> tu vois ? <i>je ne me sens bien</i> , mais je sais pas... je dois sortir bah ! <i>Mais non, je suis bien !</i> Mais non, je dois sortir ! Ça c'est la contradiction non ?

Il est intéressant ici de relever comment Miriam reprend la voix de Fabrizio, cette voix qui représente à ces yeux la voix de « l'Erasmus fêtarde ». Fabrizio reconnaît ensuite qu'il a exprimé ce rôle d'Erasmus tout en témoignant de l'autre voix (en italique au 453), celle de l'étudiant ordinaire, correspondant à sa manière de vivre habituelle (être bien à la maison). C'est lorsque Miriam confronte Fabrizio à sa deuxième voix « Erasmus » que ce dernier prend conscience de la contradiction entre ses deux identités. C'est donc grâce à la remarque de Miriam que Fabrizio arrive à exprimer ses tensions ressenties. Elle réagit car elle n'est pas d'accord avec la façon dont Fabrizio lui attribue un discours (première phrase soulignée). Elle refuse cette voix, et ce rôle, que Fabrizio lui prête. Au contraire, c'est lui-même qui tenait ce discours-là. Ce qu'il dit est donc contradictoire, et Fabrizio le reconnaît. Il peut ensuite développer justement cette antinomie, révélatrice des tensions identitaires ressenties.

Par cet exemple, nous voyons bien comment se créent les thématiques que nous avons développées dans l'analyse de contenu, dont le débat interne de Fabrizio explicité plus haut. Les informations ne sont pas forcément latentes à l'intérieur de l'individu, mais se construisent dans et par le discours collectif. Les questions, les oppositions exprimées par les autres participants, l'appel à des voix internes ou externes, servent à l'explicitation voire à la mise au jour de réflexion essentielle que le chercheur n'aurait peut-être pas su obtenir par d'autres moyens.

4.1.2.2. la mise en évidence de son appartenance communautaire

Dans le deuxième focus group, la tendance était à la comparaison entre l'université espagnole et suisse (cf. tableau statistique p. 62 où les catégories « représentations » et « comparaison » sont très présentes). Les participants étaient en effet tous issues de la même ville, contrairement au premier groupe où ils provenaient de pays différents. Très souvent donc, les discours individuels tournent autour des représentations de la culture espagnole et de son université : les cours, les méthodes, les professeurs, mais aussi la vie nocturne, la nourriture etc. Les opinions sont diverses et variées, entre celles qui se ont très vite adaptées ce mode de vie (Valérie, et dans une moindre mesure Charlotte) et celles qui l'ont rejeté (Léa). Nous n'allons pas ici aborder la question des représentations, en revanche nous allons montrer comment le débat autour de ce sujet a mené à une réflexion plus large sur l'identité suisse, et la prise de conscience de son appartenance nationale. L'exemple le plus frappant est un débat sur le mode de communication espagnole : les espagnols sont-ils impolis ?

317	Patricia	Groupe	<u>Ici il n'y a pas besoin de crier pour se faire entendre. Et le coté toujours crier et moi j'avais l'impression alors que je suis pas du tout timide quoi, les gens me prenaient pour quelqu'un de timide quoi. Donc j'ai appris aussi à m'affirmer au niveau de l'intonation de ma voix, le volume quoi. Et puis une fois que je me suis dit : « bon ok, il faut hurler » (Rit) et à ce moment-là, j'avais un copain qui avait déjà été espagnol, enfin en Espagne, en Erasmus, mais genre des années avant, et on arrive dans un bar à 7h du matin, dans les petits trucs de quartier machin et puis j'arrive et je dis « ouais j'aimerais des churros et du chocolat chaud je sais pas quoi », et le type il m'ignore quoi. On était deux dans le truc et je lui dis « non mais Nico attend, c'est impressionnant le type il m'ignore » il me dit « attend je te montre ». et il tape le poing sur la table et il commence à gueuler « Oye ! Tio ! » machin et tout ! le type il arrive, il nous sert ok. (rit) moi j'étais là « mais c'est un scandale quoi ! » (rit) j'hésitais à lui demander « s'il vous plaît, machin » et tu me disais « bon tu sers ça, ça, ça » et le type était adorable quoi. Et donc là à ce moment-là, c'était au tout début qu'il est venu me voir et je me suis dit « ok, c'est ça l'Espagne ». [...] <u>c'est pas, c'est pas qu'ils sont méchants, c'est simplement que c'est la façon de faire là-bas et y a moins de, y a moins de xxx/</u></u>
318	Valérie	Patricia	/xxx <u>Politesse</u>
319	Patricia	Valérie	<u>Ouais. Enfin non, c'est... enfin ouais. C'est pas un manque de politesse pour eux xxx/</u>
320	Léa	Patricia	/xxx <u>C'est une manière</u>
321	Patricia	Groupe	<u>Ouais c'est une manière de faire</u>
322	Léa	Groupe	<u>Ici on est trop maniéré</u>
323	Patricia	Groupe	<u>Exactement. C'est vachement plus direct. On</u> passe pas par des détournements « s'il vous plaît, bonjour Monsieur, bonjour Madame » machin, non c'est direct ! une fois que tu as compris ça enfin...

On peut relever ici les marques de l'identification à l'identité suisse le « on ». Il est difficile de savoir si ce pronom « on » a valeur d'indéfini ou de personnel, et dans ce cas, Patricia et Léa s'incluraient dedans. Au vu de leur récit du séjour, nous pouvons penser que ce « on »

correspond à une identification à la communauté suisse (étudiante, ou culture en général). Au début de l'extrait, Patricia nous montre comment elle ressentait le regard de l'autre. Pour elle, les caractéristiques qu'on lui attribuait n'étaient pas celles qu'elles pensaient faire partie de sa personnalité : *Moi j'avais l'impression alors que je suis pas du tout timide quoi, les gens me prenaient pour quelqu'un de timide*. Son identité de fait entrait en contradiction avec l'identité prescrite.

C'est grâce au débat que sera mis en évidence le caractère situationnel des identités. « Hurler » est un comportement normal en Espagne, mais déplacé en Suisse. De même que la notion de timidité est très contextualisée. Suite à l'anecdote de Patricia, les participants débattent de la politesse des Espagnols. C'est Valérie qui introduit ce terme qui ne convainc pas entièrement Patricia. La proposition de Léa semble susciter plus d'approbation. Cette dernière préfère le terme *manière de faire* qui n'est pas connoté moralement comme *politesse* (terme qui correspond aux codes sociaux d'une culture particulière). Cependant le jugement ressort au tour de parole suivant, lorsqu'elle dit : *Ici on est trop maniéré*. Par la comparaison, c'est-à-dire en faisant ressortir ce qu'ils ont trouvé étonnant, énervant dans la culture d'accueil, les participants se rendent compte des caractéristiques de leur culture d'origine, sans forcément s'y reconnaître néanmoins (du moins pas explicitement, la question du « on » reste en suspens). C'est donc par la confrontation de vécus et d'opinions sur ces vécus, que nos participants parviennent à élaborer ce type de réflexion métaculturelle, révélateur de compétence interculturelle. La découverte de soi, de sa propre appartenance culture, est permise par le regard de l'Autre, qui agit comme un reflet de miroir (cf. cadre théorique pp. 48-49).

Cet extrait montre bien tout l'intérêt du débat collectif par rapport à la thématique de l'identité. A plusieurs, on peut approfondir sa réflexion personnelle et ainsi contribuer à l'enrichissement de la réflexion collective. Nous allons voir encore d'autres exemples de débats qui restent tout à fait dans le même ordre d'idée, quoique moins centré sur les tensions identitaires.

4.2. La circulation des idées à travers le discours

Notre perspective théorique, le dialogisme, va nous servir ici à montrer comment les idées se forment au cœur de l'interaction collective. En effet, comme nous l'avons dit lors de la présentation de la méthodologie, nous ne postulons pas que le langage est le reflet transparent de la pensée de l'individu. Au contraire, le discours est multiple : il fait appel à plusieurs voix, internes, externes, présentes ou absentes. Nous avons vu comment les individus mettent en œuvre plusieurs identités qui s'expriment à travers leur propre discours. L'étude de la polyphonie dialogique permet donc de faire ressortir ces tensions identitaires. Cependant, il est aussi intéressant de garder la même perspective méthodologique pour analyser comme les idées circulent à travers un discours, comment elles émergent chez un individu et en quoi cela peut l'amener à modifier sa réflexion.

4.2.1. La confrontation d'opinions pour développer sa propre réflexion

Une même faculté, des mêmes cours, mais des avis qui divergent

Miriam, Christl, Fabrizio et Mario ont tous étudié dans la même faculté. Pourtant ils n'ont pas exprimé les mêmes opinions au regard de leur expérience universitaire. Le débat est lancé

après la description que fait Mario de son dessin. Pour lui, l'expérience universitaire a été très positive. Les cours lui ont plu, ainsi que les professeurs. Fabrizio réagit sitôt la fin du discours de Mario pour exprimer son opposition : *Mais pour moi, ma réaction est plus pessimiste parce que j'avais des attentes plus hautes* (188). Il continue ensuite par détailler les cours qui l'ont déçu, notamment « réalisation de ciné ». A ce propos, Mario réagit, de nouveau en contredisant Fabrizio, car ce cours lui a beaucoup plu. Nous avons demandé pour essayer de comprendre ces différences, si les attentes n'étaient pas les mêmes entre eux deux.

196	Ma	S ⁵⁰	Oui, mais... comme tu as dit [xxx] les choses qui m'ont plus intéressés ont plus de symboles. Sinon celui-là, celui-là n'ont qu'un seul. Certains peu, d'autres beaucoup plus.
197	F	S	Je ne sais pas si ce sont des attentes, ou.... Des possibilités ou... comment on dit... une meilleure adaptation à... à être content, je sais pas comment expliquer en espagnol
198	Ma	F	oui
199	F	G	Je peux... ouais prétendre plus... Pas des attentes, ce n'est pas que je suis content avec....
200	S	F	Avec peu..
201	F	S	Non avec beaucoup plus et lui avec peu donc...
202	S	F	Ok.
203	F	S + Ma	Je sais pas. Si toi tu... on t'a raconté un truc que tu attendais, moi, je ne sais pas si j'attendais xxx/
204	Ma	F	/xxx peut-être aussi parce que j'ai trouvé des cours qui pour moi, comme « regie photographie » avec un groupe super sympa, qui a travaillé vachement et c'était tellement déjà ça que si les autres examens étaient un peu moins... ok

Cette question sert d'amorce à un autre débat qui ne porte plus sur la description même du vécu, mais sur la réflexion méta des mêmes événements. Fabrizio et Mario vont dès lors réfléchir sur les raisons de leur différend. La proposition des attentes ne semblent pas convaincre Fabrizio, alors même que c'est l'idée qu'il avait exprimée au départ : *Je ne sais pas si ce sont des attentes, ou.... Des possibilités ou... comment on dit... une meilleure adaptation à... à être content* (197). Que pouvons-nous dire par rapport à ce changement d'opinion ? La première hypothèse qui vient à l'esprit est que, à ce stade du débat, Fabrizio a développé sa pensée et que le fait d'avoir des attentes distinctes ne constituent pas pour lui la meilleure explication, ou du moins pas la seule. Il attribuerait plutôt les différences en termes de capacité d'adaptation. Que pense Mario de cette explication ? A première vue, Mario semble d'accord avec Fabrizio, en témoigne le « oui » qui suit la proposition de Fabrizio (197). Cependant, ce dernier retourne la question précisément à Mario, qui suggère une autre explication, à savoir l'ambiance de travail : *Peut-être aussi parce que j'ai trouvé des cours qui pour moi, comme « regie photographie » avec un groupe super sympa, qui a travaillé vachement* (204). Cet échange nous montre comment la pensée de l'autre peut servir à détailler et à développer sa propre pensée. Nous pouvons voir aussi comment le discours individuel évolue au long du débat, et grâce à sa confrontation avec le discours d'autrui. Lorsque deux opinions contraires se rencontrent, s'amorce un débat qui nourrit la réflexion de chacun réciproquement. Et quand d'autres opinions entrent encore en jeu, nous pouvons alors assister à la création d'un discours collectif qui peut mener parfois à l'élaboration d'un projet très concret.

⁵⁰ Le « S » est l'initiale du prénom de l'animatrice

4.2.2. La construction du discours collectif et sa concrétisation: le projet Wikipedia Erasmus

A la fin du premier focus group, nous avons demandé aux étudiants quelles étaient les améliorations potentielles qu'il conviendrait d'apporter au programme Erasmus. Mario commence par souligner le système existant dans sa faculté qu'il juge convaincant (échange d'adresses mail entre les Erasmus de retour et ceux prêts à partir). Fabrizio étaye les propos de son compatriote. Christl intervient et met en valeur les difficultés générales du programme. Pour elle, *c'est la communication entre ta propre faculté et celle de Madrid, qui ne fonctionne pas. Personne ne sait rien* (343). Elle remet en cause également l'utilité du rapport de fin de séjour. L'idée de Christl semble être approuvée par d'autres participants : Miriam et Mario acquiescent, Fabrizio rebondit sur ses dires et amorce la formalisation d'un projet pour palier à ses difficultés de communication : *Pour moi il devrait y avoir une coordination centrale, à niveau européen* (349).

Toutefois, Jules fait part de son expérience contraire, qui pose un doute sur le programme souhaité par Fabrizio, d'après les problèmes relevés par Christl. Selon lui, la communication n'est pas défailante, c'est le manque d'information qui est la source même des obstacles rencontrés : *Et la communication entre les deux facultés pour moi était...bonne [...] Mais une chose oui, qu'ils devraient faire, c'est un système pour mieux informer les Erasmus qui veulent aller* (352). Jules revient ensuite sur la proposition de Fabrizio et pose la question de sa faisabilité. Le groupe semble convaincu par l'affirmative. Jules aborde donc la possibilité de sa mise en forme : *Comme une page web avec toutes les universités ?* (359). Christl et Fabrizio vont ensuite aller dans le sens de l'idée de Jules, en exposant les contenus du site : bourses, partenariat, informations sur les universités etc. Miriam fera voir l'importance du choix de la langue du site et Fabrizio sa responsabilité européenne. C'est enfin Christl, complétée par Jules, qui synthétiseront toutes les idées sous la forme d'un *Wikipedia Erasmus* (375). Cette dernière ainsi que Fabrizio se chargeront ensuite de répondre aux questions de financement (public vs. privé) et de l'équivalence des notes. Ils expriment ainsi le réel besoin de transparence concernant la correspondance des crédits, besoin partagé par tous nos participants. Ce réseau internet européen serait donc un bon moyen de résoudre un certain nombre de difficultés soulevées dans ce débat.

La discussion présentée nous montre donc comment, à partir d'un échange d'idées individuelles, le groupe arrive à construire un projet très concret permettant de répondre aux difficultés majeures identifiées par eux-mêmes. Contrairement au débat précédent, la dynamique ici ne s'apparente pas à une recherche duale d'explication, mais va plutôt dans le sens d'une élaboration pas à pas, idée après idée, dans le collectif, où chacun apporte une brique à l'édifice. Nous pouvons donc constater ici une autre fonction de l'entretien collectif, à savoir la co-construction d'un discours collectif, matérialisé ici sous la forme d'un *Wikipedia Erasmus*, qui se veut être une synthèse affinée de toutes les pensées individuelles.

4.3. Dialogisme et identité, les avantages d'une analyse dynamique

Ainsi nous avons pu mettre en évidence les apports de l'analyse dynamique relatifs aux problèmes causés par la confrontation de communautés. Les tensions identitaires sont effectivement rendues visibles par la présence de la polyphonie dans le discours individuel. On y retrouve plusieurs voix contraires qui s'expriment : la voix de « l'étudiant ordinaire » ou « étudiant expert » qui possède une certaine pratique dans sa communauté d'origine, la voix

de « l'étudiant Erasmus » dont le comportement est prescrit autrement. On note aussi des tensions d'ordre temporel, entre l'identité présente et l'identité passée, entre la voix de l'étudiant avant et après l'Erasmus. C'est justement la prise de conscience de cette dynamique qui est favorisée par le dialogue. En discutant entre eux, à travers des débats internes et externes, nos participants peuvent se rendre compte des remaniements identitaires effectués et de l'évolution de leur personnalité conséquente. Nous trouvons ici un avantage indéniable à la méthode du focus group. Il aurait été sans doute plus difficile de rendre compte des mêmes dynamiques identitaires dans un entretien individuel.

L'interview de groupe, par les débats et les échanges qu'elle provoque, favorise l'émergence de nouvelle réflexion individuelle et collective. A travers nos exemples, nous avons constaté comment les étudiants développent leur pensée et arrivent à créer un projet commun concret, où chacun peut apporter sa pierre à l'édifice. Les idées sont proposées, discutées, étayées, contre-argumentées, modifiées, etc. dans un mouvement continu qu'on appellera dialogique. La pensée, qu'elle soit collective ou individuelle, s'enrichit considérablement de ces échanges. C'est cette dynamique qui fait toute la richesse de la pensée humaine. Le langage n'est donc pas le reflet transparent d'une pensée univoque, exprimée par un individu, mais bien au contraire le croisement, l'entrelacement d'une multitude d'autres pensées. Le discours est par définition, tout comme la pensée, pluriel.

CONCLUSION

Cette recherche nous a permis d'analyser de manière approfondie, le défi identitaire que représente un séjour Erasmus à l'étranger pour neuf étudiants participant à ce programme. Les enjeux de l'acculturation Erasmus sur la structure identitaire sont conséquents. Les problèmes que l'étudiant va rencontrer à l'étranger vont l'amener à remodeler son identité, afin de pouvoir mieux s'adapter au milieu environnant. De quelle manière ? En mobilisant des ressources, ou stratégies, qui lui permettront de surmonter les difficultés. Dans ce mémoire, nous avons énoncé bon nombre de ces obstacles et ressources. Nous avons également abordé sous divers angles la question de la reconstruction identitaire. Il nous paraît dès lors essentiel, en guise de conclusion, de revenir sur les éléments de réponses essentiels et de les synthétiser en quelques lignes. Dans un deuxième temps, nous toucherons mot des apports de cette recherche, en termes de savoirs nouveaux et d'acquis personnels. Ensuite nous ferons état des limites de notre travail, qui est loin de répondre de façon exhaustive à la question de l'acculturation Erasmus, ainsi que des pistes de réflexion futures pour d'autres recherches. Nous terminerons par résumer les propositions des participants quant à l'amélioration de l'organisation même du programme Erasmus. Il s'agissait là en effet d'un des buts premiers de cette recherche : permettre aux futurs étudiants Erasmus de bénéficier de notre travail en contribuant à l'identification de problèmes pratiques inhérents au programme Mais rappelons tout d'abord les principaux résultats de notre recherche.

1. Synthèse des résultats

Nous allons pour ce faire reprendre les trois questions de recherche et présenter les principaux résultats correspondants. Il sera dès lors plus aisé de tirer les conclusions générales et de répondre à notre problématique d'ensemble. Mais avant toute chose, nous devons préciser que le nombre de cas étudiés ici est bien trop faible, pour que nous puissions en inférer des généralisations qui concerneraient l'ensemble des étudiants Erasmus, et même ceux ayant étudié uniquement à Madrid. Nous allons ici exposer les constats établis à partir de l'analyse de seulement neuf récits de séjours. Certaines remarques sont valables pour la majorité des participants, voire la totalité. D'autres en revanche relèvent du cas particulier. Ce que nous allons faire ici, est bien de présenter les tendances larges, partagées par une bonne majorité des participants. Nous renvoyons le lecteur au chapitre précédent pour l'étude plus approfondie des singularités.

Quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants ?

Les difficultés portent en somme sur deux objets : la pratique étudiante et l'identité. Dans un premier temps, les étudiants ont du mal à se mouvoir aisément dans la faculté hôte. Ils se sentent désorientés dans des locaux inconnus et ne parviennent pas tout de suite à identifier les règles et les implicites qui la gouvernent Cette méconnaissance se manifeste principalement à travers leur difficulté à établir le *learning agreement*. Ils ne savent pas quels cours choisir car la correspondance des crédits universitaires, l'accessibilité de ces cours aux Erasmus, ou encore les méthodes pédagogiques ne sont pas claires. Du moins dans un premier

temps. Au bout de quelques semaines en effet, ces difficultés s'estompent car leur métier d'étudiant déjà acquis leur permet d'utiliser des stratégies efficaces.

Toutefois, les étudiants ne seront jamais totalement affiliés, car ils appartiennent officiellement à une communauté de pratique différente de celle des étudiants autochtones : ils sont Erasmus. S'ils peuvent adapter leur pratique étudiante d'origine à la pratique étudiante locale, leur identité Erasmus n'est pas compatible avec cette dernière. Ce statut leur est imposé et est rendu visible notamment par leur accent étranger. L'identité Erasmus est prescrite, et elle est corrélée à certains comportements. Or, tous les étudiants ne souhaitent pas adhérer à cette communauté Erasmus. Ils ne s'identifient pas à ses membres et à l'identité-type qui la caractérise. Ils ne souhaitent pas se comporter comme la « norme Erasmus » le voudrait. Cette prescription peut parfois créer un conflit identitaire, si l'identité attribuée ne correspond pas à l'identité revendiquée. Toutefois, le conflit n'est pas une fatalité et peut être au contraire bénéfique pour l'étudiant. Une condition à cela néanmoins : la mobilisation de ressources.

Quelles stratégies mettent en places les étudiants pour faire face aux difficultés ?

Pour répondre aux problèmes pratiques relatifs à l'organisation de la faculté madrilène, les étudiants, nous l'avons vu, savent très vite mettre en places des stratégies efficaces. Ils ont déjà été affiliés dans leur communauté étudiante d'origine, et cette expérience leur sert à identifier la source du problème et le moyen de le résoudre. Ils ont recours notamment au réseau universitaire (étudiant, professeur, encadrants Erasmus et association d'étudiants) pour la recherche d'informations pertinentes, ce qui leur permettra le cas échéant de construire un *learning agreement* valide. Toutefois, les étudiants mobilisent également des ressources internes, et non pas seulement externes. Certains d'entre eux par exemple, arrivent à modifier leur rapport à l'institution et à ses règles de fonctionnement. Ils deviennent plus souples face aux problèmes, apprennent à relativiser et à prendre de la distance. Un des marqueurs de ce changement d'attitude est sans doute l'humour, fortement présent dans nos discussions et qui montre bien que ces problèmes n'ont pas été pris très à cœur durant le séjour.

Cette stratégie de modification de son comportement peut être rapprochée d'une stratégie de type identitaire. En effet, les étudiants ayant fait état de cette ressource interne ont su, selon les occasions, mettre en avant une certaine facette de leur identité. Nous avons étudié ces stratégies en réponse à la prescription de l'identité Erasmus. Les étudiants ont alors joué le rôle qui correspondait aux exigences de la situation : étudiant sérieux, qui utilise une pratique identique à celle de sa faculté d'origine, ou à l'opposé, l'étudiant Erasmus moins investi dans ses études à l'étranger et qui a des difficultés à comprendre la langue. Cette stratégie d'alternance des rôles a été nommée « stratégie par la cohérence complexe », ou encore « instrumentalisation de l'identité prescrite ». Se comporter comme un étudiant Erasmus type pouvait en effet, selon les situations, se révéler avantageux. D'autres formes de stratégies ont également été employées. Il s'agit des « stratégies par la cohérence simple » qui consistent à rejeter ou à assimiler l'identité prescrite. Ces stratégies ont divers conséquences sur la structure identitaire globale. Elles peuvent parfois faciliter l'adaptation au contexte locale, mais temporairement seulement, et les difficultés surviennent alors au retour dans le pays d'origine. Elles peuvent dans le cas contraire, empêcher toute adaptation au nouveau contexte et n'avoir pour but que la permanence de l'identité de fait, en se fermant aux influences extérieures. Entre ces deux extrêmes, figurent un éventail de stratégies diverses dont les participants à cette étude fournissent un exemple particulièrement éloquent.

En quoi cette confrontation de communautés de pratique est-elle propice à la reconstruction identitaire ?

Les difficultés induites par la rencontre de trois communautés de pratique distinctes peuvent être l'occasion d'un remaniement identitaire. Nous venons de le rappeler, les étudiants savent mobiliser des stratégies pour tirer profit des obstacles rencontrés. C'est de cette manière qu'ils transforment leur séjour en un défi identitaire. Ils sont capables de modifier leur pratique précédente, d'adapter leur comportement afin de répondre aux exigences de la situation, ou des situations, d'acculturation institutionnelle. Un des enjeux de ce séjour à l'étranger est selon nos conclusions, la reconstruction de l'identité. Les problèmes inhérents à l'acculturation en général sont la source de tensions identitaires. La prescription de l'identité Erasmus fait la spécificité de l'acculturation Erasmus et s'ajoute aux tensions déjà présentes lors d'un séjour en pays étranger (ou acculturation classique). Ce que nous avons voulu montrer ici est l'avantage que ces tensions peuvent représenter pour l'étudiant Erasmus. A la fin de notre analyse, nous avons mis en évidence comment les étudiants disent avoir appris à mieux se connaître. Ils ont découvert de nouvelles capacités, ou encore certaines de leurs limites. Ces dernières sont également une forme de nouvelle connaissance sur soi : savoir ce qu'on ne peut pas faire peut, de la même manière que la prise de conscience d'une compétence, nous aider à nous guider dans le futur. L'évolution de l'identité projective est en effet un gain conséquence du séjour Erasmus. Les étudiants ont su baliser leur avenir plus précisément et identifier une voie professionnelle qui leur correspondait mieux. En cela, nous pouvons dire que l'acculturation Erasmus, par la mise en conflit de trois communautés de pratique distincte, a été l'occasion d'un défi identitaire réussi.

Dans quelle mesure la confrontation de ces trois communautés représente-t-elle un défi identitaire pour les étudiants Erasmus ?

La rencontre de ces trois communautés pose différents problèmes pratiques et identitaires aux étudiants Erasmus. Les étudiants arrivent plus ou moins à modifier la pratique de leur communauté d'étudiante d'origine, en l'adaptant au contexte local. Toutefois cette adaptation ne serait être totale, car les étudiants appartiennent de fait à une autre communauté de pratique étudiante, la communauté Erasmus, dont les caractéristiques identitaires ne permettent pas la reconnaissance par la communauté autochtone. Lors de l'acculturation institutionnelle Erasmus, trois communautés entrent donc en confrontation. Néanmoins, cette confrontation peut s'avérer très enrichissante pour les étudiants, dans la mesure où ils parviennent à mobiliser des ressources face à ces difficultés. Dès lors, l'acculturation Erasmus peut devenir un réel défi identitaire.

De quelle manière ? L'acculturation devient un défi à partir du moment où l'individu réussit à remodeler sa structure identitaire de base, à la faire évoluer, et à contribuer ainsi à la dynamique de son mouvement. L'identité d'un individu fluctue au cours de la vie. Elle se reconstruit sans cesse. Le séjour Erasmus est une étape importante dans ce processus identitaire, car il permet aux étudiants de se (re)découvrir et de progresser dans leur voie future. Par les remises en questions et les remaniements identitaires qu'il provoque, il permet à l'individu d'avancer dans sa quête du « qui suis-je ? », et peut-être plus rapidement que s'il n'avait pas été confronté à cette altérité singulière. C'est là un avantage considérable du séjour Erasmus que nous avons souhaité mettre en évidence dans ce travail de recherche.

2. Les apports de cette recherche : savoirs nouveaux et enrichissement personnel

Les conclusions de notre analyse apportent un regard nouveau sur l'acculturation Erasmus, dans le sens où cette dernière est envisagée comme une confrontation de communauté, et non plus seulement comme une rencontre avec l'altérité. Nous avons souhaité ici effectivement aborder un aspect précis de cette altérité, en nous concentrant sur le parcours des étudiants dans leur institution hôte. A l'intérieur de celle-ci, nous avons identifié trois communautés de pratique, trois formes de métier étudiant différentes, qui peuvent entrer en conflit, ce qui n'est pas sans conséquence sur le vécu de l'étudiant. Différents mémoires, nous l'avons dit, ont déjà traité du thème Erasmus. Toutefois, aucun d'entre eux ne l'a problématisé de cette manière.

Une autre particularité de notre recherche, corrélative à la précédente, concerne la mise en relief de l'identité Erasmus comme identité prescrite. Jouir du statut Erasmus n'est pas dans toutes les situations un avantage. Nous avons voulu ici présenter un aperçu critique de l'image de l'étudiant Erasmus, sans doute moins connue du grand public. Ensuite un troisième apport de notre travail fait référence à la méthodologie employée. Notre chapitre IV l'explique plus en détail, l'utilisation du focus group est encore très récente dans les Sciences de l'éducation, et aucun des mémoires n'aborderont la thématique Erasmus de cette manière. Or, nous avons pu constater que le recours à la discussion de groupe peut s'avérer très intéressante. Elle permet en effet d'obtenir des informations de la part des participants que nous n'aurions peut-être pas eues en entretien individuel. Il semblerait de plus, que le partage d'expérience soit bénéfique pour les participants eux-mêmes, qui arrivent ainsi à développer, ou à affiner leur propre réflexion sur leur séjour.

Nous avons également voulu mettre en évidence les propositions des participants quant à l'amélioration de la structure du programme. Il nous semblait en effet important de contribuer, ne serait-ce qu'en faisant état de certaines opinions, à l'identification des problèmes inhérents à l'organisation même, et à la perspective de solutions. Loin de nous l'idée de vouloir supprimer toutes les difficultés, car, nous l'avons vu, elles font partie du défi identitaire et sont dans une certaine mesure bénéfiques pour les étudiants qui les rencontrent. Notre souhait serait plutôt de rendre encore plus accessible les possibilités d'échange pour les étudiants, afin qu'un plus grand nombre puisse avoir la chance eux aussi, de relever le défi Erasmus.

Pour terminer, nous souhaiterions souligner les apports personnels de cette recherche. Bien qu'ayant été un travail de longue haleine, jalonné, comme un parcours Erasmus, de hauts et de bas, ce travail nous a vraiment passionnées du début à la fin, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il s'agissait d'un sujet qui nous tenait à cœur, de part l'importance qu'a revêtu notre propre expérience Erasmus dans notre parcours de vie. Porter un regard plus systématique sur cette thématique nous a permis de mieux comprendre notre propre évolution identitaire pendant, et après le séjour. Dans un second temps, nous avons pu à travers ce travail développer et affiner notre esprit de synthèse et notre rigueur méthodologique, qui sont à la base des principes d'investigation scientifique. Ces compétences pourraient s'avérer essentielles dans une perspective de recherche future. Enfin, nous avons trouvé un grand intérêt à la découverte de nouvelles connaissances, aussi bien dans la littérature, que dans les données de terrain récoltées, ou encore dans notre travail d'analyse final. Et plus particulièrement, nous tenons à souligner notre engouement personnel pour la méthode

d'analyse dynamique. La préparation, l'analyse, et surtout l'animation des focus groups ont été pour nous une des étapes les plus intéressantes de notre parcours de mémorante.

3. Les limites de la recherche

Si le parcours de chercheuse peut s'avérer captivant dans son ensemble, il comporte parfois certaines phases décevantes. Un des éléments les plus difficiles pour nous a été la prise de conscience des limites de notre travail. Nous nous en sommes rendu compte au fur et à mesure de la recherche : on ne peut pas tout faire. On ne peut pas lire toute la littérature, on ne peut aborder toutes les questions qui nous intéresseraient, on ne peut pas interroger toutes les personnes qu'on souhaiterait etc. La liste des impossibilités est encore longue. Toutefois, la prise de conscience des limites de son travail fait partie de cet apprentissage du « métier de chercheur », si nous osons dire. Nous en avons constaté plusieurs, les deux plus importantes, à nos yeux, sont détaillées ici.

La première concerne le biais personnel. Si notre expérience propre a été le moteur de cette recherche, elle peut être également envisagée comme un frein à l'objectivité scientifique. Une tendance que nous avons remarquée, et contre laquelle nous avons lutté, a été de chercher dans le parcours des autres étudiants les confirmations de nos hypothèses naïves de départ. Toutefois, nous espérons avoir œuvré avec assez de rigueur méthodologique pour réduire de biais. Un autre avantage tourné en inconvénient est la familiarité avec certains participants (essentiellement les membres du premier groupe). L'ambiance de franche camaraderie qui régnait lors de l'entretien a eu un double effet. Les participants se sont d'un côté sentis à l'aise de s'exprimer, mais de l'autre, la discussion a souvent tourné à la plaisanterie et il n'était pas toujours aisé pour nous de les recentrer sur les questions posées. De même, du fait de notre bonne connaissance mutuelle et du partage d'une expérience commune (nous étions au même moment et au même endroit en séjour Erasmus), nous nous sommes très souvent laissées porter par la discussion, en oubliant un court instant les objectifs scientifiques de l'entretien. Nous regrettons en conséquence le fait que certains éléments très intéressants de leur vécu n'aient pas été approfondis, faute de distraction de notre part.

Dans un deuxième temps, ce sont les limites imposées par le contexte de la recherche que nous avons constaté. Étant donné l'envergure d'un mémoire en Sciences de l'éducation, et le temps imparti pour le réaliser, nous nous sommes rendu compte qu'il était trop ambitieux de procéder à un troisième, voire à un quatrième entretien. La quantité de données émanant des données des deux premiers, et le nombre de jours nécessaires à leur transcription puis analyse, nous ont fait renoncer à la tâche. La conséquence de cet échantillon réduit de témoignages est la difficulté d'en tirer des « tendances » globales, qui auraient certes plus de poids dans la compréhension du phénomène Erasmus que les constats établis à partir du discours de neuf participants. Cette limite nous amène à devoir admettre la portée toute relative des conclusions de ce mémoire.

4. Pour aller plus loin...

Cette dernière partie fait écho à la précédente. Nous trouverions intéressant de continuer cette recherche en procédant à des entretiens supplémentaires. Quant au type de population, il pourrait être enrichissant d'interroger des étudiants Erasmus ayant séjourné dans une autre ville, voir un autre pays. Le schéma du parcours d'acculturation institutionnelle sera-t-il le même ? Pourra-t-on de la même manière envisager le séjour comme un défi identitaire ? Qu'en est-il des difficultés et stratégies ? Autant de questions qui pourraient ouvrir la voie à des investigations futures.

Une autre piste de réflexion nous est apparue pendant la rédaction de ce mémoire. De la même manière que l'étudiant novice apprend un nouveau « métier », l'étudiant mémorant doit apprendre une nouvelle pratique. Le gage d'affiliation à la communauté des étudiants licenciés est la validation d'un mémoire de recherche. Pour ce faire, il doit développer une pratique spécifique, correspondante aux attentes de la communauté visée, telle une méthodologie rigoureuse, un style d'écriture scientifique, etc. Le parallèle entre ces deux formes de métier d'étudiants a ici éveillé notre intérêt. A notre avis, les deux parcours possèdent de nombreuses similitudes (et bien entendu, aussi quelques différences). Voici encore un sujet qui, nous le pensons, pourrait représenter des perspectives de recherches intéressantes.

Nombreuses sont encore les interrogations qui nous restent après ce travail. Nous aurions pu également nous questionner sur le point de vue des professeurs ou encadrants Erasmus sur le programme du même nom. L'idée nous est venue également d'investiguer le métier d'étudiant à l'Université de Genève, ou encore d'étudier les conséquences du séjour Erasmus sur l'identité mais à plus long terme, en interrogeant par exemple des étudiants Erasmus dix ans après. Nous n'avons voulu cité ici que les plus importantes, celles qui nous ont vraiment occupées l'esprit durant tout le processus. Nous nous estimerions très chanceux si notre travail et les pistes de réflexion ici mises en relief, donneraient suite à des questionnements, voire même à des recherches futures.

5. Améliorer le programme Erasmus : les suggestions des neuf participants

Nous allons tenter ici de faire la synthèse des différentes difficultés liées à l'encadrement du programme Erasmus. Celles qui vont être présentées ne sont pas nécessairement communes à tous les étudiants de nos deux groupes d'étude. Néanmoins, certaines tendances ont pu être dégagées, car une grande majorité d'entre eux s'accordaient sur l'importance de quelques problèmes. Un de nos questions d'entretien portaient également sur les changements à apporter au programme : « Si vous étiez responsable d'un bureau Erasmus d'une faculté, quel système d'encadrement mettriez-vous en place ? ». Les réponses ont été, encore une fois, diverses et variées.

Premier focus group

Les deux principales difficultés qu'ont relevées les membres du premier groupe, le plus « européen » des deux, concernent principalement le manque d'information et de communication. Les étudiants ont en effet eu du mal à trouver, au départ, des informations claires sur les possibilités d'échanges Erasmus. Les professeurs responsables n'étaient pas en mesure de les éclairer sur le sujet : dans quelle faculté puis-je aller ? Pour combien de temps ? Quels cours puis-je faire valider ? Etc. La plupart du temps, ils semblaient trop occuper pour se charger des demandes des étudiants. Ces derniers donc passaient par d'autres moyens pour satisfaire leur curiosité : réseau informel (ami, famille) et internet. Un autre problème, très largement cité lui-aussi, souligne l'absence de communication entre les deux facultés : la faculté d'accueil et la faculté d'origine. Pendant son séjour, l'étudiant souffre d'informations contradictoires entre ses deux universités. L'une lui dit « noir » et l'autre lui répond « blanc ». Concrètement les litiges portaient sur les équivalences de crédits et les choix des cours (*learning agreement*). Le problème de communication peut être une explication du défaut d'information évoqué plus haut : les professeurs ne savent pas ce qui se passe ailleurs car il n'y pas de contact régulier avec les universités partenaires. La responsable pédagogique de Madrid de la faculté d'éducation a en effet souvent émis le souhait de venir voir comment se déroulait l'organisation académique genevoise.

La solution proposée par ce groupe multiculturel est le *Wikipedia Erasmus* (voir p. 125). A l'image de l'encyclopédie virtuelle, ce *Wikipedia Erasmus* mettrait en lien les différentes universités partenaires. Chaque université faisant partie du réseau aurait sa propre page, elle-même subdivisée en fonction des facultés. Pour chacune de ces dernières, apparaîtrait les facultés étrangères partenaires, ainsi que les équivalences de cours possibles, le montant des bourses etc. Il suffit ensuite de cliquer sur la faculté en question pour voir si elle correspond à nos aspirations. On trouverait également sur ce site les rapports de séjour des ex-Erasmus. En effet, et le constat sera partagé dans le groupe suivant, les étudiants ne savent pas trop ou disparaissent leur rapport de séjour une fois rédigé. Aux dires de nos participants, les professeurs responsables n'en ont pas conscience. Un des participants a été apporté son rapport en main propre à son professeur qui lui en a été grandement reconnaissant (cf. Fabrizio, tour de parole 347). L'intérêt de ce rapport est incontestable, soulignent nos étudiants. Il recèle de toutes les informations utiles pour les ceux qui se destinent à un séjour Erasmus : qualité des cours, logement, transports, ... Toutefois il semblerait qu'il soit mal utilisé puisque ni les professeurs, ni les futurs Erasmus n'y ont accès facilement. L'accès à l'information reste problématique, avant, pendant et même après le séjour. Le *Wikipedia* serait un moyen, à *niveau européen* (Fabrizio, 349), de pallier à cette difficulté. Dans les détails, ce

réseau serait sous l'égide européenne, c'est-à-dire un commandement central transnational, qui tenterait de rendre équitable l'accès à l'information. Telle est la piste suggérée par notre premier groupe. Selon nous, elle mériterait qu'on s'y arrête, car elle nous semble très utile et peu coûteuse à réaliser.

Second focus group

Le second groupe se distingue plus par sa composition (étudiantes genevoise) que par ses conclusions quant aux difficultés constatées vis-à-vis de l'encadrement Erasmus. On retrouve les mêmes problèmes : manque d'information au départ, manque de communication entre les facultés. Les responsables des divers secteurs se renvoient sans cesse la balle, ce qui épuise l'étudiant, obligé à *tout le temps courir à droite à gauche* (Léa, 42). Les participantes insistent de plus sur la faible popularité d'Erasmus à Genève (Charlotte, 390), par rapport aux autres pays européens. Selon elles, il faudrait faire plus de publicité à ce sujet, car un séjour Erasmus est une expérience enrichissante d'un point de vue personnel, social, culturel et académique. Un point négatif soulevé par Léa et approuvé par les autres concerne le coût financier du séjour. D'après elle, cela expliquerait le faible taux de participation au programme à Genève. La bourse aide, certes, mais cela n'est pas suffisant pour subvenir à tous ces besoins, surtout dans une ville comme Madrid. Il est impossible, ou illégal plutôt, pour les étudiants Erasmus de travailler à l'étranger. Par conséquent, un soutien financier autre (famille, conjoint, etc.) se révèle essentiel. Le dernier problème constaté par ces étudiantes fait référence au « choc du retour », non pris en charge par l'université d'origine. Les étudiantes avouent être un peu décontenancées, perdues, un pied à Madrid, un autre à Genève. Elles auraient souhaité un accueil, réel, à leur arrivée.

Concrètement, leurs propositions vont dans le sens du premier groupe : un meilleur accès à l'information et une meilleure collaboration entre faculté. Elles détaillent toutefois plus le souhait de prise en charge au retour, qui pourrait se faire sous la forme d'un *débriefing* (Charlotte, 405). Cette réunion pourrait se coupler avec une réunion de départ pour les futurs Erasmus, car nos étudiantes ont exprimé le besoin d'aider ces étudiants, avides de questions. De même que le FG1, elles notent l'utilité des rapports, de part les informations qu'ils contiennent, mais verraient plus efficace une rencontre de visu avec les personnes concernées. Elles auraient souhaité rester encore en contact avec la communauté Erasmus qu'elles venaient de quitter, un peu abruptement. Cette mise en relation, à notre avis, serait un bon moyen d'assurer une transition douce entre les deux pays. Leur identité Erasmus aurait encore un sens, puisque leur expérience servirait concrètement, à passer le flambeau, à transmettre la casquette « Erasmus ». Nous verrions en ce passage un tournant symbolique dans l'évolution identitaire du sujet.

Charlotte met toutefois en avant le fait que ces difficultés justement, peuvent nous apprendre l'autonomie. Un trop fort encadrement entraverait la réalisation du défi identitaire, l'étudiant se sentirait vite étouffé. Sa proposition va donc dans l'idée d'un compromis entre ces deux extrêmes : le chaos total et la prise en charge absolue. Sans difficultés, il n'y aurait pas eu mobilisation de stratégies, et donc pas d'évolution. Les constats que nous avons élaborés dans la partie analytique au sujet des remaniements identitaires ne sont pas innocents à la présence d'obstacles sur le parcours. Néanmoins les propositions des participantes ne vont pas forcément contre l'apprentissage de l'autonomie ou la découverte de soi. Au contraire, elles sont ciblées sur des aspects-clés du programme (information, communication) qui démocratiseraient en quelque sorte la mobilité estudiantine. Le plus grand souhait de nos étudiants, en effet, seraient de voir une majorité sans cesse croissante de leurs camarades participer au défi identitaire Erasmus.

REFERENCES

1. Références bibliographiques

- Anquetil, M.(2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle : une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne : Peter Lang.
- Becker, H. S. (1986), Biographie et mosaïque scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62 (62/63) pp.105-110.
- Berry, J.W. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. In J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, & P. Dasen (Ed), *La Recherche Interculturelle*, (pp. 135-145). Paris: Harmattan.
- Black, J. S. & Mendenhall, M. (1990).The U-Curve adjustment Hypothesis Revisited: A Review and Theoretical Framework. *Journal of International Business Studies*, second quarter, 225-246.
- Blumer, H. (1969). The methodological position of symbolic interactionism. In Blumer, H., *Symbolic Interactionism: Perspective and Method* (pp. 1-40, 50-60). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. In C. Camilleri, J. Kastarsztein, E.M. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez, *Stratégies identitaires* (pp. 85-110). Paris : PUF.
- Camilleri, C. (1999). Identité personnelle, identité collective : les différentes formes de contact et d'échanges. In J. Demorgon & E. M. Lipianski (Ed.), *Guide de l'interculturel en formation* (pp. 158-165). Paris : Retz.
- Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipiansky, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. & Vasquez, A. (1990). *Les stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Cesari Lusso, V. (2008). Approches interculturelles, approches intraculturelles : quelles synergies ? Quels défis et quelles ressources pour les acteurs de la formation ? In C. Perregaux, P. Dasen, Y. Leanza & A. Gorga (Ed.), *L'interculturalisation des savoirs : entre pratiques et théories* (pp. 97-118). Paris : L'Harmattan. [Document transmis personnellement. Les références de page dans le texte correspondent à ce même document et non pas au texte publié].
- Charmillot, M. (2005). *Références bibliographiques de document électroniques*. (Carnets de la Section des Sciences de l'Education). Genève : Université de Genève.

- Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie* (Que Sais-je ? N°2393). Paris : PUF.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales* (3e éd.). Paris: La Découverte.
- De Quieroz, J.-M. & Ziolkowski, M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : Presse universitaire de Rennes.
- Doblado, A. (2007). *Le retour de voyage : enjeux comparatifs : étude comparative délégués CICR et étudiants Erasmus*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Dubar, C. (1998). Identité professionnelle et récits d'insertion pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(1), 95-104.
- Flory, M. (1993). *Etudiants d'Europe*. Paris : La Documentation française.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Malden MA: Polity Press/Blackwell Publishing.
- Goffman, E. (1973). *La Présentation de soi. La Mise en scène de la vie quotidienne* (tome I). (A. Accardo, trad.). Paris : Editions de minuit. (Original publié en 1959).
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. (A. Kihm, trad.). Paris : Editions de minuit. (Original publié en 1963).
- Groux, D. & Porcher, L. (2000). *Les échanges éducatifs*. Paris : L'Harmattan.
- Groux, D. (2002), Education à l'altérité par les échanges éducatifs et formation à l'international. In R. Etienne & D. Groux (Ed.), *Echanges éducatifs internationaux : difficultés et réussites. 2^{ème} colloque de l'ADECE (Montpellier, 18, 19, 20 mai 2000)* (pp. 177-196). Paris : L'Harmattan.
- Groux, D. (Ed.), Perez, S., Porcher L., RustV. D., & Taski, N. (2002). *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris: l'Harmattan.
- Gullahorn, J.T. & Gullahorn, J.E. (1963) An Extension of the U-Curve Hypothesis, *Journal of Social Issues*, 19, 3, 33-47
- Gutnik, F. (2006). Analyse de contenu, analyse conversationnelle, analyse linguistique. Entre conceptions linguistiques du sujet et paradigmes de l'identité en sciences sociale. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. De Villiers & M. Kaddouri (Ed.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp 229-250). Paris : L'Harmattan.

- Hassler, B. (2005). « *Et du coup, j'en suis restée consciente et maintenant, ça m'accompagne* ». *Les apprentissages induits par la mobilité estudiantine : Une étude des effets, réalisée auprès de 4 participantes du programme Erasmus*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Iannaccone, A. Ghodbane, I. & Rosciano, R. (2004). La transizione dalla scuola secondaria all'università: la ricerca del significato nel mestiere di studente. *Psicologia scolastica*, 3(2) 133-169.
- Kalampalikis, N. (2004). Les focus groups, lieux d'ancrage. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 282-290.
- Kitzinger, J., Marková, I. & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-242.
- Kohler-Bally, P. (2001). *Mobilité et plurilinguisme : le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*. Suisse : Editions Universitaires Fribourg.
- Ladmiral, J.-R., Lipiansky, E.-M., (1989). *La communication interculturelle*. Paris : A. Colin.
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fullbright grantees visiting the United States. *International Social Sciences Bulletin*, 7, 45-51.
- Maalouf, A. (2000). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Marková, I. (2004). Langage et communication en psychologie sociale: dialoguer dans les focus groups. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 232-236.
- Marková, I., Linell, Grossen, M. & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared Knowledge*. London: Equinox Publishing.
- Martineau, M. (1995). *Regards étudiants sur les échanges : communication et cinéma en Europe*. Paris : Corlet.
- Moghaddam, F. M., Taylor, D. M., & Wright, S. C. (1993). *Social Psychology in cross-culturation perspective*. New York: Freeman & Co.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guide book*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Muller, N. (2007). « Etes-vous vraiment prêts à nous écouter ? » Négociation de significations et processus identitaires dans un projet de formation d'adulte. *Rivista di psicolinguistica applicata*, (3). [Document transmis personnellement avant sa publication].
- Murphy-Lejeune, E. (2001). Autour d'un mot : « étranger ». Les vicissitudes de « l'étranger » moderne ou les aventures d'un concept. Une définition de l'étrangeté comme manière d'être et de penser contemporain. In G. Paganini (Ed.), *Différences et proximités culturelles en Europe* (pp. 13-81). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Nizet, J. & Bourgeois, E. (Ed.). (1999). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris : L'Harmattan.

- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelle*. Berne : Peter Lang.
- Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens : « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Berne : Peter Lang.
- Pasche, C. (2004). *Mobilité estudiantine : parcours d'étudiants Erasmus*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Pelgrims, G. (2001). *Références bibliographiques : guide pour les travaux universitaires en Sciences de l'Education* (Cahier de la Section des Sciences de l'Education, Hors série, 2^{ème} éd.). Genève : Université de Genève.
- Perregaux, C. (1994). *Odysee. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : COROME.
- Petit Robert*. (2003). [Dictionnaire].
- Porcher, L. (2002a). L'école traversée. In R. Etienne & D. Groux, *Echanges éducatifs internationaux : difficultés et réussites*. 2^{ème} colloque de l'ADECE (Montpellier, 18, 19, 20 mai 2000) (pp. 177-196). Paris : L'Harmattan.
- Porcher, L. (2022b). L'alter ego : hommage à Pierre Bourdieu. In D. Groux (Ed.), *Pour une éducation à l'altérité. Actes de la journée d'études sur l'éducation à l'altérité, IUFM de l'Académie de Versailles, 6 février 2002* (pp. 105-119).
- Reynolds, L. T. & Herman-Kinney, N. J. (Ed.). (2003). *Handbook of symbolic interactionism*. Walnut Creek Calif: Altamira Press.
- Rimmer, R. (2001). Parcours d'étudiants en mobilité. In G. Paganini (Ed.), *Différences et proximités culturelles : l'Europe : espaces de recherches* (pp. 65-80). Paris : L'Harmattan.
- Ruben, B. D. & Kealey, D. J. (1979). Behavioral Assessment of Communication Competency and the Prediction of Cross-Cultural Adaptation. *The International Journal of Intercultural Relations*, 3(1), 15-47.
- Salazar-Orvig, A. & Grossen, M. (2004). Représentations sociales et analyse de discours produit dans des focus groups: un point de vue dialogique. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 263-272.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W. & Poortinga, Y. H (Ed). (1999). *Human behavior in global perspective : an introduction to cross-cultural psychology* (2ème éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- Streickeisen, U. & Diem, M. (1998). *La mobilité universitaire*. Berne: OFES.
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. In C. Camilleri, J. Kastersztein, E.M. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez, *Stratégies identitaires* (pp. 43-83). Paris : PUF

Vinsonneau, G. (2000). *Culture et comportement*. Paris : Armand Colin.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité*. (F. Gervais, trad.). Québec : Les presses de l'université de Laval. (Original publié en 1998).

Wibeck, V., Adelswärd, V. & Linell, P. (2004) Comprendre la complexité : les focus groups comme espace de pensée et d'argumentation à propos des aliments génétiquement modifiés. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 253- 261.

2. Références électroniques

Crónica UE.- Las universidades de Granada, Madrid y Valencia, entre las cinco más populares para los estudiantes Erasmus. (2008). Lukor. Consulté le 5 août 2008 dans <http://www.lukor.com/literatura/noticias/portada/06120721.htm>

Departamento de Estudios e Imagen corporativa. Universidad Complutense de Madrid. *Estudiantes. Evolution. 2001/2002-2007/2008*. Guía Multimedia de la UCM 2008-2009. Téléchargé le 5 août 2008 dans <http://www.ucm.es/cont/descargas/documento775.gif>

Direction générale de l'éducation et de la culture (2002). *Erasmus: Mobility creates opportunities. European Success stories*. Téléchargé le 5 août dans http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/erasmus/mobility_en.pdf

Direction générale de l'éducation et de la culture. (2008). Socrates : Programme d'action communautaire en matière d'éducation (2000-2006) : Portes ouvertes à l'éducation. Consulté le 3 août 2008 dans http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm

Direction générale de l'éducation et de la culture. (2008). *Statistiques Erasmus Student Mobility, 2005-2006*. Téléchargé le 5 août dans <http://ec.europa.eu/education/programmes/lip/erasmus/statisti/table106.pdf>

Erasmus Student Network. Consulté le 17 juin 2008 dans <http://www.esn.org/>

España sigue siendo el país más demandado por los estudiantes Erasmus. (2008) Consumer Eroski. Consulté le 3 août 2008 dans <http://www.consumer.es/web/es/educacion/2007/10/23/171033.php>

Jenny, L. (2003). *Méthodes et problèmes Dialogisme et polyphonie*. Département pt de Français moderne. Consulté le 16 août dans <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/dialogisme/dpintegr.html>

Oficina de Análisis y Prospectiva, Universidad Autónoma de Madrid. (2007). *UAM en cifras*. Téléchargé le 5 août 2008 dans <http://www.uam.es/presentacion/datos/anuarios/cifrassiete.pdf>

Pires, G. D. & Stanton, J. *The U Curve theory and the targeting of ethnic groups*. Téléchargé le 12 juin 2008 dans <http://smib.vuw.ac.nz:8081/www/ANZMAC1999/Site/P/Pires.pdf>

Relations Internationales de l'Université de Genève. Consulté le 5 août 2008 dans <http://www.unige.ch/intl/erasmus/GENsuisse.html>

Relations Internationales de l'Université de Genève. Téléchargé le 5 août 2008 dans <http://www.unige.ch/intl/erasmus/GENhistorique.html>

Wenger, E. (2008). *Communities of practice: a brief introduction* Consulté le 2 septembre 2008 dans <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>

ANNEXES

Tableau 5: Transcription du premier focus group

tours de parole	Intitiales	S'adresse à	Transcription verbale
1	S	Gr.	Bienvenus à tous. Tout d'abord, merci de participer à cette recherche. Je vous explique le but. Donc il s'agit de votre expérience à l'Université de Madrid, hein, on va se centrer sur la faculté. Il faut se projeter dans le passé et essayer de se souvenir de ce que vous pensiez à ce moment là, vos impressions, tout ça, tout au long de l'année.
2	F, C	S	Ok
3	S	Gr.	Voilà, surtout il faut se sentir à l'aise, on est entre amis.
4	F	S	Ok, je suis très tendu, très tendu
5	S	Gr.	C'est important de réagir sur ce que dise les autres, dire ce que vous pensez « je suis d'accord, pas d'accord », ce genre de chose. Et aussi, l'anonymat des participants est respecté, je vais changer les noms xxxx/
6	F	Gr.	/xxx Ok, il s'appelle M. R. il s'appelle M. R.
7	Ma.	Gr.	La première page du mémoire, une phrase : on ne peut pas [...] ainsi
8	S	Gr.	Ok, alors la première tâche les amis, ça sera de dessiner. Je vous donne à chacun une feuille de papier.
9	C	S	Merci. Ah mince !
10	S	C	C'est bon, j'en ai une autre. Alors donc il faut dessiner xxxx/
11	Ma	S	/xxx Oh dessiner ?
12	S	Ma puis gr.	Quelque chose de schématique. Vous devez imaginez et représenter votre année à la faculté de Madrid, en terme de parcours personnel, de cette année à l'Université
13	J	S	Seulement l'Université ?
14	S	J	Seulement l'Université. Comment tu l'as vu, tu l'as ressenti [l'année à l'Université]
16	C	S	Combien de temps ?
17	S	C	Le temps que vous voulez, quelques minutes.
18	Ma	S	Seulement le parcours, ou aussi les choses autour ?
19	S	Gr.	Faites comme vous le sentez, et dessiner votre parcours personnel, votre expérience.

20	J	S	Comme on veut ?
21	S	J	Comme tu veux oui
22	J	S	Ok
23	S	Gr.	Ensuite il faudra le décrire.
24	Ma	Ma	A l'université donc (long silence)
25	F	S	Aussi avec des mots ?
26	S	F	Oui comme tu veux (long silence)
27	Ma	S	Je dois expliquer sur le dessin ?
28	S	Ma	Non, après on le fait à l'oral
29	Mi	S	Tu vas le publier avec ton mémoire ?
30	S	Mi	Oui, je vais faire une exposition dans le hall de l'Uni
31	F	Gr.	Comme vous pouvez le voir sur ce « e »slide
32	C	Mi	Comment on dit « connaissance » en espagnol ?
33	Mi	C	« conocimiento »
34	C	Mi	« conocimiento » ?
35	J	C	Oui
36	Mi	C	« knowledge » ?
37	J	C	« conocimiento » oui
38	Ma	S	Ah, celui-là c'était le tien ?
39	S	Ma	En fait, les deux sont à moi
40	F	Gr.	Je suis en train de donner un transfert là, négatif (long silence)
41	S	Gr.	Ne copiez-pas
42	F	gr.	Ah mais pourquoi vous riez ? xxxx/
43	Ma	gr.	/xxx Bon, moi j'ai fini
44	F	gr.	[xxx]
45	J	F	Ne regarde pas
46	F	J	Je vois que toi aussi tu as des mots
47	Ma	gr.	Ah moi j'ai seulement des mots
48	J	Gr.	Ah mais elle a dit qu'on pouvait les mots alors xxxx/
49	S	J et gr.	/xxx oui on peut
50	F	Gr.	Un ensemble
51	Mi	C	Tu as déjà fini ?
52	C	Mi	Oui

53	F	Gr.	Bon ce sont des mots en espagnols, je ne sais pas si vous les connaissez
54	Mi	F	Mais oui tsss (long silence)
55	F	Gr.	Quelle heure est-il ?
56	Mi	F	Presque neuf heures et demie. Dans une heure, on sera sûr que personne ne viendra
57	Ma	F	Non, personne je pense
58	F	J	Et mais qu'est-ce que tu veux à mon dessin toi ? Ma. est toujours gentil avec les gens, et moi non. Hein, pourquoi est-ce tu me regardes en souriant ?
59	S	F	Je sens que je vais bien rire à la retranscription [xxx]
60	F	S	Ah oui c'est vrai que tu enregistres...
61	S	F	Et oui tout
62	J	S	Combien de temps tu peux enregistrer ?
63	S	J	70 heures à peu près [xxx]
64	Ma	Gr.	Un jour tu arrives en Suisse et ils te diront « ah toi tu as dit xxx/
65	J	gr.	/xxx tu arrives à l'aéroport et on ne te laisse pas entrer [xxx]
64	Ma	Gr.	Quand arrive le train, voum !
65	F	Gr.	« dehors »
66	Mi	Gr.	Tu peux le mettre sur internet pour le télécharger
67	Ma	Gr.	Aussi ! on va taper nos noms sur Google pour voir ce qu'il se passe et xxx/
68	F	C	Et C qui a l'air super sérieuse, là, en train de dessiner [xxx]
69	S	C	Tu as fini aussi ?
70	C	S	Non, il me manque une phrase comme, je ne sais pas dire xxx/
71	F	C	/xxx en [xxx] tata tata
72	S	C	En anglais sinon. Ou dessine-le.
73	C	S	Comme « profondeur »
74	S	C	Bon, tu veux commencer C ?
75	C	S	Euh non...
76	S	C	Allez, tout le monde va le faire de toute façon
77	F	C	Allez C !
78	S	F	Oui ça se dit « profondeur » ?
79	F	S	Comment « profondeur » ?
80	J	C	Oui ça se dit (long silence)
81	S	C	Tu veux commencer ?
82	C	S	Moi ?

83	S	C	Oui, expliquer un peu xxx/
84	C	S	/xxx ah non moi non non non
85	S	C	Si si si
86	Ma	C	De toute façon, tout le monde le fera
87	S	C	Oui tout le monde donc...
88	C	gr.	Ok ok. C'est mon dessin. C'est moi. Le truc c'est que je ne sais pas comment dire que c'est tout ensemble Ce sont les deux choses basiques de l'Université qui sont encore présentes dans ma vie, et qui encore font partie de moi : c'est la photographique, comme «hobby » que je fais à tous les moments, libres, plus ou moins. Et l'autre chose c'est euh ce sont ces cours de « documentaires » qu'on a fait euh... Les connaissances basiques dont j'ai besoin pour mon travail de maintenant, que je vais faire pour mon mémoire et tout. C'est comme une influence de ma vie après Madrid et c'est avec l'Université à Madrid, avec toutes les possibilités qu'ils y avaient, tous les cours pratiques qu'il y avaient et... Je ne sais pas... Il y avait un changement des mes idées de l'Université ou du travail que je peux faire, et pour cela ce sont les deux chose euh les plus importantes qui sont dans ce dessin.
89	S	C	Mmm
90	C	Gr.	Pour cela, je ne sais pas comment le dire. Ce sont comme les bases
91	S	C	Les éléments centraux un peu...
92	C	S	Oui les éléments centraux
93	S	C	Mais tu vois comme une évolution xxx/
94	C	S	Xxx/ Oui oui oui
95	S	C	Qu'au début ça s'était plus important que...
96	C	S	Au début, c'était euh assez différent par rapport à l'idée que je peux faire après l'Université. Et et pour cela, c'est une évolution gigantesque.
97	S	C	Comment était ton état d'esprit au début ?
98	C	S	Comment c'était ?
99	S	C	Oui comment c'était ?
100	C	S	Euh et bien j'étais plus ouverte... il y a tellement de possibilités et tu ne sais pas quoi faire, peut-être tu peux trouver quelque chose qui te plaît... en en Espagne, ou durant l'année et... Bon, maintenant j'ai, et ... peut-être c'est sur le... euh euh... la cause ?
101	S	C	Oui la cause oui
102	C	S	Oui c'est Madrid, peut-être l'Université, dans les possibilités, dans les professeurs et dans les cours pratiques qui étaient possibles parce que en Allemagne, je ne peux pas le faire dans ma faculté. Et si... tout s'est terminé avec une idée plus.... Plus...
103	S	C	Fermée ?
104	C	S	Oui fermée, fermée.
105	S	C	Et tu n'as pas pu faire tout ce que tu pensais? A la fin...
106	C	S	Euh Comment ?
107	S	C	Au début tu avais beaucoup d'idées et
108	C	S	Oui...
109	S	C	Et à la fin...
110	C	S	A la fin, si avec tout, avec mes cours pratiques. Si. Maintenant, j'ai une ligne, une idée, euh un point que je veux trouver, où je veux arriver
111	S	C	Un peu comme ça ?
112	C	S	Oui oui oui

113	F	Gr.	C'est intéressant
114	S	J	J, tu veux nous expliquer ton dessin ?
115	J	Gr.	Donc, moi j'ai fait super schématique. En premier j'ai fait ça. Ça c'est l'évolution. Au début.... Ça c'est « activités intellectuelles » j'ai dit parce que j'arrive, et je pouvais choisir plus ou moins n'importe quel cours qu'il y avait, n'importe quelle matière, donc... Ça ce sont tous des chemins différents que j'ai commencé à suivre, pour aller voir un professeur, un autre. Et une fois, c'était super bien, une fois bof bof, un autre très mal, un autre très bien, comme ça. Et après un temps, j'ai eu la révélation, bon, j'ai décidé de prendre quelques matières ou j'apprends, ce qui... me plait et d'autres ou il ne faut pas tellement travailler, comme ça je peux profiter de l'Erasmus après et en-dehors de l'Université
116	F	S	Je peux lui poser une question moi aussi ?
117	S	F	On va le laisser finir juste.
118	J	Gr.	Et là c'est plus... A l'université, les relations avec les personnes. Au début il y a beaucoup de gens que tu rencontres, tous les Erasmus dans les cours que tu vas voir et tout. Et après un temps, il y a certains avec qui tu restes plus, tu vas manger avec eux et tout, et tu peux différencier. Bon, tous ceux que tu vois encore et ceux que vraiment, tu commences à connaître mieux. comme D. par exemple. Et à la fin, j'ai fais cela seulement pour... l'Université, le lieu physique qu'au début... j'ai mis... je sais pas euh « des cases » ?
119	S	J	« cuadrados »
121	J	S	Ok. Des cases et toutes les autres parties, par exemple la salle informatique, la bibliothèque, la cafétéria et tout. Certaines que je connaissais et d'autres non, la photocopieuse et tout. Et après un temps, je connaissais tout.
122	S	J	Et quel était euh... pourquoi... euh quand as-tu décidé de prendre ce chemin ? Quel était le « tilt » xxx/
123	J	S	/xxx ah...
124	S	J	Qui t'a fait décider de profiter et d'apprendre ?
125	J	S	Voir différentes matières et voir qu'en-dehors... de l'Université il y avaient des possibilités pour je ne sais pas quoi. Il y avait l'ambiance Erasmus qui fait qu'il y a beaucoup de fêtes et tout. Si je prenais toutes les matières sérieuses, avec mon mémoire en plus, ça aurait été beaucoup pfff de travail et... Comme j'avais déjà travaillé énormément les années avant. Cette année était pour moi la première vraie xxx/
126	F	J	Xxx/ je peux te poser moi une question ?
127	J	F	Oui
128	F	J	Tu as mis comme dessin [xxx] quand tu apprends et que tu profites, tu t'amuses, tu es aussi content eh eh ? (rit) Es très positif. Au final, pour toi, les deux choses sont positives.
129	J	F	Oui xxx/
130	F	gr.	/xxx ce n'est pas que « j'apprends »
131	J	F	Non non non ! c'est que.... Non. Ce chemin, c'est le chemin des... Quand j'ai dessiné, mon idée c'était... Ce chemin ce sont les cours sérieux ou le prof te dit des choses intéressantes, où j'apprends. Donc je suis content. Et ça ce sont les autres matières où le prof dit des bêtises et où je ne vais pas. Donc je profite parce que je suis en-dehors de l'Université.
132	F	gr.	Donc c'est très optimiste et au final... de toutes façon, c'est bien
133	J	gorupe	Oui, parce qu'au final, c'était comme ça. Les cours que j'ai suivis, les sérieux, m'ont plu et j'ai appris. Et celles qui étaient des bêtises, je ne suis pas allé et je n'ai pas perdu de temps.
134	C	S	Je peux dire quelque chose ?
135	S	C	Bien sûr
136	C	S	Quand tu as demandé quand était ce changement non ?
137	S	C	Mmm

138	C	S	D'état d'esprit non ? Pour moi, pour moi c'était comme... Ça c'est le premier semestre et ça c'est le deuxième. Le premier, tu en as besoin je ne sais pas... pour savoir comment marchent les choses, pour voir ce qu'il y a... Je sais pas.... Tu vas essayer tous les cours. Et ensuite, au deuxième semestre, tu peux dire « Ok, ça il y a et je veux ça ». En fait, tu choisis mieux
139	J	C	Mais, mais Tu as du choisir aussi au deuxième ?
140	C	J	Oui
141	J	C	Parce que pour moi xxx/
142	C	J	/xxx c'était déjà, non, bon ok...
143	J	C	Toi au deuxième... Mais toi, comment ça fonctionnait ? Tu pouvais choisir de nouveau xxx/
144	C	J	Xxx/ Oui au deuxième, encore une fois, de nouveau oui. Certains ont... je sais pas.... Commencé au premier euh.... Deux au final euh deux à choisir [...] mais normalement, tu dois choisir encore une fois.
145	S	C	Et tu as choisis différemment non ?
146	C	S	Oui oui évidemment
147	S	C	Avec d'autres critères...
148	C	S	Oui oui assez...
149	C	gr.	Mais pour moi c'est plutôt... Le premier semestre, le début du premier semestre et la fin du premier. Et le deuxième, c'est un peu la même chose, mais comme déjà je savais que j'allais faire ça, c'était beaucoup plus facile de choisir.
150	Mi	gr.	Et plus rapide aussi non ?
151	C	gr.	Oui plus rapide, tu connais tout...
152	J	Gr.	Et même avec les gens...Maintenant je ne... Il y a quelques nouveaux qui sont arrivés au deuxième semestre mais... beaucoup moins au final.
153	Mi, C	gr.	Oui, oui
154	J	Gr.	Ce qui fait que ce n'est pas tellement... cette situation là. Et le lieu, ben déjà tu sais.
155	S	F	F ? Tu peux nous montrer le tien ?
156	f	gr.	Bon. Alors comme tu as dit une évolution personnelle, et bien j'ai fait un peu.... Ben comme une évolution personnelle (rit). [xxx] Un peu comme la courbe de la morale. Parce que pour moi, c'était être motivé ce qui me rend plus content non ? J'ai mis des mots comme ça, « motivation » qui pour moi est égal au bonheur, et avant j'ai mis un peu les questions que j'avais, comme «perdre du temps ? », « rester seulement un semestre ? » et je rencontrerai quelque chose de différent, non, qui étaient mes... Je sais pas, les choses, la curiosité que j'avais. Parce qu'au final, très motivé en arrivant, mais... mais je ne savais pas comment c'était. Donc au début, tu sais, déjà motivé mais disons.... Quand tu arrives, tu ne sais rien comme ça, et en septembre avec les cours d'espagnol, déjà je voulais apprendre, parce que pour moi c'était chercher quelque chose de différent qui ne ressemble par à l'Italie, qui ne ressemble pas à ce que je fais toujours, c'est pour ça qu'octobre –novembre, j'étais super motivé. J'ai commencé à choisir les matières un peu... celles que je devais faire parce que j'en avais très peu. Comme Ma, parce qu'au final, on avait 4 cours obligatoires et d'autres qu'on pouvait choisir. Mais... Je sais pas pourquoi je mets toujours les choses du temps parce que... c'était perdre une course contre la montre. Parce qu'il m'a paru avoir très peu de temps, que c'était une chose qui allait se terminer très vite... Mais je suis d'un caractère un peu particulier, ce qui fait que quand je dois penser avec le temps, je me crée beaucoup de problèmes. Je me mets à penser « ah, j'ai peu de temps » et je dépense du temps en pensant que j'ai peu de temps (rit). Donc... voilà.... Alors au début, ok bon, je t'explique ce dessin parce que celui-ci je l'ai fait à la fin. Donc, à Noël, j'étais super motivé parce que ouais, tout m'a l'air très bien, ces cours, tout bien. Et ensuite, je sais pas, quand j'ai du faire les examens, ça m'a paru super démotivants. J'étais

			démotivé. Je sais pas... par exemple, celui de littérature, ça m'a donné l'impression qu'au final, ils ne te demandaient pas beaucoup et moi, je sais pas pourquoi, même si les choses me servent pour moi, si il n'y a pas quelque chose euh, s'il n'y a pas un but qui peut se mesurer non ? si... Ce n'est pas la note, mais si un professeur te demande beaucoup de choses, pour moi ça me motive beaucoup pour apprendre. Et quand on dirait que il n'y en a pas besoin, moi ça me déprime beaucoup non ? Ce qui fait qu'en février, avec les examens... J'étais un peu déçu. Et ensuite j'ai pensé : « bon ok, je ne vais pas faire la même erreur. Je vais choisir seulement ce qui me plaît vraiment et je ne vais pas faire confiance aux cours en soi. Parce que je cherchais des cours pratiques, comme ça. Je vais faire confiance à ce qui me paraît vraiment bon pour moi, et c'est tout. Donc je serai plus motivé et ah oui, je voulais aussi choisir comme chercher un stage, en-dehors de l'Uni. Mais comme je fais toujours, j'ai fait la même erreur donc... (rit)
157	Gr	f	Ah ! (rires)
158	f	gr	Donc ensuite il y a une descente [xxx] jusqu'à la fin parce que, non, aussi en avril, j'ai choisi des cours qui ont finalement ne m'ont servi à rien. Je voyais j'ai fait beaucoup de cours en gr. et je voyais les espagnols par exemple, qui se fichaient de tout. De fait. Et pour moi, c'était très important. Donc après je dis ok, l'Université est comme ici, il y a aussi ici même si euh... IL ne faut pas. Ça me sert à rien. Ok et ensuite, ce qui [xxx] un peu... Je suis en train de suivre quelque chose, mais mais je ne le trouve pas non ? et pour ça, suivant ceci, regardant devant, je tombe ! parce que... ce que... au final... Une autre personne, je finis par à être une autre personne. Au final, oui parce que maintenant l'Université ne sert à rien et je veux faire quelque chose comme travailler parce que j'aimerais avoir un but, quelque chose qui est mesurable, quelque chose qui te donne l'impression que ça va servir. Et avec cette chose des choix, [xxx] ça a à voir. au début moi, à la maison, un peu un vide non ? quelque chose sans rien, comme vide. Quand tu n'as pas beaucoup de choix parce que déjà tu as comme une rue choisie. Ensuite je suis arrivé ici, non à Madrid, et j'avais l'impression d'avoir tellement de choix que je ne savais pas comment choisir, comme... Je me suis bloqué. Comme vous avez dit qu'au final vous avez réussi à choisir ce qui vous plaisait, et bien moi non ! (rit) Je me suis bloqué et ... comme une paralysie et... Ok, bon ça c'est un proverbe euh... non c'est plutôt une vieille histoire latine, je crois de Phedro. C'est un âne qui au milieu de tas de paille et il ne sait pas décider et reste au milieu. Ok, et bien ça c'est moi. Ça c'est l'année Erasmus. Ensuite... là la feuille suit et... mieux mais...
159	S	F	Donc ça t'as assez déçu cette année ?
160	F	S	Mmm totalement oui. Au final, si je dois revenir en arrière. Ce moment est le moment où j'ai décidé de faire ce cours. C'est l'unique cours, au final. Comme Claudia a dessiné le ciné documentaire et la photographie, pour moi ça a été « narrativa intermedia », le cours dans lequel ça se voyait qu'on pouvait étudier les jeux vidéos. Mais au final, la faculté, l'Université m'a déçu parce que, parce que, ce qui me plaît, ce n'est pas étudier les jeux vidéos, c'est les faire ou contribuer à les faire. Tu vois... Pour moi, l'université, l'Erasmus m'a paru une confirmation que... que étudier pour étudier ce n'est pas.... Ce qui me plaît. Donc voilà. Je suis désolé pour ceux qui...étudient ou veulent étudier.
161	J	F	Non mais xxx/
162	S	Mi	/xxx Mi ton dessin ?
163	Mi	Gr	J'ai commencé à dessiner ça, le bâtiment. Et ensuite, je ne savais rien. Et peut-être c'est parce que la faculté n'était pas très importante pour moi durant, durant l'année. Et là il y a les 4 choses les plus importantes qui sont la confusion de la bureaucratie, de l'organisation qui était toute l'année au début et... presque toujours. Et aussi à la fin, avec les.... Comment on dit...
164	C	Mi	papiers
165	Mi	C	Les papiers. Il y a avait un chaos incroyable. C'est le cours de photographie, avec C., qui était oui (rit) une des raisons d'aller à la faculté. Ce cours pratique me plaisait beaucoup. Et ça c'est un peu la vie sociale. Au début, j'avais très peur avec les espagnols parce que je ne savais pas parler. En fait, c'était tout le temps qu'ils étaient séparés. Ils n'avaient pas beaucoup d'intérêt pour les étrangers. J'étais beaucoup avec les Erasmus. C'est un livre... qui n'est pas (rit). Parce qu'en fin de compte, je n'ai pas lu, et je n'ai pas étudié des choses comme en Allemagne et tout plus.... Plus.... « oberflächlich » ?
166	C	Mi	Superficiel

167	Mi	Gr	Superficiel oui. Sans profondeur. Les bases académiques me manquaient. Ce n'est pas une déception totalement, c'est plutôt que je m'en fichais un peu. Oui...
168	S	Mi	Tu as vu une différence entre le premier semestre et le second ? Tu as choisi des cours différents ou... ?
169	Mi	S	Mmm... Non c'est plutôt comme le dit J. La confusion est toujours là dans les premières semaines, mais elle est plus courte au deuxième semestre. Et c'était toujours super difficile de choisir les cours et comprendre les « académiques », comment se font les examens, parce que c'est très différent. Et une grande différence entre les professeurs. Ce n'est pas une structure claire. Oui...
170	S	Ma	Et toi Ma ?
171	Ma	gr	J'ai mis au centre, à la même distance des choses qui représentent les différents examens que j'ai fait, parce qu'au final, je pense que même les examens un peu plus ennuyeux, moins joli, m'ont donné quelque chose de similaire. Et au final, ça a été le même : une expérience. Là ce sont les choses qui représentent le cours de P. A de « scénario de ciné », aussi celui de marketing (rit)
172	S	Ma	« vous ne savez rien » ?
173	ma	Gr	Les cours qui m'ont le plus plu de cine de ceux-là ont plus de symboles, parce qu'ils m'ont plus plu mais aussi je pense que tout est à la même distance de tout car tout m'a donné au final une expérience, ça m'a... Ça a été un peu important, drôle...
174	S	ma	Mais sur le moment, il y a avait des choses qui t'ont plu et d'autres non ?
175	Ma	gr	Au final, oui. Au final... Sur le moment, oui c'est possible qu'il y a ait... aussi quand j'allais en cours, j'étais ennuyé mais au final, je sais pas, quand j'ai fait mon travail pour l'examen, j'ai aussi pensé après... bon... Ouais, si je reviens en arrière je fais la même chose. Je ne regrette pas de l'avoir fait.
176	S	Ma	Et tu as senti comme une confusion au début ?
177	Ma	S	Un peu pour la bureaucratie, seulement pour la comparaison avec les examens depuis l'Espagne en Italie. Ouais en fin de compte, un peu au début du premier semestre, je ne savais pas tellement quels examens choisir comme ça, mais bon... Au final... Au final... Je savais lesquels choisir quand j'avais compris un peu comment tout fonctionnait... Donc oui... Ça a xxx/
178	S	Gr	/xxx et maintenant vous avez des réactions en général... ?
179	J	S	Je peux deman xxx/
180	F	J	/xxx euh
181	S	J	A tout le monde oui
182	J	S+ Ma	Euh seulement à Matteo. Mais au final, tu ne sens pas pour toi que certains cours t'ont apporté plus que d'autres ?
183	Ma	J	Si si, parce que par exemple, celle de ciné, a plus de symbole, de choses. Mais aussi, celles qui m'ont donné moins xxx/
184	J	Ma	/xxx t'ont apporté
185	Ma	J	Oui m'ont apporté quelque chose
186	J	Ma	Oui
187	Ma	J	Et il y a des souvenirs amusants des choses. Par exemple, je sais pas, le travail de marketing que nous avons fait ensemble était très drôle. Et aussi les cours de « scénario de ciné » qui étaient... bon à la fin, il n'a servi à rien mais il y avaient ces phrases célèbres qui sont incroyables ! je ne vais plus les oublier pour toute ma vie ! Oui ça. Toujours si on se voit dans 50 ans, on va rire de ça xxx/
188	F	Ma	/xxx te donne tout. Mais pour moi, ma réaction est plus pessimiste parce que j'avais des attentes plus hautes. Par exemple, pour ce cours, je vais faire « scénario de ciné » parce que je veux apprendre comment écrire. Ce personnage m'a apporté quelque chose mais.... Vous savez, en fait., je suis et à toi aussi... on est tellement (fait toc toc sur la table)... ah comment on dit... des « têtes dures ».. que je... je suivais en avançant ce... cette faculté

			xxx/
189	Ma	F	/xxx oui xxx/
190	f	gr	En espérant qu'elle m'apprenne quelque chose mais en fait Non ! Ça m'a servi à rien. Et le deuxième semestre j'ai choisi ce cours de réalisation radiophonique en espérant qu'il me donne quelque chose de radio mais non. C'était un travail en gr. et j'avais un gr. de m... J'ai eu de la malchance et... « réalisation de ciné »... oui j'ai appris plein de choses, je ne savais rien sur le ciné, comme se faisaient les choses pour de vrai, mais en fait, j'ai pas eu de chance, j'ai tenu le micro et je n'ai rien donné au xxx/
191	Ma	F	/xxx aussi j'ai vu « porta dos » très peu, mais...mais en fait ça paraît simple, mais la règle du temps présent, de la « non pensée » lui... ah Une des quelques règles pour un scénario qu'il a dites, on les apprises. Pour le... Moi pour la absolument « non pensée » xxx/
192	F	Ma	/xxx mais un autre professeur le dit en 1 minute : « bon les jeunes, le scénario de ciné se présente... » (rit) [xxx]
193	Ma	F	Un peu il y avait...
194	F	S	Ok, je ne sais pas si ça t'intéresse ces choses particulières des cours....
195	S	F	Si si. Pour vous deux c'était différent. Vous aviez des attentes différentes, non ?
196	Ma	S	Oui, mais... comme tu as dit [xxx] les choses qui m'ont plus intéressés ont plus de symboles. Sinon celui-là, celui-là n'ont qu'un seul. Certains peu, d'autres beaucoup plus.
197	F	S	Je ne sais pas si ce sont des attentes, ou.... Des possibilités ou... comment on dit... une meilleure adaptation à... à être content, je sais pas comment expliquer en espagnol
198	Ma	f	oui
199	F	Gr	Je peux... ouais prétendre plus... Pas des attentes, ce n'est pas que je suis content avec....
200	S	F	Avec peu..
201	F	S	Non avec beaucoup plus et lui avec peu donc...
202	S	F	Ok.
203	F	S + Ma	Je sais pas. Si toi tu... on t'a raconté un truc que tu attendais, moi, je ne sais pas si j'attendais xxx/
204	Ma	F	/xxx peut-être aussi parce que j'ai trouvé des cours qui pour moi, comme « regie photographie » avec un groupe super sympa, qui a travaillé vachement et c'était tellement déjà ça que si les autres examens étaient un peu moins... ok
205	S	G	Mmm. Vous voulez dire quelque chose à propos de ça ou... ?
206	C	S	Mmm une chose seulement que...moi... pour moi, c'était un peu triste que dans le premier semestre, je sais pas, par exemple euh... Je sais pas, peut-être le deuxième... Ce truc qu'on a fait sur... ah...
207	Mi	C	Relations internationales ?
208	C	gr	Oui relations internationales. C'est un sujet assez intéressant et je n'ai pas quelque chose comme ça dans ma faculté, mais ce n'était pas possible de tout comprendre à cause de la langue.
209	Mi	C	Oui
210	C	gr	Tu vois... tu es dans le cours et tu... tu... essaies d'écrire euh quelque chose mais rien de marche
211	Mi	C	Oui oui
212	C	gr	Et au final, tu as suivi le cours sans... sans... informations basiques ou sans une idée profonde de ce qu'était le contenu, t vois. Et ça c'est assez triste parce que c'était un cours avec des informations globales que normalement tu dois arriver à tout savoir. Et tu as tout dans un cours assez intéressant

			mais tu ne peux pas comprendre...
213	Mi	C	oui
214	C	Mi	Alors oui évidemment, tu peux copier les notes des autres mais ce n'est pas la même chose, tu vois
215	Mi	C	Comme en « littérature universelle » c'était la même chose.
216	C	gr	Je pense que les cours sont bons mais... mais... les problèmes de la langue sont tellement grands que tu ne peux pas...
217	S	C+Mi	Mmm. Mais vos professeurs n'ont rien fait pour vous aider ?
218	C	S	Je ne crois pas qu'ils peuvent. Parce qu'au final, tu es obligée de les comprendre plus ou moins et... bon ok, certains te donnent euh... des choses spéciales ou pour l'examen tu peux utiliser un dictionnaire, ou les notes, ou des trucs de ce genre mais.... Je ne veux pas penser seulement à l'examen, je veux le comprendre. Je veux juste m'asseoir à l'intérieur et écouter..
219	S	C	Mmm savoir de quoi ça parle...
220	C	S	Oui
221	S	Ma+F +J	Vous avez rencontré ce problème de langue des fois ?
222	Ma	gr	Ben non (rit) en fait, non parce que, parce que... au début un peu pour le parler mais ensuite non, parce que c'est très ressemblant à l'italien. L'écouter c'est super facile
223	J	Mi + C	Mais vos professeurs ils articulaient bien ?
224	Mi	J	(rit) euh pas tous non
225	J	Mi+C	Parce que il y avait quelques uns que je ne pouvais pas comprendre et je ne les ai pas choisis.
226			[xxx]
227	C	Gr	Mais lui je crois que c'était juste très rapide, avec beaucoup d'informations en une heure. C'est comme, tu ne peux pas écrire si rapidement non ? c'était impossible. Ecouter et écrire en même temps, non ? ce n'est pas nécessaire pour la langue de... de... par exemple, l'un de... l'un de mes premiers cours dans lequel j'ai été, il y a avait un professeur incroyablement mauvais. Comme (rit) ok, tu arrives à Madrid et ne peux pas parler suffisamment bien et avec deux autres étudiants de... de...d'Italie. Ok. Et tu vois, après le cours tu vas voir le professeur pour lui dire, ok je suis une étudiante Erasmus, je veux faire ce cours, est-ce que ça va ? et ce que nous devons faire pour l'examen tout. Et le professeur dit : « ah tu es d'Allemagne ? Mmm (sur un ton précocuppé) c'est un peu difficile pour toi, mais pour les italiens, non ! Aucun problème ! vous pouvez suivre le cours ! et...
228	J	C	Oui je me souviens
229	C	gr	« et je ne vais pas t'aider ». tu vois ? peut-être si tu veux tu peux le faire, mais sinon ben...xxx/
230	F	C	/xxx quel cours c'était ?
231	C	F	Un truc sur le journalisme je crois... Mais... Je ne me souviens pas. C'était comme, ah j'espère que tous les cours ne sont pas comme ça ! (rit) Quelle m... Parce que ouais, pour les allemands c'est plus difficile, parce que on avait pas tellement d'heures d'espagnol avant non ?
232	Mi	C	Oui...
233	S	C	La langue ne se ressemble pas
234	C	gr	La réaction était assez mauvaise.
235	Mi	gr	J'avais un professeur avec qui on pouvait écrire le travail final en français, en italien, en portugais, en tout, mais pas en allemand.

236	C	Mi	Evidemment non
237	F	gr	Il ne sait pas (rit)
238	Ma	gr	(rit) ouais ! l'italien, le portugais, si tu inventes un peu, tu peux le lire, mais l'allemand !
239	F	gr	Non mais... ce n'est pas bien non ? Pour moi [xxx] en espagnol, tu peux le faire en toutes les langues. C'est pas que le prof doit montrer « ah je sais l'italien, le portugais... » xxx/
240	S	gr	/xxx vous avez senti comme des injustices à propos de ça, entre Erasmus et non-erasmus ?
241	F	S	Injustices non. Mais chaque professeur, chaque professeur a toujours sa manière de traiter ce problème Et chaque professeur, étant une personne différente, quelque qu'un que... les Erasmus déjà, même si on sait que c'est quelqu'un qui ne peut pas les supporter donc... Le premier semestre, tu arrives et tu n'as pas beaucoup confiance dans les espagnols et tu sais pas. Au deuxième, déjà un peu. Par exemple, il y avait ce professeur avec qui St a fait l'examen. Et à moi on a dit : « ah tu ne dois pas aller avec ce professeur, parce qu'il traite les Erasmus très mal », et ce genre de choses. Mais le premier semestre, tu ne peux pas savoir donc tu vas voir les cours et xxx/
242	J	F	/xxx Mais par exemple, ce n'est pas... Moi, au début, après chaque cours que j'allais voir, je demandais au professeur : « je suis Erasmus. Il y a un problème si... ? » xxx/
243	F	J	/xxx oui oui, Ça non. avec le professeur, tu peux comprendre en lui parlant. Mais au final, par exemple, pour les cours dont tu as besoin vraiment, les notes tu ne vas pas les connaître.
244	J	F	Ah ! ceux qu'on ne peut pas choisir tu dis ?
245	F	J	Oui, non, que tu peux choisir... tu dois le faire non ? mais peut-être il y a ce professeur, et un autre qui le font, deux cours, mais tu ne vas pas savoir lequel est le plus sympa avec les notes.
246	Mi	F	oui
247	J	F	Ah ça ok...
248	F	gr	Donc... mais au deuxième semestre, tu sais... tu es déjà habitué à l'autre pays et tu peux demander : « mais ça celui-là est plus sympa avec les Erasmus, celui-là comment il est,... ». Au début tu es là,... il y a tellement de choses, tellement de confusion, que tu ne penses pas à faire ça je pense peut-être. Moi je ne l'ai pas fait
249	C	gr	Mais la chose intéressante était que, au bureau Erasmus, au premier moment, je crois qu'ils ont dit : « il y a des professeurs qui ne veulent pas xxx/ »
250	F	C	/xxx Erasmus.
251	Mi	gr	Oui
252	C	gr	Qui ne veulent pas d'Erasmus, qui ne sont pas assez gentils. Et c'était comme « ok, il y en a ». et donc tu vas voir, tu demandes au professeur avant de commencer le cours, si c'est bien ou pas, s'il y a un problème, comment ça marche, comment sont les examens, et c'était comme tu as...tu vois...
253	J	C	Mmm
254	F	C	Oui, une limite
255	C	F	Oui
256	F	C	Que plus loin tu ne peux pas aller. Par exemple, le maximum pour moi et Ma c'était quand on était à « scénario de cine », on était avec une prof et « non, c'est pas possible »
257	Ma	f	Oui
258	F	gr	Et nous, on avait compris qu'il y avait comme laboratoires limités non ? ou des choses dans le genre : « ça c'est un stage qui pour les autres et comme un travail final, comme un examen et vous ne pouvez pas le faire »

259	Ma	Gr	On va voir l'autre professeur avec un autre groupe de « scénario de cine » et lui nous dit « bien sur que vous pouvez venir ! je vous mets dans des groupes avec des espagnol et comme ça, vous vous intégrez » très sympa, très gentil.
260	F	Gr	Et rien sur des laboratoires, ni rien ! chacun devait trouver sa caméra seul et un endroit ou enregistrer seul et voilà c'est tout. Tu vois... Aussi ils te disent des mensonges pour... quand ils n'aiment pas les étrangers.
261	Mi	gr	Et c'est aussi difficile. D'un côté, je ne veux pas un traitement spécial, mais d'un autre côté, j'en ai besoin (rit). Parce que je ne peux pas, comme les espagnols non ?
262	C	gr	Ouais...
263	J	gr	Mais dans ma faculté, les professeurs le faisaient à l'envers : beaucoup plus facile pour les Erasmus. Les cours ou j'ai mis « je profite » euh (rit)
264	Mi	J	« alors cet Erasmus ? » (rit)
265	J	gr	Oui « alors cet Erasmus ? » à l'examen final et...
266	F	gr	Oui évidemment, il y a aussi ceux-là...
267	J	Gr	Mais par exemple, D. qui avait aussi des cours de sociologie, lui a raté pas mal de cours. Parce que je crois qu'il n'a pas choisi... bien. Il a choisi ceux à qui les Erasmus ne plaisent pas, ou bien qui s'en fichent et...
268	F	f	Il a raté et [xxx]
269	J	f	Ceux ou il n'a pas été, il a raté les examens.
270	Mi	gr	Woaw !
271	C	gr	Mais c'est un peu bizarre que tu doives choisir des cours euh... je sais pas... euh selon le professeur tu vois. Que le professeur est ce qui compte et pas le contenu. Ça c'est un peu...
272	J	C	Oui
273	F	C	Oui c'est bien. Par exemple, les espagnols disaient que nous choissions toujours les plus pratiques de cours. Par exemple toi photographie
274	C	F	Oui seulement
275	F	gr	Oui. Pour nous, ce n'est pas comme ça. Nous avons notre programme et « ceux-là, et bien ce sont des cours limités en nombre ». Je ne sais pas quel était leur système, maintenant je ne m'en souviens plus, mais c'était comme « ah il y a seulement 20 places, parce qu'il y a des laboratoires, des ateliers, ce genre de choses ». Ok donc. On doit choisir selon le professeur mais on a l'avantage de pouvoir choisir n'importe quel cours dans la faculté.
276	C	F	Oui ça oui. Et c'est bien normalement. Pour moi, c'était assez intéressant car de ces cinq... ?
277	Mi	C	Ou 4 ?
278	C	gr	De ces 4 différents cours, et xxx/
279	f	C	/xxx « relations publiques », « documentaires », « audio-visuel » et « marketing », tout ça..
280	C	F	Oui
281	F	C	Mais oui, dans ton pays tu ne peux pas faire ça. Tu dois faire ça et c'est tout. Le professeur est un imbécile tant pis ! Le professeur est bien, tant mieux !
282	J	F	Mais ça dépend si tu as des cours optionnels ou non. Par exemple, moi, cette année j'ai des options et j'ai été voir quelques cours et si le professeur est mauvais et bien, je le prends pas. Parce qu'en fait.... Mais ça dépend de... Par exemple, il y en avait beaucoup qui m'intéressaient pour le contenu, donc j'ai choisi les professeurs les mieux.
283	C	Gr	Juste je crois que j'ai choisi... euh seulement des options. Oui seulement, parce que c'étaient les plus intéressantes...

284	F	C	Ah moi aussi. Pour les espagnols. Oui pour les espagnols se sont pas des options comme « scénario de cine » et les autres xxx/
285	Ma	Gr	/xxx aussi celui de publicidad les autres non.
286	F	gr	Mais vous avez choisi... Tu as dit que toi tu pouvais choisir n'importe quoi ? que ça n'avait pas d'importance ?
287	J	F	Pas n'importe quoi non mais.... Je pouvais parler avec une coordinatrice avec qui si... je parlais bien, et bien ça pouvait passer.
288	F	gr	Parce que pour moi, une autre source de confusion c'était que par exemple, Ma, tu as choisis toutes les matières que tu devais faire et une en plus ?
289	Ma	F	Oui une en plus
290	F	gr	Eh... je voulais faire un peu comme toi, faire les cours que je devais faire mais aussi des choses super nouvelles que je n'étais pas obligé à faire. Et voilà... Et c'est pour cela. J'avais beaucoup plus d'attentes pour ces cours nouveaux, dont je n'étais pas obligé, que je pouvais faire pour moi, et ensuite.... Non ! ce sont des bêtises ! par exemple, j'ai fait « méthode de créativité » qui « woaw ! méthode de créativité, ça sera super bien ! » et aussi, il y avait un professeur italien, je pensais « woaw, super ! ça va être amusant ! ». et au final, c'était une grosse bêtise : « ah bon on va voir comment on fait un brainstorming. Alors faites un brainstorming ». Je pense ok, bon à la fin, il va nous dire la solution, comment non ? Tu vois, c'est un peu un jeu. « ok, vous avez fait un brainstorming, le cours est fini. Au revoir ». Comme ça. Et tu vois ! tu as des attentes et tu es là, de 4 à 5h30, et dehors il y a du soleil et les gens boivent, et non...
291	C	gr	Oui ça, ça, ça arrive dans tous les endroits non ? C'est, c'est Ça peut arriver aussi dans ma faculté en Allemagne. Ça je ne crois pas que ça soit le problème de l'Erasmus, ou avec des étudiants Erasmus.
292	F	C	Non non, oui.
293	J	f	Mais en Italie, ils te plaisaient les cours ou non ?
294	S	J	Mais si tu ne peux pas choisir...
295	J	S	Oui mais.[xxx]
296	C	J	Peut-être dans ta propre faculté, tu sais déjà comment fonctionne tout, et que font les professeurs. Tu as plus une idée non ?
297	F	gr	Là tu as un grand pouvoir et une grande responsabilité. Le pouvoir de choisir.
298	J	Gr	Mmm ok.
299	F	Gr	Tu peux tout choisir. Ensuite tu te sens responsable de ce que tu as choisi non ? Moi je me sentais responsable. Par exemple : « je choisis ce cours et non celui-là. Je fais pas l'examen de marketing parce qu'il est plus facile mais... Ou je ne vais pas à celui-là avec Ma et les autres, mais je vais seul dans un autre cours avec un professeur super ennuyeux pour faire « réalisation radiophonique » et ça va me plaire ! » et ensuite non... Merde ! et le deuxième semestre, ou j'avais plus de possibilité de choisir, et de choisir mieux et bien j'ai choisi tout mal ! donc... je sais pas. Pour moi c'était...
300	C	S	Ça t'intéresse ce qu'on a étudié ?
301	S	C	Oui Oui
302	C	S	Parce que je ne sais pas si on doit le dire ou...
303	S	C	De ce que tu as appris ?
304	C	S	Non euh dans quelle faculté on était...
305	S	C	Oui ben ça je le mettrai au début...[xxx] Ok alors si maintenant on se recentre sur les difficultés que vous avez rencontrées, comme la bureaucratie et tout ça, laquelle serait la plus importante pour vous ?
306	Ma	S	La plus grosse difficulté ? Mmm je dirais comprendre la correspondance de crédits et notes entre l'Espagne et l'Italie. Ça c'est au final la chose que j'ai appris deux mois avant de partir ! (rit) c'était un peu.... Oui ça plutôt, parce que pour la langue, je n'ai pas eu de difficultés... Autre chose... Comme faire les examens... un peu...

307	S	Gr	Comme pour choisir un cours.... Comment avez-vous fait ?
308	Ma	S	Ah ben en essayant tout... En demandant aux professeurs, en parlant avec les étudiants...
309	Mi	S	Oui en demandant à Mr, notre tutrice...
310	C	S	Oui, la meilleure tutrice du monde...
311	S	gr	Et pour la bureaucratie, comment... comment voyez-vous un peu l'évolution au final... ?
312			[xxx]
313	Ma	S	Ça a été plus difficile en Italie au retour parce que là-bas, c'était assez simple. C'est quand tu retournes que c'est le difficile (rit)
314	C	S	Pour la bureaucratie, seulement avec les bureaux Erasmus
315			[xxx] rires
316	F	C	Alors comment tu vois ta relation avec Alberto ? (rit)
317	C	F	Comme un ami intime non ?
318	S	C	Il ne t'a pas aidé beaucoup non ?
319	C	S	Ouais, je sais pas (rit) dans les premières semaines tu...seule, c'est un peu ton...
320	S	C	Ton SOS ?
321	C	S	Oui ton SOS. Tu vas et tu as le sentiment qu'ils ne veulent pas t'aider, je sais pas, comme si tu les dérangeais, tu es là je ne sais combienième de la journée, ou c'est bizarre, il y a un type assez antipathique... et tu n'as pas envie d'aller à ce bureau Erasmus tu vois ? Tu penses : « à qui je peux demander pour ne pas aller à cet endroit ? ». et ça c'est quelque chose que je comprends pas. Pourquoi tu dois... Ok, normalement je crois qu'ils font ça sans argent, sans être payés, comme volontaire, et je comprends mais quand tu n'as pas envie de le faire. Ou tu vas et eux ne peuvent pas parler l'anglais tu vois ? c'est... tu travailles avec des étudiants du monde entier et ils pensent que si tu arrives, c'est que tu peux parler tout non ? et c'est comme « je suis désolée, je suis en train d'apprendre la langue, et je ne peux pas tout comprendre au premier moment non ? » et c'était un peu difficile d'aller, avec des phrases incroyables...
322	J	C+Mi +F+ Ma	Mais c'est votre bureau Erasmus ou il y a des volontaires ?
323	F+S	J	Non. Il n'y a pas de volontaires. Ils sont payés, peu mais oui. Ce sont des étudiants. [xxx]
324	F	gr	Mais si tu es payé, alors tu traites bien les gens non ?
325	C+Mi	F	Oui
326	f	gr	Au moins tu fais ton travail correctement.
327	Mi	Gr	C'est comme venir et déranger les gens
328	C	Mi	Oui ! et quand ils te disent « ah tu ne sais toujours pas parler l'espagnol ? » c'est un peu (rit)
329	f	C	C'est bizarre parce qu'avec moi, il était super sympa ce type. Je ne comprends pas pourquoi xxx/
330	Ma	F	/xxx oui avec moi il était aussi sympa
331	F	ma	Oui au moins, normal quoi, mais avec elle, un vrai salaud (rit)
332	S	Mi	Avec toi Mi, aussi salaud comme ça ?
333	Mi	S	Pas tellement non.

334	F	gr	Il devait être amoureux de C je pense (rit) mais oui un peu la bureaucratie, comme Ma.
335	Ma	Gr	Là-bas c'était très simple oui faire ce papier avec les cours et xxx/
336	F	Gr	/xxx Et peut-être il y avait toujours cette peur à la fin xxx/
337	Ma	Gr	Qu'est-ce qui se passe quand on rentre en Italie ?
338	F	Gr	Oui tu es là-bas, et c'est le dernier moment pour changer non ? et tu demandes toujours : « c'est sûr ? c'est la dernière chose à faire ? est-ce que j'ai bien tout vérifier ? » parce qu'ensuite je vais en Italie tu vois et je ne peux pas revenir. Mais oui, au début, ça aurait été bien de connaître la correspondance de crédits et notes au début pour savoir jusqu'à quel point s'impliquer, jusqu'à quel point tu dois faire les choses bien pour l'Uni ou bien laisser pour autre chose, faire la fête et tout...
339	Mi	S	Tout était super difficile. Tu veux envoyer un fax, tu viens un jour « oui on le fait ». tu demandes la semaine suivante : « oui on le fait mais il manque un cours ». Tu viens 5 fois et ça ne marche pas. Si toi tu ne contrôles pas, ils ne le font pas. Et ce sont des choses... ils ont besoin d'argent ou de quelque chose, et ils ne le font pas rapidement
340	S	gr	Maintenant un peu pour conclure : si vous étiez les responsables du bureau Erasmus de votre faculté, dans votre pays d'origine que feriez-vous ? Par exemple, quel type de programme mettriez-vous en place ?
341	Ma	S	Pour les prochains Erasmus [xxx] ? Ah moi j'ai déjà laissé mon adresse email pour les futurs Erasmus qui vont à Madrid. Une fille m'a écrit et je... Elle a pu savoir toutes les correspondances entre les notes car je lui avais expliqué, en 2 ou 3 mails. Ce qui fait que cette fille ira plus sûre puisque que je lui ai dit, je lui ai expliqué comment ça fonctionnait. Ce qu'a fait le bureau Erasmus de mon université, c'est bien. Comme ça les futurs Erasmus peuvent demander aux vieux Erasmus et réellement, nous nous pouvons tout dire et très bien expliquer.
342	F	Gr	Oui le mieux en réalité c'est ça. Les petits jeunes... un étudiant, à moins que ça soit ta dernière année, mais dans ce cas, tu ne restes pas dans ta faculté, mais si tu restes dans ta faculté, c'est encore mieux non ? par exemple toi qui est maintenant en Belgique, pour les gens qui vont à Madrid, tu leur dis « tu vois, c'est comme ça, comme ça, comme ça... » xxx/
343	C	F	/xxx Mais au moins, ils peuvent faire un papier avec toutes les informations tu vois ? c'est la communication entre ta propre faculté et celle de Madrid, qui ne fonctionne pas. Personne ne sait rien. Et c'était aussi quand j'étais en Allemagne, dans mon Université, et que je parlais avec mon professeur pour Madrid et « oh non, je ne sais rien. Je ne sais pas comment ça se passe là-bas ». Mais c'est pas la première année qu'ils font ça ! normalement tu dois avoir une idée de comment on choisit les cours et tout. Tu vois, on écrit un travail après, un rapport, mais je ne sais pas ce qui se passe avec ça ! Quelqu'un le lit ? Ou on le fait pour rien ou ?
344	Mi	C	Oui
345	F	C	Tu fais une relation, comme « ah ça m'a plu, ça ne m'a pas plu. J'ai fait ça ça et ça, ça a été très formateur pour moi » Mais ensuite, qui le lit ? C'est obligatoire, c'est obligatoire !
346	S, F	C	Oui oui
347	F	S	Pour moi et Ma, quand on est allé voir notre professeur pour aller à Madrid pour lui demander de nous donner quelques informations. « ah mais moi je ne sais rien » même si tout le monde va à Madrid en Erasmus. « mais si vous me ramenez un papier, un truc, un programme, ça serait super bien. Moi je ne sais rien ». Et après un an, je me suis souvenu des choses et je lui ai ramené le papier. Il était super content ! « ah merci ! quelqu'un l'a fait en fin de compte. Merci ! »
348	Ma	F	Bon ça dépend des professeurs, parce que celui-là m'avait l'air assez mauvais
349	F	Ma	Non, pour moi il devrait y avoir une coordination centrale, à niveau européen tu vois ? ou tu passes toujours par là ! Oui ! Ce n'est pas possible qu'une petite faculté perdue en Italie et une autre faculté perdue en Angleterre par exemple, c'est sûr qu'elles ne vont pas bien communiquer, mais s'il y a quelqu'un qui organise un peu, que tu sais « ok depuis l'Italie, ces crédits... Tu vas faire ça et ça ». Parce que les professeurs finalement ont

			tellement de choses à faire que ce n'est pas leur faute. Ce sont tes responsables, mais bon, ils ont des cours, ils ont des examens. On sait que ne peut pas leur faire confiance...ce sont des secrétaires.
350	J	F	Mais je crois que ça dépend aussi des facultés.
351	C	J	Oui évidemment.
352	J	Gr	Dans le pays d'origine, et dans le pays d'Erasmus, par exemple ma faculté, il y a avait un bureau Erasmus, une dame responsable avec qui, chaque fois que j'allais, je n'ai jamais eu de problèmes. Et quand je la regardais faire avec les autres Erasmus, je la trouvais super compétente. Elle répondait de manière pertinente, sans se moquer, sans rien. Et la communication entre les deux facultés pour moi était...bonne et il n'y avait pas comme pour F et Ma, des crédits à changer ou des trucs comme ça. C'était clair dès le début, donc pour le moment ça dépend beaucoup, pour moi, de la relation entre le pays d'origine et là, et aussi là-bas la faculté, et le bureau Erasmus. Mais une chose oui, qu'ils devraient faire, c'est un système pour mieux informer les Erasmus qui veulent aller. Parce que moi, en Belgique, j'ai demandé à ma coordinatrice les adresses email d'étudiants qui étaient déjà allés. Mais normalement, elle ne pouvait pas me les donner.
353	C	J	La mienne est sur le net
354	Ma	C	La mienne aussi
355	C	S	C'est un peu « ok, super » mais après.... Qui le lit...
356	J	Gr	Mais quand on y pense, ça serait super compliqué non d'avoir une instance comme ça ? Vous pensez que ça serait possible d'avoir quelque chose de central comme tu disais là ?
357	C	J	Oui
358	F	J	Tout à fait possible oui.
359	J	gr	Comme une page web avec toutes les universités ?
360	C	J	Oui, tu peux les lire, tu peux écrire...tes... tes xxx/
361	J	C	/xxx questions ? Mais dans ce cas, il faudrait qu'il y ait des gens qui connaissent.... Peut-être pas toutes les universités mais comme quelqu'un qui connaîtrait 20 universités, un autre 20 autres etc.
362	F	Gr	Et chaque année, ils donnent comme une classification des sites qu'il y a. Je sais pas, euh « l'Italie a Sienne et à Sienne, il y a ces bourses-là. » non ! par exemple, « communication » a des bourses là, là et là. xxx/
363	J	F	/xxx des bourses Erasmus tu dis ?
364	F	J	Oui des bourses Erasmus. Mais pas tout le monde les a. Par exemple en Allemagne, euh en Angleterre, il y a avait juste une et l'Espagne, il y a avait Barcelone, Madrid, Séville et Valence et on peut faire des pages, il y en a énormément mais, des pages [xxx] « université de sienne, etc. Cette convention existe depuis 5 ans. Il y a des étudiants qui sont partis et ont laissés leurs adresses pour donner des informations, ok. Le responsable du bureau Erasmus pour l'Italie de la faculté de sciences de l'information s'appelle... et en Espagne, il s'appelle... La comparaison des crédits c'est celle-là... » ça serait beaucoup de pages, mais une coordination centrale qui le fait, bonne. Ça pourrait se faire xxx/
365	C	F	/xxx aurait un succès terrible
366	F	C	Oui les gens vont et tout xxx/
367	Mi	F	/xxx Mais en anglais ou ?
368	F	Mi	Oui en anglais, en anglais et puis... si l'université de Sienne veut le faire aussi en italien par exemple... Madrid l'aura en espagnol mais si on commence avec l'anglais, à un niveau européen, ça pourrait se faire. Mais c'est l'Europe qui doit s'occuper de ça, ceux qui sont à Bruxelles, là-bas les Belges (rit). Non mais si le ministère de l'éducation, je ne sais pas si ça existe, à niveau européen, veut qu'il y ait vraiment une intégration xxx/

369	C	gr	/xxx On a toujours dit quelque chose comme ça non ? qu'il manque un point et...
370	F	C	Oui, si tu sais à qui donner la information, tout va fonctionner. Il y a beaucoup de gens qui travaillent là-bas non mais...
371	C	Gr	Un peu comme euh Wikipedia non...
372	Ma	C	Ah oui ça serait bien ça.
373	C	gr	Tout le monde peut écrire xxx/
374	Ma	Gr	/xxx oui les étudiants sont les meilleurs pour donner l'information.
375	J	gr	Un Wikipedia Erasmus...
376	C	J	Oui ! c'est tellement facile ! tu n'as pas de problème avec les différentes villes. Tu commences une nouvelle page une fois que tu as été et tu mets toutes les informations que tu as et ensuite tu peux les retrouver de manière très facile, tu dois juste écrire le nom de l'université et c'est tout ! qui veut le faire ? (rit) Oui je crois qu'on peut gagner beaucoup d'argent avec ça !
377	F	C	Non pas de l'argent, tu dois demander à la Commission Européenne un financement. Ça doit pas être un privé, un indépendant qui fait ça. Ça doit être public. Les universités sont en train de s'organiser. Mais finalement, bon on a reçu une contribution intégrative incroyable non ? comme 200 euros de plus qui correspondent aux gens qui ne vont pas à Sofia, en Lituanie, parce que personne ne veut aller là-bas. Et c'est sûr que si tu vas voir l'université là-bas, tu n'as aucune information. Et s'il y a quelque qu'un centralement qui Tu vois l'information doit être un bien commun, qu'il y ait la même chose pour l'Université de Bulgarie que de Heidelberg ou d'Oxford etc.
378	C	Gr	Oui faire un papier, comme un formulaire avec les personnes importantes, les cours, comment marche la faculté etc.
379	F	C	Que tu saches que les notes sont ainsi oui. Mais le problème c'est qu'il faut y avoir une coordination qui dit « si tu as un 9 en Espagne, tu vas avoir un 30 en Italie » mais que les gens le fasse ensuite ! et pas que la secrétaire dise « ah non tu as 16 ».
380	C	F	Oui mais ça, tu ne peux jamais être sûr ! xxx/
381	F	C	/xxx ça doit être scientifique ! tu ne peux pas arriver en Belgique et un prof te donne 16 et l'autre en Italie te donne 30 ou en Allemagne. Non tu dois dire
382			[xxx]
383	C	Gr	Nous dans notre faculté, nous n'avons pas de points, nous n'avons pas de crédits. Il faut toujours changer d'une manière que je ne comprends pas. Seulement les professeurs comprennent plus ou moins, xxx/
384	F	C	/xxx ah ce sont les professeurs qui choisissent ?
385	C	F	Non non non ils ne choisissent pas c'est plutôt...
386	F	C	Tu as un 1 et en Italie c'est un 30 !
387	C	F	Mais pas en Allemagne. Ce n'est pas comme ça.
388	S	C	Tu n'as pas de notes ?
389	F	C	Si tu as un 1, c'est le maximum ?
390	C	F	Oui
391	F	C	Et bien en Italie, tu vas avoir un 30 ! et xxx/
392	Mi	C	/xxx alors un 9 c'est un 3, un 5 ?
393	C	Mi	Oui mais ça dépend des facultés.
394	F	C	Alors il faudrait une coordination centrale qui dit « les allemands, quand en Espagne vous avez un 9 » xxx/

395	C	F	/xxx ce n'est pas possible parce qu'en Allemagne, chaque département, chaque Land fait sa propre éducation et chaque université fait sa propre..
396	S	C	Mais ils sont en train de le changer non ? Ils mettent les ECTS non ?
397	Mi	S	Oui mais il y a les individuelles.
398	J	Mi	Ils essayent d'uniformiser tout non ?
399	S	J	Dans mon université, ils ont mis des lettres justement pour uniformiser en disant que dans quelques années toutes les universités fonctionneront de cette manière.
400	J	Gr	Oui moi aussi j'ai du remplir des formulaires avec des lettres.
401	S	gr	Et dans ma faculté en Espagne, il y avait des lettres
402	F	gr	Moi je ne comprends pas pourquoi c'est si difficile.
403	S	Gr	Oui il y a juste quelqu'un qui doit signer un papier.
404	Mi	Gr	Je devais faire un learning agreement et tu vois je ne savais rien après, je ne me souvenait plus de ce que j'avais écrit !
405			[xxx]
406	F	Gr	Ça sert à rien de faire un learning agreement dont tu ne te souviens pas après, et que tu fais comme ça sans savoir ! Ce n'est rien, de l'air, de la fumée ! il faudrait en faire un quand on va aux cours !
407	Ma	gr	Oui je me souviens de la pire honte linguistique de mon Erasmus. Le prof m'a posé une question, j'ai répondu. Il m'a regardé et m'a dit « do you speak english ? » (rit)
408	F	gr	Et en fait, en Espagne, on a répété tout ça non ? on a fait un learning avant, et ensuite après un mois de cours, on a rempli une fiche avec les cours xxx/
409	S	F	/xxx en changeant tout d'ailleurs
410	F	gr	Et oui ! alors pourquoi est-ce qu'on gaspille comme ça des arbres pour rien ? (rit)
411	Mi	Gr	Mais tu le sais pas avant, et c'est beaucoup de stress...
412	S	Mi	Je le savais, je le savais. Une fille qui était partie à Madrid m'avait dit qu'on changeait tout une fois sur place. Ça m'a rassurée pas mal.
413	F	S	Et ils te le disent comme ça comme si c'était une chose de secte non ?
414	S	F	Oui !
415	F	S	« tranquille, tranquille. Après tu peux changer ». Mais il y a des gens qui stressent à fond !
416	S	G	Ouais c'est clair...
417	F	gr	Et les cours de langue hein, obligatoire. Comme en septembre, pour nous ça a été très utile. Tu dois le faire. Obligatoire.
418	S	gr	Mmm. Ok, alors comme dernière question. Je vais vous demander un peu l'image que vous avez de vous-même. Vous pensez que cette expérience a changé quelque chose par rapport à l'image que vous vous faisiez de vous-même ? Vous vous définiriez autrement à la fin du séjour qu'au début ou non ?
419	Ma	S	Sur l'image de moi-même ?
420	S	Ma	Oui. Comment tu te définirais en quelque sorte.
421	J	S	Mais par rapport à l'université ou....
422	S	J	Non non en général. Par rapport à toute l'expérience Erasmus en fait.
423	Ma	S	Mmm j'ai appris des choses pratiques qu'en Italie on ne fait pas tellement.

424	S	Ma	Mais par rapport à l'image que tu avais de toi, comme tes qualités,...
425	Ma	S	Plus pratique. Pas seulement un théoricien mais aussi quelqu'un de pratique.
426	S	Ma	Ah... que tu pouvais faire des choses pratiques..
427	Ma	S	Oui oui.
428	Mi	S	Je ne sais pas comment le dire mais... J'ai appris que je ne pouvais pas faire certaines choses : que je ne peux pas parler correctement, que je ne comprends pas les choses que... que je l'accepte, que je ne peux pas.
429	F	Mi	Mmm tes limites donc.
430	Mi	S	Oui.
431	Ma	S	Ah moi j'ai vu que je pouvais faire aussi des choses dans un pays étranger.
432	J	S	Et moi euh... plus mature et plus sûr... plus sûr
433	S	J	De toi-même...
434	J	S	Et de ou je veux aller et...
435	S	J	De ce que tu veux faire et... Mmm
436	F	S	Pour moi, j'ai changé complètement !
437	S	F	Ah oui ?
438	F	S	Oui oui. Ça m'a paru comme... Je sais pas... bon ça m'a paru comme quelque chose de soudain en fait. Ce n'est pas que de mai à juin, « ah j'ai changé », mais ensuite en revenant, en revenant après l'Erasmus, je me suis rendue compte qu'en fait j'avais beaucoup changé, mais je ne m'en étais pas rendu compte. Je sais pas. En fait, pendant l'Erasmus, on avait nos routines, ma routine et j'ai pas eu l'impression d'avoir changé. J'ai plutôt eu l'impression d'être moi-même mais déplacé dans un autre contexte. Mais en fait, non, je me suis rendu compte que l'Erasmus m'avait donné beaucoup plus de connaissances sur moi-même, sur les problèmes que j'avais, sur les choses que je devais faire et oui, sûrement comme tu l'a dit toi, beaucoup plus de sécurité sur ce que je veux faire. Avant je n'en avais aucune idée ! et donc, même si je t'ai dit avant très pessimiste sur l'université et tout... Par exemple, en mai, je disais « Pff cet Erasmus ne m'a servi à rien » non ! il m'a servi pour comprendre qu'il y a des choses qui m'intéressent et d'autre pas. Et surtout non... A part l'université, les gens beaucoup plus tolérants... Je me sens... assez différent oui.
439	C	S	Pour moi aussi. C'est qu'avant... toujours je me trouvais assez dépendante à tout en fait, à la famille, au milieu, tu vois que... qu'ils veulent quelque chose de toi. Et toi seulement tu réagis, mais tu n'agis pas par toi-même, comme « qu'est-ce que tu veux faire ? » pour ta propre identité et pour ça, après Madrid, c'était comme « ok, j'ai une nouvelle idée de ma vie ». Maintenant, je sais plus ou moins ce que je veux faire, plus ou moins. Bon c'est encore assez ouvert, mais c'est... il y a d'autres possibilités qu'aujourd'hui je réalise qu'elles sont possibles. Tu vois ? Par exemple, avant, ce n'était pas possible de penser à vivre dans une ville aussi grande non ? ou dans un autre pays ou faire quelque chose comme ça non ? Je sais pas.... Je me rends compte que j'avais peur de faire des nouvelles choses et maintenant je suis assez ouverte à tout. Seulement je suis... euh... en train de profiter de la vie, après l'Erasmus, avec l'Erasmus... Avant, c'était un peu « ah je n'ai pas envie de finir l'université, je ne sais pas quoi faire ». Et maintenant je sais que.. il faut finir. Je ne veux plus rester à Halle, je veux changer de vie ou rencontrer des choses nouvelles, quelque chose comme ça non ? c'est une évolution assez... pour ma propre image. Et aussi les gens en Allemagne, ont trouvé que j'étais différente. C'était la plus belle réaction qu'une amie m'a dite : « c'est incroyable, ton visage est déjà différent. Tu es avec les gens plus ouverte, plus « ah, comment ça va ? ». C'est comme, toi aussi, je me trouve dans une certaine façon ou je ne peux pas faire tout parfaitement mais tu as des possibilités. Tu peux... tu peux... essayer non ? tu vois comment tu te sens, et ce qui va se passer, et ou tu vas et ça c'est une expérience assez bonne pour moi. Tu ne dois pas savoir tout au premier moment, ou déjà avant, mais tu peux...
440	S	C	Te laisser....

441	C	S	Oui, assez tranquille. Tu vas voir ce qui se passe et... Ouais ça c'est pas mal.
442	F	S	Tout ce qu'elle a dit, je suis d'accord. En fait, l'année passée, je me trouvais bien à la maison, avec vous, donc j'étais très bien mais en même temps, je pensais « ok, ça c'est l'Erasmus. Je ne devrais pas être bourré à 7h du mat ». comme toi tu disais, qu'il y avait ces gens bizarres qui xxx/
443	J	F	/xxx qui se saoulaient tous les jours
444	F	G	/xxx Oui. Mais quand on est... Quand... tu me disais « allez on sort « xxx/
445	C	f	/xxx Mais on était pas comme ça nous !
446	F	C	Non non mais xxx/
447	Mi	F	/xxx tu étais comme ça F ! à dire « on sort on sort ! » [xxx] Moi j'avais l'impression que tu... tu disais... tu pensais que tu devais faire certaines choses, non ?
448	F	Mi	Oui
449	Mi	F	Plein de fois tu m'a dit : « ah c'est l'Erasmus, on doit sortir. Tu ne peux pas aller te coucher » xxx/
450	F	MI	/xxx oui j'étais comme ça !
451	Mi	f	Alors ne me dit pas que (rit) tu n'étais pas heureux !
452	J	F	(rit) attends, qu'est-ce que tu veux dire ?
453	F	Mi	Ben ce qu'elle a dit ! ah que je me sentais obligé de sortir, qu'il fallait faire des choses absolument. Et je n'étais pas heureux parce qu'à la fin, je ne faisais pas tout ! tu vois ? je ne me sens bien, mais je sais pas... je dois sortir bah ! Mais non, je suis bien ! Mais non, je dois sortir ! Ça c'est la contradiction non ?
454	C	F	Oui mais je crois que xxx/
455	F	gr	/xxx et donc... Et pourquoi je n'étais pas bien ? parce que aussi j'avais des problèmes personnels : « je dois étudier, je dois terminer les études et qu'est-ce que je dois faire plus tard ? trouver un travail ou me soûler ? ». (rit) donc oui, ce genre de choses là. Maintenant, en rentrant, je devais travailler et oui 8 à 13 heures par jour, ça dépendait du moment et tu vois... après je travail, j'étais fatigué et je me disais « ouah j'ai fait ce que j'avais à faire et maintenant je vais faire la fête ! » au lieu d'être là toujours comme dans les limbes un peu, vous voyez le fleuve là... une sorte d'intermédiaire entre le divertissement et le travail. Parce que finalement, à n'importe quel moment, c'était ton choix : « tu veux te divertir ou travailler ». En fait une sorte d'état intermédiaire entre les 2 choses, que tu peux... Tu as 24 h, tu te lèves et tu peux aller à l'université. Mais, de la même manière, tu peux ne pas y aller, parce que tu vois... Tu es « Erasmus ». Mais mon problème quand je suis arrivé comme Erasmus c'est que j'avais beaucoup de motivation. A la fin, c'était l'année la plus mal choisie pour aller en Erasmus. Parce que celui qui va en Erasmus, finalement veut apprendre et veut s'amuser aussi beaucoup. Et pour moi, cette année, j'aurais voulu travailler énormément tu vois ? Je voulais trouver de la motivation et des choses qui me motiveraient. Et ben, je ne les ai pas trouvées. Donc c'était toujours... Au moins, maintenant, je m'amuse mais...
456	S	F	Mais tu as trouvé autre chose, que tu ne pensais pas trouver non ? ou bien pas ?
457	F	S	Oui
458	C	Gr	Mais peut-être, c'est la discussion de la motivation. Parce que ma motivation était de ne pas terminer mes études, je veux continuer, parce que je ne sais pas quoi faire après. Et pour ça, c'était comme une pause avant ou... une pause pour... pour trouver une possibilité de la vie.
459	S	C	[xxx] mieux après ?
460	C	S	Oui et parce que... ok, tu as seulement 22 ans, c'est assez tôt pour terminer tes études. Tu ne sais rien. Ok, tu vas dans un autre pays, faire un Erasmus et tu peux apprendre un peu plus sur toi. Et cette chose de l'université était assez important pour moi par exemple. Mais je n'ai jamais pensé « je veux travailler pour l'université ». parce qu'il me manquait 4 cours (rit) ! ce n'était pas une discussion pour moi de « qu'est-ce qu je fais à l'université ? » Mais ça n'était pas non plus « ah il faut profiter de la vie » avec les nuits et... et... « il faut sortir la nuit » pour être heureux dans le

			vie d'Erasmus. Ça c'était pas mal dans cet appartement que jamais il y a avait la discussion, euh... que... euh... que tous on était dans la même position plus ou moins, avec la même opinion sur ce qu'on veut faire et sur ce qu'on veut pas faire. Et ça c'était bien, je trouve.
461	Mi+J	C	Oui
462	J	Gr +F	Mais ça c'est très important la motivation, pourquoi tu vas en erasmus. Toi tu voulais en fait, faire quelque chose de vrai
463	S	F	Tu voulais étudier ou apprendre quelque chose non ?
464	F	gr	Ce que je voulais faire ? oui c'était trouver une alternative à l'université italienne !
465	J+S	F	Mmm ok
466	F	Gr	Je voulais étudier beaucoup ! Etudier et m'amuser ! Mais quand j'ai vu ensuite que cette université est tout aussi mauvaise xxx/
467	C	F	/xxx non, je ne suis pas d'accord
468	F	C	Oui oui. Non je ne dis pas que je ne me suis pas amusée ! je me suis beaucoup amusée !
469	S	Gr	Je me suis bien rendue compte de ça aussi. « bon ok, je ne vais apprendre ce que je pensais, mais je vais peut-être apprendre d'autres choses »
470	Mi	S	Et peut-être en-dehors de l'Université...
471	S	MI	Oui...
472	F	Gr	Oui ça non, c'est sûr. Ce que j'ai appris en dehors de l'uni, ça a été beaucoup plus important, Ça oui.
473	Mi	Gr	C'est bizarre que vous vous dites que maintenant vous avez une voie directe et que moi je suis dans le chaos le plus grand de ma vie (rit) ! [xxx]
474	C	gr	Je sais ce que je vais faire pour les deux prochaines années, ce qui pour moi est assez bien (rit)
475	F	C	Oui et pour moi savoir ce que je veux faire l'été suivant « woaw » (rit).
476	Mi	Gr	Je ne sais pas ce que je vais faire lundi avec mon mémoire !
477	C	Gr	Oui mais moi... euh pour moi... J'ai comme différentes possibilités. Différents chemins par que peux sortir de mes cours, et maintenant je sais que je veux faire quelque chose avec le documentaire, ou la télévision xxx/
478	Mi	Gr	/xxx oui
479	C	Mi	Et j'ai trouvé une idée. Avant il n'y avait rien !
480	Mi	C	Moi je savais avant les choses que je voulais faire et maintenant (rit) ça ne me plaisait pas.
481	S	Mi	Oui mais ça aussi c'est un progrès.
482	J	Gr	Oui mais par exemple, quand je dis que je suis sûr c'est que déjà je suis sûr que je vais dans ce train. Non, je ne sais pas si je travaillerai en Belgique, si ça ou ça ou ça mais je sais par exemple que la psychologie m'intéresse beaucoup et je vais par là et il y a encore pleins de choses. Mais « plus sûr » veut dire pour moi.... Oui... Je sens un peu plus là où je veux aller, mais il n'y a pas de chemin déjà fait.
483	F	Gr	En fait je crois que pour moi, aller en Espagne, ça a été complètement différent. La culture de la cafétéria par exemple, que les gens se mettent là, pour mater les filles (rit) ou la bière à deux heures de l'après-midi et ensuite ouais... En Italie, tu as une faculté ici, et une autre là à l'autre bout de la ville et il y a 1000 reprographies. Ici, tout est concentré. Tu arrives à la faculté, et si tu as cours jusqu'à 7h, tu restes toute la journée là et ensuite tu t'en vas.
484	MI	gr	Pour moi les notes de cours, super bizarres. Que les gens écrivent tout ce que les profs disent xxx/
485			[xxx]
486	Mi	gr	Oui, on écrit, mais pas chaque mot, mais plutôt l'idée.
487	C	gr	Pour moi la manière c'est... comme en Allemagne, on a cours en plus petit groupe et tout le monde parle avec les gens comme euh...

488	F	C	Il y a des débats
489	C	Gr	Oui il y a des débats, et seulement des débats dans ma faculté. Et ici, en Espagne euh... c'était comme euh... cette idée de l'école, tu vois le professeur et les enfants qui écrivent tout le temps et ils disent seulement l'information et rien de plus. Il n'y a pas à réfléchir ou à penser sur ça non ? donc ouais, ce cours commence, tu baisses la tête et tu écris, tu écris et quand le cours était fini, hop tu peux lever la tête.
490	S	C	Pour moi c'est très différent. En Suisse, c'est comme tu dis. Mais en Espagne, nous on a fait pleins de débats et chacun raconte sa vie et des fois ça m'ennuyait franchement mais (rit).
491	J	Gr	Mais en Allemagne, si je ne me trompe pas, vous avez des manières différentes de faire non ? vous devez lire des choses et ensuite en discuter en cours. Parce qu'en Espagne, vous ne deviez pas lire ou xxx/
492	C	J	/xxx non non non
493	J	gr	C'est incroyable parce que pour moi, en Belgique tu prends tout et ensuite tu vomis tout au prof pour l'examen. Donc pour moi Belgique, Espagne, Italie, c'est la même chose et ensuite il y a l'Allemagne et je sais pas c'est ...
494	Mi	gr	Mais de fois, ils nous manquent les données, la base de connaissance
495	C	Mi	Oui
496	F	Gr	Pour nous, on a seulement la base parce qu'on étudie tous les livres. [xxx] Mais en fait c'est bien que... En Italie tu peux ne rien faire la plupart du temps et les 2 dernières semaines tu étudies comme un fou ! et tu vomis à l'examen ! là-bas, ok pour la semaine qui vient, tu lis cet article et on fait un débat ou une présentation, ce genre de choses. Mais par exemple, pour moi, ce qui était négatif en « littérature » c'était la présentation.
497	Mi	F	Oui. Quelle honte ! moi la présentation (rit) [xxx]
498	F	Gr	Mais oui. Qu'est-ce que j'ai présenté moi ?
499	Mi	F	Le film là...
500	F	Gr	Ah oui ! Visconti ! moi le grand spécialiste de Visconti ! « Visconti est né tel jour et bla bla ». Et les espagnols comme ça (rit). Finalement, la prof de cette classe donnait le bon à certains élèves, par exemple, le type là super bizarre mais pour les autres là...
501	C	Gr	Oui mais je crois que le niveau est différent non ? Par exemple, je crois que aussi ces présentation que j'ai vu en Espagne euh assez ohhhh. Tu ne peux pas faire ça dans ma faculté non ? mais aussi... bon au début, j'ai pensé « ouh là là, c'est n'importe quoi ici. Quel haut niveau on a en Allemagne non ? » mais après... bon on ne peut pas penser « ah mais je m'en fiche, je vais l'apprendre et le vomir ensuite pour l'examen et c'est tout ». je ne peux pas m'imaginer. Mais par exemple, au deuxième semestre, quand tu peux comprendre quelque chose c'est « ok ! » tu as toutes les informations pour le comprends, comme une base et.. et ça, ça ne se donne pas souvent en Allemagne par exemple. Et pour les professeurs là-bas, c'est plus facile de s'asseoir en classe et de faire travailler les élèves, ils font faire tout le cours, avec ces débats et tout, tu vois ?
502	S	C	Oui [xxx]
503	Mi	gr	Oui comme les informations pour le cours de « relations internationales », on ne les a pas !
504	C	Mi	Oui ça. Pour un sujet grand.
505	J	C+Mi	Et vous ne devez pas euh... Comment est l'examen ?
506	C	J	On a pas d'examens. On a des travaux.
507	J	C	Ok donc oui...
508	F	Gr	Ouais en fait ça serait pas mal de faire comme euh.. Disons, tu as toute l'année et tu as un 1 ^{er} semestre dans lequel tu étudies la base et tu as des examens, comme ça écrit, tu et tu vomis tout. Ensuite, la deuxième partie, tu vas avoir des débats parce que maintenant tu es un expert de ces choses-là. et tu fais le modèle allemand : tu fais des présentations, des travaux. Et oui ça. Au 1 ^{er} semestre, tu apprend à écrire et à vomir et ensuite à parler. Parce que finalement, nous on est là en train de parler comme des experts d'Erasmus non ? et xxx/

509	J	gr	/xxx et la différence serait de ne pas vomir mais de donner tout en gardant à l'intérieur, parce que tu sais que tu fais faire des débats au second semestre.
510	C	Gr	Oui et ça dépend du groupe. Par exemple, si tu dois réfléchir sur ce contenu de l'année, tu sais que tu ne dois pas seulement vomir mais aussi penser sur ça. Donc voilà, oui comment tu dois penser.
511	S	Gr	Mais on peut aussi faire des examens intelligents, ou tu dois apprendre et réfléchir en même temps.
512	J	gr	Oui, moi j'ai du faire ça. Etudier le cours et faire des liens avec plusieurs choses et [xxx]
513	C	Gr	Oui pas comme des questions du genre « en quelle année est-il né ? »
514			[xxx]
515	C	S	Mais super vraiment cette discussion. Une réflexion que j'ai toujours xxx/
516	F	S	/xxx et ça a été bien de le faire entre nous aussi.
517	C	Gr	Oui et ça me manquait ! tout le temps. Non mais oui ! il n'y avait pas de temps après Madrid, il y avait Düsseborg et après les études et ensuite...
518	Mi	Gr	J'ai l'impression de dire des choses super pessimistes mais ce n'est pas vrai ! « oh mauvaise organisation ! », l'allemande typique (rit)
519	S	Mi	Non non..
520	J	gr	Mais on a dit beaucoup des choses mauvaises
521	F	S	Oui parce que tu as demandé les problèmes, les difficultés.
522	S	F	Oui pour ça oui. C'est plus intéressant pour moi. Et aussi dans l'optique de ce que vous avez dit, sur le super programme européen : savoir les choses qui ne fonctionnent pas pour les changer. Mais en tout cas, merci beaucoup de votre participation. Ça a été vraiment intéressant.
523	Gr	S	Mais de rien !
524	Mi	S	Non c'était bien de pouvoir parler de ça, oui.

Tableau 2: Transcription du second focus group

tours de parole	Intitiales	S'adresse à	Transcription verbale
1	S	gr	Bon donc je vais vous expliquer ce qu'on va faire. Déjà merci d'être venues. Donc mon mémoire c'est sur l'expérience Erasmus, comment on a vécu la chose, sur notre évolution en fait tout au long de l'Erasmus. Alors pour vous, ça va être se projeter dans le passé, et essayer de vous souvenir ce que vous avez pensé, comment vous avez réagi, en restant concentré sur l'expérience à la faculté donc. Alors on va faire plusieurs activités. Je vais vous demander dans un premier temps un petit dessin de votre parcours, et après chacun va expliquer un peu son dessin et on va réagir les uns, les autres là-dessus. Et puis ensuite à la fin, je vous proposerai de vous imaginer en tant que responsable du bureau Erasmus de Genève, et puis qu'est-ce que vous feriez comme programme comme les Erasmus qui arrivent. Donc voilà, au niveau de l'interaction, faut vraiment vous sentir libre de dire ce que vous voulez. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Et c'est aussi bien si vous pouvez réagir : « ah oui je suis d'accord avec toi » ou bien « ah non pour moi c'était différent ». Et... Sentez-vous à l'aise hein. Vous pouvez poser des questions sans soucis à moi également. Ok voilà. Donc c'est bon, vous avez compris ? En gros, il faudra raconter son expérience quoi.
2	P	S	Et mettre nos talents artistiques à l'œuvre aussi
3	S	P	Voilà oui
4	C	S	Et juste le titre de ton mémoire, tu sais ou...
5	S	C	Ben, ce n'est pas encore vraiment défini.
6	C	S	C'est sur l'accompagnement pédagogique de l'Erasmus ?
7	S	C	Pas vraiment. Ça tourne plutôt autour de l'identité. Maintenant, c'est un aspect qui est ressorti dans mon précédent focus group et je me suis dit que j'allais justement essayer d'en faire quelque chose d'utile pratiquement par la même occasion, en abordant donc les difficultés des Erasmus à la faculté.
8	C	S	Ok
9	S	gr	Bon alors je vous donne des feuilles...
10	C	S	C'est nous comment on s'est sentis encadrés en fait ?
11	S	C	Non. Pour le dessin ce n'est pas ça. Ça serait plutôt comment tu représenterais ton parcours d'Erasmus à la faculté de Madrid. Comment tu le visualiserais, ce qui te resterait.
12	P	S	Ça peut être une image ?
13	S	P	Oui par exemple. Il faut juste essayer de faire ressortir un peu ton évolution personnelle au cours du séjour.
14	P	S	Ah ! ça peut être une courbe, une chronologie en fait !
16	S	P	Oui par exemple oui.
17	C	S	Donc les cours, tout ça.
18	S	C	Oui en général, si tu devais représenter sur une feuille ton parcours à la faculté...
19	P	S	C'est un peu difficile (rit) Mais c'est toujours en rapport avec l'expérience universitaire donc ?
20	S	P	Avec l'expérience universitaire oui. Bon, j'ai eu pleins de trucs différents donc, amusez-vous ! y a pas de soucis !
21			(long silence pendant lequel les participantes dessinent)

22	P	S	On peut écrire aussi ?
23	S	P	Oui oui, mettez des mots !
24			(long silence. Continuation des dessins)
25	S	Gt + V	C'est bon ? V. tu veux commencer à expliquer un peu ?
26	V	gr	Je crois que c'est très vite compréhensible. Bon je dessine très très mal (rit). Donc l'idée c'est. J'étais sur euh à la Autónoma. Je sais pas s'il y en a d'autres qui étaient là-bas. Vous étiez toutes à la Complutense ?
27	gr	V	Oui.
28	V	gr	Alors la Autónoma, ben c'est loin. Faut mériter d'y aller (rit). Mais une fois qu'on y est, y a vachement de verdure et il y a tout le monde qui est dehors. Moi c'est ça qui m'a le plus impressionné. Vu qu'il fait tellement chaud souvent. Et puis même quand il fait froid, il y a tout le monde qui est dehors. Il y a le mec avec la guitare en train de fumer, des gens. Moi je lisais souvent dehors. Y en a quand même certains qui vont à la bibliothèque, alors j'ai quand même dessiné : « - Elle est ou machine ? – ah elle est à la bibliothèque. – oh là là » voilà comment on parlait des Erasmus qui étudient un peu (rit), et ce qui m'avait aussi beaucoup choqué c'est que dans l'uni, déjà dans mon uni, pour rentrer dans les lettres, comme ça commençait par la cafétéria, et y avait les profs en train de picoler aux bars, enfin... Ouais ils étaient là « ouais mets-moi une autre bière ! Ponme otra cerveza ! ah ah ah » et il y a tout le monde qui fume dans les trucs... dans les bâtiments. Même si... Même si on était là l'année, le 1 ^{er} janvier, ou c'était plus autorisé, dans l'uni ça a tenu. Il y a eu une nette différence les trois premiers jours et après il y avait de nouveau tout le monde qui fumait dans l'uni mais comme si... y avait jamais rien eu. Et puis le fait qu'ils vendent de l'alcool, enfin y avait vraiment toutes les bouteilles comme dans un vrai bar...dans l'université. Donc voilà. C'était assez la version détendue de mon séjour à l'uni.
29	S	v	Donc ça c'était un peu tes impressions au début, quand tu es arrivée, ou bien c'est resté ?
30	V	S	Euh ouais au début, mais c'est resté aussi. Surtout après quand il a refait beau.
31	S	V	D'accord. Donc ça t'étonnait tout au long...
32	V	S	Ouais on se retrouvait tout le temps dehors. Donc c'était supportable, les gens ils sont, ben comme en Espagne en général, les gens ils sont tout le temps dehors.
33	S	V	Mmm
34	V	S	Et le bâtiment était quand même assez glauque donc, c'était plus cool d'aller dehors.
35	S	L	L, tu veux bien nous montrer ton dessin ?
36	L	gr	Ouais. Alors ça c'est censé être le bâtiment mais je ne me souviens pas de la forme qu'il avait parce que ça remonte à déjà trop longtemps. Donc ça c'est à peu près le parcours que j'ai du faire dedans, parce que déjà pour trouver l'entrée, même l'entrée je l'avais pas trouvée la première fois donc voilà. Et ça c'est moi qui me prend la tête parce que ça a été une prise de tête du début jusqu'à la fin, même pour obtenir mes notes... Voilà. Et ça c'était euh (rit) le cespé, euh le gazon ou j'allais manger avec ma copine. C'était juste le havre de paix, voilà, à côté de cette horreur, de tous ces bâtiments, sinon c'était exactement pareil, comme tu dis euh... Enfin ouais moi ce qui m'avait choqué c'était la fumée, la cigarette mais tout le temps, tout le temps, partout et...
37	S	L	L'année d'après ça a été interdit
38	L	S	Mais c'était déjà interdit !
39	S	L	Ah oui ?
40	L	S	Oui ! à l'entrée de la cafétéria il y avait un panneau « interdiction de fumer » et puis t'es là « ouais d'accord » ben non. On fumait quand même et xxx/
41	V	L	/xxx les profs aussi non ?

42	L	v	Ouais ouais mais tout le monde, tout le monde et puis ouais, l'alcool constamment et puis ouais c'était aussi ça ouais. D'un coté au début je trouvais ça rigolo, je me suis dit « ben ça change quoi » mais... voilà quoi mais sinon ouais. Moi ce qui m'a... enfin ce qui m'es resté de la faculté, si tu me demandes par rapport à la faculté, c'est de devoir tout le temps courir à droite à gauche dans tout le bâtiment, de devoir chercher ou ça se trouve déjà, et qu'on puisse donner une réponse qui veuille dire quelque chose et que... qu'on puisse aller dans les horaires qui sont indiqués sur la porte mais en fait il n'y a jamais personne à ces horaires-là (rit). Enfin ce genre de truc c'était... c'était juste ça quoi.
43	S	L	Et pour toi, c'était tout au long de l'année ?
44	L	S	Tout au long de l'année ouais. Alors il y a pas eu d'amélioration, rien du tout ! même si après j'avais un peu moins besoin de chercher ou se trouvait les choses, c'était de toute façon qu'il fallait courir ou attendre. Voilà quoi. Genre la queue à la centrale des photocopiés, ce genre de trucs, voilà quoi
45	C	L	Moi j'ai mis du temps à comprendre, ça sert à rien (rit) « elles sont ou les imprimantes ? »
46	L	C	Voilà oui (rit) c'était le sommet de l'aberration je crois...
47	C	S	Ok. Alors moi j'ai fait un peu mon parcours. Alors en fait il y a beaucoup de points d'interrogation. Je reviens à ce que tu dis. Alors avant d'y arriver, je savais pas trop ou j'allais, au niveau du programme, du bâtiment, je suis un peu arrivée à la tâche. La deuxième semaine euh : les cours, choisir les cours, comment ça se passe, qui est le répondant, trouver le répondant qui nous parle, qui répond à nos questions, c'était genre... juste en fait ça symbolise toutes les questions que j'avais, toutes les interrogations... Après ça allait beaucoup mieux parce que c'était stable. On discutait directement avec le prof. Après j'ai décidé de prolonger donc mon séjour, et ça c'était nouveau : un nouveau point d'interrogation, avec qui, comment ça, avec Genève, pas avec Genève, c'était de nouveau un peu le chenil mais par rapport aux cours, ça allait très bien, ça c'était juste une spécificité parce que j'ai demandé une prolongation. Après les évaluations, ça allait plus ou moins parce que je me suis renseignée avec les profs. Après c'était de nouveau le gros point d'interrogation : comment je fais pour le deuxième semestre etc. ? euh j'ai fait euh j'ai eu l'opportunité de faire un stage et ça je trouve que c'est juste génial que l'université xxx/
48	V	C	/xxx dans quoi
49	C	V	Euh dans un centre de formation et donc j'ai eu la possibilité de faire euh..2 ...2 mois de stage je me rappelle plus trop (rit), 2 mois de stage et ça justement pour ça l'école, c'est pour ça que j'ai fait un petit smile, c'était super d'avoir eu cette opportunité, et là j'étais bien encadrée par l'école
50	S	C	L'école tu veux dire ?
51	C	S	Par la responsable
52	S	C	De la faculté ou de ton stage ?
53	C	S	Voilà. En fait la personne qui s'occupait de délivrer des stages, nous encadrait bien. Elle était là, il n'y avait pas de soucis et elle nous a trouvé un stage et ça vraiment c'était bénéfique. Après il y a eu la fin et après la fin, c'était le monstre point d'interrogation. Parce que ça s'est terminé un peu... ça se termine, t'as l'impression qu'il doit y avoir une fête ou je sais pas mais rien et t'arrives à Genève et c'est encore plus le point d'interrogation. Pour avoir les notes ici, je savais même pas si j'avais tous mes crédits, j'avais pas reçu encore les notes au mois d'octobre.
54	S	C	D'accord ouais.
54	P	C	Ouais je connais plusieurs personnes à qui c'est arrivé.
55	C	S	Alors c'était un peu le chenil.
56	S	Gr	Et puis alors moi ils n'ont pas reconnu les notes. Je sais pas si chez vous c'était pareil ?
57	C	S	Alors moi ils ont aussi un peu...
58	S	gr	C'est « acquis, acquis » partout mais il n'y a pas de notes.
59	P	S	Ah ils n'ont pas fait les changements ?
60	S	P	Non
61	C	gr	Alors moi oui mais ils avaient oublié de me donner des crédits. Alors j'étais là ouais...

62	S	C	Ben tiens... Mais tu as eu des notes : A, B, C ?
63	C	S	Ouais moi j'ai eu...
64	S	C	Ah tiens... moi non, c'est bizarre
64	L	gr	Non moi non plus...
65	C	gr	Et le bureau Erasmus, alors notre référente, si je peux partir dans les critiques, la référente je me suis pas du tout sentie encadrée que ça soit du point de vue pédagogique, du point de vue aider un étudiant xxx/
64	V	C	/xxx en Espagne ?
65	C	V	Euh pardon en Espagne ouais. Et aider un étudiant dans ses premiers jours, dans un autre pays, rien xxx/
66	P	C	/xxx excuse-moi, t'es dans quelle faculté ?
67	C	P	A la Fapse
68	P	C	D'accord
69	C	P	Et c'était... je me rappelle plus... Maria....
70	S	C	Maria Gomez je crois
71	C	S	Oui c'est ça, Maria Gomez, sans vouloir citer de nom (rit). Bon c'est pas le but, mais je me suis pas du tout sentie encadrée, ben toi aussi hein, par contre ça allait mieux avec le bureau Erasmus, ou là ils ont pu m'aiguiller en fait, c'est grâce à eux que j'ai pu faire ma progression en fait mais c'était lent, fallait toujours courir de gauche à droite. Et je trouve que le lien entre Genève et Madrid, c'était vraiment pas, pas optimal.
72	V	C	Mais à la Autónoma non plus (rit)
73	C	V	Mais vraiment, j'ai eu de moi-même aller vers la responsable à Genève, et de moi-même aller à Madrid, et vraiment j'ai l'impression de passer beaucoup de temps à faire un peu de la négociation, de l'administration et voilà.
74	S	C	Moi j'ai eu cette impression aussi que rien était clair en fait.
75	C	S	Ah non !
76	S	C	C'est « oui tu peux oui » xxx/
77	v	S	/xxx c'est tout de la petite cuisine en fait
78	S	v	Voilà. Tu fais que comme ça et xxx/
79	V	S	/xxx surtout en lettres. Vous avez l'air de dire aussi dans les autres branches, mais en lettre c'est encore plus que ça quoi ! C'est vraiment tu vas voir ton directeur de département : « ouais il t'a mis ça, ouais on pourrait dire que ça peut, ouais ça doit valoir un 4,5 »
80	P	gr	Du coup sur place, je sais pas à la Autónoma mais à la Complutense, en lettres, sur place on se retrouve dans deux facultés complètement différentes, alors que c'est le même cursus à Genève
81	S	P	Ah d'accord
82	P	gr	Du coup moi j'ai xxx/
83	C	P	/xxx Parce que toi tu faisais quoi ?
84	P	C	Histoire-espagnol
85	C	P	Ouais
86	P	Gr	Et c'était la grosse galère entre les départements à la Complutense et enfin... je courrais entre les deux bâtiments pour leur dire : « filez-moi ce papier » et « non on l'a envoyé » machin et ils ne voulaient pas me donner les trucs en main propre. Moi j'ai du y retourner pour aller chercher les notes, ils ne me les envoyaient pas
87	S	P	Ah ok
88	P	S	Enfin bon. Donc euh bah je.... Je peux ?

89	S	P	Oui oui
90	P	gr	Donc moi c'est une espèce de chronologie, de septembre à juillet, avec un petit report, justement en septembre de l'année d'après parce que j'y suis retournée pour passer un examen que j'avais pas passé et puis j'en ai profité pour me battre pendant 2 jours avec, pour qu'ils me fixent les notes quoi. Et puis ben... y aussi énormément de points d'interrogations. Le premier semestre je me suis retrouvée à faire 2 heures de cours par semaine, parce que j'ai pris pleins de cours
91	C	P	Au premier semestre ?
92	P	C	Mmm et plus le temps passait plus je me rendais compte que ça n'avait rien à voir avec ce qui me fallait, mais personne ne me le disait enfin, à chaque fois que je posais des questions, on ne savait pas me dire si oui ou non. Et ça correspondait plus ou moins à ce que j'avais pris dans mon plan d'études, mais c'est pareil après enfin.... Les cours correspondent pas du tout, que ça soit... en plus de ça j'étais inscrite enfin normalement.. toi u étais en espagnol en lettres ?
		V	
93	V	P	Mmm je fais pareil : histoire-espagnol
94	P	V	D'accord. Alors moi je ne suis pas partie avec l'histoire, je suis partie avec l'espagnol, justement parce que j'allais à la xxx/
95	V	P	/xxx Complutense oui
96	P	V	Ouais voilà.
97	V	P	Alors qu'avec l'histoire, tu vas avec la Autónoma, c'est ça ?
98	P	V	Exactement. Alors en fait il y avait que trois places à la Autónoma, et ils m'ont demandé si j'acceptais d'aller à la Complutense. Moi ça m'arrangeait parce que c'était moins loin, du centre,
99	V	P	Mmm
100	P	V	Et du coup, je suis allée à la Complutense, très bien, mais j'étais rattachée à l'espagnol, alors que je partais pour faire mon mémoire en histoire xxx/
101	V	P	/xxx et là ils t'ont embêtés ?
102	P	V	Bah oui parce que je voulais faire énormément de cours en histoire, et j'avais pas le droit de prendre plus de 6 crédits, ou un truc comme ça par semestre, enfin... puis du coup, j'ai vraiment galéré à essayer de gratter des crédits genre « mais vous dites qu'il y en a moins simplement parce que moi j'allais là-bas parce que je voulais faire un truc sur l'Amérique latine et qu'il y a peu de cours en histoire sur l'Amérique latine ». Et ici donc il n'y avait rien qui correspondait à ce que je voulais faire, donc j'allais sur place pour avoir un prof qui m'aide dans mes recherches. Du coup c'était un peu, c'était un peu la guerre parce que je devais prendre beaucoup de cours d'espagnol et c'était pas le but de mon voyage. Donc finalement, j'ai quand même réussi à prendre un module dans chaque. Premier semestre, donc j'y suis allée pour faire « histoire de la photographie ». Premier semestre, j'ai eu que « histoire de la photographie » qui était annuel. Donc j'avais vraiment deux heures de cours par semaine. Donc j'ai glandé (rit) littéralement pendant 6 mois quoi, à faire deux cours, enfin deux heures de cours mardi de 6 à 7 le soir quoi, donc c'est vraiment le truc... après il fallait vraiment combler le temps donc à l'université, j'y ai pas passé beaucoup de temps au début. Deuxième semestre, c'était mieux, j'avais plus de cours et ça correspondait à ce que je voulais faire, et puis ça allait bien et voilà. Donc du coup je deuxième semestre c'était plus calme mais bon ça a recommencé quand j'ai du retourner chercher mes notes et tout et que vraiment... enfin. Ils comprenaient pas le système de genevois, et du coup sur place c'était... enfin voilà. C'était hyper compliqué quoi.
103	S	P	Mais t'as quand même su mieux te débrouiller au deuxième semestre ou ?
104	P	S	Enfin j'ai juste... taper les poings sur la table et je leur ai dit : « ouais enfin voilà ». Sur place en fait je me suis jamais, quand j'étais à Madrid, je me

			suis jamais référée au bureau d'Erasmus ici. Elles étaient très sympathiques celles qui étaient en lettres à la Complutense, par contre, enfin elles étaient sympas mais bon c'est pareil. Il y avait toujours euh... il a fallu que j'en chope une et que je lui dise « maintenant enfin, je reste avec toi et puis c'est toi qui [xxx] » et du coup à chaque fois il fallait que je réexplique mon cas et tout et c'était vraiment l'enfer quoi. Je passais mon temps là-bas. Enfin j'étais pas là-bas pour ça.
105	S	P	Ouais
106	P	gr	Et puis finalement non. Après ils se souvenaient de moi et à partir du moment où ils se souvenaient de moi, du côté histoire et du côté espagnol, après j'avais vraiment deux personnes. Ils communiquaient pas en fait, les deux universités. Et c'était vraiment à 10 minutes à pied quoi. C'étais pas dans le... C'était au fond du campus. Et comme ils ne communiquaient pas, ben c'était moi qui allait à pied et je leur disais : « mais vous pouvez vous appeler en interne quand même ? on est sur le campus et tout et vous voulez pas communiquer quoi ! » (rit).
107	C	P	Mais n'importe quoi
108	P	C	Donc je leur amenais, je leur disais : « ok ben je vais écrire un papier comme quoi vous avez envoyé les notes et vous me signez ». Je retournai en lettres, machin, « - bon ben voilà, ils ont signé en histoire. – ah oui mais on a rien reçu ». enfin... ouais c'était dur. C'était vraiment n'importe quoi. J'avais l'impression d'être dans une espèce de... de dessin animé quoi. C'était vraiment... c'était assez rigolo finalement. J'ai fini par en rire parce que je me suis dit je vais vraiment me prendre la tête avec tout le monde parce que... et puis à la fin, vraiment, j'étais à bout quoi et je lui ai dit « non mais, voilà moi je repars demain en Suisse, il faut absolument que j'aie mes notes. Je ne vous fais plus confiance. Vous me dites que vous me les envoyez ». Ils me les auraient pas... enfin si je ne m'étais pas pointé, j'aurais jamais eu mes notes. Par contre ils ont validé les notes en tant que notes à Genève.
109	S	P	Mais c'est toi-même qui a dû faire les démarches...
110	C	P	Et c'était les profs ou les...
111	P	C	Non non. Les profs en fait ils ont envoyé. Bon déjà quand je suis retournée passer mon examen, personne m'a dit qu'il fallait que je... que j'avais pas le droit de faire ça. J'avais pas le droit d'avoir une session de rattrapage sur place. Et ça je savais pas quoi. [xxx] A partir du moment où tu as fini ton année Erasmus, c'est une autre rentrée, donc t'es plus inscrit. J'ai passé mon examen, je suis passée au bureau, je leur ai dit : « voilà je viens de finir un examen. La prof doit aller le corriger dans les deux jours, elle m'a promis, elle va vous envoyer la note et après je repasserai prendre toutes mes notes. » et ils m'ont dit : « non mais euh. T'es pas sur nos listes quoi. Qu'est-ce que tu fais là ? » et euh... donc du coup, ils m'ont fait remplir pleins de papiers alors j'ai refait le truc euh espagnol-histoire, histoire-espagnol machin machin. J'ai rempli un papier qui m'autorisait justement à passer un rattrapage. Une fois que j'avais... je venais de le passer donc de toute façon mon examen, il fallait qu'ils me le valident parce que je me suis déplacée pour ça. Et puis après, une fois que ça c'était passé ouais... enfin j'ai réussi à mettre toutes les notes ensemble et puis ils me les ont données. Enfin ils les ont fait envoyer à .. bon après quand je suis rentrée, je me suis encore un peu battue avec Sébastien... euh comment il s'appelle Sébastien
112	S	P	Merci non des RI
113	P	S	Ouais voilà très très sympa d'ailleurs et très très utile qui n'arrêterait pas en fait, d'appuyer, d'envoyer des mails
114	C	gr	Moi c'étaient les profs qui n'ont pas envoyé les notes en fait.
115	P	C	Ah c'est ouais... non moi en fait c'était l'administration plus. Les profs ça allait, c'était.... Mais nous on avait... vous aviez pas les résultats sur la porte déjà.
116	S	P	Mmm
117	P	gr	Enfin à côté de la salle en fait ?
118	V	P	Moi on m'a jamais rien dit en fait, mais je voyais que d'un coup tout le monde allait regarder sur les portes alors je me suis dit : « ah ben moi je dois avoir aussi » (rit)

119	C	gr	Non moi il y a un ou deux profs ou. Non mais ah oui, il y a un ou deux pros ou c'était le semestre d'hiver et j'avais toujours pas la note en octobre en fait.
121	P	C	Ah ouais ?
122	C	P	(rit) bon c'était moi aussi qui avait un peu laissé traîner et tout
123	S	gr	Ouais moi j'ai du vraiment aller chercher... parce que L. m'avais dit que c'était compliqué, donc j'étais allée chercher, toutes les notes, aller taper aux portes, envoyer des mails xxx/
124	L	S	/xxx ouais avec une feuille en fait
125	S	L	Ouais ils remplissaient une feuille voilà. Mais j'avais photocopié toutes les feuilles avant ! de les donner à Maria Gomez avant qu'elle ne les brûle ou je sais pas quoi
126	C	S	Ouais ouais (rit)
127	S	gr	Et quel genre de petites stratégies vous avez mis au point justement pour pouvoir vous en sortir dans cette confusion ?
128	V	S	J'ai pas eu de gros problèmes mais j'ai vite laissé tomber. Je sais pas comment dire. J'ai dit « bon on verra bien »
129	S	V	ok
130	v	S	J'étais tellement détendue et... j'ai pas fait beaucoup de crédits. J'étais pas en fin de Bachelor, j'étais en deuxième année. Genre... pff... j'étais tellement dans un autre truc que je me suis dit : « bah on verra bien quoi »
131	S	V	T'as pris de la distance quoi...
132	V	S	Mmm ouais j'ai envoyé quelques mails et après... Finalement tout à été... en fait pour moi, ça a été, tout a été. J'ai pas eu de problèmes majeures mais il y a pleins de trucs que j'ai pas compris.
133	S	V	Ok (rit)
134	V	S	Mais vraiment pleins pleins de trucs. J'avais pas compris comment ça marchait, je cherchais des infos, je savais pas où en trouver, et après j'ai arrêté d'en chercher. Et finalement ça a été, et j'ai reçu mes notes au mois de septembre, quelque chose comme ça.
135	C	V	Ah c'est bien ça ! (rit)
136	V	C	Et finalement je me suis dit « ouf » tu vois ? mais j'étais pas sûre du tout. J'étais pas sûre ! j'ai rien fait du tout pis bon, on verra quand je rentre. Xxx/
137	C	gr	/xxx mais t'es un peu impuissant face à... Au système, je sais pas comment dire.
138	V	C	Ouais
139	C	gr	Moi j'avais quand même besoin, parce que je devais valider tous mes cours. Mais heureusement, je touche du bois parce que ça a marché, mais je me dis que ça aurait pu très bien pas marché et puis voilà. Mais c'est vrai que tu... j'ai l'impression que tu peux pas faire grand-chose à part de taper 15 fois à la porte.
140	V	C	Non et puis tu envoies des emails et ils te répondent pas, tu sais pas à qui t'écris et xxx/
141	P	V	/ non les emails à la Complutense, c'est vraiment le dernier truc, personne n'utilise d'email quoi. On a l'impression qu'on est à l'époque archaïque c'est...
142	S	P	Non c'est « toc toc » quoi
143	P	S	Ouais ouais. Tu vas à son heure enfin xxx/
144	gr	P	/xxx Mais ils y sont jamais ! (rires)
145	P	gr	Ouais ils y sont jamais.
146	v	gr	Et à la Autónoma ils ne sont pas là non plus !

147	gr	V	Ouais c'est ça (rires)
148	V	gr	Ce qui est embêtant, c'est quand tu sais pas la tête du prof ou bien de la personne, parce que si tu connais sa tête, tu peux le retrouver à la cafétéria mais (rit)
149	S	gr	Et vous avez demandé à des gens parfois pour vous aider ? Par exemple pour le choix des cours... des profs...
150	P	S	Je faisais deux fois les cours, et si je captais rien je m'en allais quoi.
151	S	P	D'accord
152	P	S	Enfin.. bon y a juste un cours pour lequel je me suis vraiment déplacé, c'est « histoire de la photographie » et puis directement on était en très petit...on était très peu. Il y avait je sais pas, peut-être 7 personnes en cours. Avec une profe qui était vraiment ultra sympa, intéressante et tout. Donc ça c'est vraiment le cours... enfin je regrette pas de m'être déplacée, parce que pour le coup. Puis après non... Mais pour mon mémoire justement, j'allais beaucoup frapper à la porte des profs sans pour autant que ça soit mes profs. Et puis ils ont toujours été très très cools quoi. Bon je venais avec une motivation, un mémoire machin et tout, et puis le fait qu'ici j'avais pas vraiment d'encadrement, par rapport à l'Amérique latine ils étaient toujours... non non hyper ouverts quoi.
153	S	P	Mmm et les autres vous avez rencontrés des personnes qui vous ont aidé ?
154	L	S	Ben moi je connaissais une Erasmus, enfin une Espagnole qui était venue ici donc euh... ben on se connaissait d'ici quoi. Et là-bas elle m'a beaucoup aidé, beaucoup conseillé, sinon il y a avait aussi beaucoup de commentaires sur les cours notés contre le mur genre : « ne pas prendre, c'est une p... » (rit). Enfin pleins de trucs comme ça. Ouais ouais ! pourtant je suis quand même allée au cours et j'ai regretté parce que c'était vraiment une p... et j'aurais pas du y aller (rit). Mais donc voilà, ça aussi ça aide de... ce genre de truc mais... Ouais moi c'est surtout la fille, qui était venue elle ici qui m'a aidé quoi, enfin... ouais surtout pour ça quoi...
155	C	gr	Moi les profs m'ont pas... J'ai demandé un peu quels cours étaient intéressants mais j'ai pas vraiment trouvé d'aide de la part de la responsable à Madrid, c'est plutôt avec des gens que tu rencontres, par le bouche à oreille, et puis c'est vrai que j'ai pas été, sincèrement, faire Erasmus pour les cours que j'ai choisis (rit). Je me suis dit « bon je fais des trucs tranquilles ». Par contre le stage, ça c'était super chouette. Ça c'était vraiment une chouette expérience. Et les cours... voilà quoi. J'avais déjà fait tout ce qui était essentiel à Genève, donc c'était vraiment des options libres. Et puis bon, c'était pas vraiment pour ça que j'étais venue quoi (Rit). Mais ouais, c'est un peu du bouche à oreille, tu rencontres d'autres gens et tu fais plutôt ce cours plutôt que celui-ci. Je pense que ça dépend de l'objectif que t'as avant de partir, si c'est comme toi, t'as un mémoire...
	P		
156	P	C	Bon après xxx/
157	C	P	/xxx si c'est plus précis xxx/
158	P	C	/xxx y a aucun cours qui (rit)
159	C	P S	Ouais tu vois moi j'étais vraiment en fin de parcours, et j'avais la possibilité de prendre des cours euh... de dessin (rit)
160	L	C	Y avait la pâte à modeler aussi non ? (rit)
161	S	L	Ah non, ça ils ont du enlever j'imagine (rit)
162	C	gr	D'ailleurs celui de dessin c'est celui que j'ai le moins bien réussi (rit). Peinture c'était très bien, bizarrement (rit).
163	V	gr	Moi ce que j'ai trouvé sympa, c'est de rencontrer... pour les problèmes d'université justement,... On nous avait contacté, enfin il y en avait une qui avait demandé au bureau Erasmus à Genève de la mettre, de lui filer les adresses emails des autres filles qui allaient partir en même temps qu'elle et

			c'est comme ça qu'on s'est retrouvées les 4 à être à la Autónoma en lettres, et du coup on avait un peu les mêmes problèmes... enfin les problèmes étaient les même xxx/
164	P	V	/xxx moi y en avait aucun qui étaient en lettres, parce qu'ils étaient tous partis à la Autónoma (rit)
165	V	P	C'était il y a trois ans aussi ? deux ans ?
166	P	V	Non moi c'était l'an dernier.
167	V	P	Ah ouais. Ben du coup c'était vraiment pratique quoi. Je dis pas qu'on est restée toutes copines mais en tout cas, ça t'aide vachement de te croiser et de se dire « oh ! et toi comment il t'as validé ? » et puis selon comment c'était les mêmes... On avait toutes l'espagnol, sauf une je crois, on était trois à avoir l'espagnol en commun, tu peux déjà régler tes doutes sur la branche que t'as en commun avec les autres : « ouais mais machin, comment il va nous valider à Genève ? »
168	P	gr	Et quand il y a trois personnes qui posent une question, enfin y a toujours plus d'imagination et puis tu as un... enfin un paysage vachement plus large de ce qui t'inquiète quoi.
169	C	gr	Ouais. Ben je suis partie avec S en fait, même si c'est S qui m'a contactée, et je trouve que c'est super chouette, et je pense que ça serait euh... xxx/
170	P	C	/xxx une bande de donnée ouais
171	C	gr	Ouais de... ben à Genève, toutes les personnes qui partent ben ou... je sais pas... pas forcément faire une réunion mais au moins envoyé un mail : « sachez que y a aussi S qui part avec vous. Vous pouvez rencontrer C. » et puis c'est vrai que c'est pas mal, parce que quand tu arrives là-bas, t'es un peu oh,,
172	S	gr	Ouais moi je me suis sentie un peu... Tu vois tu cherches un peu des compatriotes quoi (rit) et puis : Français, Allemand, Italien, Français, Allemand, Italien, Suisse non ? (rit)
173	L	gr	Non moi j'avais personne d'autres en même temps, à la fac. Y avait que moi comme Suissesse je crois... ouais ouais. Par contre le premier... enfin il y a avait eu un jour de bienvenue je sais pas quoi, et là il y avait une fille belge qui parlait français, enfin qui m'a entendue parler français, parce que mon copain était venu me rendre visite et puis il est venu aussi... donc elle nous a entendu parler français et on a commencé à discuter du coup, alors avec elle j'ai gardé contact. Et c'est vrai qu'on s'entraidait aussi pour les cours. Sinon il y avait aussi les cours intensifs d'espagnol au début xxx/
174	S	L	/xxx ouais là tu rencontres
175	C	S	Moi j'ai pas fait ça
176	P	C	Ouais ben moi non plus
177	L	gr	Bon ben là tu rencontres d'autres... Je sais que j'ai rencontré une autre fille, et elle elle était polonaise, mais je l'ai rencontrée parce qu'elle connaissait je sais pas qui de je sais pas qui de je sais pas qui, qui faisait le cours avec moi. Mais c'est venu comme ça quoi... Mais ouais c'est vrai que ça ça aidait bien. Et un autre truc qui m'ont aidé... en fait y a l'Association Erasmus là, je sais plus comment ça s'appelle « ESN » ?
178	S	L	Oui ESN
179	L	gr	Ouais ESN voilà qui a pris contact avec tout le monde et qui nous a dit « si vous êtes intéressés par vous inscrire au yahoo group » ou je sais pas quoi et xxx/
180	P	L	/xxx j'ai jamais compris cette histoire quoi
181	L	P	Bah en fait xxx/
182	V	L	/xxx ils envoyaient tous les emails. ?
183	L	V	Ouais ils envoyaient tous les mails pour dire les sorties qu'il y avait et tout xxx/

184	P	L	/xxx enfin si en fait des fois les sorties ou des soirées comme ça mais euh...
185	L	P	Bah en fait moi c'est comme ça que...
186	P	L	J'ai jamais capté le fonctionnement de ce truc (rit)
187	C	L+P	Je vois même pas de quoi vous parler (rit)
188	L	gr	Ben en fait il a envoyé comme ça et il disait : « ben voilà, donc nous on va vous envoyer des informations par rapport à ce qui va se faire et tout ça » et puis xxx/
189	P	L	/ tu t'étais inscrite genre du coté du bâtiment vétérinaire-là ?
190	L	P	J'ai rien fait, non non, c'était, j'étais à Genève encore, avant de partir.
191	P	L	Ah !
192	S	L	Avant de partir carrément ?
193	L	S	Ouais avant de partir ! ouais c'était génial parce que j'étais déjà en contact avec des gens, avant de les avoir rencontrés. Et puis il y en a un qui a dit « bon ben si ça vous dit » on était tous en train d'écrire « moi j'arrive à telle date, machin, je suis dans telle fac. » et puis lui il a rassemblé un peu toutes les informations qu'il a trouvé, il a fait un tableau Excel et il a dit « voilà, si ça peut vous aider à vous retrouver et tout » et euh, donc du coup moi j'ai regardé le tableau et j'ai vu qu'il y avait une fille qui arrivait le même jour que moi, qui allait pas du tout dans la même fac, elle allait en droit mais... et puis voilà je lui ai dit, enfin je lui ai écrit, « ben écoute, j'ai vu que t'arrivais le même jour, si tu veux on se retrouve le lendemain à la Plaza Mayor et puis on peut se rencontrer quoi. » C'est comme ça que tout est parti et puis c'était... ben c'était super parce qu'avec elle, j'ai connu pleins d'autres.... Elle était allemande, donc moi j'ai connu que des allemands (rit) donc moi j'ai fait mon séjour avec des allemands et puis...xxx/
194	P	L	/xxx c'est vrai qu'il y en a beaucoup, avec les italiens..
195	S	P	Oui moi du coup c'était plutôt italien (rit)
196	L	gr	Et puis après eux c'était sympa quoi. Même si on était pas dans la même fac, on se marrait en tout cas des problèmes qu'on avait et puis... c'est vrai que ça décharge un peu. On se sent pas tout seul dans l'univers, c'est la même merde partout enfin c'est... ça c'était... j'ai trouvé vraiment super parce que sinon c'est vrai on débarque et puis c'est un peu enfin, je trouvais aussi plus facile d'entrer en contact avec les gens à travers l'email, que tout de suite parler aux gens enfin... d'autant plus que moi, enfin en tout cas, avec les espagnols, les étudiants espagnols, je trouvais qu'ils étaient froids quoi. Enfin j'étais étonnée !
197	P	L	Ouais ils sont tous déjà dans leur cursus plus ou moins, ils se connaissent un peu tous par rapport à leurs options
198	L	P	Ouais mais mais.. enfin je suis vachement étonnée. Moi je suis espagnole alors moi je parlais là-bas avec « ouais on est plus ouverts » machin et tout ! et puis alors quand je disais « ouais je suis Erasmus, je viens de Genève » « ah ouais, moi je pourrais pas partir ». (rit) « d'accord ben...xxx/
199	P	L	/xxx merci de m'aider » (rit)
200	L	P	« ok ! bon ben tant pis alors » (rit). Heureusement que j'avais cette fille là qui était venue ici, parce que elle elle avait déjà une ouverture d'esprit enfin voilà, et elle, en fait ben les autres espagnols que j'ai connu c'est pratiquement à travers elle, et qui étaient tous des gens qui avaient un peu voyagé et tout, sinon les autres, c'était « ah moi je sais pas comment tu fais pour sortir de chez toi » quoi en gros xxx/
201	P	L	/xxx ouais c'est vrai. Ça m'est déjà arrivé de parler assez souvent à des espagnols à l'université qui me disaient ça aussi.
202	C	P	Ouais moi aussi
203	S	V+C	Et vous vous avez ressenti aussi ce côté un peu froid des espagnols ou pas du tout ?
204	V	S	Ouais ! mais c'est surtout qu'ils ont l'habitude de rester chez papas-mamans pendant de siècles et nous déjà à 20 ans, selon comment, on a

			l'habitude de bouger, des fois on vit plus chez nos parents. Ils te regardent avec des grands yeux « quoi t'habites plus chez tes parents ? »
205	P	v	Ouais ouais c'est assez... enfin moi j'étais pas du tout en fait avec des gens... enfin vu que j'ai passé quand même 4-5 mois sans foutre un pied à l'Université (rit). En fait tous mes amis travaillent déjà : beaucoup d'Espagnols, des Argentins aussi parce qu'en fait je suis allée avec une amie argentine, qui elle allait pour tout autre chose et puis... il s'est avéré qu'on a emménagé ensemble à Madrid et du coup on a connu beaucoup d'Argentins. Elle était cuisinière, donc tous les gens que je connaissais c'était dans le milieu de la restauration ou euh.. mon autre coloc était espagnole et elle tenait un bar en fait... donc c'était dans le milieu de la nuit quoi (rit) de manière générale
206	C	P	Tout a fait
207	P	G	Et après ben donc en fait... bon j'étais pas trop avec des gens qui étudiaient. Après bon, à un moment donné vers là, j'ai senti que j'étais un petit peu mal parce que je n'étais pas allée à tous les cours alors j'étais très très sympa avec tout le monde et j'ai commencé à parler aux gens qui étaient dans mon cours (rit) et ils ont été vraiment enfin... moi les Espagnols, je les ai pas trouvé fermés en fait parce que moi, franchement euh, se retrouver en face d'une miss comme ça qui arrive à la fin et qui demande de faire des photocopies de tous les cours à tout le monde, je pense que j'aurais pas été hyper cool. Parce que je foutais pas les pieds en cours et je suis tombée sur des gens qui étaient vraiment très très sympas et puis que... je dis pas qu'ils m'ont aidé à étudier mais simplement à ... tu vois genre à me situer par rapport à l'examen, quel type d'examen etc. quoi. Alors que bon, je ne les avais pas du tout fréquenté de l'année quoi. Mais après, ils ont aussi ce côté ou c'est pas quelque chose qui leur viendrait à l'esprit pour la plupart quoi. Tous les gens à qui j'ai parlé c'est vraiment « ah mais attend t'as quel âge ? ». tu viens d'un autre pays, c'est un truc de dingue quoi.
208	C	P	Ouais. Moi j'ai pas du tout eu de contact avec les gens de l'école (rit). Quoi non c'est pas vrai, j'allais à l'école, quoi l'uni, pour juste les 4 cours que j'avais sur le semestre d'hiver, et sur le semestre d'été, j'avais que le stage. Donc j'allais pas à l'uni. Et j'ai vraiment pris peu de cours et puis euh... et puis je connaissais des Espagnols en dehors de l'Uni donc euh, c'est vrai que j'avais pas non plus beaucoup de ... et surtout j'avais l'impression d'être un peu vieille (rit) ! en tout cas dans ma faculté quoi. J'avais des cours et puis c'était chou parce que j'avais l'impression d'être avec mon petit frère (rit). J'ai pas de petit frère mais j'avais quand même l'impression qu'il y avait un décalage.
209	V	C	Tu suivais des cours de quelle année ?
210	C	V	Je prenais des cours.... Je suivais des cours, je sais pas...
211	S	C	C'était des options, c'était un peu général je pense.
212	C	V	C'était un peu tout ouais. J'avais l'impression qu'ils étaient plus jeunes que... xxx/
213	V	C	/xxx Mais ils commencent à 18 ans.
214	C	v	Ouais et ils commencent à 18 ans et ils sont encore chez leurs parents, en tout cas dans notre faculté
215	V	C	Les années sabbatiques ça n'existe pas chez eux.
216	C	G	C'est peut-être aussi que propre à la Fapse, pédagogie etc.
217	S	C	Ça aussi ouais
218	C	G S	Mais. Ah ils étaient là « Woaw ! tu pars à l'étranger tout ça ». Faut pas s'emballer quoi (rit). Et je trouvais que par rapport à ça, il y avait un décalage. Je sais pas si toi tu as ressenti ça ?
219	S	C	Par rapport à l'Uni de Genève ?
220	C	S	Ouais
221	S	C	Ben par rapport à la formation d'adultes, c'est sur que c'est pas le même public.
222	C	S	Ou même j'avais par exemple, d'autres euh, d'autres personnes qui étaient à l'Uni : une Finlandaise, une Allemande, et puis c'était euh... c'était différent.

223	V	C	Ouais
224	C	G	Et que c'était encore assez cloisonné l'Uni. C'était en tout cas dans notre faculté un peu la suite euh du collège tu sais où...
225	L	C	Ouais moi j'ai aussi ressenti ça en fait.
226	C	G	C'est pas du tout comme ici, ou t'es plus indépendant
227	P	C	Ouais et puis ça marche plus par... enfin je sais qu'en lettres on est vachement, enfin pas toujours avec les mêmes classes, du coup ça tourne.
228	V	P	Exactement. Eux ils suivent leur même classe
229	G	V	Ouais [xxx]
230	P	G	Ils n'ont qu'une seule branche.
231	C	P	Exactement, et c'est plus cloisonné. Vraiment plus mode collège quoi ou même encore xxx/
232	P	G	/xxx enfin moi au début j'ai essayé de parler aux gens et j'ai vite compris que... enfin c'était pas spécialement. Et parce que je parlais bien l'espagnol quand je suis arrivée, et j'ai vite compris que..., limite... enfin c'est pas très encourageant d'arriver et de vraiment faire l'effort et tout parce que c'est quand même intimidant, on parle une langue étrangère à la base. Et puis d'avoir des gens qui te disent « oui, non, cool » ben « salut bonne journée quoi »
233	C	G	Et puis y a pas xxx/
234	P	G	/xxx ils ne se rendent pas compte je pense.
235	V	P	Mais je sais pas si ici par exemple... moi je rencontre pas d'étudiants Erasmus ici. Alors du coup j'en ai rencontré juste après être partie, j'étais hyper cool avec le gars, je lui ai fait la tchatch pendant je sais pas combien de temps : « ah moi... tu connais les endroit ? tu sais ou machin ? » (rit). Mais avant ça j'avais jamais rencontré d'étudiants Erasmus, même maintenant j'en vois jamais, j'en rencontre pas.
236	P	v	Ptetre qu'on les remarque pas forcément parce que voilà, s'ils sont dans les cours, c'est ça, et qu'il y a une personne, c'est pas vraiment.
237	V	P	Mais du coup ça fait aussi que personne va...
238	P	V	Ben il faut faire la démarche. Et puis moi je faisais la démarche et j'avais pas de réponses. Donc ça sert à rien
239	C	V	Ah ouais ça c'est vrai
240	P	G	Parce que je voyais bien que y avait que des Espagnols donc euh... Mais euh... ouais c'est pas dramatique non plus parce qu'il y a aussi beaucoup d'étudiants étrangers. Et puis en général quand il y en a un dans un cours et bien tu le repères parce qu'il est comme toi quoi.
241	G	G	[xxx]
242	V	G	Moi j'avais rencontré des Espagnols à l'Uni et puis j'ai eu... enfin là ou j'ai eu de la chance et là ou ça a bien marché, c'est qu'en fait. C'était le premier jour de cours. Je suis allée voir un cours que j'ai plus jamais refait parce que ça correspondait pas du tout à ce que je devais faire non plus. Mais à ce cours là, je voyais bien que les gens... en fait y avait personne qui se connaissait, parce que ils suivaient un cours de première année. J'étais en deuxième, mais j'ai quand même suivi de cours, mais c'était la première année pour ces filles, parce que y a que des filles en « filologia hispanica », y avait pas beaucoup de gars. Et tu voyais que tout le monde était un peu gêné, donc du coup c'était plus facile d'être dans cette ambiance de « je connais personne »
243	L	V	Ouais
244	V	gr	Y en avait peut-être 2, voire 3 qui se connaissaient mais pas beaucoup sur la classe, donc moi je suis arrivée pile-poil à ce moment là et puis aussi, ce sont des filles qui sont ouvertes et tout ça mais... bon c'était cool, c'étaient un peu mes copines espagnoles de l'uni, on a commencé à se revoir et puis c'est des bonnes copines maintenant. Et je les ai toutes motivées à faire l'Erasmus, y en une qui est à Amsterdam, l'autre part au Chili. Mais

			c'est vrai que de la première année... bon elles avaient 18 ans aussi, tu leur parle d'Erasmus, elles te regardent et elles voient comme tu vis, elles savent bien que c'est un monde de taré ! (rit) Mais... tu vis que la nuit, tu t'amuses, histoires Erasmus (rit)
245	S	gr	Et vous avez senti un traitement de faveur de la part des profs ?
246	C	S	Si
247	L	S	Si oui
248	V	S	Moi un petit peu. Pas beaucoup mais un petit peu
249	S	V	Alors sur quel plan disons, tu te souviens ? Les examens ?
250	V	S	Alors pour les examens, j'ai eu surtout des écrits. J'ai pas eu d'oral. Non c'était plutôt le fait de... les profs en fait ils essaient de repérer s'il y avait un Erasmus et puis de lui dire un truc gentil genre « tout va bien ? », donc les cours ou j'étais, ils s'inquiétaient juste de savoir s'il y avait pas quelqu'un qui n'était pas du cursus normal, et s'il y avait un problème, on pouvait aller vers eux. Je les ai trouvés assez cool de ce côté-là.
251	S	P	Et toi pas du tout alors ?
252	P	S	Non, alors moi c'était vraiment euh... La profe là pour laquelle j'ai refais l'examen, elle disait une fois... enfin je savais que mes examens ils étaient pas pourris parce que c'est des trucs que j'étudie aussi à Genève et je... enfin je savais que c'était gérable quoi. Et la première fois, j'ai compris pourquoi je l'avais loupé. La deuxième fois, elle m'a dit : « oui mais quand même, y a 2, 3 trucs, ça serait mieux de ». Enfin je veux dire euh ouais c'est bon « vous pouvez quand même me mettre un 5/10 quoi. Je m'en fous d'avoir 8 ». mais non. Non non. Aucun prof ne... j'ai demandé souvent de faire un travail à côté, à l'écrit, à la maison pour pas justement avoir ce problème de temps, de stress et bon enfin voilà. La plupart du temps ce qu'on m'a dit c'est « voilà de toute façon, tu parles bien l'espagnol. Tu étudies l'espagnol depuis un certain nombre d'années ». et j'étudie la littérature espagnole aussi, donc quelque part quand je suis arrivée, ils m'ont un peu dit : « c'est bon t'es pas l'Erasmus quoi »
253	S	P	Ma coloc qui était en lettres a eu les mêmes problèmes. Elle a du refaire ses examens car ils étaient vraiment difficiles.
254	P	S	Ben ouais. Alors que finalement, d'étudier les lettres hispaniques à Genève, c'est quand même pas pareil.
255	V	G	Surtout les exigences. T'arrives à l'examen, on te demande de répondre à 4 questions en 1h30, alors qu'en lettres à Genève, t'as 6h pour 1 question.
256	P	V	Voilà c'est ça xxx/
257	V	G	/xxx c'est le temps aussi, comment tu gères ton temps la première fois que tu arrives ?
258	P	G	C'est que le ouais. Effectivement Genève et Madrid, moi j'ai trouvé une énorme différence technique même en histoire, par rapport à mon mémoire j'avais fait tout un truc que j'ai du tout refaire en rentrant
259	S	P	Ah non...
260	P	G	Parce que j'étais obligée d'avoir un prof ici en fait, et puis il n'avait pas du tout la même manière de fonctionner quoi. A Madrid, c'était vraiment... enfin d'une manière générale, que ça soit en histoire ou en espagnol, y avait vraiment ce truc d'étudier vraiment un schéma très général, mais pas en profondeur quoi alors que xxx/
261	G	P	/xxx exactement ouais
262	P	G	Alors qu'à Genève, c'est hyper dans le détail xxx/
263	V	P	/xxx pour moi dans les deux cas, histoire et espagnol
264			Et c'est dingue non ? après alors moi j'ai mis un petit moment à comprendre ça en Espagne, pour pouvoir leur donner ce qu'ils voulaient. Parce que du coup moi j'avais tendance... Ben c'est pour ça que j'ai loupé l'examen. Je m'étais spécialisée dans un mouvement littéraire en me disant que je fais à fond pour ça et puis elle elle me disait « oui mais j'aimerais que tu me donnes 2, 3 dates de ça et 2,3 machins » et puis c'était tout comme ça quoi. Donc du coup j'ai fait un mémoire là-bas que j'ai rendu à un prof pour qu'il me le valide pour un truc quand même, et puis je le refais là

			maintenant quoi.
265	S	P	Donc tu as du trouver une autre logique quoi... t'adapter...
266	P	S	Ouais mais c'était intéressant à ce niveau-là, c'était très intéressant la logique est complètement xxx/
267	V	P	/xxx c'est ce qu'on va rechercher aussi en allant à l'étranger aussi. Donc si c'est tout pareil, ça n'a pas d'intérêt non plus quoi.
268	P	V	Non non xxx/
269	V	P	/xxx et puis c'est vrai qu'il faut être plus tolérant
270	P	V	Bon après, c'est toujours le côté à la dure quoi. Y a un truc qui est cool, c'est que tu apprends énormément. Enfin, tu retiens les choses et puis au fur et à mesure de l'année aussi, j'étais plus flexible dans le sens ou au début, ça m'énervait vraiment énormément (rit) de me dire « ouais mais c'est comme ça que je sais moi et » de me dire « ah ben mon, ben nous on fait pas comme ça », alors que au fur et à mesure de l'année. Bon après j'étais vraiment. Pendant toute cette période là, je me suis pas interrogée vraiment sur ce qu'il fallait que je rende, ce qu'il fallait que je fasse, c'est pour ça qu'à la fin, c'était un peu... c'était un peu le speed. Mais du coup je voulais, ben comme toi, je me suis dit « ouais je laisse tomber, je vais profiter de mon expérience d'une autre manière, et quand viendra le délai, je m'en préoccuperai quoi »
271	V	P	Exactement (rit) le moment ou ça devra tomber que ce sera la merde, ça sera déjà la merde pendant un certain temps alors autant (rit)
272	S	C+L	Et en éducation, vous avez ressenti un peu qu'ils privilégiaient ?
273	L	S	Ben c'était déjà : « tu parles 2 langues. Woaw ! » (rit). « non je parle même plus que ça » (rit) puis « quoi ? alors non superwoaw » (rit). Alors non c'était euh... à part la fameuse là, la « Puta » (rit) celle-là qui était vraiment, mais vraiment pas cool du tout parce que à la fin de l'examen, je sentais que j'avais pas bien réussi parce que c'était du recrassage et puis moi j'ai... enfin ça fait longtemps que j'ai plus d'examens ou il faut apprendre par cœur ! et je suis allée lui dire : « écoutez, je m'attendais pas à un examen comme ça. J'ai pas appris par cœur et puis voilà quoi ». « ah oui mais tu veux faire comment alors ? ». je lui ai dit « écoutez, moi je pensais que vous alliez faire l'examen comme ça, j'ai dit ça sera le seul examen que je devrais refaire. Ça me fait chier de revenir pour un examen, est-ce que je peux pas vous rendre un travail écrit à la place ? » « non ! »
274	S	L	Non...
275	L	S	Non elle était vraiment... bon finalement j'ai passé et euh... j'ai passé quand même juste la note qu'il fallait parce que... en fait pendant le séjour Erasmus, je suis rentrée une semaine à Genève. Je suis allée faire des interviews pour faire, je voulais faire un truc comparatif entre Madrid et Genève et puis euh... comme je m'étais vachement donnée pour ça, elle a vu quand même mon effort et je pense qu'elle m'a compensé ma note comme ça quoi. Mais sinon les autres. Déjà si ça c'est un truc que j'ai trouvé pas mal, c'est les auto-évaluations où on s'auto-attribue des notes. Alors pour un cours, je me suis mis un 9 et puis euh (rit)
276	P	L	C'est passé (rit)
277	L	G	Et puis comme j'étais la seule à participer à ce cours, il m'a dit « ben écoute, je peux pas te mettre, je peux pas te dire que non quoi. Parce que c'est vrai que t'étais la seule ». J'étais la seule à tout le temps ouvrir ma gueule donc voilà quoi (rit) mais..
278	C	L	(rit)
279	L	C	Non mais c'est vrai quoi (rit) et puis ouais, y a eu d'autres cours où c'était un peu comme ça et puis... non ouais y a eu 2, 3 cours on se mettait nos notes nous-mêmes et puis des cours ou c'était « ah non non mais ouais, c'est super que tu viennes à l'étranger comme ça ». j'ai eu je sais pas combien de 9 parce que je venais juste en Erasmus quoi.
280	S	L	Ça moi aussi. Mais moi ça m'a... parce que j'avais rendu un travail de 50 pages xxx/

281	L	S	50 pages ?
282	S	L	Mais je tends le document au prof et il me dit « ah t'es Erasmus, t'es venue au cours, je te mets un 10 »
283	G	S	(rires)
284	C	S	(rit) et il a même pas lu une page !
285	S	P	Il a rien lu non ! (rit) Il a même pas lu. J'ai ramené ça à la maison.
286	P	S	Il a même pas lu ? aie aie aie...
287	V	S	50 pages ?
288	S	V	Ouais mais en groupe et puis bon, les 50 pages à l'espagnole quoi. C'était pas une réflexion très profonde. Mais quand même quoi, la reconnaissance du travail, moi je me suis demandée...
289	C	S	Non c'est clair.
290	S	G	Tu vois l'étiquette Erasmus quoi...
291	P	G	Incroyable... j'ai eu aussi ce truc ou j'ai rendu mon mémoire à un type pour une attestation quoi et puis donc... bon c'était un mémoire de Bachelor donc c'est pas... c'est 30 pages je crois. Mais j'ai quand même rendu un truc alors que les autres ils disaient « oui mais je suis Erasmus ». il y avait une tripotée d'Américains dans ce cours et alors eux, ils étaient toujours en train de pleurer dans les jupons du prof, c'était impressionnant. Et ils ont tous négocié pour rendre des 3 à 5 pages au lieu de 10 pages quoi. Moi je me suis pointée pour mes 30 pages et le type j'ai continué à lui écrire des mails pour lui dire « ah mais vous avez pensé quoi, vous avez pensé quoi ? ». Je sais qu'il m'a donné mon attestation, mais il ne m'a jamais rendu de correction, alors que j'en aurais eu besoin pour mon mémoire quoi.
292	S	P	Ouais
293	P	S	Même pour la suite, même si ça n'avait rien à voir et tout, j'aurais eu besoin de son avis pour pouvoir retravaillé après quoi...
294	V	P	Bon ça c'est pareil à Genève (rit). [xxx] Tu renvoies au prof « allez, t'as pensé quoi de mon travail ? » je sais que j'ai eu l'attest, j'ai pu passer mon exa, c'est bien, mais maintenant j'aimerais bien juste avoir xxx/
295	P	V	/xxx Ouais ça dépend des profs
296	V	P	Tu rends des trucs de 10 pages...
297	P	G	Mais bon. Ouais, c'est assez décevant le côté « c'est bon, ça passe » et puis tu sais même pas si ils ont corrigé. Si ça trouve il a juste vu l'épaisseur du truc, il s'est dit « c'est bon ça me saoule. J'ai autre chose à faire »
298	C	G	Moi j'ai eu un cours ou je méritais ma note (rit), le reste... un cours qui était intéressant, mais vraiment et puis dans... deux cours on va dire qui étaient intéressants, qui étaient dans mon domaine, et puis le reste, c'était vraiment... c'était vraiment sympa, et puis tu savais qu'ils allaient te donner une note, une bonne note. Et puis voilà, t'étais là, tu parlais plus ou moins espagnol, [xxx] et puis y a un truc, y a un autre cours ou c'était super intéressant et puis ça c'était pas mal aussi, j'ai du rendre pas mal de dossiers, et puis j'ai eu un examen final et là elle m'a vraiment noté comme si... au niveau de l'espagnol elle était sympa, mais elle m'a noté je pense, plutôt objectivement. Mais un cours !
299	S	C	Ouais
300	V	G	Moi je savais vraiment pas à l'avance ce qu'ils allaient en penser. Quoi il nous ont pas dit... au contraire ils nous disaient plutôt : « ouais on doit pas être plus tolérant avec les Erasmus », même si comme j'ai dit au début, ils étaient sympa, enfin ils s'inquiétaient de savoir qui étaient là etc, si ça allait bien. Mais après ils nous ont bien précisé que eux ils pouvaient ben voilà. Après dans la pratique, je pense qu'ils étaient quand même plus souples
301	C	V	Je pense peut-être, ça dépend de la faculté. Si vous êtes dans une faculté d'espagnol, vous partez avec l'espagnol comme acquis

302	P+V	C	Ouais c'est vrai
303	C	S	Alors que nous ils étaient souvent en train de dire « oh ! ». moi je suis souvent partie, enfin on était tous un peu partis. Toi tu parlais déjà bien espagnol
304	S	C	Un petit peu oui
305	C	G	Mais on avait l'impression que... enfin faut déjà un bon niveau pour étudier l'espagnol.
306	P	G	C'est vrai que c'est pas forcément évident
307	C	G	C'était vraiment « bon allez j'y vais » vraiment dans l'optique bon, quand je reviens, au moins je sais parler espagnol
308	P	C	Ouais c'est un peu l'épreuve du feu quoi
309	C	V+P	Alors que vous c'était différent xxx/
310	V	G	/xxx c'est peut-être pour ça que j'ai eu des bonnes notes en histoire, parce que moi ils savaient pas que moi j'avais déjà espagnol (rit). Ils se sont peut-être étonnés parce que moi j'avais un bon niveau de langue et de grammaire (rit)
311	C	G	Ouais voilà et c'est aussi je pense... [xxx]
312	S	G	Alors maintenant je vais vous demander si vous voyez une évolution de votre personnalité. Par rapport à l'image de vous-même, est-ce que vous avez l'impression que vous avez changé ?
313	P	G	Je vais répondre juste en premier parce qu'après je vais devoir partir si ça vous dérange pas
314	S	P	Bien sûr vas-y
315	P	G	Euh... j'ai pas du tout été avec des Erasmus pendant toute l'année. Mais je trouve que j'ai changé, parce que le fait d'avoir découvert ouais découvert une nouvelle culture en fait, plus. C'est pas vraiment dans l'enceinte de l'Université... Dans l'enceinte de l'Université justement, il y a le côté ou j'ai vu une autre façon de procéder, qui m'a intéressée, mais je me suis rendue compte que je préférerais faire un truc, et que ça soit vraiment bien fait, plutôt que de faire un petit peu de tout. Donc je suis rentrée à Genève en me disant « ah c'est chouette » à ce niveau là. et puis après bon tout le côté à l'extérieur... j'ai eu beaucoup de mal à me remettre au rythme en Suisse quoi. Enfin moi je suis française, genevoise-française, enfin le rythme que l'on peut avoir ici plutôt qu'en Espagne, parce que t'arrive déjà y a l'été, t'arrives y a l'été entre deux. Donc pendant l'été, on vit tous un peu à des horaires décalés, bon disons tu travailles, si il fait beau, c'est encore l'été etc. après le côté ou justement on est beaucoup moins dehors, les horaires enfin voilà quoi, les gens ils me disaient « on va manger à 19h30 » et je leur disais : « mais dîner quoi ? » (rit). Enfin ouais c'était assez... enfin ça me paraissait complètement incroyable quoi. J'ai eu vraiment du mal ouais à me remettre. Par contre il y a un truc pour lequel j'ai apprécié de rentrer, c'était le côté ou j'ai beaucoup aimé l'ambiance espagnole etc. mais d'être tout le temps debout dans les bars ou tu, tu peux pas tenir ta bière sans te la renverser 4 fois dessus dans la soirée (rit), parce que de toute façon c'est pas gérable tellement il y a de monde et puis le côté moi justement, on me disait que je parlais pas assez fort en fait. Parce qu'on est très calme ici finalement !
316	V+S	P	Ouais
317	P	G	Ici il n'y a pas besoin de crier pour se faire entendre. Et le côté toujours crier et moi j'avais l'impression alors que je suis pas du tout timide quoi, les gens me prenaient pour quelqu'un de timide quoi. Donc j'ai appris aussi à m'affirmer au niveau de l'intonation de ma voix, le volume quoi. Et puis une fois que je me suis dit : « bon ok, il faut hurler » (Rit) et à ce moment-là, j'avais un copain qui avait déjà été espagnol, enfin en Espagne, en Erasmus, mais genre des années avant, et on arrive dans un bar à 7h du matin, dans les petits trucs de quartier machin et puis j'arrive et je dis « ouais j'aimerais des churros et du chocolat chaud je sais pas quoi », et le type il m'ignore quoi. On était deux dans le truc et je lui dis « non mais Nico attend, c'est impressionnant le type il m'ignore » il me dit « attend je te montre ». et il tape le poing sur la table et il commence à gueuler « Oye ! Tio ! » machin et tout ! le type il arrive, il nous sert ok. (rit) moi j'étais là « mais c'est un scandale quoi ! » (rit) j'hésitais à lui demander « s'il vous plait, machin » et tu me disais « bon tu sers ça, ça, ça » et le type était adorable quoi. Et donc là à ce moment-là, c'était au tout début qu'il est venu

			me voir et je me suis dit « ok, c'est ça l'Espagne ». et je suis allée donc ouais avec l'Argentine qui avait exactement le même pressenti, parce qu'en Argentine, il y a le côté... c'est pas, c'est pas qu'ils sont méchants, c'est simplement que c'est la façon de faire là-bas et y a moins de, y a moins de xxx/
318	V	P	/xxx politesse
319	P	V	Ouais. Enfin non, c'est... enfin ouais. C'est pas un manque de politesse pour eux xxx/
320	L	P	/xxx c'est une manière
321	P	G	Ouais c'est une manière de faire
322	L	G	Ici on est trop maniéré
323	P	G	Exactement. C'est vachement plus direct. On passe pas par des détournements « s'il vous plait, bonjour Monsieur, bonjour Madame » machin, non c'est direct ! une fois que tu as compris ça enfin...
324	S	G	Ouais moi ça m'a fait le même coup à la cafétéria de l'Uni. Le premier jour : une montagne de gens ! j'ai attendu un quart d'heure à essayer de faire des signes ! (rit)
325	P	S	(Rit) ouais c'est vrai !
326	V	S	Après tu arrives à te battre !
327	S	G	Ouais voilà ! mais même après t'es devant et il y a 5 filles qui gueulent plus fort que toi, elles sont servies avant toi, mais c'était l'horreur !
328	P	G	Mais voilà, c'est, c'est comme ça quoi. Ça veut pas dire pour autant que... enfin moi je pense pas que ça soit un manque de politesse xxx/
329	V	P	/xxx non non c'est xxx/
330	P	G	/xxx enfin ma copine Argentine elle me disait « ouais ils sont pas polis ces Espagnols, j'en ai marre ! » bon elle vit toujours en Espagne et elle est super heureuse là-bas quoi. Mais au début enfin elle, ouais elle avait tendance à ouais... parce qu'en Argentine, c'est pas du tout comme ça, ils sont plus comme nous dans la forme « ouais s'il vous plait machin » et puis en fait, en fait non. C'est simplement que...enfin ils passent pas par ce biais quoi
331	V	P	Pour s'exprimer ?
332	P	V	Il faut parler fort parce que... voilà parce que ouais...
333	S	P	C'est comme ça quoi...
334	P	S	Ouais c'est dans la culture quoi.
335	S	C+V +L	Et vous vous avez ressenti une évolution de votre personnalité ?
336	C	S	Par rapport à l'Uni ou ?
337	S	C	En tout en tout
338	C	S	Euh... oui ben oui. Une expérience à l'étranger, partir une année c'est clair que ça a des répercussion sur euh ma personne. Et j'ai adoré ! vraiment c'est une super expérience ! et à refaire, je la refais tout de suite xxx/
339	V	C	/xxx moi pareil !
340	C	G	Du point de vue personnel, je sais pas... jme dis... je vois aussi professionnel, maintenant que j'ai fini... non vraiment c'était une super expérience et alors, du coup, j'ai envie de motiver les gens et je me dis mais c'est dommage qu'il n'y ait pas plus de gens qui font des Erasmus quoi, vraiment. Et j'ai l'impression, comme ici, j'ai l'impression que xxx/
341	S	C	/xxx ici surtout

342	C	S	C'est ce que je me dis. J'ai toujours voulu faire un Erasmus et je vais essayer de caser ça dans mes études. Parce que j'adore voyager, j'adore aller à l'étranger alors je me suis dit c'est impératif. Et je me dis, en première année, j'avais l'impression, j'étais là « ah j'ai envie de faire un Erasmus » et autour de moi, y avait beaucoup de gens qui étaient là « ouais moi aussi je veux faire un Erasmus » et plus tu arrives à la fin de tes études, plus les gens qui voulaient faire les Erasmus ils ont petit à petit laissé tomber cette idée parce que y avait des procédures trop lourdes, il faut un investissement personnel et puis... je sais pas pourquoi en fait xxx/
343	L	C	/xxx y a le côté financier aussi. Faut pouvoir se le permettre.
344	C	S	Ça c'est vrai mais xxx/
345	V	L	/xxx paies pas les taxes de l'uni
346	S	V	Ouais mais ça suffit pas. Tu dois te financer toi-même
347	L	V	Non non non. Attends la bourse Erasmus, c'est juste de la rigolade !
348	C	L	Ça je suis d'accord avec toi
349	L	G	Mais xxx/
350	V	G	/xxx c'est vrai mais tu paies pas les taxes déjà, ça te fait 1000 francs de moins sur le xxx/
351	L	V	/xxx mais ça dépend aussi si tu pars d'ici en ayant un loyer et tout ça. Enfin moi je suis partie d'ici, enfin j'ai, enfin je vivais déjà avec mon copain à l'époque, donc déjà bon, j'avais cette chance là, mais je continuais quand même à payer mon loyer ici et je le payais pas à Madrid, parce qu'à Madrid, j'avais de la famille et je payais pas le logement. C'est
352	V	L	Ah ça c'est cool.
353	L	G	Je suis aussi partie à Madrid pour ça, parce que ouais en fait, j'avais cette facilité. Moi à la base je voulais partir en Cote d'Ivoire, le truc qui n'a rien à voir ! (rit) mais parce que j'avais aussi enfin une famille entre guillemets et j'aurai pu aussi ne pas trop dépenser, enfin voilà quoi. Mais je pense que c'est pas trop évident de pouvoir se permettre, enfin euh... Ouais c'est clair que... on en a tous envie mais faut vraiment pouvoir se permettre de partir quoi.
354	C	L	Justement, moi je me demande pourquoi... j'ai l'impression que arrivée en fin de parcours, y a pas beaucoup de gens qui partent. Mais pourquoi ? est-ce que c'est financier ? en tout cas moi les quelques personnes proches de moi qui voulaient partir, c'était pas pour des raisons financières, mais je pense que tu as raison, y en a pas mal qui sont bloqués par rapport à ça. Parce que c'est cher de partir à l'étranger, parce que Madrid c'est cher aussi, ça je me suis rendue compte
355	L	C	Ouais
356	C	G	Et puis xxx/
357	L	G	/xxx à Grenade ça leur coûte moitié moins. Leur loyer leur coûte moitié moins
358	G		[xxx]
359	C	G	Et puis que la bourse c'est vraiment ridicule et puis pour avoir... tu peux avoir des aides financières, mais c'est vraiment pas facile de les décrocher. [xxx]
360	L	G	Enfin moi j'avais une allocation d'études en l'occurrence. Je l'avais pour mes études ici, mais comme ça faisait partie de mes études de partir là-bas, j'ai pu encore en bénéficier.
361	C	L	T'as pu en bénéficier encore à l'étranger ?
362	L	C	Ouais voilà
363	C	L	C'est pas évident de les avoir à la base quoi. C'est ça.

364	L	G C	Bon moi aussi. Une différence aussi. Enfin je sais pas quel âge vous avez mais moi je suis vieille, entre guillemets, (rit) parce que j'avais déjà... enfin déjà j'ai cette allocation d'études parce que j'avais passé 25 ans quand j'ai repris Sciences de l'éducation et parce que j'étais déjà indépendante depuis 2 ans enfin... j'avais une situation, voilà quoi. Et ben, c'est pour ça que j'avais droit à cette aide-là puis euh... ouais moi en partant j'avais... en fait je me sentais aussi pas mal différente.. c'est toi qui a dit que tu te sentais plus vieille que les autres ?
365	C	L	Ouais
366	L	G	Ouais ben moi je me sentais vachement plus vieille que les autres ! (rit) je vais te dire xxx/
367	C	L	/xxx mais c'est aussi la Fapse
368	V	L	C'est violent quand même !
369	L	V	Ouais ouais mais à fond quoi ! non mais et puis xxx/
370	C	G	/xxx avec ma copine finlandaise qui était un peu plus âgée que moi aussi...
371	L	G	Ah non mais ouais c'est.. bon moi j'avais déjà ça ici parce que quand j'ai recommencé ici, en fait je me retrouvais entre ceux qui font formation d'adultes et qui sont beaucoup plus vieux, et ceux qui viennent de commencer (rit) xxx/
372	C	L	/xxx là t'es en formation pour adulte ?
373	L	C	Non mais j'avais des cours aussi. Et puis c'est vrai que... enfin moi je me retrouvai un peu dans un entre-deux et il y a moins d'entre-deux que de tout jeune ou de plus vieux et euh ouais. Et là j'ai aussi ressenti ça quand j'étais là-bas quoi. J'étais un peu. En fait, j'étais pas venue non plus pour la même chose parce que... enfin bon c'est aussi quand on part en Erasmus xxx/
374	V	L	/xxx c'est toujours la même chose (rit)
375	L	G	Presque tout le monde se trouve un copain ou une copine machin, moi j'étais déjà casée enfin voilà quoi (rit). Enfin ouais j'avais une toute autre vision quoi, alors même si le premier mois je l'ai vraiment passé à faire la foire parce que j'étais venue bien avant le début des cours et tout. Quand les cours ont commencé, j'étais dans l'optique études (rit) et puis ça, ça a tout changé quoi !
376	V	L	C'est sur si t'as commencé la formation plus tard aussi, t'as pas le droit à l'erreur. Tu vas pas te dire « ah je laisse ça pour plus tard ». Moi j'étais en deuxième année, à 20 ans (rit) tu vois quoi. Tu vois le temps je l'avais, maintenant je rattrape un peu plus c'est clair, mais je voyais des autres personnes qui venaient là, qui étaient déjà... ben qui avaient 5-6 ans de plus et.. qui étaient en 2 ^{ème} ou 3 ^{ème} année de leur formation mais qui déjà ont fait d'autres choses avant et puis qui veulent vraiment y arriver, ben là t'es obligé de bosser comme tout le monde quoi. Le monde Erasmus ou tu fais vraiment rien, c'est généralement quant t'es tout jeune xxx/
377	L	V	/xxx et encore ça je sais pas, parce que moi j'ai l'impression que c'est un peu un cliché parce que, parce que tout le monde dit ça que les Erasmus partent pour glander et en fait, tous les Erasmus que j'ai connu, ils étaient super bosseur !
378	S	L	C'est vrai ?
379	L	S	Même qu'ils faisaient la fête quand même, qu'ils avaient une super vie épanouie et tout à côté, ils étaient tous super bosseurs quoi. Toutes les facs xxx/
380	V	L	/xxx ah mais t'as rencontré des Allemands c'est pour ça !
381			(éclat de rire général)
382	C	G	Alors moi je me sens pas du tout concernée
383	L	G	Non j'ai eu des Italiens, non des Polonais, Français...
384	V	L	Les Italiens, ils en foutaient pas une !

385	C	G	Alors moi vraiment toutes les personnes Erasmus que je connais, enfin avec qui je suis partie bon c'est peut-être que j'attirais les gens qui foutaient rien, je sais pas mais (rit). Non vraiment, ils glandaient quoi.
386	L	C	Ah oui ?
387	V	G	Bon ben moi j'ai bossé pour mes exas enfin les deux dernière semaines à chaque fois c'était un peu stress mais xxx/
388	C	G	/xxx mais effectivement ils venaient pas aussi avec « je viens en Erasmus et j'ai une tonne de crédits à faire » et c'est pas comme P. ou là t'es intéressé à avoir une matière, un mémoire, ou là t'as vraiment, un objectif. C'était plutôt : partir, apprendre la langue et puis une expérience xxx/
389	V	C	/xxx quitte à perdre un peu plus de temps après.
390	C	G	Mais je me dis que ça serait intéressant de voir justement, ben pourquoi les gens ne partent pas en Erasmus. Qu'est-ce qui fait ? est-ce que c'est financier ? est-ce que c'est je sais pas...
391	S	G	Moi je pense que beaucoup en Sciences de l'éducation, les LME xxx/
392	L	S	/xxx c'est le cursus qui empêche...
393	S	G	Y a rien dans leur cursus qui leur permette de faire ça.
394	C	G	Moi aussi là, j'ai du prendre mes unités libres. J'ai fait en sorte que la dernière année, j'aie que des UF libres
395	S	C	Tout à fait, j'ai fait la même chose. Parce que ça a sauté aussi le programme licence. Nous ça a sauté le programme licence, c'est devenu Bachelor-Master, du coup ils ont dit « ah faites les crédits ou vous voulez » ok. Alors je les ferai en Espagne. Donc j'ai pu profiter de ça, mais peut-être que si y avait pas eu ça, je sais pas si j'aurais pu aussi... y auraient plus de difficultés en tout cas.
396	C	G	Et puis aussi... bon peut-être ça n'a rien à voir mais je sais pas de structurer un peu les démarches pour partir à l'étranger. Alors moi j'ai pas non plus.... J'avoue que je ne me suis pas non plus renseignée hein, je suis vraiment partie en me disant « Boh, on y va ». je savais même pas ou c'était. J'étais venue voir le soir d'avant les cours d'espagnol intensifs, ou c'était l'uni, j'avais rien vu, rien anticipé. Mais peut-être aussi de la part du secrétariat à Genève, un suivi un peu plus cadré, je sais pas comment dire...
397	S	C	Tu veux dire une fois qu'on est là-bas ?
398	C	S	Ici à Genève. Ouais une fois, juste avant de partir, un petit rendez-vous, un petite réunion avec les gens
399	V	C	Ouais avant de partir
400	S+L	C	Ouais
401	C	G	Pas besoin de faire... juste réunir les gens qui vont partir et leur dire « bon ben voilà, vous allez partir » je sais pas moi...
402	V	G	Les briefer un peu
403	C	G	Un schéma de de... comment va se passer votre Erasmus. Je sais pas moi, c'est pas... comment ça se passe xxx/
404	V	G	/xxx moi c'était au point ou
405	C	G	Etape 1, 2, 3, 4, 5 et puis voilà quoi, faire juste le cadre général et puis après chacun va... c'est à chacun de se responsabiliser blablabla, mais quand même dès le départ avoir un point A et un point Z, à la fin quand tu reviens et puis « bon ben voilà, vous avez eu cette expérience » et faire un débriefing, je sais pas.
406	V	G	Moi c'était au point ou en fait, quand je me suis inscrite, au bureau Erasmus à Genève, ça a été, j'ai rempli mon papier tout ça. Mais eux, ils ont transmis mon adresse email avec une erreur. Ce qui fait qu'en fait, j'avais jamais reçu les trucs d'Espagne ! et puis bon au mois de juillet [xxx] fin juin, j'étais aussi en train de finir l'année, enfin juillet comme ça. Après je retourne au bureau et je leur dit « mais écoutez, j'ai rien reçu. Je sais même pas si je pars en Erasmus ! ». « ah ben bon effectivement, il y a peut-être un problème ». et le temps qu'ils découvrent ce qu'il y avait et c'était déjà les vacances, y en avait qui étaient pas là. j'ai su le 19 juillet que j'allais partir en Erasmus et je m'étais jamais inscrite au truc qui fallait

			s'inscrire, le « learning agreement » (rit) enfin je voyais tous ces trucs débarquer sur ma boîte email d'un coup ! et j'étais vraiment... de ce côté-là, j'étais complètement paumée et après j'ai plus eu de contact avec Genève quoi, après c'était fini xxx/
407	C	V	/xxx non moi c'était moi qui ai du aller lui demander parce qu'en fait je prolongeais le séjour bla bla, et moi j'ai eu la réponse de Madrid comme quoi je parlais, je sais pas moi, genre une sem, un mois ou trois semaines avant.
408	S	G	Ben pour moi c'était fin juin je crois.
409	C	S	Mais en fait je me suis inscrite tard je sais plus
410	S	G	Et j'ai eu peur aussi parce qu'on m'avait dit « ah t'a failli pas partir, parce que la fac avait dit non mais les relations internationales oui »
411	L	S	Quoi ?
412	S	L	Un truc bizarre quoi. On ne comprend pas comment ça se passe en fait
413	C	G	Ouais on a l'impression que ça tient à un fil que ça passe ou pas quoi.
414	S	C	Ouais ouais
415	C	G	Moi j'avais déjà tout fait mon truc et je me suis dit allez on touche du bois, ça va marcher
416	V	G	Mais pour une petite erreur administrative, pour quelqu'un qui a déplacé ton dossier ou quelque chose comme ça, non c'est vrai, ça tient à pas grand-chose l'Erasmus. Les relations entre les deux facultés, enfin les bureaux etxxx/
417	C	G	/xxx Et puis ouais structurer je sais pas un peu quoi. Sans non plus être cadré parce qu'on est en Espagne et puis voilà et c'est fait... apparemment ils fonctionnent comme ça mais juste cadrer. Ou même à Genève quoi, qu'il y ait un xxx/
418	V	C	/xxx bon à Genève en comparaison, je les ai trouvés quand même efficaces. Tu vois en comparaison de l'Espagne. Après c'est vrai que ça pourrait être pas mal, encore plus [xxx] ils ne savent pas trop comment ça se passe là-bas parce que...
419	C	V	Oui oui ... Pa. elle était super sympa comme répondante ici mais euh... c'est quand même moi qui l'ai prévenu quand c'était les dates, par rapport aux échéances.
420	S	C	Ouais elle répond mais ils savent pas ils savent pas. Ils ne sont pas au courant.
421	C	V	Ils savent pas. C'est toi qui dois te renseigner et tout
422	S	G	Et celles de Madrid, elles ne savent rien de Genève non plus
423	L	G	Tout ce qu'elle savait c'est qu'elle voulait venir
424	S	L	Oui elle m'a demandé aussi ! à ce que je fasse des démarches pour qu'elle soit invitée ici.
425	C	G	C'est limite si elle disait pas « ah ouais Suède ! » (rit)
426	L	G	Elle était horrible quoi. Elle savait rien et puis en fait elle avait déjà soûlée donc Sandra, la fille qui était venue ici. Elle l'avait déjà saoulée elle pour qu'elle se fasse inviter ici (rit), après elle m'a soûlée moi, après elle t'a soûlée toi (rit). Moi je disais à la conseillère, je vous passe juste le message, elle aimerait être invitée ici pour voir comment ça se passe, parce qu'elle dit qu'en fait elle connaît pas le système et que c'est pour ça qu'elle peut pas nous répondre
427	S	G	Elle a jamais écouté 2 secondes ce qu'on avait à lui dire
428	L	S	Non jamais
429	S	G	Tu entrais dans le bureau, c'était une sorte de tornade. Elle m'a emmené quatre fois à la oficina en une heure pour chercher un papier, et puis il y avait jamais personne, alors on remontait, et on redescendait. Enfin...
430	C	S	A la Maria là ?
431	S	C	Ouais

432	C	L	Et toi t'étais avec Maria aussi ?
433	L	C	Ouais ouais
434	C	L	Ah non alors moi j'ai vraiment dit, je trouvais ça déplorable quoi mais vraiment
435	L	G	Mais il y avait une jeune en bas, au bureau d'en-bas, qui s'appelait je crois Esther et elle elle était cool parce que xxx/
436	C	L	/xxx oh super ! Elle rattrapait le coup
437	L	G	Ouais elle rattrapait le coup à chaque fois et elle devait se tirer des balles avec euh... enfin elle était là « ah mais j'en peux plus de ». et puis elle m'avait dit : « mais écris une lettre ! ». alors avec ma copine espagnole on avait écrit une lettre « de quejas ⁵¹ » et puis j'ai tout mis, tout ce que j'étais pas contente et tout machin et puis euh... et puis voilà, mais je pense qu'elle a servi à rien mais.. au moins je m'étais défoulé quoi. Sur le moment j'avais dit tout ce qu'elle avait pas fait, tout ce qu'elle avait pas su me... enfin m'aider...ouais me guider ou quoique ce soit quoi. Depuis le début jusqu'à la fin et puis euh... et puis voilà quoi. Mais bon je pense que ça servait à rien parce que xxx/
438	S	L	/xxx mais ils essayent de la virer. Ça fait un moment. Ils doivent attendre qu'elle parte en retraite.
439	L	S	Mais elle est malade !
440	C	L	Voilà
441	L	S	Ah elle est malade ?
442	L	G	Ouais elle a une maladie assez grave apparemment. Je pense que c'est pour ça qu'ils ne la virent pas. Donc euh voilà. Mais euh... c'était un vrai phénomène celle-là
443	C	S	Et là tu sais s'il y a des étudiants qui sont de la Fapse ?
444	S	C	Euh moi dans les cours que j'ai vu j'ai pas tilté sur des gens qui avaient l'air d'être Erasmus. Je crois qu'il y avait une fille qui devait partir ici il me semble. Mais ouais ils sont hyper discrets, ou bien nous on les voit pas...
445	C	S	Et puis des de la Fapse qui sont à Madrid maintenant non?
446	S	C	Ça je sais pas. Aucune idée. C'est un peu ça peut-être que je trouve dommage, c'est qu'il n'y ait aucune communication. On pourrait aussi aider des Erasmus qui partent maintenant et xxx/
447	L	G	/xxx mais vous avez pas reçu l'email ?
448	S	L	Il y a longtemps.
449	L	S	Ouais juste après ton séjour xxx/
450	V	L	/xxx pour parrainer ?
451	L	V	Ouais pour parrainer. Ben ils m'ont demandé et j'ai dit « ouais ouais bien sûr et tout ». et après quand ils devaient arriver, moi j'étais en vacances. Enfin je les ai averti, je leur ai dit : « écoutez, si jamais ils arrivent à cette date-là, je serai en vacances mais il n'y a pas de problèmes, je peux prendre quelqu'un qui arrive en retard ou » ils m'ont dit « ouais alors on verra ». et puis en fait ils m'ont jamais recontacté. Et puis un jour, j'ai une nana qui m'envoie un email et qui me dit « ouais alors en fait t'es ma tutrice de... et euh... j'aimerais te poser une question... j'aimerais rentrer avant. Je devais faire une année mais j'en ai marre, j'ai envie de rentrer avant »
452	V	L	Oh non...
453	L	G	Super alors je lui fais « ben écoute, je suis vraiment désolée. Moi on ne m'a jamais donné ton contact, je savais même pas que j'avais une xxx/
454	V	L	/xxx genre dégoutée quoi

⁵¹ De réclamations

455	L	V	Ouais et puis moi en fait, il m'est arrivé la même chose en Espagne. Ma tutrice là-bas, enfin l'étudiante qui devait s'occuper de moi xxx/
456	C	V	/xxx ah moi je savais pas qu'on pouvait...
457	L	G	Donc elle elle s'était proposée parce qu'elle était aussi partie en Erasmus, elle était partie en Italie. Et puis elle écrivait tout le temps à la... mais je crois que c'est l'ESN qui s'occupait de ça, l'Erasmus Student Network là, et puis euh elle leur écrivait tout le temps pour leur dire « alors c'est qui ? C'est qui mon étudiante ? c'est qui ? c'est qui ? c'est qui ? » et puis ils ont même fini par l'engueuler elle parce qu'elle se renseignait. Et puis ben un jour, elle a quand même eu mon email, parce que ça faisait presque déjà deux mois que j'étais là, que ma copine espagnole m'aidait pour tout et que j'avais besoin de plus personne, enfin bon. Et puis on s'est quand même rencontré et on a quand même gardé contact. Mais moi avec celle que j'ai eu ici, j'ai dit « ah mais je suis vraiment désolée pour ce qui t'es arrivée, mais si ça te dit on peut quand même se rencontrer », parce que je voulais pas non plus qu'elle parte sur une idée que ouais, c'est super mal organisé et tout ça quoi. Et puis en fait, elle m'a plus jamais répondu et elle a vraiment du avoir une super mauvaise expérience ici. Parce que... Mais euh...ouais ça j'ai trouvé nul. J'ai trouvé super nul parce que moi je me réjouissais de pouvoir aider quelqu'un enfin... moi en tout cas même ma tutrice que j'ai eu, même si ben euh elle arrivait en retard et puis que c'était ben voilà, elle a quand même été super cool avec moi, et puis elle m'a quand même aidé dans le cours de l'année, parce que j'ai eu un cours avec elle et parce que et puis voilà quoi. Mais là, ouais là j'étais étonnée en fait que même ici ça se passe aussi. De se dire tiens, finalement il y a pas qu'en Espagne que (rit) ça foire ! (rit)
458	S	L	Moi j'ai fait comme toi, j'ai répondu, mais j'ai pas eu de suivi. Ils te l'ont attribuée en fait je pense, il n'y en avait qu'une pour la Fapse mais c'est un peu dommage
459	L	S	Moi je crois même pas qu'elle était à la Fapse la mienne.
460	S	L	Non même pas ?
461	L	S	Je crois qu'elle était en lettres il me semble. Il me semble qu'elle était en lettres quoi. Mais ouais... elle m'a écrit c'était genre 3, 4 mois après la rentrée et puis j'étais là bon, ben tant pis quoi.
462	C	L	Mais tu l'as rencontrée ?
463	L	C	Non elle a pas voulu. En fait elle m'a même pas répondu après. Moi je lui ai dit, parce qu'elle voulait savoir si c'était possible d'arrêter avant, qu'est-ce qui allait se passer et tout. J'ai dit ce que je savais et puis si jamais elle voulait plus de détail, qu'elle se renseigne à tel endroit. Et puis sinon je lui ai proposé d'aller boire un verre et elle a pas voulu. Enfin elle m'a pas répondu quoi. Mais euh... Mais bon sinon il y avait aussi, enfin je sais pas si vous avez reçu vous mais, ils envoyaient tout le temps des emails au début pour dire « ah ben on fait une soirée Erasmus à tel endroit »
464	C	L	A Madrid tu dis ?
465	L	C	Non ici au retour
466	S	C	Ouais au CIU, je crois que c'était ça
467	C	S	Ah...
468	S	C	Je ne pouvais pas y aller et après je me suis dit « mais... »
469	L	S	Ouais ça fait bizarre ! moi ça m'aurait bien plu en fait, avec mon étudiante, ou mon étudiant, enfin mon... ouais, j'aurai trouvé sympa mais d'y aller moi là comme ça euh je sais pas...
470	S	L	Ouais ça faisait un peu bizarre.
471	L	S	Ça faisait un peu bizarre ouais. C'est soit je rencontre des Erasmus dans une boîte normale, enfin avec des gens normaux, voilà comme ça, en dehors du cadre Erasmus soit enfin xxx/
472	C	L	/xxx mais tu vois c'est marrant, parce que du coup quand on revient dans notre pays à nous, ben on n'est plus Erasmus. Je sais pas comment dire. Non ça vous fait pas ?

473	G	C	Ouais [xxx]
474	C	L	[xxx] Je dis, tu écarter et puis c'est comme on disait avant. Ben les Espagnols en Espagne ils s'en foutaient un peu des Erasmus, et puis nous du coup quand on revient dans notre pays, on est là « ouais bon l'Erasmus ». Tu vois ce que je veux dire ?
475	L	C	Ouais enfin ouais.
476	C	L	Je pense que c'est normal hein.
477	L	C	Je sais pas, moi j'en ai rencontré une en revenant. Une qui faisait Erasmus, je crois qu'elle venait de La Réunion et puis dès qu'elle m'a dit qu'elle était Erasmus et ben j'étais là « ah ben moi j'étais en Erasmus l'année dernière et tout, si je peux t'aider parce que je sais que c'est pas facile », machin tout ça. Et là je me suis proposée spontanément et puis je lui ai dit « t'as une tutrice ou quelqu'un qui t'aide et tout? » et puis elle m'a dit « euh non, j'ai personne » mais après.. on a eu un cours ensemble toute l'année et je lui ai proposé mon aide plusieurs fois et puis c'est elle qui a pas voulu. Et puis en fait à la fin de l'année, elle m'a dit « oh en fait j'étais contente de t'avoir rencontré parce qu'en fait les gens ils m'aidaient pas » et puis moi je l'ai pas aidé en fait. J'ai jamais eu l'occasion de l'aider concrètement, mais en fait elle était contente que je me sois quand même proposé (rit)
478	V	L	Préoccupée ouais (rit)
479			Alors j'étais là « ah bon ben ok cool, » je me suis dit (rit) mais « t'est peut-être lourde, t'es peut-être chiante en fait (rit) en fait elle a pas besoin de ton aide » puis voilà quoi mais. En fait elle a apprécié quand même donc en fait mais... ouais moi j'aurais bien voulu en rencontrer d'autres mais euh... mais c'est vrai que c'est pas marqué sur leur front. On sait pas forcément remarquer...
480	C	G	Bon moi je suis plus retournée à l'Uni donc euh... j'ai fait mon mémoire et puis du coup, j'ai pas eu l'opportunité de rencontrer des Erasmus.
481	S	G	Moi j'ai trouvé que le retour était assez violent.
482	C	S	Ah ouais !
483	V	G	Pour moi aussi ouais
484	S	G	Surtout à l'uni. Je suis arrivée le premier jour à l'Uni, et ils avaient tout changé, master machin
485	V	S	Ouais moi pareil !
486	S	G	Et je suis allée voire Pa. Pour lui demander un truc tu vois, à l'espagnol quoi, t'es sympa, tu vas vers la personne et tout, et « c'est sur le site ». Bam ! tu vois, retour au truc carré, bien expliqué et tout. J'ai du me réadapter
487	V	S	Ouais. Mes potes en fait que je m'étais fait en première. Comme j'étais partie en deuxième année, les potes que je me suis fait en première année, ils se rappelaient plus de mon prénom ! (rit)
488	S	V	Oh non ! (rit)
489	V	S	C'était des potes avec qui j'ai pas... j'avais pas d'affinité enfin j'avais vaguement leur email mais on s'était pas écrit, enfin... c'étaient pas des amis quoi, c'étaient des potes de classe mais du coup ils avaient fait leur deuxième année... et puis voilà, tu reviens en troisième et t'es là « salut » et ils se rappellent plus de ta gueule et ils sont là « oh salut ! »
490	C	V	Tu pouvais partir en deuxième ?
491	V	C	Bah en fait. Ben voilà, quand je t'ai dit que ça passe tout comme ça ben maintenant t'as plus le droit. Mais comme j'étais la première année du Bachelor tu vois, je suis rentrée vraiment la première année du Bachelor, quand j'ai parlé de ça à mon prof à la fin de l'année, enfin en avril, au moment où tu dois t'inscrire, il m'a fait « ouais je sais pas ». je lui ai dit « j'ai le droit de partir en Erasmus ? » parce que je sais pas comment ça se passe xxx/
492	C	V	/xxx ah ouais c'était un peu

493	V	C	Puis il m'a dit « ouais bon, ouais bon, ouais ben on va te laisser partir », le directeur d'histoire et puis c'est lui qui a décidé que je pouvais partir en Erasmus. Et c'est aussi en fait, vu qu'il y a personne qui a été vérifié le nombre de crédits que j'avais, tu vois par exemple un truc aberrant, c'est qu'en fait l'examen d'histoire générale 1, le truc vraiment, le cours de base que t'es obligé d'avoir, et que maintenant un Erasmus ne pourrait envisager de partir sans réussir cet examen, et bien il se trouve que je l'avais raté quoi, mais j'étais déjà inscrite dans les trucs Erasmus, puis je l'ai refais l'année d'après (rit). Je l'air refais deux ans après cet examen de première année (rit). Et personne m'a posé de... autant des fois tu passes à travers voilà
494	L	V	ouais
495	S	V	Même ici en fait
496	V	G	Même ici. Il n'y a personne qui vérifie ton dossier ! moi je sais pas... autant on m'a pas mis de bâtons dans les roues. Autant on m'a laissé passer des trucs euh à la râche comme ça... j'avais vraiment l'impression ouais, de faire ma petite vie toute seule et puis de temps en temps ouais allez, je vais peut-être me soucier, je vais peut-être envoyer un formulaire (rit)
497	C	G	Moi j'avais vraiment l'impression que sur certaines choses c'était hyper strict, genre les dates, et sur d'autres pff ! tu pouvais un peu magouiller.
498	S	C	Tu veux dire à Madrid ou ici ?
499	C	S	Ici (rit) ici et à Madrid
500	S	C	Ouais c'est que ça a l'air formel mais dans le fond
501	C	S	Certains trucs hyper formels, surtout avec le bureau international là
502	V	C	Ouais
503	C	G	Et d'autres un peu euh... au bon vouloir de ta responsable.
504	S	C	ouais
505	V	G	Mais c'est vrai qu'en Espagne... enfin je sais pas à la Complutense, mais à la Autónoma, ils voient tous leurs notes sur Internet, par le biais d'une boîte, un truc comme ça. Et j'ai jamais réussi à faire ça ! et c'est ça c'est un des seuls trucs que j'ai essayé de faire, et après être allée voir 5 bureaux et 5 personnes, non peut-être 3 parce que dans 2 bureaux il n'y avait personne, tu reviens machin, t'écris des emails, des trucs, il se passe rien, t'es là « bon, c'est pas grave ! » et puis tu continues quoi ! (rit) mais j'ai jamais réussi à voir mes notes sur internet.
506	L	V	Moi si moi si
507	V	L	Toi t'as réussi ?
508	L	V	Oui oui
509	V	L	Mais je dis là-bas en Espagne ? tu sais comme ici on peut regarder notre bulletin sur Internet, et ben les espagnols ils avaient ça aussi. Et le jour où j'ai compris ça, j'ai essayé de faire et puis en fait j'ai pas réussi xxx/
510	L	V	/xxx ouais ouais et puis on avait pleins de trucs, il y avait pleins de documents aussi qui étaient sur... c'était sur [xxx]
511	V	G	On avait même une boîte mail de la Autónoma mais moi j'ai appris, j'ai appris des mois après que j'avais une boîte mail quoi
512	L	V	Ah bon ?
513	V	L	Ouais il y avait une ouais il y avait une trentaine d'emails dont certains truc Erasmus aussi que j'avais zapé.
514	L	V	Non non mais je me souviens maintenant que tu le dis, enfin j'avais oublié, mais c'est vrai que... y avait certains profs qui mettaient des documents sur voilà et après il y avait aussi les notes.
515	S	L	T'avais un truc avec toutes tes notes ?

516	L	S	Ouais !
517	S	L	Ou bien c'était les profs qui mettaient ?
518	L	S	Je pense que c'est les profs qui.... Ceux qui voulaient mettaient les notes et puis...
519	C	L	Moi ça me rappelle quelque chose que j'ai jamais été voir (rit). On m'avait dit « ouais tu peux aller voir ... »
520	S	C	Le campus virtual
521	C	S	[xxx]
522	v	S	Mais c'est ça ! Mais c'est ça !
523	S	L	Moi j'ai que deux profs qui mettaient
524	L	S	Ouais ben c'est ça
525	C	G	Moi je me suis même pas inquiétée de...
526	G	G	[xxx]
527	L	S	Ben il y avait Rezero qui mettait non ? je sais que Rezero il mettait en tout cas
528	S	L	Ouais il y avait R et puis un autre je sais plus... sinon ils affichaient à leur portes ou bien fallait aller les voir... autant tu te dis qu'il y en a qui font ça bien, c'est bien sérieux, ils mettent sur Internet, qui te mettent un petit commentaire, autant il y en a qui pfff. Moi ça m'a un peu des fois dérangé franchement, de pas savoir et puis d'être prise pour une idiote concrètement des fois (rit)
529	C	S	Ouais alors non moi je suis ravie de mon séjour mais du point de vue euh... académique euh drôle on va dire. Ouais c'était drôle, du point de vue académique, on va dire. Ouais plus qu'autre chose. Y a vraiment. A part un cours que j'ai trouvé bien, et le stage qui était franchement une chouette opportunité, je veux dire euh voilà quoi.
530	V	C	Moi j'ai eu des bons cours quand même. J'étais contente. Je crois aussi, j'en avais pas beaucoup non plus mais c'était vraiment bien. Ceux auxquels j'allais (rit) y en avait peut-être [xxx] du coup j'allais pas mais c'était vraiment bien. J'étais tout le temps dehors, je sais pas ce qu'on fichait quoi, mais on était tout le temps dehors avec d'autres Erasmus, avec d'autres Espagnols et puis ils sont tous par groupe de 15, tu te dis mais quand est-ce qu'ils vont étudier quoi ? parce que tu les vois le matin, quand t'arrives, enfin le matin, à 10h30, ils sont là, tu repars à 5h, ils sont toujours là. y en a ils ont des cours le soir, à 9h ils sont encore là.
531	C	V	Mais t'as trouvé qu'il y avait un niveau différent que à l'Université de Genève ?
532	V	C	Ouais les exigences, ouais comme elles disaient. Tout un peu en superficiel quoi. Le truc c'est que regarde, comme nous en lettres, on a deux branches xxx/
533	C	S	/xxx parce que nous les exigences euh...
534	V	C	Histoire et espagnol. Même dans chaque branche, on te demande quand même d'être plus précis, que par exemple en espagnol, ils vont faire que de la littérature hispano-américaine et espagnole, sur tous les âges, mais on leur demande... mais finalement ils... c'est tout un peu en superficiel
535	C+L	V	Ouais
536	S	V	Ouais moi j'ai ressenti la même chose
537	C	V	T'abordes quelque chose mais...
538	V	G	Et c'est aussi pour ça qu'ils ont beaucoup plus d'études universitaires que nous, les Espagnols, il me semble hein qu'il y a un truc comme ça. Ben les Espagnols ils font beaucoup plus l'Université xxx/
539	L	V	/xxx ils font tous l'Uni

540	C	G	Ouais mais c'est des généralistes
541	V	G	Mais parce que les universités je pense elles sont moins exigeantes aussi
542	C	V	Oui.
543	S	V	Peut-être
544	V	G	C'est plus exigeant quand tu passes au doctorat oui. Mais je crois qu'au niveau oui xxx/
545	C	V	/xxx je peux pas du tout valoriser mes expériences de cours euh... à Madrid (rit)
546	V	C	Ben écoute ici il y a beaucoup moins de gens qui font l'Uni tout de même. Tu vois ça reste une très petite population.
547	S	V	Mais dans l'ensemble, t'avais des cours à option un peu touriste ou bien c'était ...
548	V	S	Que moi je devais faire ?
549	S	V	Ouais
550	V	S	Quand je suis partie... bon maintenant on a un module qui s'appelle BA15, c'est le 15 ^{ème} module, tu choisis ce que tu veux. Et puis quand je suis partie, ils savaient pas. Ça c'était horrible. C'était l'année du changement, donc moi j'appelais, la rentrée elle était plus tôt que la rentrée ici, c'était encore la rentrée d'octobre, mi-octobre quoi, et moi le 16 septembre, j'appelais le truc d'espagnol tous les jours pour savoir quel cours je devais prendre. Puisque mon plan d'études, d'ailleurs plan d'étude d'espagnol il a changé encore chaque année depuis là quoi, mais le plan d'étude ils étaient en train d'en parler ! on me disait « ah là ils sont en réunion, ils en discutent » « oui mais moi je prends quoi comme cours, c'est déjà la 1 ^{ère} , 2 ^{ème} semaine de cours ! » et puis t'es là « maintenant je prends quoi comme cours ? ». ça sert à rien de prendre des cours d'un ancien modèle, si ça change. Ça c'était un peu... mais bon. Je m'en suis pas plainte plus que ça puisque je sais qu'en même temps ben, j'ai un peu profité que c'était la période pour réussir à partir en 2 ^{ème} . Et ça j'étais super contente.
551	S	V	Et toi tu as senti une évolution personnelle ?
552	V	S	Ah moi à fond ! Complètement ! parce que je me suis fait vraiment, dans le lot des trucs Erasmus, ok t'as quand même pas mal de trucs superficiels, mais tu te marres. Enfin je me rappelle l'expérience Erasmus à fond, mais vraiment, je me suis fait de très très bons amis, et des vrais amis, et ça ça m'a... je sais pas maintenant j'ai une famille à Madrid avec mes amis... je suis trop... ouais j'ai complètement été... je me suis bien adaptée là-bas, j'ai adoré et... j'ai envie de retourner ! (rit) du coup ça fait quand même 2 ans et demi et euh...
553	S	V	Tu continues à vivre...
554	V	S	Ah j'ai toujours Madrid, l'Espagne, tu me lances sur le sujet, c'est bon (rit)
555	L	V	Alors moi non je suis sûre que je vivrais pas là-bas alors ! sur et certaine ! et pourtant je suis Espagnole !
556	C	L	C'est ça que j'allais dire. C'est drôle ça ! (rit)
557	V	L	Ouais ouais
558	L	G	Donc moi je suis partie un peu pour renouer avec les racines en me disant « ouais ben ça va être l'occasion » et tout, et je suis arrivée là-bas et je me suis rendue compte à quel point j'étais Suisse (rit) donc voilà c'est bon quoi. Surtout au niveau de la faculté et de l'organisation, parce que je me disais, mais c'est juste pas possible quoi ! ou alors ouais déjà je me suis rendue compte de la chance qu'on avait ici, donc les salles d'informatique, les imprimantes
559	G	L	Ah ouais !
560	L	G	Donc là je suis ouais... vraiment maintenant je peux pas cracher sur notre Université, ici c'est le luxe total quoi ! c'est trop génial. Là-bas, c'est... je les plains en fait, c'est presque le tiers-monde (rit). Franchement. Non mais sans déconner parce que même quand j'étais en Côte d'Ivoire, j'ai vu des campus (rit) je me disais « mais y a pas beaucoup de différentes » (rit). Non parce qu'en plus... je sais pas si vous savez mais la faculté ou on était,

			c'était pas, ça a pas été construit en tant que faculté à la base, c'était un truc religieux, c'était un couvent ou euh ouais
561			[xxx]
562	S	C	Mais si mais si et la faculté d'information par exemple, c'était une prison avant
563	C	G	Ah je savais pas ça !
564	L	C	Ouais ouais mais des trucs dans le genre ouais
565	C	G	Ça explique 2 ou 3 choses (rit)
566	L	G	Mais c'est ça, c'est que y aucun... les salles sont mal faites, y avait celles ou tu crevais de chaud, celles ou tu crevais de froid. Enfin t'avais... c'était C'était juste une horreur ce bâtiment. Il était pas fait pour accueillir des étudiants et euh... ouais
567	C	L	Des étudiants ouais...
568	L	G	Enfin à part ça je me suis dit que la Fapse c'est la faculté la plus folklorique dans le monde entier j'ai l'impression que ce soit (rit) enfin déjà ici on passe un peu pour euh... les glandeurs de l'Université de Genève. Parce que on dit souvent que on ramasse les déchets de toutes les autres facultés, enfin, c'est un peu salaud mais c'est ça quoi. Quand tu réussis pas ailleurs, tu viens à la Fapse parce que c'est plus facile que les autres facultés. Mais j'ai l'impression que c'est un peu ça là-bas aussi quoi donc euh..
569	C	L	Encore plus
570	L	G	Encore plus ouais. Non c'est vrai, quand tu as des cours ou tu apprends à dessiner ou tu (rit). Ouais je sais pas
571	C	G	Ouais moi j'avais un cours de dessin quoi (rit)
572	L	C	Ouais mais c'est ça quoi. Moi j'ai eu un cours sur l'éducation à la santé, mais c'était... c'était... franchement c'était tellement enfin... très drôle quoi. Ça voulait rien dire ce cours. Le gars ils nous lisait, voilà il nous lisait, et puis on devait écrire, c'est tout. On devait juste écrire euh, une autre, elle mettait des transparents au tableau. Moi je faisais ça quand on était encore, je sais pas, j'avais 12 ans quoi, de copier les trucs au tableau et de les écrire... ça c'était des cours à l'Université.
573	C	G	Ah ouais non le niveau
574	L	G	Ah c'était mais... franchement l'horreur !
575	V	L	Moi ça va, de ce côté-là...
576	C	G	Je pense que c'est propre à notre faculté
577	S	C	Ouais
578	V	G	C'était vraiment sérieux, les cours que j'ai pris. Sur la façon dont on te jugeait après, effectivement j'ai trouvé qu'on nous demandait d'être assez superficiel et d'avoir une vision d'ensemble et puis de surtout par trop rentrer dans le détail. Par contre la qualité des cours, j'ai beaucoup apprécié
579	C	V	Ouais je pense xxx/
580	V	G	/xxx j'ai trouvé qu'ils étaient... je sais pas je trouvais que c'était vraiment de bonne qualité. Surtout pour l'Histoire
581	S	V	T'as appris vraiment des choses ?
582	V	S	Ouais ouais ! moi en histoire je me suis éclatée. En Espagnol, bon c'était un peu le petit bonhomme machin mais... c'était vraiment, c'était vraiment super bien. J'ai fait un cours de relations internationales aussi et puis c'était...
583	S	V	T'étais contente donc...
584	V	S	Ouais. Mais bon, ils ont une très bonne réputation à la Autónoma pour la faculté des lettres donc peut-être que ça joue un rôle, peut-être que en Fapse ils ont pas une très bonne réputation

585	S+C	V	Non non
586	V	G	A la Complutense, je sais pas.
587	C	G	Je crois que c'est mieux à la Autónoma quand même
588	S	G	Moi j'étais contente, enfin ce que j'ai trouvé intéressant c'est vraiment le côté humain de la faculté. Parce qu'on passe pas par des sites Internet ou des cadres formels mais on va voir les profs
589	C	S	Ouais c'est vrai
590	S	G	Et ça crée un contact et euh
591	V	S	Tandis qu'ici pour voir un prof..
592	S	V	Voilà c'est des gens très loin, distants
593	V	S	Et ils nous mettent plein d'assistants dans les pattes
594	S	V	Exactement. Là-bas c'était très direct « allez on va boire un café » et tout...
595	V	S	Ça c'est vrai, quand je suis allée les voir, ils étaient sympas quoi
596	S	V C	Mais après j'ai pu faire un petit stage dans une entreprise aussi et je sais pas si c'était comme pour toi mais j'ai vraiment trouvé que c'était comme à la fac l'entreprise quoi. Genre on fait des pauses pendant 3h et puis c'est pas grave, on part plus tôt et « allez c'est pas grave »
597	C	S	Parce que t'as fait ou toi ton stage ?
598	S	C	Mais c'était bêtement pour faire téléopératrice en français quoi. Tu remplaçais quelqu'un pour faire des études de marché
599	C	S	Mais avec l'Université ?
600	S	C	Non, non rien à voir
601	C	S	Ah ok
602	S	C	Ça s'appelait « Marketing Research » alors dans ma tête ça sonnait hyper sérieux, et en fait trop pas quoi !
603	C	S	Ouais tu m'étonnes !
604	S	L	Et je me suis rendue compte, comme tu dis, que finalement j'étais très suisse, et j'apprécie ce côté humain, mais travailler, je .. je me disais « oh on aurait pu gagner du temps et puis avancer » et non...
605	V	L	Non mais je vois tout à fait quand tu dis le tiers-monde, c'est vraiment ça quoi des fois.
606	L	V	Ah non mais...
607	V	L	Mais moi ça m'a donné un côté attachant et c'est vrai que...enfin je... j'ai plus tilté sur le côté la teuf et puis de voir que mes potes même qui bossent à... ils ont 30 ans et ils bossent mais ils sont quand même... ça veut pas dire que c'est plus facile, parce que tu bosses jusqu'à super tard, tu rentres t'es crevé machin mais en même temps tu vis quoi, le reste du temps, t'es pas... moi ce qui me dérange... je me suis rendue compte que je m'acclimatais mieux, déjà peut-être à cause du temps, de la température et puis le fait que les gens soient dans la rue tout le temps, ça j'adore
608	C	L	Ouais bon il y a des passades aussi pas faciles... quoi je veux dire, moi aussi j'ai eu un coup de cœur pour Madrid et... en fait je voulais rester là-bas. Si j'avais pas eu mon mémoire à finir, pour revenir et finir mon mémoire, que j'étais censée faire à Madrid mais j'ai pas eu le temps (rit) faut quand même le dire. Et euh... j'avais juste envie de revenir en Espagne et puis je me suis dit que je devrais vraiment vivre encore quelques années à Madrid. Mais que oui, c'est génial, c'est la fête et tout mais il y a d'autres aspects de...
609	V	C	Tu gagnes rien
610	C	V	Ouais

611	V	C	Ça c'est vrai t'es payé au lance-pierre.
612	C	G	Et que tu vois pas forcément dans l'Erasmus
613	V	C	Non mais ça c'est évident. Non je sais bien que j'ai vécu une année... complètement spéciale
614	C	V	Oui oui !
615	V	C	[xxx] je vois les autres. J'ai un pote coiffeur et l'autre copine elle est esthéticienne tu vois. Ils gagnent pas des masses quoi. Ça c'est clair, ils gagnent que dalle. Et puis moi si je vais là-bas, je sais pas ce que je peux prétendre à gagner par rapport à ici, le niveau de vie, effectivement le niveau de vie est complètement, est moins élevé. Mais si en échange ça peut vouloir dire être dans une ville comme ça qui bouge ou bien même ailleurs en Espagne mais... tu prends le temps de bien manger, c'est agréable d'être dehors. Moi je suis quelqu'un qui, mais même à Genève, je suis quelqu'un qui aime être beaucoup être dehors. Mais être dehors à Genève, et bien c'est cher, il fait froid (rit).
616	C	V	Ouais voilà si t'es étudiant. Et puis Madrid c'est excellent.
617	V	G	Tu peux forcément manger dehors
618	S	C	Ouais c'est une grande ville aussi, une capitale
619	L	S	Moi je sais pas ou vous étiez logées vous. Moi j'étais à l'extérieur. C'est un truc qui a aussi pesé pour moi parce que... Justement le premier mois, ça ne me posait pas de problèmes de prendre le bus et puis de faire ¾ h pour venir dans le centre ou un truc comme ça. Maintenant il y a un métro dans le quartier où vit ma famille, donc c'est plus cool, on met beaucoup moins de temps. Mais après ben comme j'ai eu les cours ça me disait plus quand on m'écrivait à 8h du soir et xxx/
620	V	L	/xxx ah tu veux venir ouais c'est ça
621	L	G	Ben j'avais plus envie parce que tous mes amis étaient au centre et moi je vivais à l'extérieur alors voilà et puis en plus je suis tombée malade, j'étais malade pendant pratiquement... Enfin j'ai fait qu'un semestre, j'ai pas fait une année. J'étais malade pendant pratiquement tout le semestre et ça ben c'était dur aussi parce que franchement ben c'était fatiguant, c'est déprimant. En fait c'est une ville que je trouve très polluée et euh en fait apparemment je m'acclimate pas bien et en fait c'est déjà un truc qui est déjà dans ma famille. Déjà mon grand-père quand ils ont immigrés ici, lui-même il était tout le temps malade là-bas et on lui a dit « apparemment le climat ici vous convient pas » et sa santé c'était mieux ici quoi. C'est hallucinant enfin c'est...
622	C	L	C'est vrai que c'est pollué
623	L	G	Mais le métro enfin je sais pas... Mais là je pense juste au métro et c'est xxx/
624	V	L	/xxx ouais faut dire c'est étouffant quoi
625	L	G	Voilà je ressens cette odeur et cette poussière enfin je sais pas comment expliquer aussi mais
626	C	L	Et sec
627	L	G	Ouais et puis pour moi ça a été dur aussi de ce côté-là alors du coup ben je sais pas... j'étais un petit peu peut-être frustrée ou déçue, je sais pas comment dire quoi. Ben de revenir et d'avoir cette image négative parce que... Ben ma sœur elle est partie 2 ans là-bas, elle a travaillé là-bas et tout ce qu'elle veut c'est retourner vivre en Espagne et puis voilà. Et moi je reviens et je suis là xxx/
628	V	L	/xxx ça dépend aussi justement de la période de la vie. La période où t'as fait ça t'étais malade et machin. Ça dépend tellement de la période de la vie
629	L	V	Ouais. Mais par contre j'ai pu régler d'autres trucs de ma vie par rapport à ici. Ouais le truc c'est ouais. C'ets comme si xxx/
630	C	L	/xxx t'es partie pour aller là-bas et t'as réglé ce qu'il y avait ici (rires)
631	L	Gr	Voilà donc c'est ça ouais ouais. Parce que tu voulais savoir s'il y avait eu des changements ben ouais voilà. Moi j'ai quand même eu des changements positifs mais c'est... ouais c'est un peu bizarre mais... je sais pas comment expliquer. C'est pas le même côté positif que les autres dans

			cette expérience là-bas mais j'en ai... ouais. Par rapport à ma vie ici, en tout cas il y a des choses qui se sont... qui sont positives et tout et ça c'est cool quoi. Je regrette pas du tout d'être partie non plus même si la Cote d'Ivoire ça aurait été une autre expérience mais bon (rires). Comme il y avait la guerre civile (rires). Et tu ne voulais pas nous demander un truc sur qu'est-ce qu'on ferait et.. ?
632	S	L	Ouais mais ça a été dit finalement. Maintenant si tu as envie de plus préciser, d'ajouter quelque chose. Parce que vous avez parlé de coordination, communication, structure.
633	C	S	C'était quoi déjà la troisième partie ?
634	S	C	Ben c'était ce dont on a parlé, donc si vous étiez responsable de l'oficina Erasmus dans votre propre pays, qu'est-ce que vous feriez.
635	C	S	Ah ouais on en a parlé.
636	S	C	Donc oui, des réunions avant le départ et après, une meilleure structure, ...
637	C	S	Sans que ça soit lourd mais...
638	S	C	Un petit truc
639	C	S	Ouais... bon ça fait partie aussi de la vie quoi, apprendre à se débrouiller, l'autonomie. En tout cas moi je pense que j'ai pas mal évolué dans ce sens.
640	V	G	En tout cas à la Autónoma xxx/
641	C	V	/xxx l'encadrement là-bas ?
642	V	C	Alors pas l'encadrement. Disons l'organisation. Alors pas l'encadrement académique mais l'organisation Erasmus, les mecs ils se faisaient plaisir. Je pense c'était tout des anciens Erasmus aussi mais qui avaient encore... je sais pas comment dire... encore pas mal de temps à faire leurs études parce qu'ils étaient super motivés. C'est vrai que quand tu rentres et que c'est ta dernière année, t'as moins envie de t'investir à fond dans le truc Erasmus. Vu que leurs études elles durent 4 ans, voire un peu plus, je crois que les gens ils restent. Enfin il y avait vraiment un groupe hyper soudé et c'était voyage sur voyage, teuf sur teuf sur teuf. Il y a eu des trucs tout le temps. C'était vraiment super sympa quoi
643	L	V	En plus c'est vrai. Chez nous aussi ouais
644	V	S	C'était super cool, on allait boire des verres
645	S	V	Mais là on parlait de l'oficina. Et toi tu avais un responsable académique ? ça allait bien pour toi ou...
646	V	S	Ah mais j'avais pas de responsable académique... ou bien ah non ! je crois que je l'ai jamais vu en fait.
646 bis	S	V	Donc tu as pu passer entre les gouttes. Parce que nous on devait toujours faire signer les feuilles à cette personne là et toi tu n'as pas eu besoin de passer par là ?
647	C	V	Tu gérais avec qui ?
648	V	C	Avec personne... Enfin au tout début je suis allée m'inscrire au bureau Erasmus, tu vois on faisait la queue là tous les Erasmus comme du bétail toute une après-midi et après je regardais tout le temps avec mes responsables. Tu sais du coup j'ai deux branches, je vérifiais toujours avec mes responsables à Genève. Vu que c'est eux les grands Manitous. En Lettres c'est comme ça, vu que c'est les deux directeurs de département qui sont les grands Manitous vu que c'est eux qui vont décider. Si ça leur coûte rien, c'est eux qui vont te marquer « oui » sur l'équivalence et xxx/
649	C	V	/xxx c'est eux qui ont évalué ton travail ou c'est à Madrid qu'ils ont ?
650	V	S	Ouais ! Non j'ai eu les profs qui m'ont rendue des notes et par les bureaux Erasmus, ça a marché par miracle aussi et ça a fini par arriver en septembre. J'avais les notes. Et donc j'ai pu aller voir mes directeurs de département et c'est eux qui ont marqué soit « aquis » si c'était une attestation, soit la note quand ils avaient besoin d'une note. Donc moi j'ai vraiment senti ça c'était le truc que j'avais bien compris avec les autres Erasmus de Genève aussi, nous il fallait qu'on regarde avec les profs d'ici.

651	S	V	Donc vous n'aviez pas de responsable dans la faculté ?
652	V	S	Ah non. Et ils s'en fichaient. Eux ils avaient pas de contact. Nos deux directeurs de département avaient peut-être les mails mais ils avaient aucune idée de ce qui était responsable. Ils en savent rien quoi. T'es vraiment « élève-pilote » et puis
653	C	V	A la rigueur c'est plus simple comme ça que d'avoir un répondant qui ne répond jamais (rires). Tu vois ce que je veux dire ? ou soit disant tu dois faire signer à tel et tel mais t'arrives pas à les choper et c'est... en fait tu as un tout petit peu de structure mais elle est trop mal structurée du coup tu as.. j'aurais préféré tout géré de A à Z, récupérer toutes les notes là-bas et les amener à Pa. ici
654	L	G	Moi j'avais fait ça pour assurer mes notes en fait.
655	S	L	Ouais moi aussi, tout photocopier avant de les rendre à la tutrice
656	L	S	Ils m'ont dit « ouais ça vaut pas c'est pas le truc officiel » mais je leur ai dit « ouais mais au cas ou, sachez que moi je les ai ». et puis en fait elle a reçu mais c'était tout faux. Elle avait envoyé. Genre j'avais 20 crédits alors que je devais en avoir 33 ou un truc comme ça alors j'étais là « non mais attendez quoi ». J'ai passé tellement de temps à négocier justement avec Pa. pour voir qu'est-ce que je pouvais prendre comme cours et puis bon à la fin ben on a fait du bricolage quoi. On a tout calculé n'importe comment, on a tout calculé. Enfin c'était un bordel pas possible quoi
657	C	L	Et puis avant de partir il faut faire attention aussi
658	L	C	Et tu sais il me semble qu'il y avait un autre Suisse avec moi mais je suis pas sure....
659	S	L	De la Fapse ?
660	L	S	Ouais de la Fapse, mais il me semble qu'il est pas resté. Il a pétié les plombs je crois.
661	S	L	Ah ouais ?
662	L	S	Ouais il a pétié les plombs il est rentré. Comme quoi il y a plus Suisse que moi ! (rires) moi 6 mois malade mais j'ai tenu le coup (rires)
663	C	L	Mais c'est bizarre... N'empêche ouais ce qu'on disait. Madrid ça convient pas à tout le monde. Moi ça me convenait plutôt pas mal, parce que j'ai toujours fait les trucs à la râche et jamais organisée. Je me suis inscrite à la dernière minute, truc Erasmus mais je me rends compte que j'ai de la chance, que je passe entre les gouttes quoi. Alors du coup ça... j'avais tout plein de points d'interrogation, je savais pas trop ou aller mais je me disais bon ben on va foncer, on touche du bois et puis on verra bien quoi. Mais c'est horrible parce que ça tient à un fil.
664	S	C	Ouais. Mais j'avais l'impression qu'en Espagne, tout tenait sur un fil et que le fil ben xxx/
665	C	S	/xxx et puis ici tu avais quand même un cadre. Je savais que j'avais une date pour rendre le truc à la fin, et que je devais rendre des notes avec cette échéance et puis euh.... Et c'était visible en fait alors qu'en Espagne il, n'y a rien qui est visible.
666	S	C	Tout est implicite en fait.
667	C	S	Voilà. Et puis tu as une double peur parce que tu as Madrid et Genève. Faut coïncider les deux. Et puis pour rebondir sur ce que disais L, moi aussi ça m'a aidé l'Erasmus pour ici. Disons que je suis partie à un moment de ma vie significatif mais ça m'a aidé à résoudre des problèmes, quoi pas des problèmes mais des étapes de ma vie de Genève et étant à l'étranger.
668	L	C	Ouais moi c'est surtout ça.
669	C	G	Et puis aussi partir, il y a un moment ou tu es à l'étranger, du coup tu es loin de tes préoccupations de Genève, donc tu peux aussi envoyer tout chier et puis à un moment tu réfléchis et puis tu poses des trucs. Et puis quand tu reviens. En fait c'est quand tu reviens que tu vois l'évolution. Quand t'es là bas t'es... ça avance et tu. Moi j'ai l'impression d'avoir vécu à 150 à l'heure en Espagne
670	L	C	Moi je sais pas. Je dirai pas ça. Par contre je me suis demandée si le fait d'être partie un peu plus vieille que les autres et puis de toute façon, moi j'avais déjà voyagé avant. Avant de reprendre les études, j'avais déjà fait de longs voyages et tout donc le fait de me confronter à une autre culture, c'était pas la première fois. Ouais je parlais un peu en sachant que ça serait la dernière fois. Enfin je sais pas pourquoi parce que je savais que j'étais

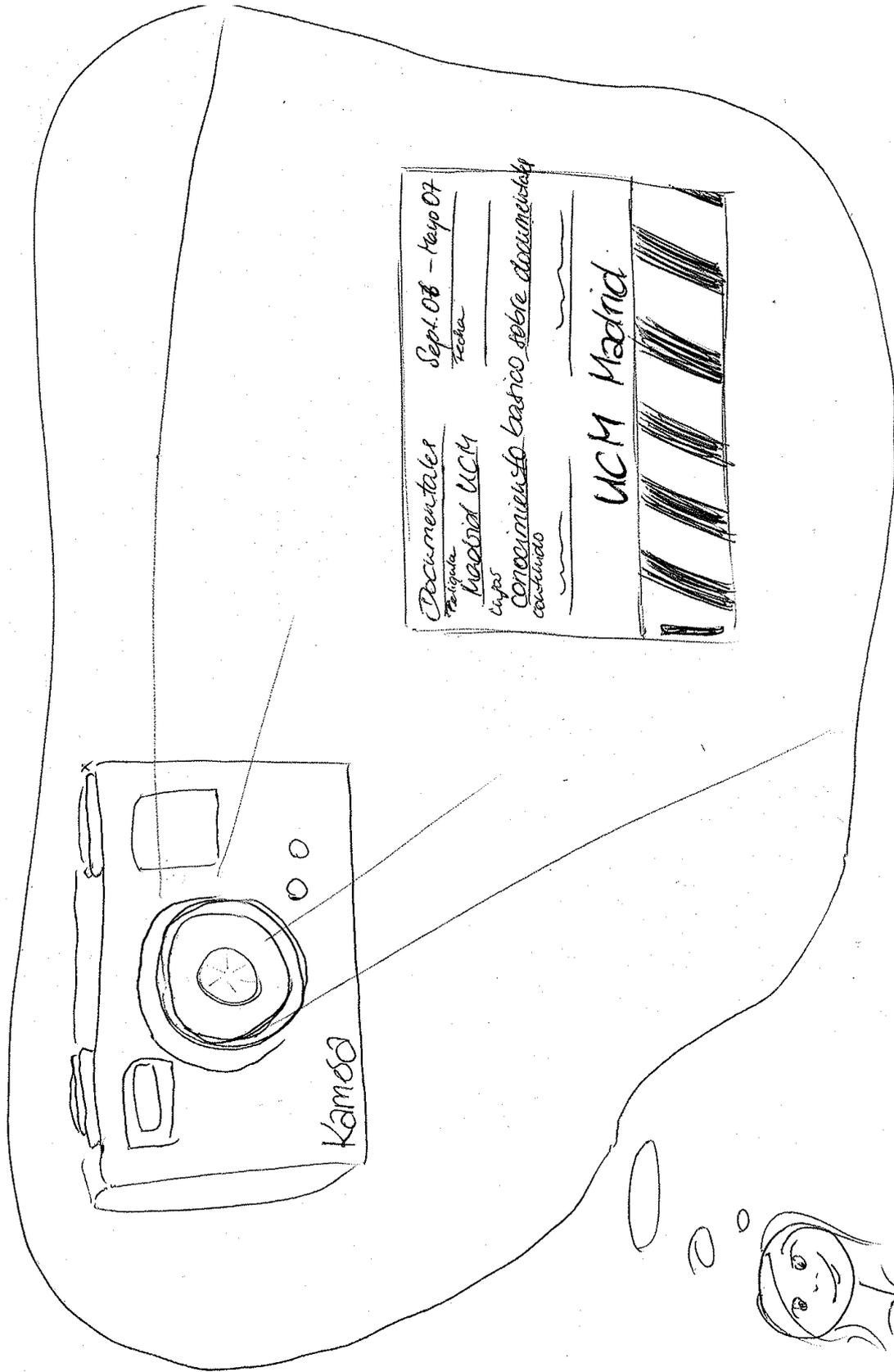
			sur le point de me caser. Je savais pas encore que j'allais avoir un bébé mais (rires) voilà quoi. Mais je me suis dit que c'était un peu la dernière fois que j'allais pouvoir partir moi toute seule. Après tu peux partir un week-end avec les potes mais tu pars pas 6 mois. Donc je me suis dit « allez tu peux le faire encore une fois ». et puis après quand j'étais là-bas et que je voyais comment je réagissais, enfin ma manière très suisse de penser je me suis dit mais bon « t'es vieille quoi ! » (rires). Je me suis dit si j'étais partie à 20 ans, je serais peut-être plus souple d'esprit et ça me... enfin je sais pas, je sais pas. J'ai un peu cette impression que.. enfin je me suis dit « t'as fait d'autres voyages avant et t'étais pas aussi carrée que ça ou je sais pas ». mais euh... d'un coté je me dis tant mieux car j'arrive au moins à remarquer que je suis comme ça quoi. Ouais c'est pas juste que je reviens et que je dis « Madrid c'est complètement de la merde » ben voilà non maintenant... ça fait presque 30 ans que je vis en Suisse quoi et on prend des habitudes quoi. Mais j'ai ma belle-sœur qui est partie faire, c'est pas Erasmus c'est un autre échange mais en Argentine, et puis elle je vois comme elle a.... enfin c'est hallucinant c'est une toute autre expérience quoi. Elle le vit complètement différemment mais on a presque 10 ans de différence donc euh...
671	C	L	Ouais tu vois je suis d'accord. Parce que moi j'étais partie à 21 ans durant mon année sabbatique. Il me restait un mois, je suis partie à Madrid un mois et je suis partie, c'était la fête quoi. Comme Erasmus, bon c'était pas vraiment Erasmus mais un vrai séjour linguistique dans toute sa splendeur et là je suis partie à 24, 25 et j'étais un mélange entre bon j'en profite encore mais plus dans le trip Erasmus euh.. j'avais l'impression d'être déjà vieille par rapport à ceux qui étaient à l'uni avec moi. Et j'étais plus trop dans le parcours Erasmus. Un peu. J'avais un pied dans Erasmus et un pied un peu j'aurais pu me trouver un job et rester à Madrid. Parce que si je repars une 3 ^{ème} fois, c'est pour m'installer, tu vois ce que je veux dire ? alors je suis d'accord avec toi pour dire que ça dépend de l'âge qu'on a et surtout aussi le parcours personnel et où on se situe dans la vie quand on part quoi.
672	L	G	Et des attentes aussi oui...
673	C	L	Mmm
674	L	G	Déjà une chose que je m'étais dite en allant là-bas c'est que je n'allais pas travailler pour gagner de l'argent. Ça me frustrait d'avance que j'allais travailler pour ne rien gagner. Et puis j'avais déjà 2 ou 3 autres boulots avant, et puis j'avais aussi tellement bosser avant que je me suis dit « là tu pars et tu fais rien d'autre ». par contre, comme je savais qu'en revenant du premier semestre, j'aurais très peu de cours à choisir ici, ben je me suis dit que j'étais obligée de prendre un maximum de crédits là-bas. Et je voulais même en faire beaucoup plus que ce que j'ai eu et c'est la conseillère qui m'a dit « non non une année c'est 60 crédits, un semestre c'est 30 crédits maximum ». Alors je lui ai dit « non mais s'il vous plaît, moi je vais rentrer et je vais avoir au maximum 18 crédits ». c'est ce que j'ai pu faire parce que j'avais plus rien en fait. Toutes mes options je les prenais en Espagne, donc après il fallait que je prenne d'autres cours, mais ils étaient tous au premier semestre aussi donc. J'étais pas mal embêtée par rapport à ça mais bon elle a quand même accepté que je fasse 30 ou 33 crédits je sais plus. Mais du coup, j'avais quand même une semaine avec des cours quoi. Je devais y aller tous les jours quoi. Par contre je m'étais aussi arrangée pour prendre les cours à 10h parce que prendre le métro à 8h je pouvais pas imaginer ça quoi, c'était juste l'horreur quoi. Les métros bondés ou tu peux pas respirer enfin tu vois quoi. Et puis moi c'était juste après l'attentat aussi. Enfin c'était la même année que l'attentat. Et puis au début je me disais ah s'il y a de nouveau une bombe ou je sais pas trop quoi
675	C	L	Ah non t'es folle de penser à ça dans le métro (rires)
676	L	C	Non mais c'était au début ! parce qu'après je me suis dit que s'il y avait une bombe, je crevais c'est tout (rires). Non mais ouais et puis aussi on a pas l'habitude du métro quoi je veux dire et puis tu es tout en bas.
677	S	L	Le métro ça t'a marqué hein
678	L	S	Ouais ça m'a marqué et je devais le prendre tout le temps. Enfin un bus ou on était déjà tous écrasé et après le métro c'était... ouais ça m'a marqué parce que je pense que c'est pas pour rien que je suis tombée malade. Vraiment je sentais que quand j'étais là-dedans j'étais pas bien quoi. Ouais ça a été un truc qui a sapé mon séjour quoi. Et puis je sais pas mais l'expérience des Urgences en Espagne c'est merveilleux quoi aussi. Ouais c'est touché du bois quoi. Franchement tu sais pourquoi tu paies chère ton assurance ici quoi (rires)

679	C	L	Ouais c'est vrai que c'est pollué Madrid. Bon moi j'adore les grands villes, le métro, la foule donc xxx/
680	L	C	/xxx bon moi ça me dérangeait pas du tout non plus ! mais c'est juste la pollution quoi. C'est oppressant et l'air est sec. Et puis bêtement les ongles, la peau. Je trouve que l'eau à Madrid elle agressait la peau. Et puis tu reviens à Genève et « Woaw c'est le bien-être ici » tu as vraiment l'impression d'être sur ta petite colline
681	S	C	Tout à fait
682	C	G	Mais je pense aussi qu'il y a différentes phases. Aussi le début, ah ben tu rencontres des gens qui restent que 6 mois, après tu rencontres des gens qui partent une année, suivant les groupes que tu peux rencontrer. Et puis après tu as une phase, je sais pas ou tu as peut-être un peu le manque du pays. Après tu as une phase ou tout est tellement cool, t'as juste plus envie de revenir en Suisse, après tu passes par une autre phase ou c'est normal. Après tu es content de revenir et après pas du tout content de revenir, tu passes par différentes phases quoi. Suivant les gens aussi. Et ça dépend aussi de ce qui se passe à Genève, quoi avant que tu partes, ça influence ton état d'esprit là-bas je pense
683	L	G	Ouais c'est clair. Et c'est vrai qu'au début, on trouve tout génial. Rien qu'à voir les intitulés des cours, c'est juste tellement différent de ce qu'on chez nous. J'avais l'impression que ça allait être génial et en fait... J'ai eu un cours, on a regardé des films (rires), on a regardé « le silence des agneaux » on a regardé « as good as you get » et ouais c'est parce que la nana qui était malade enfin la profe elle était malade elle-même j'en suis sûre (rires). Elle essayait de nous montrer des cas justement de gens qui avaient des tocs ou des trucs comme ça, donc elle nous montrait des films pour illustrer. Et puis c'était intéressant, mais à part ça son cours ben...
684	S	L	Pas de théorie ?
685	L	S	Non , c'était bof quoi. Et par contre ben pour ce cours-là je n'ai pas eu une très bonne note. Et j'avais envie de lui dire « attends tu as vu le cours nul que tu as donné ! » et puis je sais pas. Bon je m'en fous je l'ai eu, je suis passée mais...ouais c'était space quoi enfin... le cours d'éducation à la santé, enfin moi j'étais super emballée parce que je pensais qu'on allait apprendre à donner des cours sur la santé aux gens quoi.
686	C	L	Ah ouais mais ça c'est l'intitulé (rires)
687	L	G	Oui c'est l'intitulé (rires) mais c'était pas ça quoi. C'était trop triste franchement. Et j'aurais pu changer mais en fait il y en a plein que j'ai changé. Ils étaient tous merdiques et puis... même le sport c'était nul. Je voulais faire le sport moi.
688	C	L	Ah moi j'ai fait !
689	L	C	C'est vrai ? T'as aimé ?
690	C	L	(rires) moi c'est le prof que [xxx]. Au moins je me suis dit « ben je vais me dépenser », non mais même pas ! (rires) J'ai fait de l'escrime... non du tennis avec des trucs en plastique quoi. Je pensais qu'on allait sur un terrain, qu'on allait vraiment faire du sport mais non. C'était de l'escrime avec des trucs en plastique quoi.
691	L	C	C'était vachement didactique non ? C'était pas plutôt la didactique du sport et ou tu apprends à enseigner le sport plus que tu fais vraiment ?
692	C	L	Non non non. Mais franchement je suis désolée, c'était du foutage de gueule. Soit c'est didactique et c'est vraiment approfondi didactique, soit c'est sportif, et c'est vraiment approfondi sportif. Là c'était un gars qui avait pris un manuel de sport de 1980 je pense et qui lisait. Il faisait je sais pas moi une demi-heure sur le badminton, donc l'histoire du badminton. Non j'ai eu karaté voilà. Karaté, d'où c'est parti le karaté, 2 ou 3 mots en japonais etc. et puis deux ou trois trucs du règlement et tout et après on faisait les entraînements de karaté. Et puis deux ou trois semaines après, on se faisait évaluer sur un combat. Et tu avais ta note sur le combat.
693	L	C	D'accord.
694	C	L	Non mais c'était juste un gag quoi.
695	S	G	Moi j'ai eu un cours drôle aussi. Ça s'appelait « didactique du français » et une fois le prof nous a demandé de « dessiner des traits » en fonction d'une musique. Ensuite il a analysé nos traits en disant « ah ben là elle a fait une sorte de gribouillis, ça montre qu'elle a une personnalité très

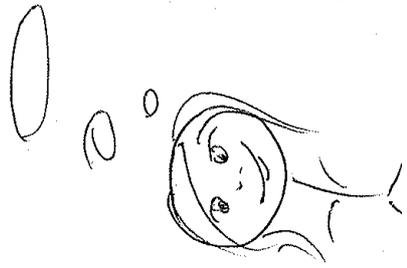
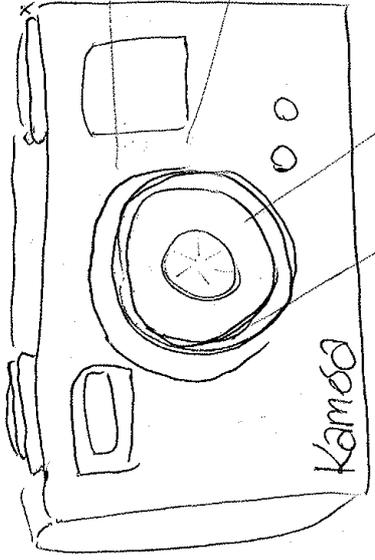
			déstructurée » etc. Bref n'importe quoi.
696	C	S	Et ça s'appelait « didactique du français » ? non mais c'est énorme
697	L	S	N'importe quoi.
698	S	G	Ouais non j'étais là et je le regardais et je me disais « merde on est est à l'uni quoi ».
699	C	S	C'est clair
700	S	G	Bon, je vois qu'on a pas mal parlé. Je pense que j'ai tout dit.
701	C	S	C'est fini ?
702	S	C	Oui. A moins que vous ayez des choses à rajouter ?
703	C	S	Non je crois que ouais... Enfin on pourrait encore discuter pendant des heures mais (rit)
704	L	C	C'est clair ! Enfin bon ouais...
705	S	G	Et bien en tout cas merci à vous. C'était super sympa de discuter entre nous. Et j'ai eu plein de choses intéressantes par rapport à mes questions, donc vraiment merci
706	L	S	Mais il n'y a pas de quoi
707	S	G	Ouais c'est dommage que les autres aient du partir plus tôt, j'ai pas pu les remercier. Mais bon, je leur enverrai un mail pour leur dire.
708	C	S	Non mais merci à toi en fait, c'était cool de parler de ça quoi.
709	L	S	Ouais tout à fait !

Dessins des participants

1. Christl
2. Jules
3. Fabrizio
4. Miriam
5. Valérie
6. Léa
7. Charlotte
8. Patricia



Documentales
Fecha
Madrid UCM
Conocimiento básico sobre documentales
UCM Madrid



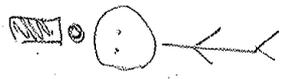
Actividad intelectual

Lugares finos

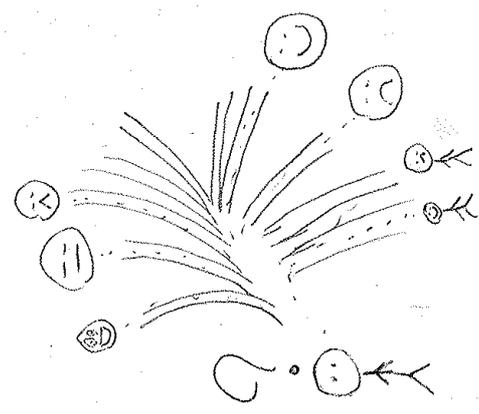
1	1	1	1	1
1	1	1	1	1
1	1	1	1	1
1	1	1	1	1
1	1	1	1	1

3	1	2	1	1
2	1	2	2	1
1	1	2	1	1
1	1	2	2	1
1	1	2	1	1

tiempo

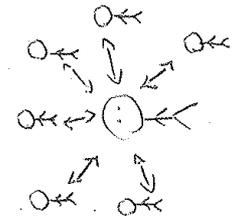
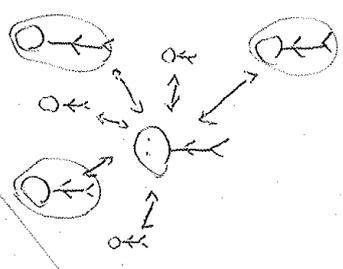


APRENDO



DISFRUTO

Relaciones

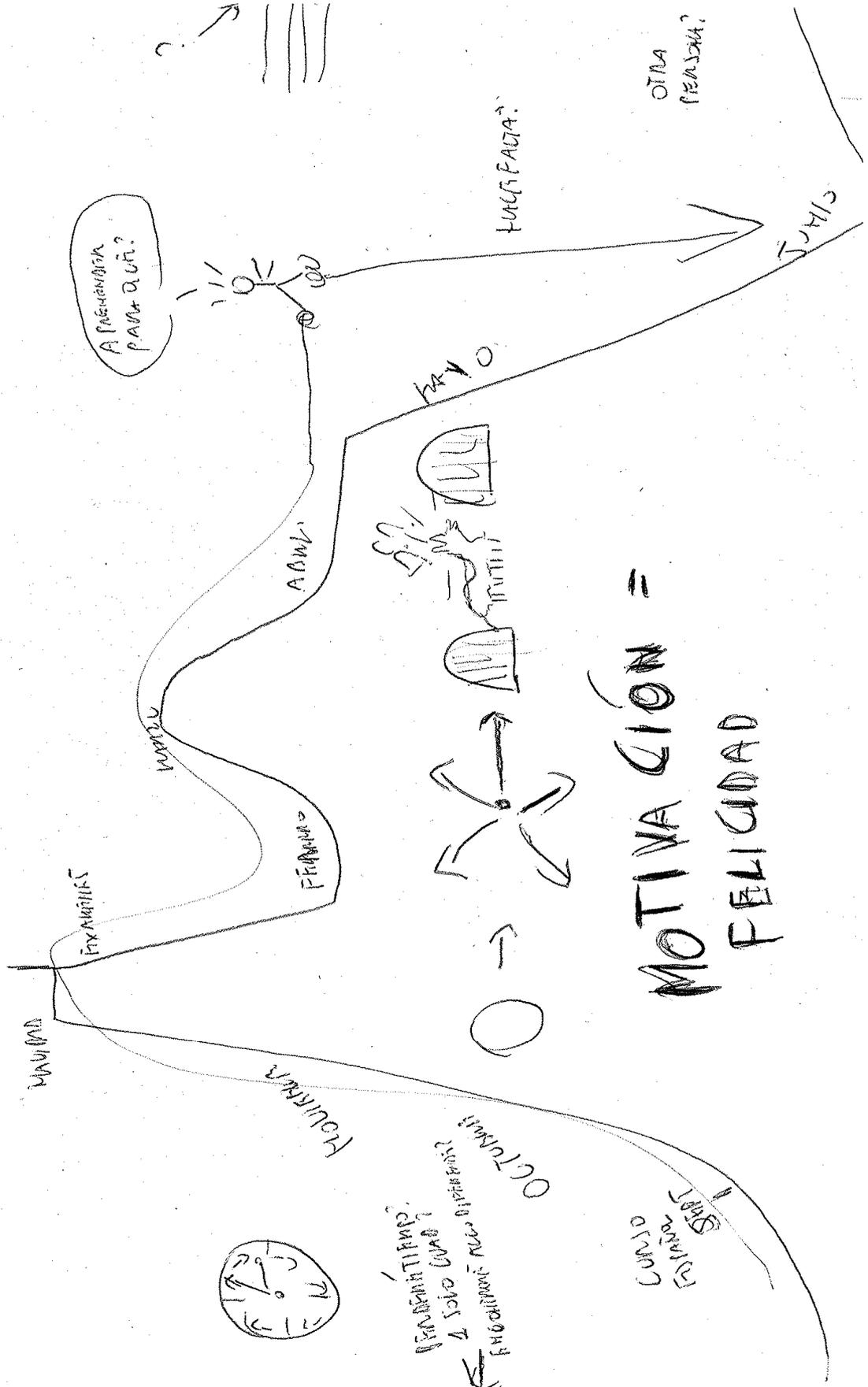


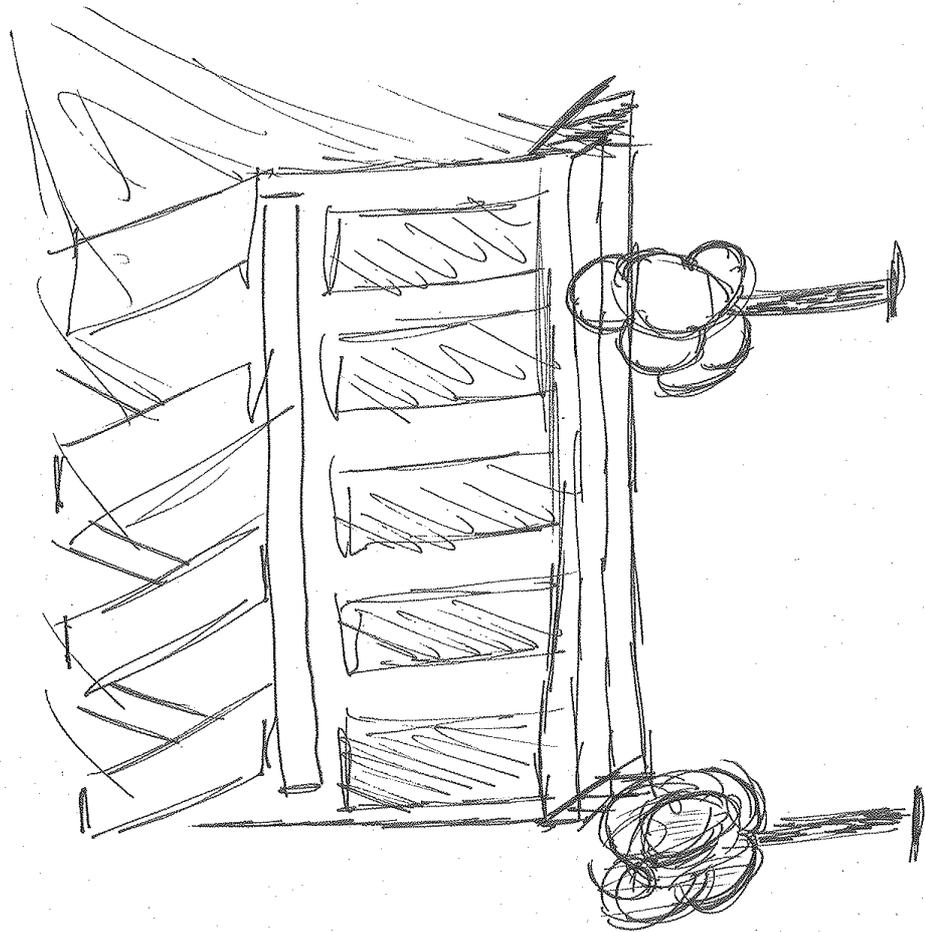
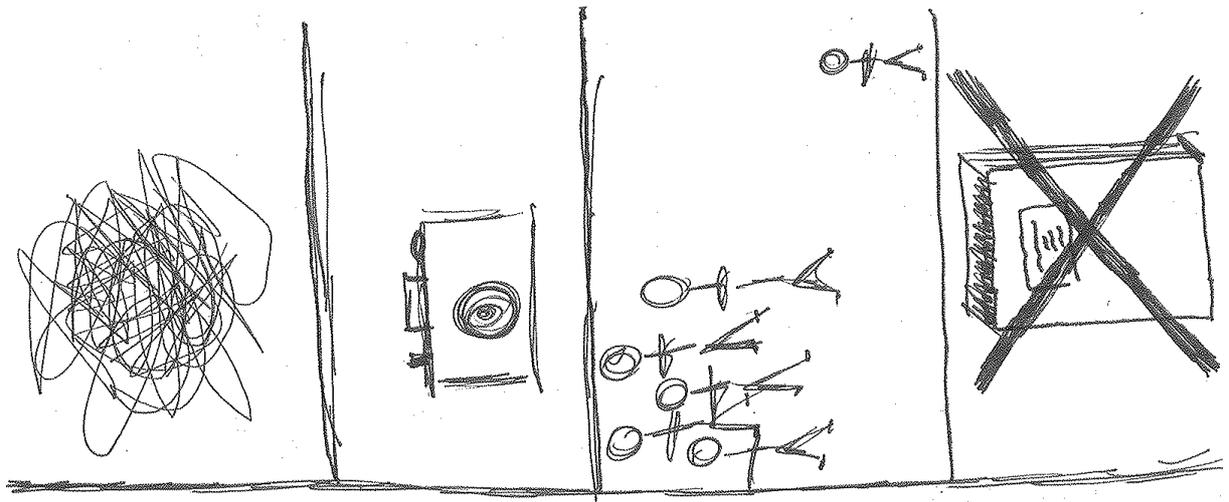
tiempo

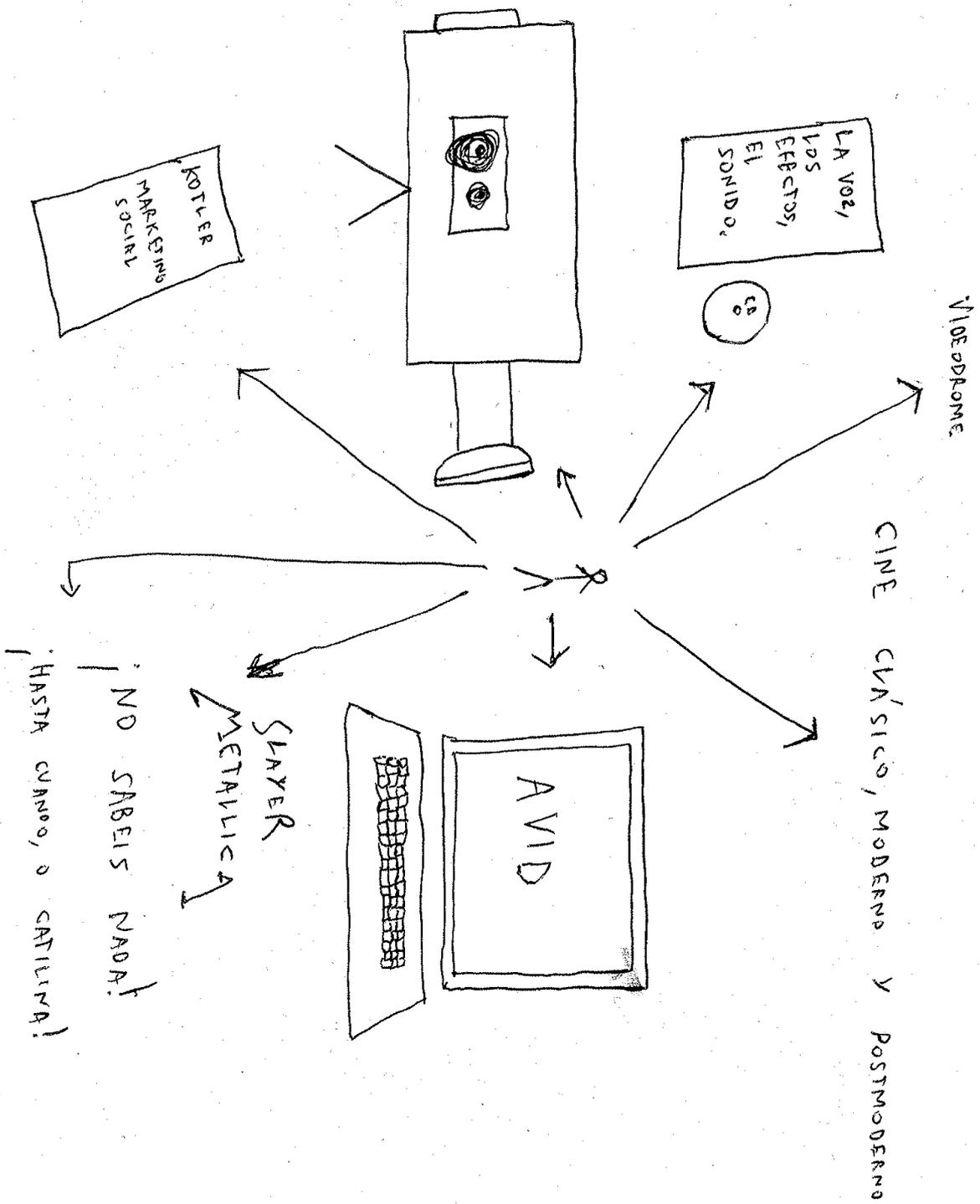
FUTURO?

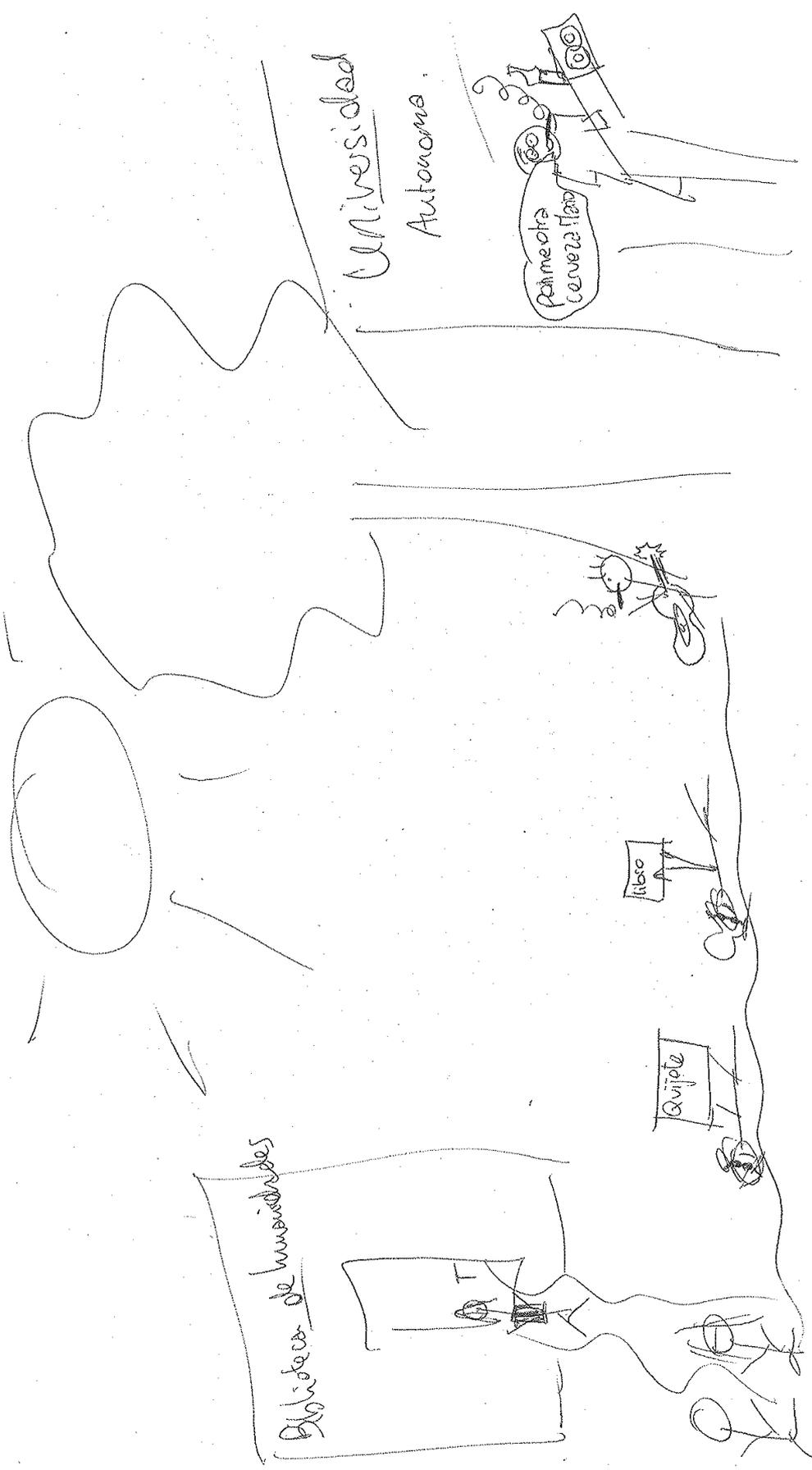
TRAJES?

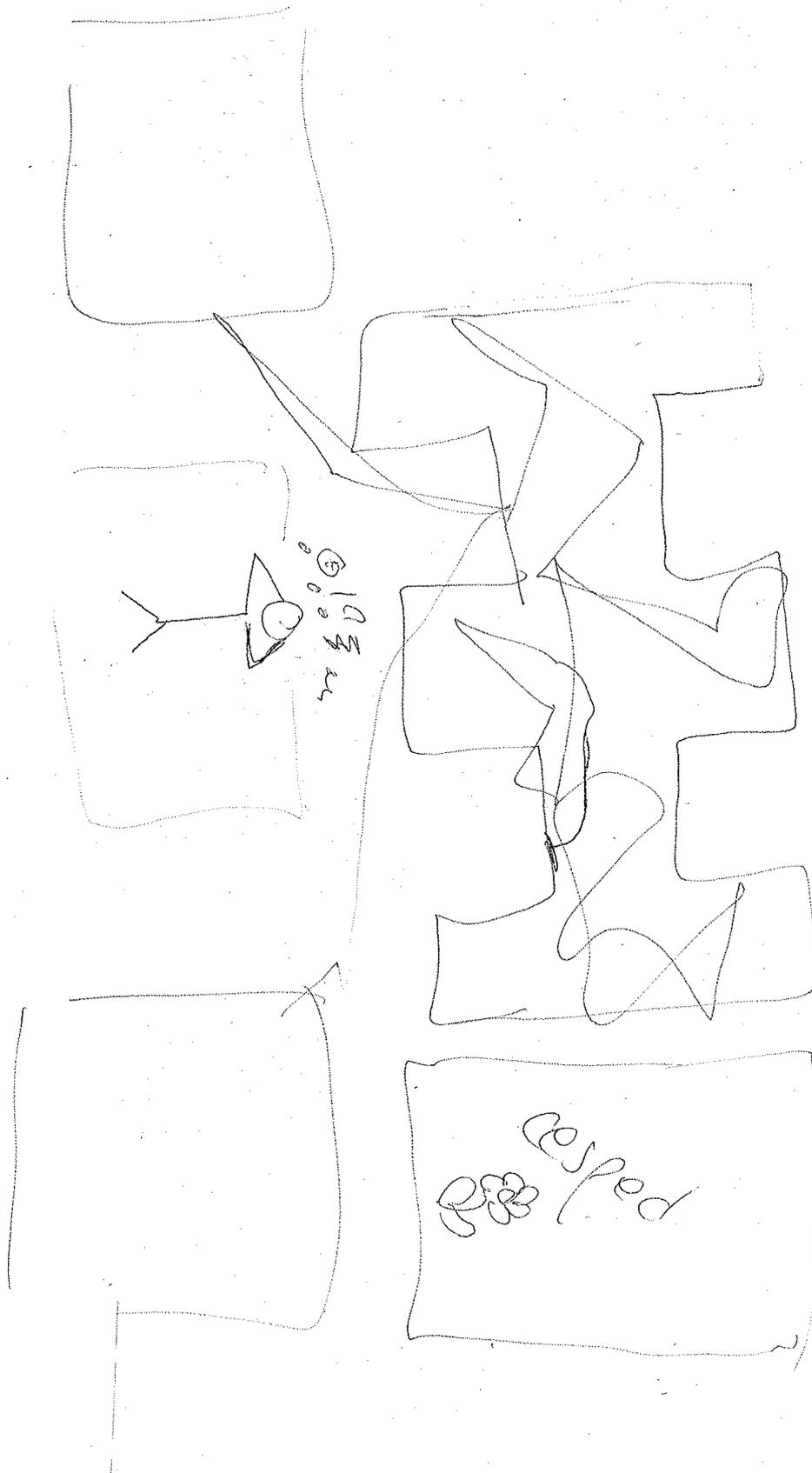
EMBAJADA GRUPE?











Erasmus-Reportages
Bürocur
Erasmus? ;)

