

ECHANGE INÉGAL, HIÉRARCHIE DES LANGUES ET RÉCIPROCITÉ DANS L'ESPACE UNIVERSITAIRE EUROPÉEN

Intercambios desiguales, jerarquía de lenguas y reciprocidad en el espacio universitario europeo

*Alain Pierrot**

RÉSUMÉ

L'Espace Européen d'Education Supérieure se présente ici sous trois aspects fondamentaux: la hiérarchie des langues, les inégalités économiques et l'inscription des activités de formation et de recherche en sciences humaines à chaque fois dans la singularité d'un contexte national particulier.

Dans cet ensemble complexe, sinon confus, la question de la hiérarchie des langues s'est progressivement imposée à moi comme le moyen le plus simple de mettre de l'ordre dans cette expérience parce qu'elle émerge tout naturellement comme cruciale de plusieurs points de vue.

L'Inégalité des échanges marque autant la mobilité des étudiants que celle des professeurs. Le déséquilibre le plus évident se passe entre les zones est-ouest de l'Europe. La quasi totale inexistence des anglo-saxons dans les échanges montre la réalité de sa position dominante dans la hiérarchie qui structure cet espace et ses mouvements internes.

Les poids des langues enseignées pendant la secondaire semble déterminant dans la mobilité des étudiants, mais la langue joue aussi un rôle clé dans les activités d'enseignement, de recherche où les phénomènes de hiérarchie et domination culturelle se manifestent à travers des modèles différents à ce qui devait être l'activité universitaire et plus proche à une adaptation au marché de l'emploi qui essaye d'imiter le modèle des entreprises.

* *Université Paris Descartes.*

MOTS CLÉS: Espace Universitaire Européen, inégalité, échanges, hiérarchie, réciprocité, langues, marché de l'emploi, mobilité.

RESUMEN

El espacio Universitario europeo se plantea aquí desde el ángulo de la desigualdad de los intercambios, de la jerarquía y de la reciprocidad. Se abordan tres aspectos fundamentales: la jerarquía de las lenguas, las desigualdades económicas y el encuadre de las actividades de formación e investigación en Ciencias Humanas, cada vez más en la singularidad de un contexto nacional particular. La desigualdad de los intercambios marca tanto la movilidad de estudiantes como la movilidad del profesorado. El desequilibrio más evidente se da entre las zonas este y oeste del Espacio Universitario europeo. La casi ausencia de los anglosajones en los intercambios efectivos plantea de hecho su posición dominante en la jerarquía que estructura, al menos parcialmente, este espacio y sus movimientos internos. El peso de las lenguas enseñadas en la secundaria parece determinante en la movilidad del estudiante. Si la lengua juega un papel fundamental en las elecciones de los estudiantes en cuanto a su movilidad, también lo juega en nuestras actividades de enseñanza e investigación en las que la lógica de la reciprocidad y los fenómenos de jerarquía y de dominación cultural se manifiestan a través de modelos concurrentes con lo que debe ser la actividad universitaria. La autonomía y el pluralismo necesario de las investigaciones en ciencias humanas entra en efecto en contradicción con la estandarización esterilizante que resulta de una concepción mezquina de la adaptación al mercado del empleo que imita de forma caricaturesca el modelo empresarial.

PALABRAS CLAVES: Espacio Universitario Europeo, desigualdad, intercambio, jerarquía, reciprocidad, lengua mercado laboral, movilidad.

INTRODUCTION

C'est sous un angle particulier que je me propose d'analyser ici ma propre expérience de l'Espace Universitaire Européen. J'aborderai trois aspects fondamentaux: la hiérarchie des langues, les inégalités économiques et l'inscription des activités de formation et de recherche en sciences humaines à chaque fois dans la singularité d'un contexte national particulier. Ce dernier

point qui concerne l'«identité», la spécificité culturelle, peut se formuler de multiples façons et surtout s'interpréter de manières fort diverses et dans des orientations contradictoire selon le rôle qu'on attribue l'«attractivité», à la «compétition», à la «compétitivité» aux hiérarchies de valeurs ou aux traditions et surtout à la nature des recherches en sciences humaines. Dans cet ensemble complexe, sinon confus, la question de la hiérarchie des langues s'est progressivement imposée à moi comme le moyen le plus simple de mettre de l'ordre dans cette expérience parce qu'elle émerge tout naturellement comme cruciale de plusieurs points de vue. La langue se trouve en effet jouer un rôle très déterminant dans les choix des étudiants mais aussi dans nos activités d'enseignement et de recherche. A travers elle se manifeste clairement la tension entre la logique de la réciprocité et les phénomènes de hiérarchie ou de domination culturelle.

Depuis quelques années je parcours régulièrement «l'Espace Universitaire Européen» en effectuant des missions de quelques jours dans le cadre des échanges Erasmus Socrates en Espagne, en Grèce, en Bulgarie, en Roumanie, en Grande-Bretagne et en Norvège. Nombreux sont par ailleurs les étudiants (surtout des étudiantes) qui, appartenant au même Espace Universitaire Européen viennent de nos Universités partenaires suivre nos cours à la Faculté des Sciences Humaines et Sociales-Sorbonne de l'Université Paris Descartes sur la base des mêmes contrats d'échange bilatéraux.

1. MOBILITÉ ÉTUDIANTE

Cette année 2008-2009, nous accueillons dans notre faculté 97 «étudiants Erasmus», dont 18 viennent de Pologne, 16 d'Italie, 15 d'Allemagne, 10 de la République Tchèque, 7 d'Espagne, 6 de Grèce, 6 d'Autriche, 4 de Turquie, 3 de Bulgarie, 3 de Roumanie, 3 de Finlande, 2 du Portugal, également 1 de Slovaquie, 1 des Pays-Bas, 1 de Hongrie, 1 du Luxembourg, auxquels on peut ajouter un Canadien dans le cadre du CREPUQ, soit un total de 98 dont la scolarité est gérée par le service des relations internationales de notre faculté.

TABLEAU n°1: Mobilité étudiante Erasmus à la Faculté des Sciences Humaines et Sociales-Sorbonne de l' Université Paris Descartes en 2008-2009

PAYS PARTENAIRES venant de	ETUDIANTS allant en	
FINLANDE	3	0
DANEMARK	1	1
PAYS-BAS	1	0
GRANDE BRETAGNE	0	1
LUXEMBOURG	1	0
ALLEMAGNE	15	6
AUTRICHE	6	0
POLOGNE	18	0
REPUBLIQUE TCHEQUE	10	0
SLOVAQUIE	1	0
HONGRIE	1	0
ROUMANIE	3	0
BULGARIE	3	0
ITALIE	16	2
ESPAGNE	7	10
PORTUGAL	2	0
GRECE	6	1
TURQUIE	4	1
TOTAL	97	22

Ces étudiants et étudiantes «entrants» qui constituent entre 3 et 4% des effectifs de notre faculté (un peu plus de 2800 étudiants en 2007-2008), y rejoignent pour un semestre ou deux une majorité d'étudiants qui sont pour 84% d'entre eux de nationalité française et pour 12% de nationalité étrangère. Les étudiants étrangers «non Erasmus» sont donc beaucoup plus nombreux que les Erasmus et sont parfois originaires des mêmes pays que ces derniers, en particulier quand ils viennent de l'Europe de l'Est (il serait intéressant de comparer dans le détail les effectifs Erasmus et non Erasmus pour chaque pays mais je n'ai malheureusement pas pu procéder à cette comparaison faute d'avoir pu disposer des statistiques correspondantes). Les étudiants étrangers «non Erasmus» sont, pour la plupart d'entre eux, originaires d'Afrique, d'Amérique latine ou d'Asie. La proportion globale des étudiants étrangers dans notre faculté (16%) est voisine de celle qui prévaut

dans l'ensemble de l'Université Paris Descartes (19%, soit environ 6000 de ses 32 000 étudiants). Ces étudiants étrangers «ordinaires» restent très logiquement beaucoup plus longtemps que les étudiants Erasmus et souffrent souvent d'un statut plus précaire quand ils ne sont pas des ressortissants de l'Union européenne, particulièrement au moment crucial de leur inscription ou réinscription qui, chaque année, conditionne l'obtention ou le renouvellement de leur titre de séjour.

On doit noter que la proportion des étudiants étrangers dans notre faculté croît régulièrement avec le niveau de diplôme. Ils sont en effet 25% en master et dépassent les 40% au niveau doctoral. La corrélation entre mobilité étudiante entrante «ordinaire» et la recherche est significative. Même s'il y a des raisons extrinsèques à l'attractivité plus grande du niveau doctoral (comme l'obtention d'un titre de séjour), elles ne peuvent pas rendre compte de l'accroissement massif de la proportion des étudiants étrangers au niveau le plus élevé. Le fait est notable et important en ce qui concerne la logique même de l'Espace Universitaire Européen. En effet, jusqu'à présent, me semble-t-il, une proportion tout à fait inverse s'observe dans le cas des étudiants Erasmus et cette disparité pose une question majeure pour l'Espace Universitaire Européen qui n'a étendu au niveau doctoral ses objectifs d'échange qu'après-coup, lors de la troisième réunion plénière des ministres responsables tenue à Berlin en 2003. S'agit-il de la prise de conscience d'une difficulté ou peut-être d'une hésitation voire d'un changement dans la logique du dispositif lui-même? La question est d'importance car, comme nous le verrons un peu plus loin (*identité culturelle et recherche*), il s'agit au bout du compte de la conception même que l'on se fait de la recherche dans les institutions universitaires en général et plus particulièrement de la recherche en sciences humaines.

Une autre question se pose concernant ces étudiants étrangers «ordinaires» qui se pose également à propos des «étudiants Erasmus» mais selon des modalités et dans une logique différente, celle de l'équivalence des diplômes. Concernant donc ces étudiants étrangers que je qualifie d'«ordinaires», elle se pose au moment de leur première inscription dans notre université et se trouve généralement réglée par des conventions d'équivalence dont nous pouvons par la suite mesurer le caractère parfois très approximatif tant en ce qui concerne les contenus et les méthodes que la maîtrise de la langue. En effet beaucoup d'étudiants étrangers «ordinaires» (non «Eras-

mus») ont étudié tout autre chose que les nôtres et selon d'autres méthodes mais ce problème n'est pas fondamentalement différent de celui que nous pose la diversité des cursus de nos propres étudiants français. C'est par exemple le cas de tous nos étudiants en Sciences de l'éducation puisqu'ils n'arrivent qu'en troisième année de licence (niveau L3 ou «bachelor»).

Une approximation d'un autre genre se manifeste dans la maîtrise de la langue, problème supposé résolu par des tests de langue, qui de fait se pose avec acuité pour certains et des écarts extrêmes sont observables, la francophonie des étudiants originaires d'Afrique étant dans l'ensemble très supérieure à celle des étudiants originaires d'Extrême Orient. L'organisation de cours de «rattrapage» en français pour des étudiants chinois qui, vraisemblablement, pourraient suivre sans difficulté équivalente, nos cours si nous les donnions en anglais, peut jusqu'à un certain point être comparé à celle d'étudiants Erasmus à Barcelone, obligés de suivre des cours en catalan, alors qu'ils seraient beaucoup plus à l'aise si l'enseignement leur était dispensé en espagnol. Le «nationalisme» ou le «régionalisme» linguistique est-il un frein aux échanges? Tout dépend, et nous y reviendrons, de ce qu'on attend de ces échanges, un diplôme au meilleur «coût» ou une expérience plus approfondie...

La meilleure francophonie des étudiants originaires d'Afrique noire et du Maghreb fait bien évidemment partie de l'héritage d'un «Empire» colonial; un point non négligeable quant à la signification même de la francophonie dans l'Espace Universitaire européen, certains de nos proches voisins comme nous le verrons un peu plus loin peuvent à juste titre s'irriter d'un «impérialisme» francophone, aussi donquichottesque qu'il puisse être jugé face à la domination anglophone.

Dans l'ensemble les étudiants Erasmus maîtrisent suffisamment le français pour s'intégrer rapidement mais une minorité d'entre eux, ceux qui souvent au début ne peuvent se passer de l'aide d'un camarade «interprète», se trouvent parfois en difficulté, quand, n'ayant pas le temps d'acquérir l'autonomie linguistique et donc sociale suffisante, ils ne parviennent pas à valider leur séjour par l'obtention des ECTS requises et parfois même l'écourtent. Tout séjour Erasmus étant relativement bref, la connaissance et donc l'enseignement préalable de la langue de l'«autre» prend un caractère décisif et la position du français dans la hiérarchie des langues enseignées en

Europe joue bien évidemment un rôle important. Le fait que la plupart des langues des pays partenaires qui pourraient et souhaiteraient accueillir nos étudiants sont en quelque sorte «écrasées» (absents totalement ou presque des langues vivantes enseignées chez nous) n'est pas étranger au fait que la réciproque soit plus faiblement assuré de notre côté, en clair que nos étudiants soient si peu nombreux à participer aux échanges Erasmus et le fassent dans un nombre très limité de pays partenaires (voir le tableau n°1).

Une autre différence importante mérite d'être notée. Conséquence de la relative brièveté des séjours, les étudiants «Erasmus», alors même qu'ils sont pleinement «immergés» dans la notre pour un semestre ou deux semestres, restent avant tout des «ressortissants» de leur Université, c'est-à-dire préoccupés d'obtenir leur diplôme selon les critères de chez eux. Le problème est celui du choix à court terme de l'équivalence des enseignements, non pas tant en ce qui concerne les «unités de compte», les ECTS à comptabiliser, que le contenu même des enseignements. Comme responsable des échanges entre notre faculté et quelques universités partenaires des pays cités plus haut, je discute, avec ceux qui viennent, le choix de leurs enseignements dans ce que propose notre faculté et avec ceux et celles qui partent de chez nous, les choix équivalents qu'ils doivent faire dans les universités partenaires et je suis aidé pour cela par des collègues qui m'ont déjà accueilli et que j'ai moi-même souvent accueillis dans notre université. A ce niveau, par exemple quand existe encore une licence ou «bachelor» en 4 ans et non en 3, le diplôme de maîtrise en un an et non le master en deux ans, la «souveraineté» de chaque institution se manifeste dans la décision de valider un enseignement à un niveau de diplôme ou à l'autre. «Souveraineté» qui se manifeste également dans les exigences plus ou moins strictes dont fait preuve chacune des universités d'origine pour évaluer un contenu d'enseignement comme équivalent ou non à ce qui figure dans le curriculum de référence de l'étudiant Erasmus qui reste celui de son université d'origine.

Autrement dit la mise en pratique effective de la mobilité étudiante pensée comme une ouverture et un apport des enseignements et activités offertes par les universités partenaires doit s'inscrire dans la continuité, la logique générale et les règles de base de chacun de nos programmes d'enseignement et de nos diplômes. Parfois des difficultés peuvent alors se manifester au grand dam des étudiants angoissés si les responsables dans chacune de «leurs» universités ont eux-mêmes du mal à traduire pratiquement cette équivalence. Le

temps passant en effet très vite, l'inquiétude, la crainte d'être confrontés au risque de perdre un an viennent alors se substituer à l'enthousiasme ou à l'euphorie de la découverte et de l'expérience «initiatique» tellement désirée par ces étudiants. Le plus souvent, les choses se passent très facilement et procurent un agréable sentiment de réciprocité. On peut même parler de réelle collaboration quand les contacts s'approfondissant entre enseignants-chercheurs, débouchent sur des projets de recherche commune comme je peux en faire actuellement l'expérience en Norvège, et entre étudiants, comme c'est le cas cette année quand une étudiante valencienne à Paris et une parisienne à Valence sont engagées dans des recherches de terrain où elles s'épaulent mutuellement et qui permettent d'envisager ultérieurement de les intégrer dans des projets de coopération à plus long terme. Mais cette réciprocité doit s'appuyer sur de multiples proximités ou complémentarités et surtout sur une relative égalité de statut qui est loin d'être la règle dans l'EEES entre l'Est et l'Ouest, le Sud et le Nord de cet Espace Universitaire Européen.

L'inégalité dans les échanges apparaît d'emblée au sens quantitatif le plus simple. Dans notre faculté en effet, les étudiants et étudiantes parisiens sont presque quatre à cinq fois moins nombreux que ceux que nous accueillons à partir dans le cadre Erasmus: seulement 22 d'entre eux (contre 97 «entrants»), soit moins de 1% de nos étudiants: en 2008-2009, 10 sont en Espagne, 6 en Allemagne, 2 en Italie, 1 au Danemark, 1 en Grèce, 1 en Turquie et 1 en Grande-Bretagne, auxquels on peut ajouter, à titre de comparaison – et de réflexion– 8 au Québec dans le cadre du CREPUQ. Ce dernier détail est significatif car nous le signalions un peu plus haut, réciproquement nous n'accueillons qu'un étudiant. Ainsi, quand 8 étudiants de notre faculté partent au Canada (au Québec), un seul est accueilli chez nous tandis que, la même année, le même nombre part en Allemagne et en Italie (6+2) mais 31 viennent de ces deux pays dans notre faculté.

S'agit-il d'une mesure, d'une «échelle» d'attractivité? Incontestablement, des données supplémentaires seraient nécessaires pour affiner l'analyse et le commentaire, tant en ce qui concerne les universités des pays partenaires que les autres UFR de notre Université et les autres universités françaises, parisiennes ou non. En outre des données longitudinales permettant de dessiner les évolutions durant les dix années écoulées, seraient susceptibles de corriger certaines variations aléatoires. Néanmoins quelques remarques

globales peuvent être faites sans trop s'aventurer. Les échanges sont nettement dissymétriques. Le nombre des entrants est massivement plus considérable que celui des sortants. Ce qui semble confirmer le caractère « attractif » de notre université parisienne tant vis-à-vis de voisins allemands, italiens et plus encore vis-à-vis des étudiants des « ex-pays dits de l'Est » puisque plus d'un tiers des 97 (36 exactement) viennent de la Pologne, de la République Tchèque, de la Roumanie, de la Bulgarie, de la Slovaquie et de la Hongrie *sans aucune contrepartie*.

Concernant nos étudiants, deux lacunes, deux zones « blanches » dans les échanges sont remarquables mais ne peuvent incontestablement pas être interprétées dans le même sens, clairement elles sont même de signification opposée: ils ne se rendent pas dans les « ex-pays dits de l'Est » et quasiment pas dans l'Europe du Nord anglophone. Dans le premier cas en effet, c'est parce qu'ils ne le souhaitent pas, alors que dans le second, c'est parce qu'ils ne le peuvent pratiquement pas alors qu'ils le souhaiteraient vivement. Pour autant que je puisse en juger, quand ils « rêvent » de partir, nos étudiants pensent surtout à l'Espagne ou à un pays anglophone, la Grande-Bretagne de préférence, mais pas exclusivement. Et de fait, c'est en Espagne qu'ils peuvent le faire et très rarement en Grande-Bretagne. Et le fait que ce soit dans un cadre apparemment francophone qu'ils sont assez nombreux (toute proportion gardée) à partir, je parle de nos huit étudiants partis au Québec cette année, on peut penser qu'ils y ont été incités par la facilité que la langue française leur assure mais le bilinguisme joue probablement aussi un élément attractif, ce qui nous ramène à l'attractivité général du modèle anglo-saxon et à la difficulté que nos étudiants rencontrent à partir en Angleterre comme ils le désireraient pourtant.

La Grande-Bretagne, comme représentante la plus proche du modèle universitaire anglo-saxon, a beau être quasi-absente des échanges Erasmus dans un sens et dans l'autre, elle n'en constitue pas moins de fait un élément déterminant, si ce n'est le plus déterminant; j'interpète sa position comme le « sommet » dans la hiérarchie des échanges très inégaux qui caractérisent de mon point de vue l'Espace Universitaire Européen. Peut-on aller jusqu'à formuler la « règle » que plus un pays (ou une université dans ce pays) est attractif, moins il envoie ses étudiants chez les autres et réciproquement? Encore une fois mes données sont trop limitées pour l'affirmer et il faut à chaque niveau replacer ces données dans le contexte plus global pour juger

de leur signification. Toutefois, le constat est net et sans appel: absence de nos étudiants à l'Est de cet espace d'échanges et réciproquement, forte présence de ces étudiants chez nous.

Nos étudiants pourraient partir à l'Est mais ces quatre années je n'ai rencontré qu'une fois un étudiant qui voulait partir en Roumanie (et qui finalement y a renoncé) et cette année aucun de nos étudiants n'y est parti, pas plus que dans les autres pays que l'on qualifie encore de «pays de l'Est», ou d'«ex-communistes», voire de «nouvelle Europe» (avec quelque arrière-pensée sur la «vieille Europe») en attendant peut-être que l'usage qui prévalait antérieurement: «europe orientale» (pour nous) ou «centrale» (pour eux) soit rétabli. La Roumanie ou la Pologne ne sont évidemment pas les seuls nouveaux pays européens émancipés de la tutelle soviétique à connaître ce phénomène, on pouvait lire très récemment dans le *Monde* les propos de la rectrice de l'Université «Business and Finance» de Riga, affirmant que «ces derniers temps, plusieurs milliers de jeunes ont quittés ce pays chaque jour» (la Lettonie compte 2,3 millions d'habitants), Madame Volkova accusant les Britanniques, mais aussi le Danemark, la Finlande ou la Suède de «venir piller nos meilleurs étudiants» (le *Monde* daté du 26 mars 2009 p.4). Encore une fois les échanges Erasmus ne sont probablement pas ici les premiers visés mais l'Espace Universitaire Européen est bien directement concerné car c'est bien dans l'ensemble des relations interuniversitaires, et donc sur cette toile de fond de la «ruée vers l'Ouest», que les échanges Erasmus prennent leur signification, éventuellement correctrice.

On comprend le jugement quelque peu désabusé d'un collègue roumain : « *Les pays moins développés sont moins attractifs pour les étudiants étrangers, même s'ils offrent des programmes universitaires de qualité* ». Qui plus est, alors même que « *la majorité des étudiants dans ces pays ne disposent pas des ressources financières propres pour couvrir les coûts de la mobilité (...) dans certaines universités comme l'Université de Bucarest, approximativement 5% du total des étudiants sont impliqués annuellement dans des programmes de mobilité européenne* » (Romita Iucu : « *L'espace européen de l'enseignement supérieur. Conséquences éducationnelles et culturelles* » in Bârlogeanu dir. p.244-245). Malgré l'extrême inégalité des situations respectives (et au bout du compte, très vraisemblablement à cause d'elle), leurs étudiants sont cinq ou 6 fois plus mobiles que nos propres étudiants en général mais sans avoir l'occasion de les « croiser » en chemin

puisque, si nos étudiants bougent (un peu), c'est presque exclusivement dans l'Europe de l'Ouest, voire plus à l'Ouest, en Amérique. Malgré les difficultés économiques bien plus considérables qu'ils doivent affronter compte tenu des disparités encore très élevées entre les différentes zones de cet Espace Européen qui n'est pas seulement Universitaire mais aussi politique, social, économique, linguistique et culturel, l'Est nous «envoie ses étudiants» alors qu'aucun des nôtres ne veut y aller. A quoi tient ce décalage frappant alors que ce n'est pas logiquement le coût du séjour qui devrait retenir nos étudiants? J'émet l'hypothèse qu'au même titre que les nôtres qui aimeraient aller en Angleterre mais ne peuvent quasiment pas le faire, c'est l'attrait de l'Ouest qui les motive, alors que l'intérêt pour nos étudiants de faire un séjour universitaire à l'Est n'existe pas ou quasiment pas. Qu'en est-il de la mobilité enseignante?

2. LA MOBILITÉ ENSEIGNANTE

TABLEAU n°2 : MISSIONS D'ENSEIGNANTS

PAYS PARTENAIRES ENTRANTS	ENSEIGNANTS SORTANTS	
NORVEGE	0	1
FINLANDE	0	1
DANEMARK	0	1
IRLANDE	1	0
GRANDE BRETAGNE	0	3

BELGIQUE	0	1

ALLEMAGNE	2	6
AUTRICHE	1	2

POLOGNE	3	5
REPUBLIQUE TCHEQUE	3	3

ITALIE	3	4
ESPAGNE	2	3
PORTUGAL	1	3
GRECE	2	3
TURQUIE	2	3

TOTAL	20	39

La mobilité enseignante ne présente pas la même configuration que celle des étudiants. on peut même la caractériser par un déséquilibre en sens inverse: on ne compte cette année que 20 missions dites «entrantes» contre 39 missions sortantes. Comme on peut le voir dans le tableau 2, alors que les étudiants «entrants» sont toujours plus nombreux que les sortants (tableau 1), c'est systématiquement l'inverse pour les enseignants.

Les disparités entre les trois départements de notre faculté sont notables: 21 missions sont le fait des linguistes, 11 missions sont effectuées par des collègues des sciences de l'éducation et 7 missions seulement par ceux du département des sciences sociales.

Les linguistes sont les plus engagés dans les échanges puisqu'ils effectuent la majorité des missions; ces 21 missions étant assurées par 9 des 25 enseignants-chercheurs que compte le département des sciences du langage. Par contraste, la faiblesse du nombre des missions Erasmus dans le département des sciences sociales pourtant numériquement le plus important (4 seulement des 41 enseignants-chercheurs effectuent une mission Erasmus cette année) est frappante mais la disproportion entre ces deux départements n'atteste pas nécessairement d'une moindre mobilité enseignante dans le cas des chercheurs en sciences sociales mais incontestablement de la faible participation des enseignants chercheurs de ce département aux échanges Erasmus. Pour ceux qui ont d'autres opportunités, colloques, invitations comme professeurs associés, surtout lorsqu'ils ont lieu dans le monde universitaire anglo-saxon, spécialement aux Etats-Unis, mais aussi dans les «sphères d'influence» que constituent l'Afrique ou le Moyen-Orient francophones, les échanges Erasmus présentent probablement moins d'intérêt.

Concernant enfin la « météorologie » de ces échanges, y a-t-il un «vent dominant» comme c'est manifestement le cas des étudiants? Nous pouvons regrouper géographiquement et linguistiquement nos destinations de «missionnaires» en 5 zones: L'Allemagne et l'Autriche: 8, les Ex pays communistes: 8, l'Europe du Nord : 6 (dont UK), notre propre zone francophone (avec la Belgique) et l'Europe du Sud: 16 (y compris Turquie). On peut noter qu'au niveau professoral, c'est avec les pays excommunistes (6 missions entrantes) que la réciprocité des échanges est la plus forte et la plus faible avec l'Europe du Nord (1 seule mission entrante, celle d'une collègue venant

d'Irlande qui cette année est en fait française.). Le plus frappant est que ces collègues étrangers entrant dans le cadre Erasmus sont presque tous des linguistes (15 des missions entrantes, contre 3 en sciences de l'éducation et 2 en sciences sociales...). Les enseignants qui viennent des pays de l'est sont cette année tous des linguistes. On comprend aisément l'intérêt réciproque des linguistes engagés dans les échanges Erasmus, qui tient au fait que la diversité linguistique est dans leur cas, non pas un obstacle mais au contraire une motivation centrale. Hors linguistique, le nombre des missions de collègues invités (ou «entrants») tombent à 5 contre 18 pour les «sortants», dont aucune pour les pays de la zone Est.

Une hypothèse ou suggestion un peu plus aventureuse peut être formulée qui mériterait un examen plus approfondi. On peut en effet raisonnablement penser que le nombre des collègues de la «zone Est» désireux de venir à l'Ouest est probablement plus élevé que celui qui est effectivement constaté, comme en témoigne la répartition plus égalitaire (une mission chacun, à une exception près) alors que 3 collègues linguistes français seulement effectuent 8 missions. En résumé, les collègues français qui se rendent en mission dans ces pays le font d'autant plus facilement que la concurrence avec les collègues n'est pas très forte, leur intérêt pour ces échanges pouvant se mesurer au nombre beaucoup plus élevé des missions qu'ils assurent personnellement (un seul collègue linguiste assure six missions).

Les données sont trop faibles pour des généralisations qui seraient fâcheusement hâtives, qu'on me permette cependant de faire le parallèle, un tantinet tendancieux, entre la même direction d'Ouest en Est des cadres qui prennent *régulièrement* les mêmes avions que nous pour leurs activités dans leurs nouvelles entreprises installées à l'Est, comme par exemple des entrepreneurs Italiens dans l'Ouest de la Roumanie tandis que les migrations «de masse» (toutes proportions gardées) des étudiants, voire des enseignants «Erasmus » sont comme celles des Roms orientés d'Est en Ouest. S'il n'y a pas donc de direction aussi nettement prédominante concernant la mobilité enseignante que celle que l'on observe chez les étudiants qui est clairement d'est en ouest, on doit noter que le statut ordinaire des universitaires de l'Ouest leur permet d'aller, comme ils le souhaitent, quand ils le souhaitent à l'Est alors que celui de leurs collègues de ces pays ne leur permet que plus difficilement, ou tout au moins de façon plus parcimonieuse, d'en faire autant dans l'autre sens.

Chacun sait que, malgré les efforts d'ajustement des « per diem », les écarts de revenus entre universitaires du Nord et de l'Ouest de l'Europe et ceux de l'Est sont extrêmes, de l'ordre de 1 à 15 voire plus, ce qui contraint donc les universitaires de ces pays à consacrer une bonne partie du temps qu'ils devraient consacrer à la recherche à des activités diverses plus ou moins lucratives et rendent particulièrement attirantes mais aussi plus difficiles d'accès les missions à l'Ouest, sans parler des fonctions régulières dans les institutions européennes.

Reste la différence la plus significative: alors qu'au niveau professoral, la réciprocité des échanges est la plus forte avec les pays excommunistes, il n'y en a aucune concernant la mobilité étudiante mais le « découplage » entre mobilité étudiante et mobilité enseignante n'a rien d'étonnant, car c'est en fonction principalement de l'objet de ses recherches qu'un enseignant de l'Ouest va se rendre ou non à l'Est et il est alors logique qu'il le fasse fréquemment (que ce soit ou non dans le cadre Erasmus, ainsi j'ai moi-même effectué deux missions cette année, l'une à Sofia, l'autre à Bucarest hors de ce cadre), alors qu'un(e) étudiant(e) va, surtout au début de ses études le faire en fonction de la valorisation qu'il en attend pour de son diplôme et/ou de l'expérience, nouvelle le plus souvent, de vivre seul (e) à l'étranger. Il y a toutefois un point commun entre mobilité étudiante et mobilité enseignante : l'attraction du modèle universitaire anglo-saxon, autrement dit se manifeste aujourd'hui une certaine « hiérarchie » à l'intérieur de l'Europe universitaire.

3. ZONES.

Se dessinent ainsi très grossièrement trois zones : le nord de l'Europe : Grande-Bretagne, Irlande et Scandinavie que je caractériserai comme riche et anglophone, l'Europe de l'Ouest latine et germanique, dont la principale caractéristique est d'être à l'ouest donc riche mais sans langue dominante, autrement dit peu ou pas anglophone (que je crois utile de subdiviser à son tour en trois zones: francophone, germanique et méridionale pour s'adapter aux données locales utilisées ici et donc «francocentriste») et l'Europe de l'Est, dont la principale caractéristique est d'être beaucoup moins riche que l'Ouest et après avoir «appartenu» à des aires culturelles germanique et francophone, d'être massivement attirée désormais par un modèle anglo-saxon .

**TABLEAU n°3 Ensemble des échanges Erasmus étudiants et enseignants
à la Faculté des Sciences Humaines et Sociales Sorbonne Université
Paris Descartes en 2008-2009.**

PAYS PARTENAIRES	ETUDIANTS		MISSIONS D'ENSEIGNANTS		
	entrants	sortants	ENTRANTS	SORTANTS	
NORVEGE		0	0	0	1
FINLANDE		3	0	0	1
DANEMARK		1	1	0	1
PAYS-BAS		1	0	0	0
IRLANDE		0	0	1	0
GRANDE BRETAGNE		0	1	0	3

BELGIQUE		0	0	0	1

LUXEMBOURG		1	0	0	0
ALLEMAGNE		15	6	2	6
AUTRICHE		6	0	1	2

POLOGNE		18	0	3	5
REPUBLIQUE TCHEQUE		10	0	3	3
SLOVAQUIE		1	0	0	0
HONGRIE		1	0	0	0
ROUMANIE		3	0	0	0
BULGARIE		3	0	0	0

ITALIE		16	2	3	4
ESPAGNE		7	10	2	3
PORTUGAL		2	0	1	3
GRECE		6	1	2	3
TURQUIE		4	1	2	3

TOTAL		97	22	20	39

(Dans les tableaux 3 et 4 j'ai placé plus ou moins arbitrairement le Luxembourg dans l'Europe germanophone plutôt que francophone: même en incluant l'étudiante luxembourgeoise dans la zone «francophone», il est clair que très peu d'échanges ont lieu à l'intérieur même de la zone où se situe la France elle-même, on peut interpréter cette «indifférence» réciproque comme reflétant un manque d'intérêt dès lors que la différence linguistique n'est pas en jeu). La différence joue à la fois un rôle clair de motivation pour les rares destinations effectivement choisies par nos étudiants puisqu'elles correspondent au pays partenaires dont les langues étrangères ont été ap-

MONOGRÁFICO *El Espacio Europeo de la Educación Superior: 10º aniversario...*

prises par eux dans le secondaire et donc inversement dans tous les autres cas. En effet nos étudiants français ne sont concernés que par deux zones: le Sud (massivement l'Espagne :10/14) et l'Allemagne, exception faite de l'unique étudiante engagée dans un échange Erasmus avec le nord anglophone (au University College de Londres).

TABLEAU 4 :

ZONES EUROPEENNES des pays partenaires	ETUDIANTS		MISSIONS D'ENSEIGNANTS	
	entrants	sortants	ENTRANTS	SORTANTS
	EUROPE DU NORD			
ANGLOPHONE	5	2	1	6
	EUROPE DE L'OUEST			
FRANCOPHONE	0	0	0	1
	EUROPE DE L'OUEST			
GERMANOPHONE	22	6	3	8
EUROPE DE L'EST	36	0	6	8
EUROPE DU SUD	34	14	10	16
total	97	22	20	39

Comment ne pas voir la corrélation directe avec le fait que l'espagnol et l'allemand (après l'anglais) sont traditionnellement les langues vivantes les plus enseignées en France? 95% des élèves français apprennent l'anglais dans le secondaire, 29,5% l'espagnol et 23 % l'allemand. La troisième langue vivante étudiée ne l'est que par 3% des élèves, il s'agit de l'italien. Nous retrouvons l'ordre des «priorités» dans les destinations de nos étudiants, une fois prise en compte la très significative quasi-absence de la Grande-Bretagne dans les destinations de nos étudiants. Une «hiérarchie» (je tenterai un peu plus loin de justifier ce terme) qui semble largement suffisante pour expliquer les choix de nos étudiants et en particulier pourquoi seulement 2 de nos étudiants partent en Italie mais comment comprendre alors que nous accueillons en retour 17 italiens? On peut faire l'hypothèse que le français a une bien meilleure position comme langue vivante dans l'enseignement secondaire italien, sans commune mesure avec la place très modeste, quasi «confidentielle», de l'italien dans l'enseignement secondaire français et c'est bien le cas.

4. GUERRE ET PAIX ENTRE SOEURS LATINES?»

Dans un petit texte incisif («*L'enseignement des langues romanes: de la guerre à l'alliance, l'Insegnamento delle lingue romanze: della guerra all'alleanza, in Union Latine, Paris 2004*) Paolo E. Balboni interprète un article du traité de Maastricht selon lequel tout citoyen européen devrait être trilingue à l'exception du Royaume Uni et de l'Irlande («*il Regno Unite e l'Irlanda devono studiare solo una lingua straniera*») (ibid.p.397) dans le sens d'une obligation pour tous d'être anglophone. L'anglais étant ainsi mis «hors concours» en tant que «qualifié d'office», l'accès au statut de deuxième langue vivante enseigné devient l'enjeu principal. Paolo E. Balboni, après avoir fait remarquer qu'«*il y a partout une grande tradition d'enseignement du français (c'è ovunque una grande tradizione di insegnamento del francese)*», s'insurge contre cette «rente de situation»- entretenue en Italie même par les enseignants de français pour des raisons corporatistes- qui pourrait laisser penser que «*le français devrait être naturellement la seconde langue vivante étrangère*»(*il francese dovrebbe essere naturalmente la seconda lingua straniera*).

Balboni ne reprend pas tout à fait le ton passionné de Dante Alighieri qui faisait dire à son maître Brunetto Latini: «*En somme sache que tous furent clercs et grands lettrés et de grande renommée, d'un même péché sur terre souillés*» («*In somma sappi che tutti fur cherci E letterati grandi e di gran fama, D'un medesimo peccato al mondo lèrci*», *Inferno, XV: «Violenti contro la natura*», 106-108). Le péché «contre nature» commis par Brunetto Latini qui, selon Dante justifiait de le placer parmi les damnés était celui d'avoir écrit son «Trésor» non dans sa langue maternelle l'italien mais en français, langue qui dominait alors, à la fin du XIII^e siècle la vie culturelle européenne. Balboni constate avec irritation que par inertie en quelque sorte le français continue à se tailler «la part du lion dans la répartition des étudiants» (*la parte del leone nella suddivisione degli studenti* (p.396), l'arrogance des enseignants de français étant bien en phase avec une conception «impérialiste» de la francophonie dont il montre aisément des traces dans le titre même d'un article du *Figaro* du 19 mars 2004: «l'empire de la francophonie doit réagir». Qui imaginerait en effet une Europe savante redevenue « francophone» comme du temps des Lumières? Le collègue italien relève à juste titre l'in vraisemblable mégalomanie de l'expression: «Empire

de la francophonie », où transparait la nostalgie ou la confusion avec l'« Empire colonial », base effective de francophonie, pour ne pas évoquer l'Empire napoléonien.

D'autant que Balboni évoque sans ménagement l'indiscutable reflux de l'enseignement du français en Europe: *«l'enseignement du français diminue partout (l'insegnamento della lingua francese diminuisce ovunque)»,* attribuant *« la cause d'une telle décadence, de son manque d'attractivité, à sa «superbe» («la causa di tale decadenza, meglio, della sua mancanza di capacità di attrazione, va trovata nella sua 'superbia' » p.397).* L'amertume transparait dans le jugement presque aussi sévère porté sur *«l'enseignement de l'italien encore aujourd'hui principalement tourné vers le passé...l'italien étant vu comme une langue «inutile», que l'on choisit pour le plaisir de sa sonorité, l'opéra, l'art, une langue de luxe»:l'insegnamento dell'italiano è ancora oggi prevalentemente rivolto verso il passato... l'italiano è visto come una lingua 'inutile', che si sceglie per il piacere del suo suono, per l'opera, per l'arte- una lingua di lusso» p.399).*

Par contraste avec ses deux «soeurs latines», le dynamisme de l'espagnol est salué sans réserve: *«L'Espagne est une des nations qui fait preuve d'un élan économique et culturel majeur, se signale par sa qualité de vie et une jeunesse diffuse qui attirent la majeure partie des candidatures d'étudiants Erasmus (la Spagna è una delle nazioni che ha maggiore slancio economico e culturale, si segnala per una qualità della vita e per un giovanilismo diffuso che attirano il maggior di richiesti di studenti Erasmus» ibid.p.398).* On peut trouver confirmation de ce dernier point dans le nombre important de nos étudiants Erasmus en Espagne: la moitié d'entre eux (aujourd'hui même au moment où je termine le présent article, je reçois dans ma messagerie deux nouveaux messages de candidature Erasmus pour Valence!), ce qui laisse à penser que lorsque 17 étudiants viennent chez nous de diverses universités italiennes, un nombre vraisemblablement plus important encore partent des mêmes universités vers l'Espagne.

Balboni impute principalement à l'arrogance, au formalisme et au purisme, le déclin régulier de l'enseignement du français, le jugement est sévère mais est au moins en partie fondé. Que le français soit figée dans le rôle d'une langue de « distinction » ne fait guère de doute . Combien d'interlocuteurs me disent qu'ils comprennent le français mais se sentent in-

capables de le parler ou n'osent pas le faire par peur de la «faute». La réciprocité est vraie bien entendu: les difficultés que les Français éprouvent eux-mêmes à parler d'autres langues sont bien connues mais la normativité et donc la «faute» s'attachent au français et à la «francophonie» d'une manière particulière qui nous ramène à la question de la hiérarchie dans l'Espace Universitaire Européen, par le biais de l'influence *historique* que le modèle universitaire français a joué notamment dans les pays de l'Est.

Je n'ai pas évoqué les échanges avec l'Allemagne, faute d'une expérience Erasmus récente dans ce domaine mais l'analyse que l'on pourrait faire, surtout vis-à-vis de l'Est, comporte tout comme avec l'Italie, un élément de «rivalité», entre les influences française et allemande qui datent de la fin XIX^e siècle quand furent créées en Roumanie et en Bulgarie des Universités inspirées par ces deux modèles. Une rivalité qui vraisemblablement n'a guère de sens pour les étudiants français ou allemands eux aussi engagés dans les échanges Erasmus en fonction de l'apprentissage de la langue du voisin pendant leur scolarité secondaire, le français ayant une fois encore moins de mal à se maintenir comme première «deuxième» langue, mais qui en a pour les enseignants-chercheurs de la zone Est, partagés ou attirés par trois modèles: français, allemand, anglo-saxon (ordre qu'il faut peut-être considérer comme celui de l'influence croissante).

5. «LE LINGUE ROMANZE SI DIFENDONO IN INGLESE»

Francophone de naissance -mais pas «par nature»-, les autres langues que je suis plus ou moins capable de parler, comprendre ou écrire aujourd'hui, à des degrés de maîtrise qui varient de la communication aisée à celle de la «survie», reflètent d'abord les «choix» et les «non-choix» qui ont été faits au départ par le système éducatif français et mes parents en ce qui concerne l'anglais (que je n'ai pas plus choisi que le latin en entrant au lycée) et ensuite par moi deux ans plus tard, quand à la différence de mon frère et de ma soeur aînés qui avaient appris l'espagnol, j'ai fait le choix personnel du russe (que je suis de moins en moins capable de parler), et du grec ancien, choix eux-mêmes inscrits dans les choix préalables fait au niveau de l'établissement et du ministère de l'époque. J'ai ensuite appris l'italien très rapidement en Italie sans préalable scolaire et le roumain enfin, quelques dé-

cennies plus tard, un apprentissage récent et infiniment plus laborieux avec l'âge, langue que je parle peu à peu, le choix de l'apprendre, à la différence de mes choix et non-choix précoces, se rattachant directement à mes intérêts de recherche actuels.

Dans ma pratique d'«enseignant Erasmus», je n'ai, de fait, pour donner des cours ou participer à des séminaires jamais utilisé réellement que le français et l'anglais. Je suis donc probablement assez représentatif d'un grand nombre de mes collègues européens qui ne peuvent vraiment parler que dans leur langue maternelle ou en anglais, faute d'être suffisamment compétent dans la langue «locale» que celle-ci soit une langue mondiale comme l'espagnol, voire le français, ou une langue comportant quelques millions de locuteurs comme le bulgare ou le norvégien. Il y a une autre catégorie de collègues européens, ceux qui sont francophones et généralement anglophones et qui ne sont peut-être pas tous victimes donc du privilège indû accordé au français dans les systèmes éducatifs européens, mais qui ont fait une partie de leurs études en France et sont parfois beaucoup plus familiers que moi d'auteurs, de chercheurs et de professeurs français auxquels ils rattachent intimement leurs propres recherches.

Lors d'un colloque à Bucarest en 2005, j'avais en effet déclaré en français que : « ce n'est pas parce qu'on emploie une langue, comme je le fais à l'instant, qu'on « résiste » - du moins, ce n'est assurément pas mon intention - à la domination d'une autre, en l'occurrence l'anglais...Ce sont en fait des idées elles-mêmes beaucoup plus anglo-saxonnes que françaises que j'utilise (celles d'une philosophie du langage inspirée de Wittgenstein et de l'anthropologie sociales britannique) ; elles ont été – et sont encore pour moi – 'dominantes' dans un sens libérateur par rapport au climat intellectuel français que j'ai senti dans ma jeunesse trop dogmatique et étouffant » (in Bârlogeanu dir. 2005 p.189). En faisant allusion à des auteurs qui il y a 40 ans s'appelaient Foucault, Deleuze, Derrida, Althusser, Lacan, j'avais bien conscience de me mettre en porte-à-faux par rapport à ceux qui n'ont cessé de voir grandir leur prestige et leur « autorité si l'on en juge à l'abondance de leurs traductions et au témoignage direct de mes interlocuteurs européens (ce texte a ensuite été traduit en roumain et, que je sache, pas en anglais, ce qui lui assure vraisemblablement une certaine confidentialité...).

L'anglais que je parle, au-delà des fautes multiples que je commets inévitablement, est un anglais « décontextualisé », je veux dire déconnecté de la « forme de vie » quotidienne, qu'elle soit anglaise ou américaine, nourri presque exclusivement de philosophie et d'anthropologie anglo-saxonne, mais encore une fois c'est avec pertinence que Paolo Balboni, prône » *l'acceptation de l'approximation, de l'erreur comme condition nécessaire pour une inter-compréhension efficace (l'accettazione dell'approssimazione, dell'errore, come condizione necessaria per un 'intercomprensione efficace op.cit.p.400)*. Et c'est en anglais que j'ai donc pu récemment rencontré un jeune sociologue roumain (Rrom roumain en l'occurrence) qui s'est excusé de ne pas me parler en français alors qu'il n'avait pas appris l'anglais mais bien le français au lycée. Dans son cas, visiblement une distance, pour ne pas dire un fossé s'était creusé entre lui et le français, proportionnelle à l'influence d'un modèle anglo-saxon global, auquel il semblait adhérer sans réserve.

Ce n'est évidemment pas un cas isolé et la généralisation n'a rien d'excessif. Selon mes propres observations la situation en Roumanie et Bulgarie est assez facile à caractériser, l'âge est déterminant . Encore une fois, de façon caricaturale mais tout à fait pertinente Balboni a raison sur le fond, même si c'est loin d'être vrai dans le détail: «*désormais seuls quelques vieux messieurs parlent français au Moyen-Orient et dans les Balkans (or-mai solo qualche anziano signore parla francese in Medio Oriente o nei Balcani*» ibid. p.397). Les francophones de moins de trente ans y sont en effet de plus en plus rares sont et j'ai moi-même une hypothèse (sans prétention « scientifique ») en regardant une cérémonie médiatico-politique à la télévision roumaine que le français disparaît de la compétence culturelle des nouvelles générations cultivées à peu près comme la pratique du baise-mains, ainsi qu'on pouvait le constater selon l'âge des personnalités qui montaient à la tribune et étaient accueillis par un couple de présentateurs.

Ce qui me paraît frappant actuellement à l'Est aujourd'hui, c'est que la francophonie d'avant-guerre (et d'avant le communisme) a été quelque peu figée, voire « embaumée », dangereusement protégée par la domination stérile du russe, langue imposée systématiquement dans l'enseignement mais rejetée avec l'énergie du désespoir et dont le principal résultat est vraisemblablement aujourd'hui une adhésion au « modèle anglo-saxon » le plus libéral. Un usage presque « mimétique » qui me semble aussi figé dans son apparence modernité que la francophonie surannée qu'il supplante.

6. LE NOUVEAU MODELE DE COMPETITION ET LES RISQUES D' «ACCIDENT CULTUREL»

Dans son intervention au colloque «*Identité et Globalisation* tenu à Bucarest en juin 2005:« *L'espace européen de l'enseignement supérieur. Conséquences éducationnelles et culturelles* » (in Bârlogeanu dir., Bucarest 2005), Romita Iucu interprète « *le processus de Bologne ... centré, d'une manière prépondérante, sur l'implantation du système des crédits transférables* (p.240) comme l' «*introduction d'un modèle de développement personnel et entrepreneurial de l'étudiant* donnant des « *'chances égales de développement inégal' ...* »(p.243) « *La compétition dans l'enseignement supérieur est devenue déjà une réalité* » (p.246). Il y aura « *des vainqueurs et des vaincus* » (p.248). Citant François Contensou et Radu Vranceanu, «dans un papier d'une extraordinaire franchise»: « *L'impasse académique française* », *Le Monde*, 29 novembre 2003, p. 15 : « *Comment ne pas comprendre que, en situation de compétition, les progrès des meilleures organisations contraignent les autres à les imiter, provoquant un nivellement par le haut ?* » On imagine assez bien les images sous-jacentes. Pourquoi les marques des voitures sont-elles tellement plus difficiles à identifier aujourd'hui? C'est bien parce que les constructeurs «se marquent à la culotte» dans la course à la performance où les marges sont donc de plus en plus réduites. Cela suffit-il pour soutenir que l'imitation des «meilleurs» en sciences humaines soit synonyme de «nivellement par le haut»?

Le critère d'évaluation externe, par le «marché», conduit Romita Iucu à une radicalité pédagogique impressionnante:« *L'important ce n'est pas ce que le cours transmet, mais ce que l'étudiant réussit à appliquer* ». La place me manque pour argumenter ici et montrer qu'il existe au contraire de formidables risques de stérilisation de la recherche dans les standards actuels d'évaluation quantitative et externe. Romita Iucu en est semble-t-il lui-même conscient: « *Le transfert de certains mécanismes de compétition du domaine économique au domaine de l'enseignement supérieur doit se faire avec prudence, en évitant les pièges et les exagérations d'un néo-libéralisme simpliste, centré sur le profit seul* » (p. 247) et envisageant de « *nouvelles formes de protectionnisme au niveau national (en tant que mesure de conservation de l'identité nationale ..)* » il préconise « *des mesures de protection des diversités culturelles...*En effet selon lui, « *Le processus de Bo-*

logne implique une sérieuse orientation axiologique, au sens de la valeur de la pluriculturalité et de la coopération européenne... » (p. 240). « La création d'un espace commun de l'enseignement européen ne doit pas signifier l'apparition d'un marché 'sauvage' dans lequel les universités se comportent comme des capitalistes aventuriers. Il existe un danger réel...une diminution rapide de la vie spirituelle des pays de dimension réduite » (p. 244).

On retrouve ici un schéma assez familier: là où la compétition se veut la plus élitiste, on tient d'autant plus à se montrer «charitable» pour les plus pauvres ou les plus faibles, et on adopte la rhétorique de la discrimination positive et du multiculturalisme. Ce qui peut-être plus insolite dans la position adoptée par Romita Iucu tient au fait qu'étant lui-même universitaire roumain, c'est pour le compte de ses propres «petites» institutions qu'il demande l'application d'une clause de «protection culturelle», littéralement supplément d'âme, puisqu'il le qualifie lui-même de « spirituel », à adjoindre de toute urgence au modèle entrepreneurial de l'université. Deux images me viennent ici à l'esprit: celle de la Logan, fleuron de Renault Dacia brillant au soleil sur son piédestal Place de la Révolution à Bucarest face au Musée des Beaux Arts, l'ancien palais royal et celle de la jolie petite église traditionnelle progressivement construite sur le campus de l'université de l'Ouest à Timisoara, une parmi des milliers d'autres apparaissant sans cesse dans tout le pays. La juxtaposition de ces deux modèles peut-elle, sinon résoudre la question des échanges inégaux, de la hiérarchie et de la compétition dans notre l'Espace Universitaire Européen ou, du moins compenser ses effets destructeurs? Il y a me, semble-t-il, d'autres voies possibles, plus créatives et plus conformes à l'esprit de la recherche et de la coopération.

7. IDENTITÉ CULTURELLE ET RECHERCHE

Dans le cas particulier des échanges interuniversitaires européens, deux attitudes sont discernables, la compétition selon des normes «quantitatives», un modèle culturel étriqué qui tourne le dos à la recherche en sciences humaines et dont la phraséologie libérale s'adosse à différentes figures d'autorité posées comme indiscutables, celle du marché qui sélectionnerait les «meilleurs» (modèle de compétition») et, on vient de le voir, celle des ra-

cines, de la sacralité, l'une compensant l'autre, deux figures qui ne peuvent s'imposer dans la recherche en sciences humaines (comme en toute science et recherche libre en général) sans l'étouffer et la scléroser. L'autre modèle, celui de la recherche exigeante et libre se heurte par nature à toutes sortes de difficultés et de contradiction, de rivalités, de malentendus. Mais quels sont nos objets de recherche en sciences humaines, si ce n'est justement cet enchevêtrement de formes de vie plus ou moins coordonnées, juxtaposées, conflictuelles? Romita Iucu ouvre lui-même cette autre piste: « *Malgré beaucoup d'éléments communs, la culture européenne continue d'être très diverse au niveau national et régional...L'équilibre entre l'europpéen, le national et le régional reste encore un problème ouvert, qui peut connaître des développements imprévisibles* » (p. 245). Nous avons en effet des problèmes et des intérêts très spécifiques qui donnent aux questions communes à chaque fois un caractère national unique. C'est là que la recherche rejoint celle des jeunes qui font l'expérience de l'« auberge espagnol » comme une expérience de vie.

Les échanges interuniversitaires dans l' Espace Européen font partie d'un ensemble plus vaste et enchevêtré de relations sociales. Jusqu'à quel point sommes-nous implicitement solidaires ou au contraire en désaccord, en conflit, avec nos propres « institutions » nationales, qu'il s'agisse des institutions universitaires et de tout ce continuum qui relie la vie universitaire à notre vie sociale publique et privée ? L'intérêt authentique dans la recherche naît de la réalité des problèmes à résoudre et l'apprentissage d'une langue est alors l'incontournable moyen de l'« expérience » comme mise à l'épreuve des questions *in situ*. En ce qui me concerne, j'ai fait le choix depuis plusieurs années de la scolarisation des enfants Roms/Tziganes comme thème principal de mes recherches du point de vue empirique. Une question d'anthropologie au sens le plus général du terme où les différences culturelles profondes ou superficielles, les mythologies, les discriminations mais aussi les réussites personnelles ou collectives, la créativité sociale, pour être prises en considération demandent des enquêtes de terrain, un investissement personnel dans plusieurs directions. L'une d'entre elles est la collaboration avec les collègues sur place, par exemple roumains qui, s'ils ne « *participent pas au jeu de massacre (non partecipano a questo gioco al masacro)* » p.396) que constitue la « guerre » des langues néo-latines selon Balboni sont absorbés par un autre jeu de massacre: la question de leurs minorités, celle des Roms

et celle de la minorité magyarophone qui rêve de transposer le modèle catalan en Transylvanie. De fait, je n'ai pas toujours rencontré la collaboration aussi largement que je le souhaitais, et j'ai tendance à relier les freins rencontrés à cette aspiration au «protectionnisme culturel» juxtaposée à l'adoption jugée inéluctable du modèle de compétition. Un clivage qui s'entretient de la domination linguistique et de la stigmatisation.

Je citerai une dernière Paolo Balboni: «*Mais il y a aussi les langues romanes régionales...Le catalan, le Galicien, le Frioulain, le Sarde etc. sont des langues reconnues par leurs Etats d'appartenance mais sont souvent vus comme un handicap plutôt que comme un élément attractif: ceux qui ont appris l'espagnol, par exemple bien que fascinés par la vitalité de Barcelone, évitent d'y faire un séjour d'études parce que le bilinguisme catalan-castillan est vu comme une gêne (Ci sono poi le lingue romanze regionali. ...Catalano, Galiziano, Friulano, Sardo ecc. sono lingue riconosciute dai loro stati di appartenanza, ma vengono spesso viste come un handicap anziché come un forma di attrazione: gli studenti di spagnolo, ad esempio, pur affascinati dalla vitalità di Barcellona, evitano di trascorrervi un periodo di studio perché il bilinguismo catalano-castigliano viene visto come un disturbo (p.399).* Balboni développe très clairement la logique de l'étudiant Erasmus (sa dernière phrase reproduit presque mot à mot une réplique du film l' *Auberge espagnole* d'ailleurs, où une étudiante française proteste contre l'obligation d'apprendre le catalan dans une université espagnole) et on voit bien que le statut de «deuxième langue vivante» dans l'enseignement secondaire (qu'il s'agisse encore du français ou déjà de l'espagnol, pour ne pas parler de l'italien ou de l'allemand) ne peut faire qu'une place infime aux dizaines d'autres langues parlées et enseignées dans l'Espace Universitaire Européen. Que la hiérarchie par inertie soit encore celle où le français (comme deuxième langue) se taille «la part du lion» ou une nouvelle, plus conforme au dynamisme social, culturel ou économique, les quelques langues du haut du tableau continueront à déterminer les flux d'étudiants grosso modo dans les mêmes voies d'échange inégal. Mais il n'en va pas nécessairement de même du point de vue de la recherche.

Dans le domaine de la recherche sur les minorités en Europe, pour reprendre mon exemple, la maîtrise des langues «inutiles» constitue au contraire un atout enviable en l'occurrence et leur apprentissage un objectif prioritaire, qu'il s'agisse des langues de ces minorités ou de celles qui les

«dominant» et qui ne sont pas seulement les langues nationales. Ainsi, pour enquêter et comprendre la situation des Gitans en France, à Perpignan ou à Montpellier, c'est le catalan qu'il faut apprendre, perspective que j'envisage sérieusement pour cette raison (et peut-être aussi parce qu'elle fut la première langue étrangère à laquelle je fus confronté pleinement pour l'avoir entendu tout petit parlée dans les cafés de Perpignan). Je souhaite que des chercheurs «venus de l'Est» prennent pour aussi pour objet de leurs enquêtes de terrain la situation des minorités à l'Ouest, que nous croisions nos données et nos interprétations ici comme chez eux.

«C'est un jour exceptionnel. Pour nous, c'est une nouvelle vie qui commence.» Les yeux pétillants, le sourire éclatant, Maria et Sorin, 34 et 35 ans, laissent éclater leur joie. Hier, ce jeune couple rom, originaire de la région d'Arad (Roumanie), a rejoint le village d'insertion de Saint-Ouen. Comme 24 autres familles (une de plus qu'initialement prévu), ils ont été autorisés, au terme de l'enquête sociale menée cet été dans le camp de Saint-Ouen, à rester en France. Pendant trois ans, ils vont vivre dans ce village où ils pourront bénéficier de cours de français et de formation professionnelle... Hier, alors que dans le camp les familles roms se répandaient en remerciements et laissaient exploser leur joie, dehors, d'autres regrettaient de ne pas avoir été choisies.» Contrairement aux apparences, ce passage n'est pas extrait d'un texte de propagande des années 30, mais est tiré d'un article récent qu'on pouvait lire dans le quotidien français *Le Parisien* en date du 02.09.2008, portant sur l'actuelle politique du Ministère français dit de l'«intégration et de l'identité nationale». Pour qu'un chercheur étranger (roumain par exemple) se penche sur la pratique qui est ici magnifiée: regroupement des Roms dans un camp, sur l'image développée: le bonheur d'être Rom en France après avoir fui l'«enfer» roumain, il faudrait qu'il soit non seulement francophone, qu'il dispose d'un temps d'enquête suffisant mais surtout que les points sensibles qui dérangent, qui «titillent» son identité ou la nôtre, soient l'aiguillon de la recherche et non ce qui la paralyse encore.

Apprendre une langue qui nous est étrangère, quand ce n'est pas l'anglais, langue universelle, mais celle que d'autres gens parlent quelque part en Europe ou ailleurs, est un investissement personnel fort qui ne peut procéder que d'un intérêt pour ce que d'autres vivent et pensent dans leur propre langue. Une des «preuves» d'intérêt les moins discutables qui soit, intérêt «professionnel» du commercial, personnel du compagnon de vie, théo-

rique du linguiste ou de l'anthropologue qui rejoint l'expertise linguistique du migrant ou du minoritaire plus ou moins marginalisé.

On a beaucoup insisté sur les rapports de domination dans le langage. Personnellement, je crois qu'on ne doit pas cesser de le faire, en particulier dans le contexte européen où les propos lénifiants sur la réciprocité et la reconnaissance se situent à un niveau moralisateur, celui des «valeurs spirituelles communes» mais l'égalité imaginaire entre les langues, aussi imaginaire que la soit-disant «égale dignité des cultures» s'accaparent une égalité plus profonde, plus coûteuse aussi, celle de la pratique d'une même langue, la logique profonde du langage demeure fondamentalement celle de l'identification et de la réciprocité. En dehors de ces formes fondamentales de relations interhumaines, il ne peut pas y avoir d'apprentissage linguistique, qu'il s'agisse d'un nouveau-né ou d'un universitaire vieillissant... Et l'identification tout comme la réciprocité s'inscrivent dans des relations asymétriques. L'équilibre et l'autonomie naissant peu à peu de leur multiplication.

La hiérarchie des langues dans l'Espace Universitaire Européen manifeste une pluralité d'échelles de valeurs plus ou moins bien articulées entre elles, certaines langues s'imposant comme dominantes dans l'une et pas dans l'autre, la suprématie de l'anglais étant d'emblée acquise de façon générale comme «langue universelle», cette langue a le privilège, et secondairement, l'inconvénient d'être «décontextualisée», autrement dit souvent de ne pas être choisie «pour elle-même». Mais choisir d'apprendre une langue vivante «pour elle-même», c'est forcément vouloir la pénétrer comme «forme de vie», comme l'a montré Wittgenstein. Dans le cas de l'Espace Universitaire Européen, cela signifie prendre un intérêt pour ce qui ne peut être étudié, appris, partagé que dans cette langue, soit qu'il s'agisse de l'attractivité actuelle de recherches animées par tel ou tel personnalité individuelle, équipe courant ou style de recherche et auprès de qui on désire se former; soit qu'il s'agisse d'un intérêt pour tel ou tel aspect de l'activité humaine: la place de la religion, le droit des femmes ou les sports de combat, la formation des élites ou les systèmes de santé, le théâtre ou l'enseignement des nouvelles technologies, la question des minorités ou l'apprentissage de la lecture dans tel ou tel pays, communauté ou contexte particuliers. Des intérêts de ce genre sont typiquement les intérêts de recherche qui nous animent en sciences humaines et qui peuvent motiver des étudiants s'engageant dans la recherche à travers

ser l'Espace Universitaire Européen et apprendre du même coup une langue nouvelle comme condition d'accès à ces recherches, quand bien même elle n'aurait qu'un nombre modeste de locuteurs. Mais ces choix ne peuvent être anticipés ni par les gouvernements européens ni par les collégiens et on ne voit pas comment les échanges Erasmus pourraient ne pas rester durablement très déséquilibrés.

Les accords Erasmus peuvent encourager et aider les échanges dans le cadre de la recherche et pas seulement dans les premières années de formation universitaire. Ils le font déjà significativement selon de multiples combinaisons qui incitent au partage des expériences, aux confrontations des cadres conceptuels différents sur les mêmes objets, expériences et confrontations qui doivent s'exprimer en anglais comme dans nos divers « vernaculaires » pour permettre au croisement des perspectives de s'approfondir de façon ouverte, critique, plus égalitaire et plus réciproque.

BIBLIOGRAPHIE

Bârlogeanu Lavinia (éd.): *Identité et globalisation*, Actes du colloque international, 1-3 juin 2005, Bucarest, Educatia 2000+, Humanitas Educational, Bucuresti 2005.

Union latine: *La latinité en question*, colloque internationale, Paris, 16-19 mars 2004, L'institut des Hautes Etudes de l'Amérique Latine et l'Union Latine éditeurs, Paris 2004.

PROFESIOGRAFÍA:

Alain Pierrot

Il est professeur de philosophie du langage et d'anthropologie de l'éducation, Maître de Conférences, Faculté des Sciences Humaines et Sociales Sorbonne, Laboratoire EDA.

Datos de contacto: Faculté de Sciences de l'Education. Rue Cujas, 5. 75005 Paris. e-mail: alain.pierrot@paris5.sorbonne.fr

Fecha de recepción: 7 de julio de 2009

Fecha de aceptación: 10 de julio de 2009