

Nouvelles politiques de mobilité dans les universités du Kazakhstan. Les perceptions des premiers kazakhs séjournant en Europe : des expériences pionnières¹

Almashe Seidikenova^a

Résumé

Après avoir signé la déclaration de Bologne en 2010, le Kazakhstan est devenu le 47^{ème} pays-membre du processus de Bologne et le premier Etat d'Asie centrale partie prenante de l'espace européen éducatif. Dans ce cadre, le Ministère de l'éducation du Kazakhstan a fixé des directives pour la mise en œuvre d'une mobilité internationale. Les universités kazakhstanaïses ont dû mettre rapidement en place des programmes de mobilité. A l'heure de la mondialisation des échanges économiques, médiatiques, culturels, scientifiques, etc., la mobilité académique devient à la fois une entreprise collective des institutions avec leurs règles et leurs enjeux mais aussi un acte d'appropriation par l'individu en situation de mobilité de nouveaux espaces langagiers, socioculturels, académiques, etc. Mais rien n'est évident quand la mobilité internationale ne fait pas partie des pratiques académiques ou qu'elle s'inscrivait dans d'autres traditions². Dans cet article nous analyserons l'expérience de premiers étudiants kazakhs partis en séjour d'études en Pologne, les difficultés rencontrées par les divers acteurs d'une mobilité « improvisée » du fait d'un manque avéré d'expérience, et les effets de cette expérience en immersion à l'étranger sur le regard et le parcours de ces étudiants « pionniers » à leur retour.

a Université de Fribourg (CH), seydikenova781022@yandex.kz

1 Cet article s'inscrit dans un projet de recherche postdoctorale, intitulé : « Mise en œuvre d'une nouvelle mobilité académique et besoins des étudiants kazakhstanaïses. Comparaison entre l'Université d'Etat Zhetysu et l'URILM à Almaty », sous la supervision de la Prof. Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg, Suisse.

2 La majorité des étudiants et des chercheurs de l'ex Union soviétique, tous russophones, étaient appelés à faire leurs études en tant que boursiers dans les grandes universités de Russie.

Abstract

New Political mobility in universities of Kazakhstan. Perceptions of the first Kazakh staying in Europe: pioneering experiments

After having signed the Bologna Declaration in 2010, Kazakhstan became the 47th member country of the Bologna process and the first Central Asian state stakeholder in the European educational space. In this context, the Ministry of Education of Kazakhstan has set guidelines for the implementation of international mobility. The Kazakh universities had to quickly implement mobility programs. At a time of globalization of economical trade, media, cultural and scientific exchanges, etc. academic mobility becomes both a collective enterprise of institutions with their rules and challenges but also an act of appropriation by the individual in the situation of mobility in new socio-cultural, academic language areas, etc. But nothing is obvious when international mobility is not part of academic practice or isn't part of other traditions. In this article, we are going to analyze the experience of the first Kazakh students who went to study abroad in Poland, the difficulties encountered by the various actors in a "scratch" mobility due to a lack of proved experience and the effects of this immersion experience abroad and the opinion of these students on their return over their journey as "pioneers".

Les mots clés : Mobilité, acteur, étranger, rapports à soi et à l'autre, compétence interculturelle.

Keywords: Mobility, actor, foreigner, relation to oneself and to others, autonomy.

1. Le contexte : l'introduction d'une politique de mobilité dans les universités kazakhstanaïses

Le développement de la mobilité est à la fois un enjeu et un moyen pour accroître les capitaux et les ressources personnels, pour augmenter les possibilités professionnelles des individus sur le marché de l'emploi européen et international. Mais il a aussi pour autre objectif éducatif de construire ou de développer chez le candidat à la mobilité la conscience de la diversité, la pratique des langues, la capacité à comprendre d'autres contextes culturels, l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire, etc. Le but politique – déclaré – de la mobilité académique est l'intégration

des établissements du supérieur dans l'espace international éducatif et l'utilisation des ressources mondiales du savoir en circulation. L'autre but, économique – pas toujours déclaré – de ces programmes de mobilité est d'élargir la coopération et surtout de faire face à la concurrence instaurée entre les établissements d'enseignement supérieur.

Dans cette optique, le processus de Bologne vise à introduire un système de grades académiques reconnaissables et comparables, à promouvoir la mobilité des étudiants et à reconnaître leurs acquis, celle des enseignants et des chercheurs afin d'améliorer la qualité de leurs enseignements et de leurs recherches, et pour l'institution concernée d'intégrer la dimension européenne. Au mois de mars de l'année 2012, le Ministère de l'éducation a distribué de l'argent pour la mise en œuvre de la mobilité des étudiants. C'est pourquoi les universités kazakhstanaïses ont dû se mettre, du jour au lendemain, en quête de partenaires pour signer des conventions avec des universités étrangères.

Mais dans les faits jusqu'à ce jour, nous n'avons jamais eu auparavant l'expérience de ces partenariats ou échanges académiques avec des universités étrangères. De plus, les discours au Kazakhstan sont clairement hostiles à l'« étranger », et les points de vue à caractère ethno centré – parfois raciste – sont assez répandus non seulement dans la société mais aussi au cœur même des institutions universitaires. Par ailleurs, le problème des universités du Kazakhstan est de trouver des étudiants qui parlent très bien une langue étrangère et qui possèdent le certificat IELTS ou TOEFL, mais aussi qui soient préparés à cette expérience d'immersion dans un contexte étranger. Toutefois, malgré ces handicaps de départ, nous avons signé des conventions avec des universités étrangères et avons déjà envoyé les étudiants, qui parlent relativement bien l'anglais, en Pologne et en Lettonie.

En tant que responsable des relations internationales à l'Université d'Etat Zhetyssy au Kazakhstan et chargée de mettre en œuvre les nouvelles directives du gouvernement pour concevoir des programmes de mobilité, nous avons pu directement constater un certain nombre de problèmes dans la mise en œuvre de la mobilité pour tous les acteurs de l'institution. Les étudiants, qui voulaient participer à ce premier programme de mobilité, ont beaucoup souffert au départ car ils ne savaient pas quels documents étaient nécessaires et auprès de quelles universités d'accueil ils pouvaient postuler ; ils ne savaient pas à qui s'adresser dans leur institution d'origine pour obtenir

des renseignements, elle-même perdue entre les nouveaux règlements et des dossiers qu'elle ne maîtrisait pas, faute d'informations et de formation. L'autre problème que nous avons identifié était l'attribution tardive des moyens financiers par le Ministère de l'Éducation du Kazakhstan. Car c'est le Ministère de l'éducation et les universités qui prennent complètement en charge leurs frais de séjour et d'études à l'étranger. À cause de ces retards, le délai d'inscription dans la plupart des universités étrangères était dépassé. Seules deux universités, l'Université de Varsovie (en Pologne) et l'Université technique de Riga (en Lettonie), ont été d'accord pour accueillir nos étudiants, même après les délais.

L'objectif de cet article est d'interroger les conséquences de cette introduction improvisée de la mobilité dans les universités. Nous nous pencherons plus spécifiquement sur la mobilité des étudiants de l'Université d'Etat Zhetyssy et sur leur séjour en Pologne. C'était une occasion unique pour ces étudiants kazakhs de se déplacer, de faire pour la première fois l'expérience de l'étranger et de découvrir d'autres horizons culturels, dans le cadre de leurs études. Mais, comme nous l'avons vu, toutes les conditions favorables à un séjour réussi – ou déjà un départ réussi – ne semblaient pas vraiment réunies. Nous présenterons dans une première partie les diverses conceptions de mobilité, d'acteur et d'étranger, en nous appuyant sur les travaux des spécialistes du champ. Puis nous analyserons les témoignages de nos étudiants « pionniers », recueillis à travers des entretiens semi-directifs, à leur retour au Kazakhshtan après six mois d'études en Pologne, afin de comprendre les difficultés rencontrées et les effets de cette expérience d'une première mobilité sur leur regard et leur parcours.

2. La mobilité académique : un nouveau paradigme

2.1 *La notion de mobilité académique*

La notion de mobilité recouvre des définitions et des réalités très diverses. Elle a été le plus souvent abordée sous des catégories, telles que mobilité « éducative, professionnelle ou migratoire », qui reprennent en fait des catégories officielles existantes. Ces analyses ont enfermé ces publics en situation de déplacement dans des trajectoires cloisonnées et linéaires, avec

un statut unique, soit celui que les organisations politiques et les sociétés d'accueil leur ont attribué ou imposé (Gohard-Radenkovic, 2007, p. 38).

Vassiliki Papatsiba, quant à elle, définit la mobilité de manière plus large, et la voit comme le caractère de ce qui peut se mouvoir, changer de place, de position. Selon elle, on la trouve sous diverses formes : géographique (sociale, urbaine, nationale-internationale, interne-externe), individuelle-collective, pour des motifs variables (volontaire-subie, choix-nécessité), pour des causes multiples (familiale, économique, politique-éducative, professionnelle), pour des distances et durées différentes (proche-lointaine, éphémère durable). Dans le contexte d'échanges économiques, d'informations, de produits culturels, de connaissances et de savoirs scientifiques, la mobilité devient un acte d'appropriation individuelle d'un espace d'action qui, d'une part, s'élargit matériellement et symboliquement et, d'autre part, tend à s'affranchir des déterminismes sociaux (Papatsiba, 2003, p. 3).

Dans les textes de la Commission européenne (1996, p. 62), la mobilité académique a pour objectif de développer une conscience européenne au travers d'une meilleure connaissance de « l'autre », en découvrant de nouvelles réalités linguistiques, sociales et culturelles. Elle doit contribuer au développement d'une solidarité entre tous les Européens et renforcer une Europe du mieux-être, qui offre à tous des possibilités pour le présent et l'avenir.

Dans ce cadre européen, la mobilité académique présente donc des spécificités: elle est institutionnalisée et se déroule sur une période ne pouvant pas généralement excéder neuf mois. Elle s'inscrit dans le curriculum du pays d'origine, de telle sorte que l'étudiant obtient à l'issue de son séjour à l'étranger le diplôme de son université d'origine, et non celui de son université d'accueil (Dervin et Byram, 2008, p. 34).

Quant à Murphy-Lejeune (2003), elle situe la mobilité à un autre niveau : pour elle, la mobilité, c'est le caractère de la personne qui a la capacité de se déplacer et par conséquent de s'adapter à des environnements divers. La mobilité n'est pas seulement un processus géographique, mais aussi une mobilité linguistique, sociale, psychologique, professionnelle, culturelle vécue au niveau individuel. Car la décision de partir, l'arrivée dans un nouvel espace, l'appropriation progressive de l'environnement linguistique et culturel, les nouveaux rôles professionnels, la conquête de

relations sociales, les transformations identitaires nécessitées par l'effort d'adaptation, se retrouvent d'une expérience à l'autre (Murphy-Lejeune, 2003, p. 16). Ces différentes étapes et ces diverses expériences participent donc à la construction de nouvelles pratiques mobilitaires.

Nous avons donc à faire non seulement à une diversité de conceptions, mais aussi à des logiques et des enjeux différents à plusieurs niveaux (politiques, institutionnels, éducatifs et personnels) qui peuvent entrer en conflit.

2.2 *L'étudiant n'est pas le seul acteur de la mobilité*

Dans cette nouvelle conception de mobilités individuelles, Gohard-Radenkovic (2006, p. 10), empruntant le concept de l'ethnométhodologie à Garfinkel, préfère le terme « d'acteur social » à celui « d'agent social » (Bourdieu) car le premier concept donne à l'individu une plus grande marge d'engagement et de réactivité dans le processus de communication quand l'individu se trouve obligatoirement confronté à de nouvelles situations et de nouvelles expériences. Selon Gohard-Radenkovic en effet, l'acteur social « il va les interpréter, en mobilisant des capitaux et ressources acquises dans le groupe social, et en mettant en œuvre des stratégies d'adaptation, le plus souvent inconscientes, en regard de ses appartenances sociales et de « ses » expériences antérieures, mais aussi en regard des statuts et des espaces d'intégrabilité que lui accorderont les sociétés d'accueil » (*Ibid.*).

Par ailleurs, cette auteure élargit la notion « d'acteur de la mobilité » à celle de « co-acteur de la mobilité », ignorés ou impensés dans la construction de ces processus :

Nous entendons par acteurs de la mobilité tous ceux qui se déplacent effectivement, à savoir élèves, étudiants, stagiaires, enseignants, chercheurs, cadres éducatifs, administratifs, cadres d'entreprise ou d'organisation internationale, coopérants, réfugiés de guerre, immigrés, etc. Mais nous comprenons aussi par acteurs de la mobilité tous « ceux » qui sont sollicités, d'une manière ou d'une autre, par les individus ou groupes en situation de la mobilité : soit du fait de leur profession dans le domaine de l'éducation ou de la formation en langues (enseignants, formateurs, interprètes) ; soit du fait qu'ils interviennent avec d'autres fonctions dans les milieux de l'éducation, de la formation professionnelle, de l'accueil social, de l'administration, de l'international, etc. Ils sont en quelque sorte les co-acteurs de ces mobilités (*Ibid.* : 11).

2.3 *L'étudiant de mobilité : un nouveau type d'étranger*

Selon Simmel, « l'étranger est un élément du groupe même, tout comme les pauvres et les divers ennemis de l'intérieur – un élément dont l'articulation immanente au groupe implique à la fois une extériorité et un face-à-face (Simmel, 1999, p. 663). La position temporelle de l'étranger se caractérise par la rupture avec la linéarité chronologique et par l'apprentissage de la précarité. Cette position le situe dans le temps essentiellement entre aujourd'hui et demain : l'étranger est la personne « qui vient un jour et reste le lendemain, et devient pour ainsi dire un « vagabond potentiel » (*Ibid.*). Le vagabond potentiel se définit par la chronologie de ses mouvements : arrivant aujourd'hui et restant pour un certain temps, il peut également repartir demain. Aujourd'hui, l'étranger moderne serait plus proche du vagabond potentiel qui, s'il peut se fixer dans une nouvelle destination, conserve la liberté d'en repartir (*Ibid* : 23).

Pour Elizabeth Murphy-Lejeune, l'étudiant étranger est d'abord un « étudiant voyageur » qui se définit comme un étranger temporaire, un étranger jeune, un étranger étudiant. Il est envisagé dans ses diverses dimensions de sujet, d'acteur social, d'apprenant de langue et de culture étrangère et d'étranger. L'étudiant voyageur représente un cas spécial de vagabond potentiel, installé temporaire comme le cosmopolite ou l'expatrié. Mais pour lui tout peut encore se jouer. Les incertitudes de la jeunesse lui ouvrent les horizons. La durée de son séjour, si elle est fixée institutionnellement, ne l'est pas définitivement. La mobilité a aidé ces nouveaux types de « voyageurs » à adopter un regard ouvert à l'égard de l'« autre différent ». L'expérience de mobilité, même limitée dans le temps, leur permet de se vivre comme « étranger », favorisant une prise de conscience de leur propre identité tout comme l'expérience d'être venu d'ailleurs. L'étranger est celui qui se cogne aux frontières, les transgresse et circule entre des espaces divers (Murphy-Lejeune, 2003, pp. 16–45).

Selon la conception de Rachel Rimmer, un étudiant étranger n'occupe pas la même place que les natifs, ne dispose pas de la même appartenance au groupe, ce qui peut engendrer de l'insécurité (linguistique) et de l'incertitude (socioculturelle). Cette incertitude de statut est renforcée par le fait d'être étranger. Être étranger, c'est-à-dire « être en dehors d'une compréhension totale, ou « ne pas pouvoir me faire comprendre, sentir quelque chose et ne pas pouvoir l'exprimer, ne pas trouver les mots que je cherchais, me faire

remarquer quand je voulais passer comme tout le monde » (Rimmer, 2001, p. 74).

Gabrielle Varro, pour sa part, postule que le terme « étranger » désigne à la fois le pays nouveau que l'étudiant découvre, les habitants de ce pays perçus de loin et l'étudiant qui se voit lui-même maintenant de l'extérieur. Proche de l'expérience individuelle de la migration, le changement de pays et de références culturelles, l'éloignement de chez soi fait que son vécu se transforme en acte de construction de soi. Contrairement à l'immigré, l'étudiant de mobilité sait qu'il rentrera chez lui mais la grande différence est qu'il jouit d'un statut globalement positif dans la société d'arrivée qui lui ouvre « tout un champ des possibles » (Varro, Préface, in Papatsiba, *op. cit.*, p. XII).

2.4 *Expérience de mobilité et capital de mobilité*

Dans ce processus, la mobilité prépare l'individu à la maîtrise des situations inconnues, à la suspension des automatismes et des habitudes qui le délimitent au repérage rapide de l'environnement étranger, à l'ouverture aux autres avec qui il apprend à échanger, à coopérer, à agir en commun pour la réalisation d'objectifs et la résolution des problèmes (Papatsiba, *op. cit.*, pp. 2-3).

Mathilde Anquetil rappelle, quant à elle, que la plupart des étudiants ont appris à s'adapter, dans le sens d'« accepter les autres comme ils sont », ont passé quelques examens en se pliant au système, ont su profiter des ressources touristiques du territoire, ont noué des amitiés internationales. Des objectifs de flexibilité opérationnelle, transférables pour promouvoir l'employabilité des sujets, sont atteints. L'apprenant est conçu comme un acteur social dont l'insertion dans un espace multilingue et multiculturel détermine les besoins communicatifs car la mobilité fait partie de la définition de l'apprenant ; ainsi, la communication se situe dans le cadre des contacts entre communautés culturelles (Anquetil, 2006, pp. 7-13).

Papatsiba ne manque pas de rappeler que le processus de création d'un réseau relationnel dans le temps fait partie du processus de la mobilité et comporte quelques constantes. Dans un premier temps, des liens se nouent entre étudiants étrangers et après, avec les étudiants locaux. Il est difficile pour ces étudiants qui arrivent en pays étranger sans être préparés

mentalement et affectivement de vivre cette confrontation avec de nouvelles altérités (Papatsiba, *op. cit.*, p 118).

Murphy-Lejeune, inspirée par Simmel, va développer de son côté le concept de « capital de mobilité », composante du capital humain, qui exprime à la fois ce qui sert de point de départ ainsi que la richesse que l'on accumule. Selon elle, les capitaux et expériences antérieurs, notamment de mobilité, constituent un élément majeur qui permet au jeune de se constituer son capital de mobilité. On rappellera ici que l'« expérience de mobilité » signifie tout contact avec l'étranger ou tout séjour dans un pays autre que le pays d'origine du jeune, impliquant le passage d'une frontière nationale (2003, p. 65).

Ce capital de mobilité, toujours selon cette auteure, comprend quatre composantes principales : l'histoire familiale et personnelle, les expériences antérieures de mobilité ainsi que les compétences linguistiques, les expériences d'adaptation, et enfin certains traits de personnalité. Considérées ensemble, ces dimensions permettent d'identifier le capital de mobilité avant le départ et au retour et d'en percevoir les divers types de transformations (linguistiques, sociales, académiques, culturelles, identitaires, etc...) à travers l'expérience du déplacement (*Ibid.*, p. 60).

3. Analyses des témoignages des étudiants à leur retour de leur séjour de mobilité en Pologne

3.1 *Enquête : cadre méthodologique et corpus*

Pour mener notre enquête qui s'inscrit dans une approche qualitative, nous avons choisi l'entretien semi-directif. Notre corpus est constitué de 11 étudiants qui sont âgés de 23 à 25 ans. Ce sont des étudiants de l'Université d'Etat Zhetysu qui ont fait leurs études pendant un semestre en Pologne. Nous avons choisi ces étudiants parce que nous travaillé comme responsable des relations internationales (voir plus haut) et parce que nous avons été le témoin direct des mesures qui ont été prises, de la manière dont s'est préparée la mobilité de ces étudiants, des réactions du personnel administratif, etc.

Ce séjour à l'étranger a duré un semestre et s'est déroulé à l'Université de Varsovie. Onze étudiants ont donc fait leurs études dans cette université. Cinq étudiants ont été d'accord pour participer à l'entretien. Étant nous-même

enseignante-chercheuse en situation de mobilité, nous avons commencé par raconter notre propre histoire pour créer des liens de confiance et de proximité. C'était un entretien semi-directif aux questions flexibles qui a donné la possibilité à nos interlocuteurs de s'exprimer librement³.

Sur les cinq étudiants interviewés qui ont fait un séjour d'études à Varsovie⁴, nous n'avons retenu pour notre article que trois personnes dont les témoignages nous ont paru les plus significatifs :

- **Sholpane**, 25 ans. Spécialité : Master en économie, 2^{ème} année ;
- **Sabrina**, 23 ans. Spécialité : Master en pédagogie et psychologie, 2^{ème} année ;
- **Marine**, 25 ans. Spécialité : Master en gestion, 1^{ère} année.

Nos questions d'entretien s'intéressaient principalement à leur vécu:

- D'où vous est venue l'idée de participer à ce programme de mobilité ?
- Comment avez-vous compris la mobilité avant de partir ?
- Quelles difficultés avez-vous eues pendant la préparation de votre séjour de mobilité ?
- Comment trouvez-vous le système éducatif, universitaire en Europe (en Pologne) ?
- Qu'est-ce qui vous a plu, qu'est-ce qui vous a choqué durant votre séjour ?
- Quels obstacles ou difficultés avez-vous rencontrés ?
- Quels profits avez-vous tirés de cette expérience de mobilité ?
- Quels sont, d'après vous, les besoins des étudiants qui partent en mobilité ?

L'objectif de cette enquête est donc d'analyser, après leur séjour à l'étranger, les représentations des étudiants sur leur pays d'études, sa(ses) langue(s), sa(ses) culture(s), son(ses) système(s) éducatif(s), son(ses) peuple(s), etc., d'identifier leurs perceptions de leur expérience universitaire et quotidienne,

3 Les entretiens qualitatifs ne sont pas encore une méthode très répandue dans les milieux scientifiques au Kazakhstan et peuvent susciter des réactions de méfiance. Mais c'est en train de changer.

4 Prénoms fictifs.

de cerner les facteurs (bagages, parcours, expériences antérieures, stratégies élaborées sur place) qui ont pu contribuer au fait qu'ils aient bien ou mal vécu cette première expérience de mobilité.

Pour analyser les entretiens de nos informateurs, nous nous sommes inspirée des catégories d'analyses proposées par Murphy-Lejeune (2003), citée plus haut, que nous résumerons comme suit :

- la motivation au départ ;
- les expériences antérieures de mobilité ;
- les capitaux linguistiques, culturels et sociaux ;
- les premières expériences d'adaptation,

permettant de cerner leur « capital de mobilité » et les stratégies mises en œuvre lors de leur séjour d'études.

3.2 *Perceptions des étudiants kazakhs de leur séjour de mobilité en Pologne : des expériences pionnières*

3.2.1 *Leurs bagages ou capitaux : le dénuement linguistique et culturel*

Les familles de nos étudiants ne possèdent pas de liens familiaux ni de liens avec l'étranger. Comme nous l'avons mentionné plus haut, jusqu'à récemment notre société n'a pas développé de relations avec l'étranger. Les étudiants que nous avons interviewés n'ont pas eu d'expériences de mobilité au sein de leur famille avant leur propre départ. Seule une étudiante possédait une seule expérience de mobilité, en séjournant à Moscou. On ne peut pas à proprement parler de dépaysement ou d'étranger, car le russe est l'une des langues officielles au Kazakhstan, c'est pourquoi elle n'a pas rencontré de réels problèmes de communication sur place.

Malgré les discours euphoriques sur « l'expérience de la mobilité permettant de développer l'intercompréhension avec l'autre », l'étudiant kazakh qui part en séjour d'études, s'il n'est jamais sorti de chez lui, se trouve complètement démuné tant sur le plan linguistique que culturel.

Sholpane témoigne en ces termes :

« On nous a dit que nous n'aurons aucun problème avec la langue, que tous les polonais parlent le russe. Ce n'est pas vrai. Seulement les personnes plus âgées peuvent parler le »

russe, pas tous. Les jeunes parlent anglais. Pour acheter quelque chose, il était difficile de demander en polonais. N'importe quelle communication se fait en polonais. Nous avons appris à expliquer par les mimes, par les gestes et dessiner et montrer ce que nous voulons acheter, c'est ainsi que nous avons survécu. Quand nous n'avons pas pu expliquer ce que nous voulions acheter, nous avons eu envie de pleurer. Petit à petit, nous nous sommes habitués. »

En fait, ces étudiants ont été en quelque sorte trompés par les explications rassurantes, mais erronées, de leur administration, sur le fait que les Polonais parlaient russe. En effet, la Pologne est restée longtemps sous la domination de l'(ex)URSS et s'est vue imposée le russe. Mais depuis son indépendance en 1989, le russe a été remplacé par l'anglais. Il faut comprendre que les administrateurs kazakhs ont projeté leur propre situation socio-politico-linguistique sur celle des autres pays post-socialistes. En effet, au Kazakhstan, le russe n'a pas été "évacué" comme langue de l'ancien régime ; à l'opposé, elle a été maintenue tout en changeant de fonction: elle est devenue langue de communication entre les diverses "ethnies" ou "minorités" au nombre de 130 dans le pays⁵.

Ces étudiants, à la fois pourvus de langues (mais les bonnes) et démunis d'expériences antérieures de l'étranger, ressentent également un certain malaise face aux habitudes socioculturelles du pays d'études, même pour se procurer le minimum vital en allant acheter leur nourriture.

Marine exprime ce malaise ainsi :

« Les gens sont complètement différents. Nous avons été comme les enfants effrayés, car nous n'avons pas compris le polonais. Il nous a fallu plus d'un mois pour nous adapter à ce mode de vie. La formation est mieux que chez nous, mais je préfère vivre dans mon pays natal avec ma famille. Le premier jour, nous n'avons pas compris comment acheter, et trouver quelque chose à manger, car la plupart des vendeuses répondaient en polonais. Les employés des magasins n'expliquaient pas combien nous devons payer. »

En utilisant l'expression « se sentir comme les enfants effrayés », l'étudiante révèle la peur de ne plus pouvoir contrôler les activités courantes du quotidien. En effet, les étudiants sont isolés de leurs réseaux habituels de sociabilité, de leurs amis, de leurs parents, de leurs enseignants, bref, de

5 A ce sujet voir le texte Duisekova, Skakova et Gohard-Radenkovic, à paraître.

leur espace social familial et sécurisant. Pour les étudiants kazakhs qui sont habitués de vivre au sein de la famille, qui sont complètement pris en charge, être ainsi exposés à la différence, « sortir du nid » et donc apprendre à s'émanciper, est une expérience douloureuse.

Tandis que **Sabrina** explique les difficultés rencontrées en ces termes:

« En Pologne, peu de gens parlent anglais. Ils parlent dans la rue le polonais et nous n'avons rien compris. Au fur et à mesure, nous avons commencé à deviner les mots qui ressemblent au russe, et après nous avons appris les mots de survie. »

Ce que nous pouvons aussi constater, c'est que si nos étudiants ne connaissent pas les codes locaux, ils peuvent faire preuve de stratégies compensatoires pour se faire comprendre comme Sabrina qui développe « un polonais de survie ».

3.2.2 Être dans le statut de l'étranger : solitude et désenchantement

L'étranger, en découvrant un pays nouveau, (re)découvre également son propre pays. Les étudiants, en quittant leur environnement familial, quittent aussi leur entourage familial et amical ainsi qu'un ensemble de connaissances stables héritées tout au long des années écoulées. La nécessité de se créer un entourage, d'interagir avec les autres, se fait alors sentir et pousse les nouveaux arrivés à rechercher de nouveaux partenaires et à créer de nouveaux réseaux de sociabilité.

Sholpane raconte cette solitude et ce désenchantement :

« Ayant été les premières hirondelles de la mobilité, nous avons rencontré des difficultés. En effet, il n'y avait personne pour donner des conseils. Nous n'avons pas imaginé ce qui nous attendait. La seule chose que nous espérions était : voir un pays étranger. L'accueil de l'université de Varsovie était froid. Pour eux nous sommes les Kazakhs c'est tout. Si quelqu'un arrive de l'Europe, chez nous, on l'accueillera à l'aéroport, on le traitera comme un roi. Nous avons fait nos études en kazakh, c'était difficile de parler tout de suite en anglais. Au début, nous avons eu peur de parler l'anglais. »

Or, dans la société kazakhe, « l'hôte » occupe une place importante. On donne et on garde les meilleures choses pour lui. Le peuple kazakh, et plus largement ceux d'Asie centrale, ont des traditions d'hospitalité bien ancrées, sans doute héritées de leur passé nomade et semi-nomade, mais aussi de leur société composite, qui n'ont pas disparu malgré

l'industrialisation et la modernisation, à marches forcées, de la région sous l'Union soviétique⁶.

L'expérience de vivre seul présente un caractère inquiétant, voire menaçant. Il faut adopter le mode de vie de la culture-hôte, imiter les autochtones pour tenter de s'insérer dans la société d'accueil. Adopter le mode de vie de la culture-cible n'est pas seulement une position d'ouverture à l'autre, c'est aussi une façon de faire un signe aux natifs, de manifester qu'on est disposé à faire un effort. Selon une dialectique de l'échange, cet effort permet de se faire accepter, voire s'intégrer (Rimmer, 2001, p. 74)

3.2.3 *Le manque versus le désir d'autonomie : le point névralgique*

L'un des problèmes majeurs soulevés par les étudiants kazakhs est l'absence d'autonomie. L'autonomie est la capacité qu'a l'élève de conduire son propre apprentissage, d'être maître, d'être à lui-même sa loi. Cette appropriation amène l'élève à prendre conscience et à décider de ses objectifs et des modalités pour y parvenir que lui propose l'enseignant (Porcher, 1995, p. 27). A ce moment il faut être autonome, être responsable de son apprentissage. Tout apprentissage est un itinéraire : il est nécessaire, pour voyager, de savoir constamment d'où l'on est parti, où l'on se trouve, et où l'on va (Porcher, 1995, p. 49).

Sabrina décèle les comportements attendus de l'étudiant dans le système universitaire européen :

« En Pologne, tous les étudiants sont libres, ils savent que la formation est nécessaire pour eux seuls. Nous avons le choix des disciplines. En Pologne, j'ai étudié la psychologie de manière approfondie. De plus, j'ai amélioré mon anglais en écoutant et en parlant, et mes connaissances en générale. La plupart des étudiants kazakhs n'ont pas d'indépendance, conséquence, ils manquent de discipline personnelle. A l'avenir, je veux écrire un journal sur mon séjour pour qu'il soit un exemple pour les autres étudiants voulant partir par mobilité. Pour l'administration, je voudrais dire qu'il ne faut pas nous utiliser, à moins que cela lui soit nécessaire », ou nous faire peur. Au contraire, il faut rester en contact et être amis avec nous ».

6 A ce sujet Gohard-Radenkovic décrit qu'elle a vécu elle-même lorsqu'elle était en poste en Turquie entre 1979 et 1982 : « Le statut de l'étranger est particulièrement valorisé et valorisant en Turquie ; l'hôte y est roi. Cette double perception positive culturelle (celle d'être français) et sociale (celle d'être "hoca" ou enseignant) ne peut que renforcer l'auto-valorisation. Qui peut résister à une telle image de soi ? » (Gohard-Radenkovic, 2009, p. 57). Elle nous a dit avoir retrouvé ces caractéristiques lors de ses séjours au Kazakhstan (en 2006, 2009 et 2012).

Sholpane déclare pour sa part :

« Ici, les professeurs ont l'obligation de donner leurs cours, c'est tout. On commence et finit à temps. Personne ne demande ce que tu fais. On donne l'horaire des cours individuellement à chaque étudiant. »

Chaque étudiant en Pologne est donc libre de choisir les cours parmi les matières qu'il veut étudier. Les étudiants apparaissent pour les cours et disparaissent à la fin du cours. Contrairement au rôle attendu des enseignants dans le système universitaire au Kazakhstan, les enseignants polonais n'ont aucune autre responsabilité vis-à-vis de leurs étudiants que celle de donner leurs cours.

Dans son enquête menée auprès de vingt étudiants de différents pays du monde venus faire leurs études à l'Université de Fribourg, Gohard-Radenkovic (2002) avait déjà souligné cette « capacité d'autonomie » qui semblait être le point névralgique dans une insertion que l'université-hôte pouvait considérer réussie. En interrogeant ces étudiants, la chercheuse s'est rendue compte que cette qualité attendue n'était ni partagée ni évidente pour tous les étudiants étrangers et que chacun avait sa propre conception de l'autonomie, héritée de son groupe social et culturel.

Sabrina, quant à elle, cherche à conquérir son autonomie :

« Mon désir était de voir le monde et de voir comment ils apprennent. Je voulais comparer et tester mes forces, si je pourrais vivre sans mes parents dans un monde étranger et sur une terre étrangère. La seule difficulté fut quand le représentant d'une autre culture parlait en anglais, j'avais besoin de quelques temps pour m'habituer à son articulation. »

3.2.4 Confrontation aux différences de systèmes universitaires : des pratiques en conflit

Raymonde Carroll (1987) nous rappelle qu'avant de pouvoir comprendre la culture de l'autre, il faut prendre conscience de ses propres valeurs et pratiques sociales, de ses pré-construits culturels, de ses implicites qui nourrissent ses interprétations, et ses « évidences invisibles ». Ce n'est qu'après avoir franchi cette étape, en fait la plus difficile, que nous pouvons commencer à comprendre les références de l'autre, ses logiques, à décrypter progressivement un « texte culturel » jusqu'alors opaque à travers la communication et les échanges (*op. cit.*, p. 213).

Sholpane dit à ce sujet :

« Nous avons senti que le niveau d'éducation en Europe est très élevé. Je pense qu' avant d'envoyer des étudiants en mobilité, il faut les sélectionner et les préparer pour leur séjour. »

Marine:

« Chaque enseignant fait toujours une présentation du cours et possède les manuels nécessaires, et la salle est techniquement bien équipée. Aussi, il y a toutes les conditions pour bien travailler. C'est seulement au niveau des cours qu'on établit des contacts. Par ailleurs, il ne faut pas manquer plus de trois fois, sinon on est automatiquement supprimé de la formation ».

Sholpane :

« Chez nous, dans le système de crédits c'est le professeur qui suit les étudiants. Si on est en retard, il passera la moitié de son temps en demandant la cause de notre retard et demande le devoir. Chez nous avec un groupe on restera jusqu'à la fin de ses études. En voyant l'Europe, j'ai changé mon point de vue. Je pense qu'il est mieux d'étudier en Europe. Ici il n'y a pas de relations parentales. En faisant mes études en Pologne, je pensais pourquoi ne pas vivre comme les autres. Nous avons tous les éléments de Mendeleev, il faut les utiliser pour l'avenir de notre pays. Il faut expliquer aux étudiants qui vont partir par mobilité pour qu'ils ne se perdent pas, pour qu'ils aient des informations utiles sur ce pays. »

Malgré l'adoption des principes du système de Bologne invitant à un changement des rapports d'autorité entre professeurs et étudiants, les témoignages de nos informateurs montrent que le système kazakhstanais a gardé des traits spécifiques hérités du système éducatif d'ex-URSS. Il existe toujours une distance hiérarchique très forte entre « maître et disciple », tout en maintenant un rapport de dépendance bienveillant que l'on pourrait qualifier de « paternaliste », ici de « maternaliste », car la majorité des professeurs sont des femmes.

Sabrina illustre cette attitude ainsi :

« Parfois on nous oblige à choisir les disciplines qu'ont choisies la majorité des étudiants. Chez nous les professeurs gardent, suivent les étudiants comme des bonnes d'enfants. Les étudiants n'ont pas d'indépendance. »

Les étudiants kazakhs ne sont pas entraînés à faire des choix entre les disciplines ou les cours. Le programme est prévu et fixé par le Service

central de formation de l'université. Par ailleurs, l'administration oblige les professeurs à être responsables des parcours et des études de chaque étudiant. Ils sont considérés en quelque sorte comme des « gardes d'enfants ».

3.2.5 *Les capitaux acquis dans l'expérience de mobilité : l'appropriation de soi et de l'autre*

Nous l'avons vu, le capital de mobilité, composante du capital humain, exprime à la fois ce qui sert de point de départ ainsi que les nouveaux savoirs et savoir-faire, les nouvelles compétences et stratégies que l'étudiant a pu développer dans la mobilité. Considérés ensemble, ces divers acquis permettent d'identifier le capital de mobilité avant le départ (Murphy-Lejeune, 2003, p. 60), mais aussi et surtout au retour.

Voilà ce que nous dit **Sabrina** :

« Enfin, je rentre à mon pays avec un gros bagage de connaissances. Au Kazakhstan j'ai étudié la pédagogie, en Pologne, j'ai étudié la psychologie de manière approfondie. De plus, j'ai amélioré mon anglais en écoutant et en parlant, et mes connaissances en générale. Mon père, ma mère et mes proches m'ont manqué. J'ai appris comment me comporter dans un pays étranger. Comment utiliser le plan de la ville, jusqu'alors je ne l'avais jamais fait. A l'avenir, je veux poursuivre ma carrière dans la pédagogie et être professionnelle dans mon domaine. Nous avons visité d'autres pays étrangers, mais Varsovie était devenue comme notre ville natale. »

Ce que conclut Sabrina à la fin de son entretien rejoint la remarque de Jacques Verger (1991), comme quoi si les étudiants voyageurs sont parfois des oiseaux de passage, ils sont aussi des auditeurs studieux et attentifs. Selon lui, ils ramènent au pays les livres et savoirs acquis à l'université. Dans leur enseignement, s'ils deviennent à leur tour professeurs, ou dans leurs pratiques professionnelles (de juristes, de secrétaires, de médecins), ils mettent en œuvre, en les adaptant aux conditions locales, les concepts et les modèles qui leur avaient été enseignés au cours de leurs études (*op. cit.* p. 89).

L'autre étudiante, Marine, explique les apports de son séjour à l'étranger comme suit :

« La mobilité académique m'a donné la possibilité d'acquérir une expérience, de comprendre une autre culture, de faire connaissance avec des hommes nouveaux, des personnalités, et même avec les gens simple, qui au moins pouvaient nous aider. »

Ces propos ne sont pas sans rappeler le processus d'enrichissement appivoisement que décrit Papatsiba (2003, p. 90) que nous désignerons, pour notre part, plutôt d'appivoisement de soi et de l'autre.

Quelques mois passés à l'étranger, c'est un profond enrichissement personnel qui a contribué à leur donner une plus grande maturité tant dans la vie quotidienne que dans leurs parcours académique. Une vie en terre étrangère, de côtoyer des personnes de mentalités différentes et d'apprendre à penser autrement.

Nos étudiantes nous disent avoir accru leur bagage linguistique, leurs connaissances, avoir découvert d'autres valeurs, d'autres pratiques culturelles, d'autres manières de vivre ; l'une d'elles, à son retour, aurait même changé son mode de vie. Mais jusqu'où pouvons-nous identifier ces transformations ?

3.2.6 *Préparation des acteurs et co-acteurs de la mobilité : une double nécessité*

De tous les témoignages de ces étudiants pionniers ressort une recommandation, et une seule : la nécessité de préparer les étudiants avant le départ.

Sholpane nous donne un exemple précis :

« Les disciplines que nous avons choisies sont très nouvelles pour nous. Nous n'avons jamais travaillé avec cette formule. Il y avait des étudiants turcs qui se sont préparés chez eux pour venir en Pologne. Il nous semble qu'on a mis les élèves de la première classe avec les onzièmes. »

Les étudiants ont rencontré d'énormes difficultés dans différents domaines, notamment dans la compréhension du système académique basé sur le choix et l'autonomie. Ils ont pris conscience que pour pouvoir faire face à ces différences d'ordre académique, disciplinaire, impliquant d'autres aptitudes et d'autres attitudes, d'autres manières d'être étudiant, il fallait se préparer avant le départ comme les étudiants turcs semblaient l'être.

Rappelons ici que **Sholpane** va plus loin en insistant sur la nécessité non seulement de préparer mais aussi de sélectionner les candidats à la mobilité :

« Nous avons senti que le niveau d'éducation en Europe est très élevé. Je pense qu'avant d'envoyer des étudiants en mobilité, il faut les sélectionner et les préparer pour leur séjour. »

Ce manque de préparation se fait ressentir également du côté du personnel administratif qui, d'après **Sholpane**, n'a pas bien effectué ses tâches parce qu'il n'était pas du tout pas formé à cette nouvelle mission. Pour améliorer la situation, **Sholpane** fait les propositions suivantes :

« Je voudrais que l'administration prenne contact dès que possible avec l'université d'accueil, qu'ils ne nous utilisent pas quand on a besoin de quelques informations. Il faut demander ce qui se passe avec nous. A l'avenir, il faut mettre aux postes du service des relations internationales les étudiants qui sont passés par l'expérience de la mobilité. »

Marine va dans le même sens et dit :

« Nous avons reçu nos cartes d'étudiants, deux semaines avant le retour. Jusque-là, nous n'avons pas eu l'accès à la bibliothèque et à l'Internet de l'université, car notre université n'a pas payé nos études à temps. »

Les étudiants qui ont vécu cette première expérience de mobilité attendent que le Service des relations internationales entre en contact et négocie avec les universités étrangères dans *les temps et en amont* l'arrivée des étudiants. L'absence de relations a eu des conséquences dramatiques sur les résultats de certains étudiants qui, n'ayant pas eu accès à la bibliothèque ni à Internet tout le temps de leur séjour, ont échoué aux examens.

5. Conclusion. D'une mobilité improvisée vers une mobilité intégrée

Nous ne prétendons pas avoir fait ici le tour de toutes les conséquences de ce séjour de mobilité « improvisé » sur les perceptions et les (éventuelles) transformations de nos interlocuteurs. Mais comme nous l'avons vu, un élément joue un rôle majeur dans cette expérience : non seulement nos étudiants n'étaient pas du tout préparés à la mobilité, mais l'institution et ses administrateurs y étaient encore moins préparés. Cette politique de mobilité s'est donc mise en place de manière précipitée et improvisée à toutes les étapes, au détriment du projet individuel, si tant est qu'il y en ait eu un.

Comment faire en sorte que nos candidats à la mobilité soient prêts avant leur départ ? En leur donnant des informations pratiques nécessaires ? Certes, mais cela reste insuffisant. La mobilité donne la chance de pouvoir développer des capacités d'adaptation à un autre pays, de connaître un autre mode de vie, de

s'y ajuster, de savoir vivre avec autrui, de développer une connaissance de soi, de vivre la confrontation avec la différence. Ayant vécu dans une autre société et une autre culture, on peut se (re)définir, se (re)découvrir (Papatsiba, 2003, pp. 107–108). Il faudrait prendre en compte cette expérience des étudiants et la réinvestir au service des futurs candidats de mobilité.

L'immersion et le programme de mobilité ne peuvent véritablement se concevoir sans cette composante qu'est l'apprentissage guidé à la communication interculturelle qui sert de dynamique à la construction de compétences sociolinguistiques, à l'acquisition de nouveaux savoirs disciplinaires et savoir-faire académiques. Mais la demande de l'étudiant va plus loin encore. Entreprendre un séjour à l'étranger est hautement profitable sur le plan personnel, si l'étudiant peut vraiment y développer des capacités d'adaptation sociale, de communication en langue étrangère, de compréhension de la culture partagée de la société (Kohler-Bally, 2001, p. 17). Ainsi doté d'un capital de mobilité enrichi et complexe, il bénéficie d'un plus grand atout en termes d'insertion et de réinvestissement socio-professionnels.

Par ailleurs, nous l'avons vu, on ne s'improvise pas co-acteur de la mobilité, on ne devient pas du jour au lendemain un « gestionnaire » efficace de la mise en œuvre d'une mobilité académique à partir des seules directives politiques ni de la seule bonne volonté individuelle. On n'improvise pas non plus un partenariat avec une université étrangère au dernier moment : des étapes administratives de concertation doivent être respectées. Mais comme les administrateurs devaient dépenser à tout prix l'argent attribué par le Ministère de l'éducation nationale, ces mobilités des premiers étudiants ont été sacrifiées à des impératifs comptables.

Ces témoignages nous informent aussi sur la nécessité, pour ne pas dire l'urgence, de concevoir des scénarios de formation appropriés qui donnent aux divers acteurs de la mobilité, que ce soit aussi bien dans l'université d'origine que dans celle d'accueil, des « clés de compréhension » pour ouvrir les portes de ce « nouveau monde ».

Bibliographie

Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne : Transversales / Peter Lang.

- Carroll, R. (1987). *Evidences invisibles, Américains et Français au quotidien*. Paris : Seuil.
- Dervin, F. et Byram, M. (2008). *Echanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* Paris : Logiques sociales / L'Harmattan.
- Duisekova, K., Skakova, A. et Gohard-Radenkovic, A. (à par.). Les nouvelles politiques linguistiques au Kazakhstan et leurs conséquences sur le statut des langues : entre gestion de l'unité et gestion de la diversité. In Friedli, A., Gohard-Radenkovic, A. & Ruegg, F. (eds), *The contribution of social sciences to minority issues in multicultural postsocialist societies*, Berlin : Freiburger Sozialanthropologische Studien / Lit Verlag.
- Gohard-Radenkovic, A. (2001). La culture universitaire comme culture en soi ? *TRANEL* n° 36, Oct., Communiquer en milieu interculturel, Yanaprasart, P. (éd.), Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel (pp. 9–24).
- Gohard-Radenkovic, A. (2006). *La relation d'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches, sous la direction d'Yves Winkin, Université Lumière : Lyon II.
- Gohard-Radenkovic, A. (2007). Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité ? *Igitur, Lingue / Culture / Identità*, a cura di Santore, L., *Rivista Annuale di Lingue, Letterature et Culture Moderne*, Anno VIII, Roma : Nuova Arnica Editrice (pp. 41–56)
- Gohard-Radenkovic, A. (2009). Parcours de vie, parcours de chercheur dans la mobilité. Le statut de l'étranger ou « être l'autre de l'autre ». In Yanaprasart, P. *Paroles des acteurs de la mobilité. De la mobilité géographique à la mobilité intellectuelle*. Paris: Diversité culturelle et dynamique des organisations / L'Harmattan (pp. 51–72).
- Kohler-Bally, P. (2001). *Mobilité et plurilinguisme. Le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*. Fribourg Suisse : Presses Universitaires.
- Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.
- Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Berne: Transversales / Peter Lang.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette éducation.

- Rimmer, R. (2001). Parcours d'étudiants en mobilité, in Paganini, G. *Différences et proximités culturelles : l'Europe*. Paris : Espace de recherches / L'Harmattan (pp. 65–81)
- Simmel, G. (1999). *Le problème de la sociologie*. Paris :
- Varro, G. Connaissance sans reconnaissance n'est qu'une ruine de l'âme (Préface). In Papatsiba, V. *Des étudiants européens « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Berne: Transversales / Peter Lang.
- Verger, J. (1991). La mobilité étudiante au Moyen âge. *Histoire de l'éducation*, n°50 (pp. 65–90).