

Le Paradoxe Erasmus :

La stratification sociale de l'identification européenne

Pistes pour un projet de coopération transgouvernemental

Antonella Orologiaio

Mémoire de master

Programme de master : EC2U - Langues, Sociétés et Cultures Européennes en contact

Institut de langues et de traduction

Faculté des Lettres

Université de Turku

Mai 2024

UNIVERSITÉ DE TURKU

Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres

OROLOGIAIO ANTONELLA : Le Paradoxe Erasmus : La stratification sociale de l'identification européenne. Pistes pour un projet de coopération transgouvernemental

Mémoire de master, 85 p. (11 p. d'annexes)

Département de français

Programme de master : EC2U - Langues, Sociétés et Cultures Européennes en contact,

Département de français

Mai 2024

Ce mémoire de recherche examine la stratification sociale de l'identification européenne et explore comment l'éducation, la maîtrise de l'anglais, le plurilinguisme et les expériences transnationales influent sur les opportunités d'intégration socio-économique des individus ainsi que sur leur niveau d'identification européenne. Le programme Erasmus, en ciblant principalement les jeunes hautement qualifiés qui ont déjà un certain niveau d'identification européenne, illustre ce paradoxe et risque involontairement d'exacerber la division entre les gagnants et les perdants de l'intégration européenne. Du point de vue théorique, nous abordons ce phénomène en combinant les théories poststructuralistes et constructivistes avec certains concepts du nouveau matérialisme. Sur le plan empirique, nous utilisons des méthodes de recherche mixtes, reposant sur un schéma explicatif séquentiel, pour analyser le cas italien. L'intégration des résultats statistiques de l'enquête avec les observations de l'analyse comparative des entretiens de groupe met en lumière un cadre complexe d'interrelations entre les variables, soulignant ainsi leur lien à la fois avec la reproduction de l'inégalité sociale et avec l'identification européenne. Les conclusions de la recherche suggèrent la nécessité d'une collaboration stratégique entre les États membres et les institutions locales pour un projet de coopération transnationale, notamment en impliquant la jeunesse défavorisée, afin de réduire le risque d'exclusion sociale et d'améliorer la cohésion socioculturelle des sociétés européennes.

Mots-clés : stratification sociale, identité européenne, éducation, transnationalisme, paradoxe Erasmus, jeunesse défavorisée.

Table des matières

1. Introduction	1
2. Multilinguisme, plurilinguisme et stratification sociale dans l'Union européenne	7
2.1. Superdiversité et translocalité	7
2.2. Multilinguisme et pluringuisme dans l'Union Européenne	9
2.3. Langues, stratification et inégalité des opportunités	10
2.4. ESL et anglais comme lingua franca	12
3. Identité, identification et appartenance européenne	14
3.1. « Where are you a local ? » : le problème du terme « identité » et l'approche de la « mixed intersubjectivity »	14
3.2. Identification, appartenance européenne et hybridité culturelle	18
3.3. Identité européenne, stratification et intégration sociale.....	20
3.3.1. Le facteur éducation	21
3.3.2. Plurilinguisme, identité et la piège de l'anglais comme lingua franca : vers une pédagogie critique	22
3.3.3. Le transnationalisme individuel	26
3.3.4. Synthèse : la stratification de l'identification européenne	28
3.4. Le paradoxe Erasmus : entre cohésion et contradiction	29
3.5. Une politique culturelle symbole	29
3.6. Potentialités et risques : vers un projet complémentaire de coopération transnationale	31
4. Conception de l'étude empirique	33
4.1. Recherche quantitative	33
4.2. La collecte des données : opérationnalisation des concepts et questionnaire	34
4.3. Méthode d'analyse	37
4.4. Recherche qualitative	39
4.5. La collecte des données : les groupes de discussion	40
4.6. Méthode d'analyse	42
4.7. Recherche mixte : le design séquentiel explicatif	43
5. Analyse quantitative des données	45
5.1. Statistique descriptive	45
5.2. Corrélation.....	47
5.3. Niveau d'éducation et maîtrise d'anglais	48
5.3.2. Maîtrise d'anglais et maîtrise d'autre langue européenne	48
5.4. Modèles de régression logistique	49
5.5. Niveau d'éducation et identification européenne.....	49
5.6. Maîtrise de la langue anglaise et identification européenne.....	51
5.7. La stratification du transnationalisme individuel	54
5.7.1.1. Alpha de Cronbach et analyse de fiabilité.....	54
5.7.1.2. Analyse de corrélation.....	55
5.7.1.3. Analyse de régression.....	56
6. Analyse qualitative	58
6.1. Participantes aux groupes de discussion	58
6.2. Facteurs et expériences clés dans la construction de l'identité.....	59
6.3. Processus d'identification régionale, nationale et transnationale.....	60
6.4. Intégration et identification européennes	64
6.5. Transnationalisme individuel et identité européenne.....	66
6.6. Identification européenne, plurilinguisme et anglais comme lingua franca.....	69

7. Discussion et Conclusion.....	76
7.1 Discussion de l'analyse mixte : affichage conjoint et meta-inférences	76
7.2. Conclusion.....	76
Bibliographie.....	78
Webographie.....	87
Annexes	i
Annexe 1. Questionnaire	i
Annexe 2. Questions des groupes de discussion	v
Annexe 3. Indice statistique : maîtrise d'autre langue européenne.....	vi
Annexe 4. Indice statistique : niveau de transnationalisme individuel	vii
Annexe 5. Statistique descriptive des variables	ix

Liste des figures

- Figure 1. Conception de la recherche empirique
- Figure 2. Legende
- Figure 3. Processus d'identification
- Figure 4. Legende : mise à jour
- Figure 5. Processus d'identification : illustration mise à jour

Liste des tableaux

- Tableau 1. Opérationnalisation
- Tableau 2. Valeurs de variables
- Tableau 3. Valeurs de corrélation
- Tableau 4. Création des variables factices
- Tableau 5. Tableau de contingence : Niveau d'éducation et Niveau d'identification européenne
- Tableau 6. Tableau de contingence : maîtrise d'anglais et niveau d'identification européenne
- Tableau 7. Tableau de contingence : maîtrise d'autre langue et niveau d'identification européenne
- Tableau 8. Tableau de contingence : niveau de transnationalisme et niveau d'identification européenne
- Tableau 9. Hypothèses de corrélation : niveau d'éducation et maîtrise d'anglais
- Tableau 10. Coefficient de corrélation : niveau d'éducation et maîtrise d'anglais
- Tableau 11. Hypothèses de corrélation : maîtrise d'anglais et maîtrise d'autre langue européenne
- Tableau 12. Coefficient de corrélation : maîtrise d'anglais et maîtrise d'autre langue européenne
- Tableau 13. Tableau de performance du modèle
- Tableau 14. Tableau de classification
- Tableau 15. Test du Chi-carré

Tableau 16. Qualité de l'ajustement
Tableau 17. Estimations des paramètres
Tableau 18. Tableau de performance du modèle
Tableau 19. Tableau de classification
Tableau 20. Test du Chi-carré
Tableau 21. Qualité de l'ajustement
Tableau 22. Analyse de fiabilité
Tableau 23. Coefficient alpha de Cronbach
Tableau 24. Interprétation alpha de Cronbach
Tableau 25. Coefficients de corrélation
Tableau 26. Tableau de performance du modèle
Tableau 27. Tableau de classification
Tableau 28. Test du Chi-carré
Tableau 29. Qualité de l'ajustement
Tableau 30. Estimations des paramètres
Tableau 31. Participants groups de discussion
Tableau 32 Affichage conjoint

1. Introduction

L'Union européenne est une entité politique sui generis dont l'avenir et la capacité de surmonter les défis récents et futurs dépend de la volonté des citoyens européens d'aller vers plus de coopération et d'intégration (Bruter, 2005 ; Grundy et Jamieson, 2007, European Parliament, 2017 ; Becuwe et Baneth, 2021). C'est pourquoi la création d'une « identité » européenne est une ambition au cœur de l'agenda des institutions européennes, et aussi un sujet très débattu au niveau académique et sociopolitique.

En effet, plusieurs mesures et politiques ont été mises en œuvre pour construire et consolider un sens civique et affectif d'appartenance et d'identification avec la communauté, comme le célèbre programme Erasmus (Council, 1987 ; Commission Européenne, 2018). Ce dernier est devenu la politique symbole de l'Union européenne et, depuis 1987, a atteint plus de treize millions d'étudiants (www1). Cependant, derrière le succès et la notoriété d'Erasmus, il y a des limites qui pourraient compromettre les résultats obtenus.

Ce projet de recherche porte sur les processus d'identification en tant qu'Européens et il se propose de mettre en évidence les limites du projet Erasmus afin de jeter les bases pour un projet de coopération transgouvernemental qui puisse le compléter et renforcer. Ces limites découlent du fait que le programme Erasmus concerne principalement des étudiants universitaires, lesquels, avant de partir pour la mobilité, ont généralement déjà une orientation européenne (Sigalas, 2010). Cela empêche leur sentiment d'appartenance à l'Union de croître de manière significative pendant la période de mobilité en raison d'un effet de plafond (« ceiling effect » Kuhn, 2012). De plus, Erasmus est de plus en plus perçu comme un instrument visant à renforcer l'employabilité et la compétitivité économique mondiale européenne. Par conséquent, des chercheurs (Fernández et al., 2016) ont plaidé en faveur de politiques européennes visant à donner la priorité aux individus moins éduqués, moins mobiles et moins aisés, en renforçant leur éducation et leurs compétences transnationales, et ainsi en favorisant la cohésion socio-économique. Le défi réside dans le fait que bon nombre de ces individus quittent l'école avant d'avoir accès à la plupart des programmes d'échange éducatif. Les opportunités disponibles pour les élèves du secondaire, telles que certains projets inclus dans le même cadre Erasmus, ou le programmes Comenius et Leonardo da Vinci, sont souvent plus restreintes dans leur champ d'action et ont tendance à attirer des étudiants plus motivés. De plus, en raison de facteurs tels que les contraintes économiques, les difficultés académiques, la maîtrise insuffisante des langues étrangères et les liens forts avec

leurs communautés locales, ces individus sont souvent réticents ou incapables de participer à des activités transnationales (Mau et Mewes, 2008). Par conséquent, l'Erasmus comporte un paradoxe intrinsèque : il risque d'exacerber la division entre les gagnants et les perdants de l'intégration européenne, en reproduisant des sociétés dans lesquelles l'élite, c'est-à-dire la partie la plus instruite, mobile et aisée, nourrit des sentiments pro-européens, tandis que la partie de la population la moins instruite, mobile et aisée, tend à adopter des positions eurosceptiques. Ces positions conjuguent des logiques utilitaires, pour lesquelles les individus croient que l'appartenance à l'UE comporte pour eux une perte en termes économiques, et de logiques culturelles, pour lesquelles les individus s'attachent davantage à la dimension nationale, ou locale, de l'appartenance identitaire.

Il faut cependant préciser que ce paradoxe ne représente qu'une partie d'un problème beaucoup plus vaste. En fait, des recherches récentes ont montré que le sens de l'identification avec l'Union européenne est socialement stratifié (Kuhn, 2015 ; Recchi et al., 2019). En effet, l'identification européenne est positivement corrélée avec le niveau d'éducation, la connaissance des langues étrangères et les interactions transnationales individuelles, qui à leur tour sont étroitement liées au statut socioéconomique des individus. Et donc, en se focalisant sur l'Erasmus comme exemple emblématique d'une politique qui finit par alimenter ce cercle vicieux, reproduisant la stratification socio-économique à la base du nouveau clivage entre gagnants et perdants de l'intégration européenne, ce mémoire soutient la nécessité de le compléter par une nouvelle politique culturelle transnationale capable de convertir ses limites en opportunités.

Objectif et méthode de recherche

L'objectif de la recherche est d'investiguer la stratification de l'identification européenne en comprenant comment l'éducation, la maîtrise des langues étrangères et l'interaction transnationale sont liées entre elles (ce qui contribue à la reproduction de la stratification sociale) et à l'identification européenne.

La recherche empirique se concentre sur le contexte italien, choisi à la fois pour des raisons pratiques et parce que l'Italie représente l'un des États membres de l'Union européenne avec un nombre élevé d'individus caractérisés par un faible niveau d'éducation, selon l'échelle 0-2 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) ([www.4](#)), un risque de pauvreté et d'exclusion sociale ([www.5](#)), ainsi qu'un taux plus élevé d'euroscepticisme (Balfour et Robustelli, 2019).

Pour atteindre cet objectif, nous adoptons une approche de recherche mixte qui combine les avantages de l'analyse des données quantitatives et qualitatives afin d'obtenir une compréhension plus approfondie du sujet. En effet, les méthodes mixtes sont utilisées lorsque l'utilisation seule de la recherche quantitative ou qualitative est insuffisante pour appréhender la complexité du problème. Comme sera expliqué dans la section 4.3, dans cette étude, nous utiliserons le design séquentiel explicatif, l'un des trois modèles principaux de la recherche mixte, dont l'objectif est d'utiliser l'analyse qualitative pour expliquer plus en profondeur les résultats quantitatifs (Creswell, 2022).

Donc, premièrement, la recherche quantitative repose sur une analyse statistique menée à partir d'un échantillon composé par 100 jeunes italiens visant à répondre à cinq questions de recherche.

En premier lieu, pour commencer à explorer la stratification sociale, nous voulons vérifier si et dans quelle mesure le niveau d'éducation, le niveau de maîtrise de la langue anglaise et la maîtrise d'une autre langue européenne sont liés. Pour cela, nous posons la première et la deuxième question de recherche et formulons les hypothèses associées :

Q1 : Y a-t-il une corrélation entre le niveau d'éducation et le niveau de maîtrise de la langue anglaise ?

Q2 : Y a-t-il une corrélation entre la maîtrise de la langue anglaise et la connaissance d'une autre langue européenne ?

H1 : Le niveau d'éducation et le niveau de maîtrise de la langue anglaise sont positivement corrélés.

H2 : La maîtrise de la langue anglaise et la connaissance d'une autre langue européenne sont positivement corrélés.

Par la suite, nous évoluons progressivement de l'analyse des corrélations à la base de la stratification sociale vers l'exploration de la stratification de l'identification européenne.

Comme cela sera expliqué plus en détail dans la section théorique, la littérature scientifique témoigne d'un large consensus sur la corrélation positive entre l'éducation et les sentiments pro-européens (Hakhverdian et al., 2013). L'éducation est considérée comme l'un des meilleurs prédicteurs de l'identification européenne en raison de facteurs socio-économiques, politiques et culturels. Cela renvoie à l'idée que l'éducation moderne dote les individus de

compétences essentielles pour obtenir un emploi de haut niveau, favorise la prise de conscience politique et inculque un système de valeurs distinct propice à tirer parti des avantages de l'intégration européenne. En nous appuyant sur cette prémisse, nous avons formulé la question et l'hypothèse suivantes :

Q3 : Le niveau d'éducation influence-t-il le développement de l'identification européenne ?

H3 : À mesure que le niveau d'éducation augmente, la probabilité que l'individu adopte une identité européenne augmente également.

Ayant pour objectif la collecte et l'analyse de données et d'informations pour l'élaboration d'un projet éducatif transnational, cette recherche doit prêter attention à la tension entre le plurilinguisme, l'inclusion sociale, l'identification européenne et l'anglais comme lingua franca. Après avoir examiné cette question dans les sections théoriques, l'étude empirique abordera des aspects peu explorés. Bien que de nombreuses études empiriques portent sur le lien entre le plurilinguisme et l'identification européenne, peu d'entre elles se penchent sur la relation entre cette dernière et la maîtrise de l'anglais. C'est pourquoi nous avons formulé cette quatrième question de recherche :

Q4 : La connaissance de la langue anglaise contribue-t-elle à l'identification en tant qu'Européen ?

Bien que beaucoup ait été écrit sur le rôle de la langue anglaise, son impact sur l'identification européenne reste largement inexploré. Cependant, en exploitant la richesse des idées fournies par la littérature scientifique existante sur des thèmes connexes tels que l'interaction entre l'identité et la langue, le multilinguisme, le nationalisme, l'ethnicité et l'intégration, cette étude formule et cherche à vérifier l'hypothèse suivante :

H4 : À mesure que la connaissance de la langue anglaise augmente, la probabilité que l'individu adopte une identité européenne augmente également.

Ensuite, un aspect clé de la stratification sociale de l'identification européenne découle de la stratification des pratiques transnationales : c'est-à-dire du fait que « les structures sociales filtrent ceux qui participent aux interactions transnationales » (Marks, 1999 ; Kuhn, 2015 : 6, notre trad.) faisant du transnationalisme un phénomène de niche qui concerne seulement une minorité d'Européens. Les recherches menées par Kuhn (2012, 2015) confirment cette inférence, en montrant que l'éducation et la connaissance des langues étrangères sont des

prédicteurs cruciaux du niveau de transnationalisme individuel (discuté dans la section 3.3.3). Par conséquent, la troisième question de recherche est la suivante :

Q5 : Le niveau d'éducation et la maîtrise de langues étrangères conditionnent-ils le niveau de transnationalisme individuel ?

Pour laquelle nous avons formulé l'hypothèse suivante :

H5 : À mesure que le niveau d'éducation et la connaissance de langues étrangères augmentent, le niveau de transnationalisme individuel augmente également.

Deuxièmement, la recherche qualitative repose sur une analyse comparative de deux groupes de discussion. Le premier groupe est constitué de cinq jeunes qui ne poursuivent pas d'études universitaires, ne maîtrisent pas les langues étrangères et ne sont pas transnationaux, tandis que le deuxième groupe est composé de quatre jeunes titulaires d'un diplôme universitaire, plurilingues et transnationaux. L'objectif de la recherche est de comparer les discussions des deux groupes afin de répondre aux questions suivantes :

Q1 : Dans quelle mesure les deux groupes diffèrent-ils dans leur perception concernant l'UE ?

Q2 : Dans quelle mesure leur identification européenne diffère-t-elle ?

Q3 : Quelle est leur opinion sur l'impact de l'éducation, des expériences transnationales et des compétences en langues étrangères sur l'identification européenne ?

Dernièrement, le design séquentiel explicatif repose sur l'intégration de données quantitatives et qualitatives en reliant les résultats afin de mieux comprendre les questions étudiées. La connexion des données se concrétise par la technique de l'affichage commun (joint display), ce qui nous permettra d'élaborer des méta-inférences de recherche.

Structure de la recherche

Le travail a une structure circulaire : de la théorie on passe à l'analyse empirique et puis on revient à la théorie. La partie théorique est nécessaire à la contextualisation du problème et commence par le chapitre 2, dans lesquels nous abordons des concepts et des phénomènes sociolinguistiques centraux, tels que le multilinguisme et la superdiversité européens (section 2.1), le plurilinguisme (section 2.2) et la distributions des identités multilingues (section 2.3) Ensuite, lorsqu'il s'agit de politique éducative, de plurilinguisme, d'inclusion socio-économique, de citoyenneté démocratique et de jeunes défavorisés, il est essentiel d'analyser

l'impact de la diffusion et du prestige de la langue anglaise. Pour cette raison, notre recherche porte une attention particulière à la contradiction intrinsèque dans la relation entre ces phénomènes à partir de la section 2.4 (poursuivant l'analyse dans la section 3.4.2., et l'examinant empiriquement dans la section 5.1. comme nous le verrons).

Dans la section 3, nous abordons le vaste sujet de l'identité et de l'identification européenne. Nous commençons par une introduction méthodologique à l'étude de l'identité selon l'approche de la « intersubjectivité mixte (mixed intersubjectivity) » proposée par Fred Dervin (2013) (section 3.1). Nous procédons par une brève analyse de la littérature sur la construction de l'identité européenne, principalement à travers la théorie transactionnelle de Karl Deutsch (1957/2007) et la théorie de l'Hypothèse du Contact (Allport, 1954), car ce sont des théories pionnières et toujours actuelles sur la formation des identités collectives et le transnationalisme. Nous compléterons le cadre théorique avec des travaux de recherche plus récents analysés à travers les lentilles de l'hybridité culturelle. Ensuite, dans la section 3.3 nous approfondissons le thème de la stratification sociale de l'identification avec l'Union Européenne. Nous examinerons une partie de la littérature existante en analysant d'abord le thème de l'éducation (section 3.3.1), puis en nous intéressant aux langues étrangères, notamment à la nécessité de politiques éducatives basées sur une approche critique de l'enseignement de l'anglais (Pennycook, 2017), dans le but d'atténuer la tension et la contradiction entre plurilinguisme, inclusion et anglais comme lingua franca (section 3.3.2.). Ensuite, dans la section 3.3.3, nous abordons la relation entre les pratiques transnationales et l'identification européenne, en portant une attention particulière au phénomène de stratification du transnationalisme individuel (Kuhn, 2015 ; Recchi et al., 2019). Enfin, dans la section 3.4, à partir d'une brève analyse du projet Erasmus, de ses réussites et ses limites (Papatsiba, 2006 ; Wilson, 2011 ; Sigalas, 2010 ; Mitchell, 2012, 2015 ; Siklodi, 2015 ; Jacobone and Moro, 2015 ; Llurda et al., 2016 ; Van Mol, 2018), nous présentons brièvement une proposition pour un projet de coopération européenne transnationale sur la jeunesse, éducation, les langues étrangères et les compétences interculturelles.

Le quatrième chapitre présente le processus de collecte de données et de l'explication de la méthode d'analyse choisie, tandis que les chapitres 5, 6 et 7 sont consacrés à la recherche empirique. Le dernier chapitre, le huitième, est dédié à la discussion des résultats, aux implications pour la conception de politiques publiques et aux pistes de recherche future dans ce domaine.

2. Multilinguisme, plurilinguisme et stratification sociale dans l'Union européenne

Le multilinguisme et le plurilinguisme sont une partie fondamentale du DNA européen. Dans l'Union européenne il y a en tout 24 langues officiellement reconnues¹, accompagnées de plus de 60 langues régionales et minoritaires autochtones, ainsi qu'un nombre considérable de langues non autochtones utilisées par les communautés migrantes (Commission européenne, 2012). Ce chapitre montre pourquoi la diversité linguistique et culturelle européenne est considérée comme un facteur de puissance, stabilité et croissance de la démocratie de l'Union. Il se propose d'analyser aussi le plurilinguisme et les identités multilingue du point de vue de la stratification sociale. Par conséquent, dans la première section de ce chapitre (2.1), nous explorons le contexte multilingue de l'Union européenne à la lumière du concept de « superdiversité » (Vertovec, 2007). Dans la section 2.2, nous examinons le phénomène du plurilinguisme dans une perspective européenne, mettant en avant l'importance cruciale de préserver et de promouvoir toutes les langues européennes afin d'atteindre la démocratie, la liberté, ainsi que la croissance culturelle et économique. Ensuite, dans la section 2.3, nous examinons le plurilinguisme et les identités multilingues dans leur relation avec la stratification sociale et l'inégalité des opportunités, en utilisant des cadres théoriques distributifs d'analyse de l'identité. Enfin, dans la section 2.4, nous discutons plus en détail le problème de la stratification sociale en Europe du point de vue d'une catégorie sociale particulière, que l'Union européenne appelle « ESL » (Early school leavers), c'est-à-dire les décrocheurs scolaires précoces, et sa relation avec l'anglais en tant que lingua franca.

2.1. Superdiversité et translocalité

L'interaction des flux migratoires et des phénomènes liés au progrès technologique dans les contextes de la mondialisation et de l'intégration européenne façonne constamment nos sociétés et les rend profondément diverses. Vertovec a développé le concept de "superdiversité" qui, depuis son introduction en 2005, a rencontré un large soutien dans la littérature académique. Ce concept vise à « souligner un niveau et une sorte de complexité dépassant tout ce qui a été précédemment vécu dans une société particulière » (Vertovec, 2007 : 1024, notre trad.), ce qui rend impératif et essentiel de mener des recherches en vue

¹ Allemand, anglais, bulgare, danois, estonien, finnois, français, grec, hongrois, irlandais, italien, letton, lituanien, maltais, néerlandais, polonais, portugais, roumain, slovaque, slovène, espagnol et suédois.

d'élaborer des politiques "transformatrices" (Magazzini, 2017 : 533 ; Fraser, 1995). Ces politiques vont au-delà de la simple reconnaissance des différences ; elles mettent en œuvre des mécanismes visant à promouvoir une véritable inclusion socio-économique, politique et culturelle.

À la suite de la "critique post-multiculturaliste" dans la littérature (Philips, 2007 : 16) et des politiques "anti-multiculturalisme" (Kymlicka, 2015), le concept de multiculturalisme est de plus en plus remis en question comme étant inadéquat pour définir la condition de nos réalités socioculturelles, en particulier dans les grands contextes urbains. En effet, étant donné qu'il implique une conception stagnante et statique de la culture, il y a eu une tendance à adopter le concept de diversité culturelle plutôt que celui de multiculturalisme, aussi bien au niveau national qu'international (UNESCO, 2009). Cependant, il a été observé que le concept de diversité culturelle présente toujours l'un des principaux inconvénients du multiculturalisme, à savoir que l'unité fondamentale d'analyse reste inchangée. C'est pourquoi le concept de superdiversité a gagné en popularité, car il approfondit les concepts précédents en offrant des perspectives alternatives d'analyse et d'interprétation. Ce concept représente un outil transversal qui met particulièrement l'accent sur "la diversité de la diversité", en reconnaissant l'intersectionnalité de la pluralisation sociale.

Le concept de superdiversité est étroitement lié à celui de translocalité, qui décrit un processus bidirectionnel d'interaction et de construction de sens qui se déroule sur le continuum entre le local et le global. En partant du principe que « les cultures ont une capacité presque infinie d'hybridation » (Kytölä, 2016 :374), la translocalité implique une « compréhension fluide de la culture comme étant tournée vers l'extérieur ou exogène, caractérisée par l'hybridité, la traduction et l'identification » (Hepp, 2009 ; Nederveen Pieterse 1995 ; Kytölä, 2016 : 372, notre trad.). La translocalité joue un rôle crucial dans cette étude, mettant en avant la nature transnationale de la culture et soulignant le rôle médiateur de la langue, des interactions transnationales et de la communication numérique. Dans la section 3.1, nous reviendrons sur ce sujet et l'analyserons à travers le prisme de la contribution littéraire populaire de Selasi (2005), qui propose de remplacer la question traditionnelle "d'où viens-tu ?" par une nouvelle question qui résume l'ensemble des phénomènes évoqués et qui possède un potentiel concret de transformation : "Où es-tu local ?"

2.2. Multilinguisme et plurilinguisme dans l'Union Européenne

Le multilinguisme et le plurilinguisme sont étroitement liés : le premier concerne la coexistence de différentes langues au niveau de la société, tandis que le second renvoie à la capacité individuelle à parler plusieurs langues. Ces deux concepts sont fondamentaux pour le progrès socio-économique, culturel et politique, tant au niveau individuel que collectif.

En 2005, la première conférence européenne sur le plurilinguisme s'est tenue à Paris, donnant naissance à l'Observatoire européen du plurilinguisme, une structure de coopération entre les acteurs impliqués dans la promotion du plurilinguisme. Cette conférence a conduit à l'élaboration de la Charte européenne du plurilinguisme, qui considère le plurilinguisme comme un « vecteur essentiel de la citoyenneté démocratique » (Charte européenne du plurilinguisme, 2005).

En effet, au niveau collectif, la cohabitation harmonieuse de 24 langues officielles de l'Union est un symbole de la démocratie européenne et de l'égalité entre les États membres. En outre, en tirant sa richesse de sa diversité, qu'elle soit géographique, culturelle ou linguistique, la communauté ne peut perdurer sans le respect des langues qui la caractérisent et la dynamisent. La politique européenne vise ainsi à préserver toutes les langues et à promouvoir leur utilisation, en évitant toute forme de marginalisation. Cela implique de ne pas soumettre le destin des langues aux objectifs utilitaristes, qui favorisent souvent le monopole d'une langue dominante au détriment du plurilinguisme. Une langue unique ne peut jamais atteindre ce que le plurilinguisme peut accomplir, ainsi elle signifiera inévitablement une perte sous plusieurs angles. Par exemple, chaque langue exprime des concepts uniques qui échappent souvent à la traduction directe : c'est pour cette raison qu'on dit que la traduction implique toujours quelques formes de trahison (Eco, 2012). Ainsi, l'utilisation d'une seule langue dans les communications internationales ne suffit pas à favoriser un véritable rapprochement entre les individus, car « l'intercompréhension véritable ne peut reposer que sur la mise en commun de langues de culture » (Charte européenne du plurilinguisme, 2005 :2). Pour cette raison, au niveau collectif et individuel, le plurilinguisme représente naturellement un puissant vecteur d'hybridation culturelle et de développement de nouvelles formes d'identification, en représentant « une composante fondamentale de l'identité européenne ». En effet, les données empiriques recueillies par l'enquête Eurobaromètre 73.3, démontrent une corrélation causale entre le plurilinguisme et le sentiment d'appartenance à l'Europe (Medrano, 2018 :10).

Ainsi, les avantages du plurilinguisme vont bien au-delà d'un simple sentiment d'appartenance européenne, en favorisant également une citoyenneté active et démocratique, en stimulant

l'innovation scientifique, en développant les compétences interculturelles et en cultivant des valeurs telles que la tolérance, le pluralisme et le respect d'autrui, jusqu'à aboutir à une plus grande liberté individuelle. Effectivement, la Charte souligne que « pour l'enfant comme pour l'adulte, la parole est indissociable de la pensée et de la communication », faisant ainsi de la maîtrise de sa langue maternelle un droit fondamental et, par extension, du plurilinguisme une liberté supplémentaire.

Cependant, il est important de reconnaître l'autre aspect de la médaille : tout comme la liberté, les langues sont étroitement liées au pouvoir et aux inégalités socio-économiques.

2.3. Langues, stratification et inégalité des opportunités

Les langues elles-mêmes sont des expressions de constructions sociales basées sur le pouvoir. De l'introduction du concept de « diglossie » par Ferguson (1959), aux œuvres de Bourdieu (1987) et de Fairclough (1989), jusqu'aux recherches plus récentes (Pavlenko and Blackledge, 2004 ; Duchêne, 2020), il existe un vaste consensus scientifique sur la façon dont les langues sont intrinsèquement liées aux structures de pouvoir et sont utilisées pour maintenir, contester ou transformer ces structures dans la société.

Pourtant, il y a un autre point de vue à prendre en compte en ce qui concerne la connexion entre les langues et le pouvoir. Dans cette étude, un des objectifs est de souligner que, au sein des économies contemporaines, intégrées et fondées sur la connaissance, la maîtrise des langues étrangères et les compétences transnationales, qui dépendent de la position socioéconomique des individus, deviennent de plus en plus des éléments de différenciation sociale. Ce mécanisme est à l'origine du cercle vicieux liant la stratification sociale et l'identification européenne (voir 3.3.), car plus les individus maîtrisent les langues étrangères et possèdent des compétences interculturelles, plus ils ont d'opportunités pour bénéficier des avantages de l'intégration européenne, et plus ils ont tendance à s'identifier en tant que citoyens européens, et vice versa. Par conséquent, dans ce travail, nous abordons les identités, multilingues et non-multilingues, à travers une perspective trans-contextuelle (Kell, 2015) qui intègre de manière critique la pensée constructiviste sociale et poststructuraliste avec l'approche du nouveau matérialisme (Toohey, 2019 ; Coole et Frost, 2010) et du cadre théorique distributif (Pennycook et Otsuji, 2022).

Comme cela sera expliqué plus en détail dans la section 3.1, une telle perspective cherche à mettre en lumière la distribution des identités, en se concentrant sur l'interrelation dynamique entre l'expérience vécue de la langue par les individus (l'intériorité de l'être) et leurs interactions matérielles (l'extériorité de l'être) (Busch, 2015 ; Pennycook, 2018). En fait,

certaines statuts et conditions identitaires peuvent « limiter les possibilités pour les apprenants de parler, lire ou écrire », tandis que d'autres peuvent « offrir un ensemble amélioré de possibilités d'interaction sociale et d'agence humaine » (Norton, 2010 : 350, notre trad.). Toute cette dynamique est une preuve supplémentaire de la connexion étroite entre identité, éducation et langue, qui à son tour est liée au phénomène de la socialisation du langage : un processus par lequel « les individus se socialisent dans des identités spécifiques » (Duff, 2010 : 427, notre trad.), à travers l'acquisition de connaissances linguistiques, pragmatiques et culturelles, dans le contexte des expériences sociales et des interactions interpersonnelles.

L'idée est donc celle d'étendre le point de vue poststructuraliste sur la construction discursive de l'identité, en focalisant sur les contextes matériels au sein desquels elle émerge, faisant partie intégrante d'un ensemble interactif incluant les individus, les objets, l'espace et le langage. Par conséquent, selon cette conception, les identités sont liées aux « possibilités offertes » ou aux « perspectives émergentes » (Kruks, 2010 : 260, notre trad.) qui existent à l'intersection des personnes, de l'espace et des objets. En d'autres termes, l'analyse des identités multilingues et non multilingues doit prendre en compte « les ressources qui entrent en jeu ainsi que la manière dont la langue interagit avec le monde matériel » (Kell, 2015 : 442, notre trad.).

Cette approche a des implications majeures pour la recherche interdisciplinaire sur cette question, impliquant notamment la pédagogie linguistique appliquée, la sociolinguistique, la sociologie et l'économie des inégalités (Toohey, 2019). En mettant en évidence la manière dont le langage, l'identité, la cognition et l'agentivité sont distribués, le nouveau matérialisme, tout en conservant une forte focalisation sur les inégalités matérielles (Bennett, 2010), offre un espace alternatif pour penser et aborder les deux types d'injustices sociales identifiées par Fraser (2000), la maldistribution et la méconnaissance des identités. Comme le souligne Block (2018), les discussions concernant le potentiel transformateur du multilinguisme et du plurilinguisme portent généralement sur les processus de reconnaissance plutôt que sur la redistribution, mettant l'accent sur les aspects culturels liés à la reconnaissance des identités, plutôt que sur les considérations politico-économiques liés aux réformes socioéconomiques. Bien que ces théories fassent référence aux groupes culturels défavorisés et aux minorités linguistiques dans leur ensemble, dans ce travail, nous les utilisons pour aborder le même problème mais à l'échelle microscopique, en nous intéressant principalement aux jeunes défavorisés. Effectivement, cette recherche vise à proposer un projet de coopération transnationale qui, en se concentrant principalement sur les jeunes défavorisés, l'éducation, les langues étrangères et les compétences interculturelles, embrasse la « perspective double »

proposée par Fraser (2003). Cela signifie qu'il poursuit d'une part, la reconnaissance culturelle et la valorisation de toutes les identités linguistiques ; d'autre part, il aborde le défi socio-économique de la redistribution, par la création de nouvelles opportunités d'apprentissage. Pour citer Fraser, le défi politique consiste à « surmonter la subordination de statut en changeant les valeurs qui régulent l'interaction, en ancrant de nouveaux schémas de valeurs [et de nouvelles structures d'opportunités] qui favoriseront la parité de participation à la vie sociale » (Fraser, 2000 : 116, notre trad.).

2.4. ESL et anglais comme lingua franca

Quelles stratégies l'Union européenne peut-elle employer pour lutter efficacement contre les inégalités sociales tout en renforçant simultanément l'identification européenne ?

C'est la question centrale qui guide notre recherche, dont l'objectif final est de développer un cadre théorique et empirique pour poser les bases d'une initiative intergouvernementale collaborative visant à renforcer la cohésion socioculturelle européenne, notamment en offrant des opportunités aux jeunes issus de groupes défavorisés.

L'un des groupes sociaux les plus touchés par la stratification sociale est celui appelé ESL (Early school leavers), c'est-à-dire les décrocheurs scolaires précoces, qui comprend des individus âgés de 18 à 24 ans ayant abandonné l'école avant la fin des programmes d'enseignement secondaire supérieur, ainsi que des individus qui ne se sont jamais inscrits dans ces programmes.

L'abandon précoce de l'école implique des coûts élevés en termes de croissance personnelle, d'emploi, de santé et de bien-être, tant au niveau individuel que sociétal (Brunello et De Paola, 2014). Aborder ce phénomène est une priorité et un défi pressant de l'Union européenne, et l'Italie, en tant que l'un des États membres de l'UE présentant la plus forte proportion de décrocheurs ([www.3](#)), illustre la nécessité d'interventions ciblées pour traiter les variations régionales du niveau d'éducation.

Le projet politique sous-tendant cette recherche repose sur de nouvelles approches de l'éducation et de l'apprentissage des langues étrangères, visant à la fois à prévenir l'abandon précoce de l'école et à élargir les opportunités des jeunes ayant déjà quitté l'école pour améliorer leur croissance personnelle.

Cependant, nous ne pouvons pas parler de plurilinguisme, d'inclusion sociale et d'ESL sans discuter du rôle de la langue anglaise au sein des sociétés contemporaines. Dans le cadre de cette recherche, il est important de mettre en évidence et d'analyser de manière

multidimensionnelle la contradiction qui émerge entre la domination de l'anglais et l'éducation plurilingue nécessaire pour une citoyenneté démocratique européenne.

Beaucoup a été écrit sur ces sujets : on a parlé de "l'anglicisation de l'Europe" (Phillipson, 2006) et de "l'anglicisation de l'éducation européenne" (Lanvers et Hultgren, 2018), de l'impérialisme linguistique anglais (Phillipson, 1992/2009), de l'anglais comme cheval de Troie (Cooke ; 1988), et même comme facteur de "génocide linguistique" (Day, 1980). Dans le paysage linguistique européen, la centralité de l'anglais ne conduit pas nécessairement à un génocide linguistique, mais elle est certainement à l'origine d'une "restriction linguistique" (linguistic curtailment) (Pennycook, 2017) :

Quand l'anglais devient le premier choix comme langue seconde, quand c'est la langue dans laquelle tant de choses sont écrites et dans laquelle se déroule une grande partie des médias visuels, il pousse constamment les autres langues sur le côté, réduisant leur utilisation tant en termes qualitatifs que quantitatifs (2017 :14, notre trad.).

La tension entre plurilinguisme, inclusion et anglais est encore plus prononcée dans le cas des décrocheurs précoces, qui, ayant moins de ressources et d'opportunités pour apprendre des langues étrangères, se trouvent souvent contraints de n'en choisir qu'une. Et, étant donné qu'en termes d'employabilité et d'inclusion sociale l'anglais est devenu essentiel dans les sociétés contemporaines et l'absence de maîtrise de cette langue entrave considérablement l'intégration individuelle sur le marché du travail, le choix est en réalité seulement apparemment libre (Pennycook, 2017).

Le même raisonnement s'applique à d'autres dimensions. Par exemple, en ce qui concerne le transnationalisme, la maîtrise de l'anglais est également un atout fondamental. Une compétence de base dans cette langue facilite les voyages, les rencontres interculturelles et élargit les horizons personnels. De plus, les réseaux sociaux représentent une ressource précieuse pour favoriser l'identification européenne, car toutes les institutions européennes maintiennent des profils publics actifs où sont partagés des contenus utiles tels que des informations, des faits et des opportunités spécifiquement destinés aux jeunes. Cependant, une grande partie de ces contenus est publiée en anglais, ce qui limite l'accès à une multitude de ressources et aux avantages qu'elles peuvent offrir aux individus ne maîtrisant pas cette langue.

Il est donc clair que, surtout pour les jeunes défavorisés, acquérir des compétences de base en anglais offre d'énormes avantages, tout en réduisant les risques de leur marginalisation sociale

et en renforçant la cohésion sociale au sein des États membres. Cependant, cela ne signifie pas nécessairement devoir se résigner à une relation mutuellement exclusive entre l'anglais et le plurilinguisme, ni même accepter passivement la hiérarchie linguistique et culturelle qui en découle. Au contraire, l'objectif même de cette recherche exige une réflexion constructive sur les effets de la diffusion et du prestige de la langue anglaise sur trois phénomènes interconnectés : la préservation et la promotion du plurilinguisme, la stratification et l'inclusion sociale, ainsi que l'identification en tant qu'Européens.

Par conséquent, dans la section 3.3.2, nous aborderons la relation entre le plurilinguisme et la centralité de l'anglais en cherchant à dépasser cette contradiction par le biais d'une pédagogie critique visant à concilier la nécessité d'apprendre l'anglais avec la nécessité de favoriser un changement socioculturel menant vers une plus grande conscience sociolinguistique et la promotion d'un plurilinguisme plus équitable. En d'autres termes, comme le souligne Canagarajah, notre intention « n'est pas de rejeter l'anglais, mais de le reconstituer dans des termes plus inclusifs, éthiques et démocratiques » (1999 : 2, notre trad.).

En ce qui concerne la stratification sociale et l'identification en tant qu'Européens, la recherche quantitative présentée dans la section 5.6 vise précisément à vérifier si et dans quelle mesure des compétences linguistiques accrues en anglais favorisent une identification européenne plus forte, ainsi que si et dans quelle mesure les compétences linguistiques en anglais sont stratifiées socialement.

3. Identité, identification et appartenance européenne

Avant de nous plonger dans la discussion sur les liens entre l'identité, l'éducation et la langue, il est important de clarifier comment les concepts d'identité et d'identification européenne sont définis dans cette recherche, ainsi que les approches méthodologiques utilisées pour les analyser. Cela, accompagnés de l'analyse critique de la littérature existante et des preuves empiriques de recherches pertinentes, constituent les objectifs des sections suivantes.

3.1. « Where are you a local ? » : le problème du terme « identité » et l'approche de la « mixed intersubjectivity »

L'identité est un concept largement discuté en littérature, sujet à différentes définitions et conceptualisations. Après le « tournant culturel » dit postmoderne, l'étude sociologique de l'identité est passée d'une version « forte » du concept, qui postule l'identité comme étant plus solide et « durable » à une version « douce » qui met l'accent sur la « fluidité, impermanence,

complexité et sensibilité contextuelle des identités plutôt que de l'identité » (Jamieson, 2002 : 3 ; Brubaker et Cooper, 2000). Les identités sont donc conçues comme des ressources que les individus « utilisent » ou comme quelque chose qu'ils « font » et non comme des attributs que les individus « ont » ou « sont » (Hall et Du Gay, 1996 ; Jamieson, 2002 ; Fuss et Grosser, 2006). Suivant cette ligne de pensée, des recherches soulignent que les individus ont « un moi » mais « des identités multiples ou hybrides », parmi lesquelles certaines sont « plus primaires ou plus centrales que d'autres » (Jamieson 2002 : 507, notre trad.). Par conséquent, ce tournant culturel implique le passage d'une approche sociologique qui attribue un pouvoir explicatif déterminant aux structures sociales, à une approche qui revendique une « diffusion du pouvoir dans le langage, les signifiants culturels et le discours » (ibidem, 506).

Plus spécifiquement, Fred Dervin (2013) distingue analytiquement deux approches différentes de l'identité dans le contexte interculturel, et montre comment chacune d'entre elles est associée à une méthode d'étude différente.

Tout d'abord, il y a l'approche essentialiste ou culturaliste qui, en surestimant le rôle de la culture, considère les identités comme des objets "solides" et immuables. Cette approche est liée au Nationalisme Méthodologique, qui pose « l'hypothèse que la nation/l'État/la société est la forme naturelle et politique du monde moderne » (Wimmer et Glick Schiller, 2002 : 302, notre trad.). Bien que les identités nationales restent importantes, dans nos sociétés hautement mondialisées et multiculturelles, cette perspective présente des limitations significatives qui risquent d'imposer des identités aux individus uniquement en fonction des passeports qu'ils détiennent.

Ensuite, le Paradigme Transnational ou Cosmopolitisme (Beck, 2006) a émergé pour surmonter ces limitations. Il privilégie « la simultanéité et l'interaction mutuelle des déterminations nationales et internationales, locales et mondiales, des influences et des développements » (Beck et Beck Gernsheim 2009 : 26, notre trad.). Cependant, il reproduit les limitations du paradigme précédent mais à une plus grande échelle : il confine simplement l'identité à deux ou plusieurs nations clairement définies. Par conséquent, « en recatégorisant les individus en entités clairement définies (...), les chercheurs créent un néo-culturalisme » qui génère des « identités de façade » (Dervin, 2013 : 12, notre trad.), toujours enracinées dans l'État-nation.

Reconnaissant les limites des deux approches, Dervin a introduit une nouvelle méthode : la méthode de l'Intersubjectivité Mixte (Mixed Intersubjectivity) qui repose sur le « fluidisme méthodologique » (Wimmer et Glick Schiller, 2002, notre trad.). Cette approche part du principe que les individus sont « souvent au milieu d'incohérences et de changements

d'identité » (Dervin, 2013 : 16, notre trad.), pour cette raison Dervin ne perçoit donc pas l'identité comme un objet mais plutôt comme un processus (l'identification) basé sur des représentations coconstruites. Plus précisément, cette perspective suggère aux chercheurs d'étudier comment les individus s'identifient en prêtant attention à ce que la linguistique appelle le *dialogisme* (dialogicality), qui se réfère essentiellement à la manière dont les gens sont en interaction dans leurs pratiques discursives et socio-culturelles (Wertsch, 1990). Cela implique d'examiner les contradictions et les incohérences dans leurs auto-représentations dialogiques, car ces éléments cachent et révèlent à la fois « le fait que les interlocuteurs 'jouent' avec différentes voix (les leurs et celles des autres) » (Dervin, 2013 : 16, notre trad.). Nous pouvons observer que cette approche méthodologique correspond presque parfaitement à la perspective théorique constructiviste postmoderne décrite au début de cette section. Cependant, comme mentionné précédemment (section 2.3), l'identité est quelque chose de très complexe, qui est façonné (et constamment remodelé) par l'interaction de plusieurs facteurs : en plus de la dimension discursive, il est nécessaire de prendre en compte la dimension matérielle. C'est pourquoi cette recherche adopte aussi le prisme de la nouvelle approche du nouveau matérialisme : un domaine d'étude interdisciplinaire et politiquement engagé qui souligne les limites des approches qui se focalisent exclusivement sur le langage, la culture et la représentation, au détriment de l'exploration des réalités matérielles.

En parallèle aux préoccupations éthiques concernant la subjectivité, aux préoccupations normatives concernant la justice sociale, aux préoccupations culturelles concernant la diversité postmoderne, et aux préoccupations discursives concernant la construction du genre ou de l'ethnicité, ce [nouveau matérialisme] implique de prêter attention aux structures matérielles, historiques et sociologiques de l'économie politique internationale qui donnent un contexte ainsi qu'une inertie pratique aux identités impliquant des chances de vie inégales. (Coole et Frost : 2010 :27, notre trad.)

Cet extrait articule synthétiquement la raison d'être des nouvelles théories matérialistes : le constructivisme social et le poststructuralisme seuls ne peuvent offrir une compréhension complète des défis urgents auxquels nos sociétés doivent faire face. Le nouveau matérialisme se concentre sur l'examen des formes matérielles contingentes, mettant en évidence l'impact des structures politiques et économiques sur les opportunités de vie, les possibilités existentielles et les discours individuels. Cependant, les matérialistes critiques ne négligent pas la construction sociale de la réalité (ibid.). Ils soutiennent que la société existe à la fois en

tant que réalité matérielle et produit de la construction sociale : nos expériences matérielles sont toujours influencées par la culture, mais elles ne sont pas exclusivement déterminées par elle. Par conséquent, le défi consiste à comprendre « l'interaction complexe entre les formes discursives et matérielles, qui sont indissociables mais distinctes » (ibid., 26-27). En conséquence, le nouveau matérialisme comprend diverses approches qui cherchent à compléter pragmatiquement le poststructuralisme, en évitant le réductionnisme économique ou le déterminisme historique : les structures sociales de discrimination économique et culturelle sont interconnectées et susceptibles de changement, mais seulement grâce à la combinaison des ressources matérielles et discursives.

Effectivement, les ressources culturelles, linguistiques et discursives sont inévitablement liées aux ressources matérielles et aux conditions socio-économiques. Pour mieux comprendre comment le culturel et le matériel s'entrecroisent pour produire de nouvelles identités et différents processus d'identification, nous pensons qu'il est utile de mentionner la contribution populaire de Selasi. Développé dans le contexte de la littérature Afropolitaine, son travail est enraciné dans la relation entre l'expérience et l'identité. Notre environnement matériel et nos conditions socio-économiques déterminent au moins en partie la culture et le discours auxquels nous sommes exposés depuis notre plus jeune âge : ces deux dimensions façonnent les expériences qui font ce que nous sommes. Cela nous ramène à la connexion profonde que nous avons mentionnée dans la section 2.3 entre l'agence, le discours et les lieux ainsi qu'à la conceptualisation de l'intersubjectivité mixte, en raison de l'interaction complexe entre ces dimensions, les individus et leurs identités sont trop complexes pour être définis de manière exhaustive par le concept d'État-nation et la question traditionnelle "D'où viens-tu" ? (Deux choses qui dans le contexte de la recherche scientifique correspond au nationalisme méthodologique).

Comment pourrais-je venir d'une nation ? Comment un être humain peut-il venir d'un concept ? (...) Je me demandais : dire que je venais d'un pays suggérait que le pays était un absolu, un point fixe dans l'espace et le temps, une chose constante, mais l'était-il ? Dans ma vie, des pays avaient disparu - la Tchécoslovaquie ; étaient apparus - Timor-Leste ; avaient échoué - la Somalie. Mes parents venaient de pays qui n'existaient pas quand ils sont nés. Pour moi, un pays - cette chose qui pouvait naître, mourir, s'étendre, se contracter - semblait à peine être la base pour comprendre un être humain. (Selasi, www.2, notre trad.)

Une contribution populaire et non scientifique comme celle de Selasi pourrait être un instrument utile pour comprendre pourquoi le nationalisme méthodologique doit être dépassé, ainsi que pour diffuser et propager des concepts transformateurs à un public plus large. Dans ce sens, le remplacement de la question traditionnelle « D'où viens-tu ? » par l'introduction de « Où es-tu local ? » est une synthèse simple mais significative et profonde de la littérature scientifique discutée ci-dessus. La réponse à cette question peut toujours être le nom d'une nation, mais elle inclura plus probablement plusieurs noms de régions, de villes, de villages ou de quartiers qui ont contribué à façonner les expériences matérielles et discursives qui définissent nos identités. Par conséquent, tout en fournissant des perspectives multiples et plus complètes sur un individu, la réponse à cette question contribuera également à révéler des analogies et des similitudes entre des personnes de différentes nationalités. Nous examinerons plus en détail la contribution de Selasi dans la section consacrée au transnationalisme individuel (3.3.3.).

3.2. Identification, appartenance européenne et hybridité culturelle

En ce qui concerne l'identification européenne, les chercheurs (Ruiz Jiménez, 2004 ; Bruter, 2003) distinguent généralement trois dimensions principales : culturelle/affective, instrumentale/utilitaire et civique/politique. Les trois sont importantes pour le cadre de cette recherche.

L'aspect culturel de l'identification européenne a trait au sentiment d'appartenance à l'Union européenne en tant que groupe humain socio-culturel, et il est basé sur la perception de l'existence d'un patrimoine culturel commun, de langues ayant des racines communes, de religion et de liens émotionnels.

En revanche, la dimension instrumentale est basée sur des calculs utilitaires et de coûts-avantages (Ruiz Jiménez 2004, 5). Comme cela sera discuté plus en détail, la perception des gains et des pertes représente un aspect important de l'identification.

Enfin, l'aspect civique de l'identité européenne fait référence à l'identification politique et à la citoyenneté, ou « le degré auquel ils se sentent citoyens d'un système politique européen, dont les règles, les lois et les droits influencent leur vie quotidienne » (Bruter, 2003 : 1155, notre trad.).

Il est important de souligner que ces dimensions sont souvent interdépendantes. Par exemple, la recherche a montré que l'identification culturelle conduit généralement à la participation civique et politique (Mazzoni et al., 2018 ; Cicognani et Zani, 2015 ; Fowler et Kam, 2007). L'idée centrale avancée dans la littérature des sciences sociales est que « plus les individus

s'identifient à un groupe social, plus ils agiront pour défendre ses intérêts » (Mazzoni et al, 2018 :327 ; Ellemers, 1993, notre trad.). Par conséquent, plusieurs recherches ont été menées pour tester l'hypothèse selon laquelle une plus grande identification à l'Europe entraîne un intérêt accru pour les questions européennes et une citoyenneté européenne plus active (Mazzoni et al, 2018). Par exemple, dans ses recherches, Siklodi a constaté que « la dichotomie des citoyens passifs/actifs (UE) est susceptible d'être déterminée par la mobilité », où les personnes mobiles sont des citoyens actifs avec une identité européenne civique et les passifs sont celles moins mobiles avec une identité culturelle nationale (2015 : 831, notre trad.). Conformément à ces conclusions, Mazzoni et ses collègues ont fait valoir que les attitudes positives envers l'UE sont positivement corrélées à la volonté de voter aux élections européennes. Cela étant admis, le discours académique sur la corrélation entre les processus d'intégration internationale, la mobilité transfrontalière et les contacts interculturels est très riche en théories et recherche. Tout d'abord, selon la « contact hypothesis » (Allport, 1954 ; Pettigrew et Tropp, 2006) l'interaction positive entre les individus de différents groupes sociaux conduit à une compréhension mutuelle et à une réduction des stéréotypes. Dans cette perspective, l'un des auteurs les plus importants à considérer est Karl Deutsch, pionnier de la théorie de la communication des relations internationales (1957/2007). Appelé aussi *Transactionnalisme*, il se concentre sur la dimension culturelle de l'intégration, affirmant que les transactions internationales sont au cœur du processus d'intégration internationale, constituant une condition nécessaire à leur développement. Là encore, l'idée est que ces types de transactions facilitent la dissipation des préjugés et des stéréotypes, tout en promouvant la perception de valeurs et d'intérêts communs entre les gens de différents pays. Par conséquent, ces interactions internationales « créent de multiples réseaux de communication entre les individus et les institutions qui peuvent conduire à la formation d'un « sentiment de nous » et, par conséquent, d'une « communauté pluraliste » (..) » (Puchala, 1981, notre trad.).

Nous allons voir comment la question de l'identification européenne peut être étudiée et approfondie à partir de la combinaison de plusieurs théories interconnectées qui considèrent l'éducation, le langage, les processus de socialisation du langage. Par exemple, celles empruntées à la littérature sur les mouvements nationalistes et régionalistes, et sur l'intégration des migrants dans les sociétés d'accueil (Medrano, 2018). Ou encore les théories qui font appel à des processus socio-psychologiques spécifiques pour expliquer l'impact du langage sur l'identité et le sentiment d'appartenance, suggérant qu'un tel impact « n'est pas nécessairement et pas principalement médiatisé par l'interaction » (Medrano, 2018 :14, notre trad.). La théorie de l'identité sociale et le paradigme de l'intégration identitaire biculturelle

(Gordon, 1964 ; Taft, 1957) soulignent le rôle joué par la langue dans la réduction de la distance culturelle perçue entre les différents groupes nationaux. En fait, les processus de socialisation linguistique permettent d'accéder à la connaissance d'autres cultures, en montrant des affinités et des similitudes, mais aussi des différences constructives.

Dans cette recherche, conformément aux prémisses épistémologiques énoncées dans la section précédente, l'étude des processus d'identification repose toujours sur le concept d'hybridité culturelle. Avec hybridité culturelle, nous entendons l'entrelacement des identités culturelles : « un concept qui confronte et problématise toutes les frontières, bien qu'il ne les efface pas. (...) Il appartient à l'espace de la frontière, de la frontière, de la zone de contact » (Ien, 2001 : 16, notre trad.). L'hybridité culturelle a été conceptualisée en examinant les sociétés multiculturelles et doit être principalement comprise comme un mélange naturel et complexe de mécanismes de "survie" permettant aux individus de coexister malgré leurs différences culturelles. Cependant, l'hybridité revêt également une importance fondamentale dans cette recherche, car elle décrit les conséquences de l'apprentissage des langues et des contacts transnationaux. Dans ce contexte, le terme indique que les interactions culturelles impliquent nécessairement un certain ajustement entre les individus concernés, et la plupart du temps, cet ajustement implique la transformation, le changement et la création de nouvelles formes d'identification.

3.3. Identité européenne, stratification et intégration sociale

Comme le souligne Kuhn dans l'introduction à son livre, bien que la mobilité et les interactions transnationales se soient intensifiées ces dernières années, le soutien public au projet européen n'a pas augmenté (Kuhn, 2015 : 5). En effet, depuis le « permissive consensus » (Lindberg and Scheingold, 1970), qui caractérisait les années soixante-dix, on est passé au « constraining dissensus » typique des années quatre-vingt-dix (Hooghe et Marks, 2009) et de l'actualité. Le travail de Kuhn se concentre donc sur les raisons de ce puzzle : quels sont les facteurs et les mécanismes qui conditionnent l'émergence et l'approfondissement de l'identification européenne ? Comment peuvent-ils favoriser des orientations positives vers l'UE ? S'il y a eu une augmentation significative du niveau de transnationalisme, pourquoi ne constatons-nous pas une augmentation du soutien politique à l'intégration européenne ?

3.3.1. Le facteur éducation

Presque toutes les recherches menées dans ce domaine ont montré une association constante entre le niveau d'éducation et l'eurosepticisme motivée par des facteurs socioculturels, socio-économiques et politiques (Hooghe et Marks, 2005 ; Loveless et Rohrschneider, 2008 ; Lubbers et Jaspers, 2011 ; Hakhverdian et al., 2013 ; Ivarsflaten et Stubager, 2011). Cependant, s'il existe un large consensus sur la corrélation négative entre ces variables, il n'existe pas d'accord sur les causes de cette relation. En fait, on peut distinguer trois grandes hypothèses concurrentes dans la littérature : l'une se concentre sur le lien entre l'éducation et les calculs économiques des coûts et bénéfices (Gabel, 1998 a,b ; Gabel et Whitten, 1997 ; Anderson, 1998 ; Inglehart, 1970 ; Rohrschneider, 2002 ; Eichenberg et Dalton, 1993) ; une autre sur les acteurs nationaux et les préférences politiques (Ray, 2003 ; Steenbergen et al., 2007 ; De Vreese, 2007) ; et la dernière met l'accent sur le lien entre l'éducation et les questions identitaires (McLaren, 2002 ; Carey, 2002 ; Bruter 2003 ; Christin et Trechsel, 2002 ; Hooghe et Marks, 2004).

Les premières recherches sur les facteurs prédictifs des positions individuelles à l'égard de l'unification européenne sont axées sur des calculs économiques et instrumentaux. Par exemple, Gabel et Palmer (1995) ont formulé l'hypothèse du "capital humain", selon laquelle dans les « économies postindustrielles fondées sur la connaissance » (Hakhverdian et al., 2013 : 2, notre trad.), l'éducation joue un rôle de plus en plus crucial dans la détermination de la réussite économique individuelle. Selon cette théorie, « certaines compétences individuelles ont plus de valeur et sont plus transférables » sur les marchés intégrés.

De même, Kriesi et ses collègues (2008), ainsi que Koehn et Rosenau (2002), ont souligné le rôle des compétences transnationales et de la mobilité, qui permettent aux individus de profiter des avantages de l'intégration. Les compétences transnationales sont de nature différente et englobent des capacités cognitives, culturelles, comportementales et fonctionnelles, qui sont généralement transmises dans l'enseignement supérieur (Rosenau, 2003). Ces théories rejoignent les idées de Kuhn sur le rôle joué par les pratiques transnationales.

En ce qui concerne le deuxième courant de recherche sur les acteurs domestiques et les préférences politiques, Ivarsflaten et Stubager (2011), entre autres, ont démontré que les individus les moins éduqués sont plus susceptibles de voter pour des partis marginaux qui profitent et diffusent l'eurosepticisme au sein de cette catégorie de personnes. Il en va de même pour les médias, dont l'impact n'est pas uniforme au sein de la population : les

personnes moins sensibilisées aux questions sociopolitiques sont plus sensibles aux informations qui décrivent l'Union européenne en termes de risques (Schuck et De Vreese, 2006). L'idée clé ici est que les individus plus éduqués sont plus conscients des questions politiques et ont tendance à choisir de manière plus indépendante, par rapport aux individus moins instruits qui sont plus susceptibles d'être influencés par des récits eurosceptiques.

La troisième ligne de pensée se concentre sur les valeurs culturelles et les préoccupations identitaires en tant que prédicteurs déterminants du soutien individuel à l'intégration européenne. Ici, les questions en jeu sont la menace perçue pour la souveraineté nationale, ainsi que « l'hostilité générale envers les autres cultures » (McLaren, 2002 : 564, notre trad.). Les identités nationales/régionales exclusivement conjuguées produisent souvent des attitudes intolérantes qui, à leur tour, génèrent des positions eurosceptiques. Cette dynamique a fait l'objet d'une grande attention de la part des chercheurs et d'un large soutien scientifique (Carey 2002 ; Hooghe et Marks 2005 ; Lubbers et Scheepers, 2007 ; Hobolt et al., 2011 ; Lubbers et Jaspers, 2011). Afin de comprendre les raisons qui expliquent ce phénomène, nous devons réfléchir aux fonctions de l'éducation dans les sociétés contemporaines. En effet, l'éducation ne se contente pas de renforcer le capital humain, mais, en exposant les étudiants à certaines idées et valeurs, elle conduit également à la "mobilisation cognitive" (Inglehart, 1970) qui leur permet de soutenir les processus d'intégration européenne, en comprenant les avantages d'une communauté politique étendue et intégrée.

C'est encore plus vrai si l'on considère la nature des politiques éducatives européennes et leur portée, qui sont de plus en plus axées sur la transmission de visions du monde cosmopolites qui permettent aux gens de vivre ensemble dans des sociétés diverses et multiculturelles (Hainmueller et Hiscox 2006). Au fur et à mesure que les gens apprennent à mieux connaître d'autres cultures, ils sont moins susceptibles d'avoir des sentiments d'exclusivité ethnique et plus enclins à développer « un sens positif de l'identité ethnique » (Idris et al., 2012 : 444, notre trad.), ainsi que des valeurs telles que la tolérance et la solidarité. Ce sont là les fondements de la création d'identités inclusives, qui constituent à leur tour une prémisses nécessaire à l'identification européenne.

3.3.2. Plurilinguisme, identité et la piège de l'anglais comme lingua franca : vers une pédagogie critique

La langue est un facteur primordial dans les processus de construction de l'identité, pour de nombreuses raisons différentes. Tout comme l'identité, le langage n'est pas quelque chose que nous avons, mais quelque chose que nous acquérons et que nous utilisons : un moyen par

lequel nous construisons, définissons et communiquons notre identité. Comme l'a remarqué Norton, « l'identité d'une personne doit toujours être comprise en termes relationnels », car entre autres, « chaque fois que nous parlons, nous négocions et renégocions notre sens de soi par rapport au monde social plus large » (Norton, 2010 : 350, notre trad.). En d'autres termes, que ce soit dans une relation d'opposition ou de convergence, la construction des identités individuelles est toujours liée à l'altérité. Cela est surtout dû au fait que les interactions et les échanges avec les autres « façonnent et peut-être même rendent possible le dialogue intérieur que les gens ont avec eux-mêmes à leur sujet » (Jamieson, 2002, notre trad.). La langue est donc comprise ici non seulement comme un système linguistique, mais comme une pratique discursive, un processus social dans lequel les valeurs et les comportements sont intériorisés et les identités sont négociées (Norton, 2010 : 351).

En effet, selon les poststructuralistes, il existe une relation mutuellement constitutive entre langue et identité (Weedon, 1997 ; Norton, 2010). Une perspective pertinente qui doit être prise en compte est que, comme le soutient Weedon, c'est par le langage qu'une personne accède à des réseaux sociaux spécifiques et à leur ensemble de valeurs, de traditions culturelles et de croyances. Comme vu précédemment, l'apprentissage du langage seul est capable d'initier des processus d'hybridation à travers lesquels l'individu découvre de nouvelles réalités culturelles, qu'il peut ou non aimer, mais qui le changera de toute façon, même si ce n'est que légèrement. Pour résumer, à partir de ce cadre théorique, on peut déduire que, étant la base même des interactions interpersonnelles transnationales soutenues (Kuhn, 2015 ; Fligstein, 2008), la maîtrise des langues étrangères génère un cercle vertueux qui conduit à des horizons culturels partagés et à de nouveaux processus d'identification « sans nécessairement compromettre les attachements primaires » (Medrano, 2018 :10, notre trad.).

Comme prévu dans la section 2.4, lors de l'élaboration d'une politique éducative, il est crucial d'examiner les implications sociales de la diffusion de l'anglais. Son expansion à l'échelle mondiale entraîne d'importantes conséquences dans les domaines culturel, politique et économique. L'utilisation généralisée de l'anglais menace la diversité linguistique, crée des hiérarchies de pouvoir et de prestige, et agit comme un filtre pour l'accès aux opportunités sociales et économiques (Pennycook, 2017). Par conséquent, il est important de reconnaître les liens complexes entre la diffusion de l'anglais et les dynamiques socio-économiques et politiques plus vastes.

Plusieurs cadres théoriques ont été développés pour discuter de la domination de l'anglais, l'un des plus importants étant l'impérialisme linguistique de Phillipson (1992/2009), qui situe

l'ascension de l'anglais par rapport à la mondialisation, au capitalisme néolibéral, à la discrimination et à l'exploitation. S'inspirant de cette et d'autres contributions théoriques, Pennycook (2017) a développé le cadre de la "mondialité de l'anglais" (wordliness of English) pour comprendre la propagation de cette langue en examinant les « façons dont la demande pour l'anglais fait partie d'une image plus large de changement, de modernisation, d'accès et de désir » (2017 : xi, notre trad.) :

Au centre de chaque moment d'apprentissage de la langue anglaise se trouve le désir : le désir de la langue elle-même ; des identités représentées par des accents et des variantes particulières de l'anglais ; du capital, du pouvoir et des images associés à l'anglais ; de ce qui est censé se trouver au-delà des portes que l'anglais ouvre (Motha et Lin, 2014 : 332).

En raison de cela, Pennycook explique que même si l'anglais est une langue mondiale, c'est aussi toujours une pratique locale, et donc nous devrions prêter attention aux manières dont le pouvoir qui se trouve derrière la langue anglaise opère dans les contextes locaux (Pennycook, 2017). En d'autres termes, Pennycook met en lumière la politique culturelle de l'anglais (the cultural politics of English), c'est-à-dire les relations contingentes de pouvoir et de politique avec lesquelles l'anglais est impliqué.

Étant donné que le pouvoir, la politique et les inégalités imprègnent le langage et l'éducation linguistique, il est essentiel de souligner que la résistance et le changement sont toujours des possibilités nécessaires. Dans cette optique, pour concilier la nécessité actuelle pour les jeunes d'apprendre l'anglais et la promotion d'une citoyenneté démocratique plurilingue en Europe, nous combinons les contributions de Phillipson et de Pennycook, plaidant en faveur d'une pédagogie critique de l'anglais.

La pédagogie critique peut être définie comme une forme d'éducation basée sur la volonté de provoquer un changement social (Giroux, 1988). Dans ce cas, l'objectif est de développer une approche éducative qui améliore les taux de réussite des groupes socialement défavorisés selon les critères éducatifs traditionnels, tout en cherchant également à remettre en question et à changer ces définitions de réussite, à la fois dans les établissements scolaires et dans la société dans son ensemble (Pennycook, 2017). Il existe diverses stratégies pédagogiques dans la littérature, mais une analyse exhaustive dépasse le cadre de cette recherche. Nous nous limitons donc à présenter les concepts clés d'une pédagogie critique de l'anglais visant à promouvoir une plus grande égalité linguistique et sociale.

Comme l'a souligné Pennycook, une pédagogie critique de l'anglais englobe le langage, le discours, la subjectivité et la voix des étudiants. Tout d'abord, cela implique de reconnaître plusieurs normes linguistiques et d'encourager les élèves à utiliser l'anglais de manière à refléter leurs propres identités et expériences. Deuxièmement, cette pédagogie doit partir du principe que le langage et le discours sont intrinsèquement politiques. Par conséquent, la première étape consiste à remettre en question l'idée que la domination de l'anglais est "naturelle, neutre et bénéfique" (Phillipson, 2008 ; Pennycook, 2017). Cela nécessite de sensibiliser les élèves au fait que la propagation de l'anglais n'est pas inévitable mais contingent sur les relations de pouvoir. Cela implique également de souligner qu'aucune langue n'existe indépendamment des influences culturelles et politiques, qui doivent être soumises à une analyse critique. De plus, il est essentiel de reconnaître les inégalités socioéconomiques et culturelles résultant de l'anglicisation, tout en valorisant la promotion des langues et cultures propres à chaque individu. Par exemple, Pennycook suggère d'encourager les pratiques translinguistiques en classe, d'examiner de manière critique les manuels scolaires et de donner plus d'espaces aux expériences locaux et à la subjectivité des apprenants. Cette approche, surtout lorsqu'il est inséré dans un projet éducatif transnational beaucoup plus vaste et combiné avec d'autres opportunités d'apprentissage, peut favoriser le plurilinguisme, combattre le linguicisme, et contribuer à réduire le rôle hégémonique de l'anglais. Effectivement, et paradoxalement, ces objectifs peuvent être atteints à travers la langue anglaise : si l'anglais peut être utilisé à diverses fins, son utilisation généralisée peut offrir des opportunités de diffusion de cultures et de connaissances alternatives, ainsi que d'action collective. Cela pourrait faciliter ce que Said (1990) appelle une "contre-articulation commune" : l'anglais pourrait servir de plateforme permettant une résistance collaborative pour remettre en question et remodeler les cultures et discours globaux dominants (Pennycook, 2017).

Et donc, pour conclure, tout en reconnaissant que la maîtrise de l'anglais est actuellement une exigence essentielle pour l'intégration socio-économique, en particulier pour les jeunes défavorisés, nous ne devrions pas accepter passivement le status quo. Au contraire, nous devrions orienter nos recherches et nos efforts vers l'élaboration de politiques éducatives holistiques et de pédagogies critiques capables de contribuer à la promotion de la revitalisation culturelle et à la formation de citoyens démocratiques plurilingues (Breidbach, 2003).

3.3.3. Le transnationalisme individuel

Comme Kuhn l'a souligné (2015), la recherche empirique sur la relation entre transnationalisme et européisme est limitée. Cependant, il y a une vaste littérature et des données empiriques qui montrent que les groupes sociaux les plus susceptibles d'agir et d'interagir de manière transnationale sont également ceux qui sont le plus orientés vers le soutien de l'intégration européenne (Fligstein, 2008). En effet, il existe un large consensus selon lequel le transnationalisme est positivement lié à l'européisme et, de manière générale, aux processus d'identification plus inclusifs, en particulier grâce à deux dynamiques différentes qui en découlent. D'une part, l'utilitarisme et d'autre part, le cosmopolitisme. En effet, d'une part, les individus les plus transnationaux sont ceux qui bénéficient le plus des politiques d'intégration européenne, comme l'union monétaire et la suppression des contrôles aux frontières (Sandholtz et Stone Sweet, 1998). D'autre part, les expériences transnationales rendent les individus plus cosmopolites en agissant directement sur les aspects culturels et relationnels de l'identité individuelle (Mau et al., 2008). Dans la section 2.2, nous avons examiné certaines des théories classiques expliquant le lien entre le transnationalisme et la création d'identités partagées, telles que l'Hypothèse du Contact d'Allport et le Transnationalisme de Deutsch. De plus, la plupart des théories mentionnées ci-dessus concernant la socialisation linguistique et l'identification ont en partie à voir avec les interactions transnationales. Tous ces travaux mettent en avant le pouvoir des compétences et des interactions transnationales dans la déconstruction des préjugés, tout en favorisant des valeurs et des intérêts communs entre les individus au-delà des frontières.

Pour mettre en évidence le potentiel des expériences transnationales dans l'identification, nous aimerions attirer une fois de plus l'attention sur la contribution de Taye Selasi. En assimilant les expériences personnelles de vie à l'identité et en remplaçant la question classique "D'où viens-tu ?" par "où es-tu un local ?", elle met en évidence de manière simple et immédiate le pouvoir transformateur des expériences transnationales dans la création de processus d'identification inclusifs, superposés et hybrides. Les extraits suivants du discours notoire de Selasi sur son essai "Bye-Bye, Babar (Or : What is an Afropolitan ?)" (2005) illustrent particulièrement bien l'intersection entre l'espace, le langage et les ressources qui façonne les expériences vécues et, par conséquent, les identités.

(...) Toute expérience est locale (...) "Toute identité est expérience." (...) Ce qui fait des États-Unis un chez-moi pour moi, ce ne sont pas mon passeport ou mon accent, mais ces expériences très particulières et les lieux où elles se produisent. Malgré ma

fierté pour la culture Ewe, (...) je n'ai jamais eu de relation avec la République du Ghana, en général. Ma relation est avec Accra, où vit ma mère, où je vais chaque année, avec le petit jardin à Dzorwulu où mon père et moi parlons pendant des heures. Ce sont les endroits qui façonnent mon expérience. Mon expérience est là où je viens. (...) Et si nous demandions, au lieu de "D'où viens-tu ?" -- "Où es-tu un local ?" Cela nous dirait tellement plus sur qui nous sommes et à quel point nous sommes similaires. Dites-moi que vous venez de France, et je vois quoi, un ensemble de clichés ? (...) Dites-moi que vous êtes un local de Fez et de Paris, mieux encore, de Goutte d'Or, et je vois un ensemble d'expériences. Notre expérience est là d'où nous venons. (Selasi, [www.2](#), notre trad.).

Les expériences transnationales, tout comme l'éducation et l'apprentissage des langues étrangères, ont le pouvoir d'instaurer des mécanismes vertueux d'inclusivité et de favoriser un sentiment d'appartenance et d'identification à plusieurs réalités et groupes socioculturels. Cependant, comme mentionné dans l'introduction à la section 3.3, les données empiriques révèlent qu'un niveau plus élevé de transnationalisme n'entraîne pas nécessairement un niveau plus élevé d'europhobie (Kuhn, 2015). Ainsi, pour comprendre les raisons de cette divergence, Theresa Kuhn suggère d'aborder le phénomène sous un angle différent : en examinant la répartition des pratiques transnationales au sein de la population. Pour cette raison, au lieu de se concentrer sur le transnationalisme social, c'est-à-dire au niveau macro et agrégé, Kuhn (2015) développe le concept de *transnationalisme individuel*. Il s'agit d'un concept nouveau qui, en se concentrant sur « les liens, les interactions et la mobilité transfrontalière des personnes », descend au niveau micro de l'analyse sociologique (Kuhn, 2015 : 2). En plus d'aider à surmonter la question du nationalisme méthodologique, l'aspect le plus innovant de cette approche est qu'elle permet de voir si et comment les interactions transnationales sont stratifiées au sein des sociétés européennes. En d'autres mots, elle se demande : le transnationalisme est-il un phénomène courant qui concerne tous les groupes sociaux ?

Dans tous les modèles, un niveau d'éducation élevé, un statut socioéconomique élevé et un âge plus jeune sont de solides prédicteurs du comportement transnational. Seule une minorité hautement qualifiée et jeune interagit régulièrement au-delà des frontières (Fligstein 2008). Ainsi, l'hypothèse transactionnaliste n'est pertinente qu'à l'égard d'une petite partie avant-gardiste du public. Par conséquent, il ne suffit pas de modéliser le soutien de l'UE en fonction du niveau agrégé des interactions transnationales, car cela dissimule la répartition inégale des

transactions au sein de la société. Il faut plutôt étudier l'effet des transactions au niveau individuel (Kuhn, 2015 :13, notre trad.).

Par conséquent, comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, les pratiques transnationales sont stratifiées à travers la population européenne. Cela implique la nécessité de mener davantage de recherches sur les causes de cette stratification, car si elle est due à des inégalités de ressources et d'opportunités, les politiques publiques et les projets transnationaux visant à fournir des opportunités éducatives et des expériences formatrices à ceux qui autrement n'en auraient pas, établiraient un mécanisme vertueux liant la cohésion socio-économique, l'inclusivité culturelle et l'identification européenne. Pour cette raison, dans cette recherche nous suivons l'approche de Kuhn en considérant le niveau de transnationalisme individuel, qui englobe les pratiques, les interactions, les mobilités à court et à long terme, ainsi que les expériences en ligne de nature transnationales, pour vérifier comment il est distribué dans la jeunesse italienne.

3.3.4. Synthèse : la stratification de l'identification européenne

Comme nous l'avons vu, l'éducation, la connaissance des langues étrangères et le transnationalisme sont trois facteurs interdépendants qui jouent un rôle clé pour expliquer le degré d'identification européenne des individus. Toutefois, étant également des facteurs importants dans la reproduction de l'inégalité, ils se présentent comme des éléments liant l'identification européenne à la stratification sociale. En effet, en étudiant la divergence entre le niveau de transnationalisme et le niveau d'europhisme, Kuhn montre qu'en plus d'avoir des effets différents selon leur nature, les interactions transnationales sont socialement stratifiées (Kuhn, 2015 : 5). Il s'agit d'un cercle vicieux : les individus qui font partie de groupes sociaux plus aisés reçoivent plus d'inputs et plus d'outils qui leur donnent un avantage relatif en termes d'éducation, par rapport à leurs pairs qui ne bénéficient pas des mêmes ressources. Comme l'ont souligné plusieurs auteurs, « les fondements des comportements transnationaux sont établis dès l'adolescence et sont fortement déterminés par le milieu socioéconomique des parents et les possibilités offertes à l'école » (Gerhards et Hans, 2013, notre trad.).

Ensuite, les personnes les plus instruites sont généralement celles qui réussissent à exercer des professions mieux rémunérées et de nature plus transnationale. Donc, « les structures sociales filtrent ceux qui participent aux interactions transnationales » (Marks, 1999, notre trad.) en faisant du transnationalisme un phénomène de niche qui concerne seulement une minorité d'Européens. En outre, un point important à considérer est que la stratification de ces pratiques transnationales génère des externalités négatives au niveau culturel, politique et

social. Les individus non qualifiés, ceux qui ne connaissant pas une langue étrangère et qui n'interagissant pas au-delà des frontières constituent une part importante de la population européenne : une part qui, étant exclue de ces pratiques et ne pouvant bénéficier des politiques d'intégration européenne, risque de se sentir dépassée, de devenir intolérante et eurosceptique. Cependant, il est important de reconnaître que l'euroscepticisme n'est pas un phénomène homogène sur le plan politique, comme en témoigne l'expression d'"euroscepticisms" (Brack, 2020). En général, les objections aux pratiques d'intégration sont souvent liées à la perception d'une menace pour la culture, les traditions et l'identité nationales (Treib, 2021), à la perte de la souveraineté nationale (ibid.), au contrôle des frontières pour les flux migratoires extra-UE, ou encore à des raisons économiques (Brack, 2020).

Et donc, au contraire de ce qu'on pensait auparavant, surtout face à l'émergence de ce nouveau clivage entre gagnants et perdants de la transnationalisation et de l'intégration européenne, il est devenu clair que le projet d'intégration a le pouvoir de restructurer le conflit politique national (Kriesi, 2007). Voilà pourquoi il est aujourd'hui indispensable de penser à l'europhisme en des termes différents : de poser les bases pour que l'intégration politico-institutionnelle s'accompagne d'une intégration socioculturelle basée sur une réduction du niveau d'inégalité des opportunités et des ressources (Kuhn, 2015).

3.4. Le paradoxe Erasmus : entre cohésion et contradiction

Les sections suivantes visent à illustrer le programme Erasmus, son ratio principal et son évolution, afin d'expliquer pourquoi il constitue un paradoxe et un risque pour la cohésion européenne, en termes économiques, politiques et socioculturels. Dans la dernière section, il sera brièvement présenté une proposition pour un projet de coopération transnationale européenne visant à atténuer les externalités négatives d'Erasmus et à renforcer l'intégration socioculturelle.

3.5. Une politique culturelle symbole

Pour résumer avec les mots de la Commission Européenne ce que nous avons vu jusqu'à présent, nous pouvons dire que « renforcer l'identité européenne et la participation des jeunes dans les processus démocratiques est d'une importance capitale pour l'avenir de l'Union européenne. » (Commission européenne, 2021 : 4, notre trad.). Ainsi, afin de renforcer la légitimité de l'UE par la création de nouvelles générations de citoyens européens, en 1987, la diplomatie publique de l'UE a lancé le programme Erasmus. Les objectifs de la politique étaient clairement énoncés dans l'original. Décision du Conseil : « renforcer l'interaction

entre les citoyens des différents États membres en vue de consolider le concept d'Europe des citoyens » (Conseil, 1987 : 21, notre trad.). De même, l'extrait suivant du guide du programme Erasmus publié par la Commission en 2018 représente une synthèse paradigmatique de la théorie transactionnelle de Deutsch : « [les objectifs de l'action.] sensibiliser les participants et leur faire comprendre d'autres cultures et d'autres pays. Ils ont la possibilité de construire des réseaux de contacts internationaux, de participer activement et développer un sentiment de citoyenneté et d'identité européennes » (Commission européenne, 2018 : 30). Erasmus signifie « European Region Action Scheme » pour la Mobilité de l'Université et il accorde des bourses aux étudiants universitaires européens pour aller étudier dans d'autres universités européennes, avec la reconnaissance juridique des cours dans l'Université d'origine pour une période de trois mois à un an. Pour le plan 2021-27, la Commission a presque doublé les ressources allouées à la politique pour la rendre plus inclusive, surtout en ce qui concerne les étudiants issus de milieux économiques défavorisés (ibidem). Ses objectifs ont également été élargis et sa dernière version, Erasmus+, comprend la formation, l'éducation des adultes, la jeunesse et le sport.

Dans l'ensemble, Erasmus s'est avéré un outil efficace de diplomatie publique pour instaurer la confiance et des liens entre les États membres et les citoyens européens. Plus d'identification avec l'Europe et davantage d'identification en tant qu'Européens, un accent plus marqué sur l'entraînement et le sport, une conscience plus profonde de problèmes environnementaux, une réduction remarquable du chômage des jeunes et des améliorations dans les États membres, ne sont que quelques-uns des avantages offerts par Erasmus. De plus, son effet d'entraînement devrait également être pris en considération : par exemple, il a coopéré de l'enseignement supérieur, contribuant au lancement d'autres initiatives, telles que Processus de Bologne, un instrument essentiel pour la création de l'Espace européen de l'éducation (EEE), d'ici 2025. Il est intéressant de noter que le succès d'Erasmus n'est pas seulement dû à ce que fait le programme, mais aussi à ce qu'il en est venu à représenter. Comme l'ont souligné Feyen et Krzklewska (2013 : 11), l'Erasmus est devenu un symbole puissant et les expressions telles que "Je suis ERASMUS" sont devenues proverbiales dans toute l'Europe. Donc, ce programme de mobilité représente ainsi un phénomène culturel qui unit une communauté imaginaire autour de valeurs partagées et d'intérêts communs, tels que la liberté, le respect, l'éducation, les voyages et la découverte des similitudes au sein de la diversité.

3.6. Potentialités et risques : vers un projet complémentaire de coopération transnationale

Nous avons constaté que la corrélation entre l'éducation, la maîtrise d'une langue étrangère et les expériences transnationales engendre un cycle vicieux qui entrelace l'inégalité sociale avec l'identification européenne. Le programme Erasmus, qui cible principalement les jeunes hautement qualifiés, illustre ce paradoxe, exacerbant involontairement la stratification sociale. En engageant principalement des jeunes hautement qualifiés prédisposés à se sentir européens, le programme Erasmus incarne ces dynamiques en « prêchant des convertis » (Kuhn, 2012, notre trad.). Des recherches récentes suggèrent qu'il atteint partiellement son objectif, car un « effet plafond » limite le renforcement de leur identité européenne. De plus, Erasmus est de plus en plus perçu comme un instrument visant à renforcer l'employabilité et la compétitivité économique mondiale de l'Europe. Par conséquent, il comporte un paradoxe inhérent : il risque d'accentuer la division entre les gagnants et les perdants de l'intégration européenne. Pour cette raison, les chercheurs ont plaidé en faveur de politiques européennes visant à prioriser les individus moins éduqués, moins mobiles et moins aisés, en renforçant leur éducation et leurs compétences transnationales, favorisant ainsi la cohésion socio-économique. Le défi réside dans le fait que bon nombre de ces individus quittent l'école avant d'avoir accès à la plupart des programmes d'échanges éducatifs. Les opportunités limitées disponibles pour les élèves du secondaire, comme Comenius et Leonardo da Vinci, sont souvent plus restreintes dans leur portée et attirent généralement des élèves plus motivés. De plus, en raison de facteurs tels que les contraintes économiques, les difficultés académiques, la maîtrise insuffisante d'une langue étrangère et les liens forts avec leurs communautés locales, ces individus sont souvent réticents ou incapables de participer à des activités transnationales. Ici, la théorie du Transnationalisme Domestique est particulièrement pertinente. Elle met en avant l'importance des interactions transnationales au sein du pays d'origine, soulignant leur influence sur la formation de l'opinion et leur rôle crucial dans le renforcement des sentiments pro-européens parmi les individus moins éduqués. Bien que les expériences transnationales puissent atténuer les effets de la faible éducation sur l'identification européenne, l'adresse de l'inégalité socio-économique nécessite de prioriser l'éducation.

Ce projet répond aux défis urgents de l'Union européenne, notamment les disparités économiques et les taux élevés de désengagement des jeunes de l'éducation, de l'emploi ou de la formation (NEET). En 2021, un objectif au niveau de l'UE a été fixé pour réduire le niveau

de NEET à moins de 9 % d'ici 2030 (Résolution du Conseil, n° 2021/C 66/01). L'Italie, l'un des États membres de l'UE présentant la plus forte proportion de décrocheurs précoces, illustre la nécessité d'interventions ciblées pour répondre aux variations régionales des niveaux de scolarisation. Par exemple, en 2022, la Sicile et la Campanie ont enregistré les niveaux les plus élevés de décrochage scolaire précoce (DSP), avec des taux de 18,8 % et 16,1 % respectivement (Département de recherche de Statista, 2022, www.3). Cependant, les États membres conservent la compétence principale en matière de politique éducative, et des approches innovantes doivent donc être ancrées dans les structures institutionnelles actuelles (Alexiadou et Rambla, 2022), régies par un "transgouvernementalisme intensif" (Wallace, 2000, notre trad.). Dans ce contexte, la politique proposée vise à tirer parti des cadres institutionnels existants tout en traitant les causes profondes du décrochage scolaire grâce à une collaboration stratégique entre les États membres et les acteurs locaux. La politique proposée vise à combler le fossé entre les institutions européennes et les élèves du collège/lycée grâce à la création de Campus européens (CE) au sein des communautés locales. Fondée sur la compréhension que les mécanismes de socialisation façonnent les valeurs et les normes des individus (Zürn et Checkel, 2005), notamment pendant l'adolescence (Agirdagi et al., 2012), l'initiative vise à favoriser la réussite scolaire et les compétences interculturelles chez les jeunes. En offrant diverses activités culturelles et éducatives, en ciblant particulièrement les élèves à risque de décrochage scolaire, les CE visent à renforcer le sentiment académique de soi et à promouvoir la confiance dans les institutions. Informée par des recherches récentes en sciences de l'éducation, cette approche aborde le désengagement scolaire d'un point de vue orienté processus. Elle met l'accent sur l'interaction entre les facteurs de risque et de protection du décrochage scolaire et active des mécanismes de résilience à plusieurs niveaux (Timmerman et al., 2018). En tirant parti des réseaux communautaires, la politique vise à impliquer les décrocheurs scolaires aux côtés des élèves motivés, créant ainsi un environnement diversifié pour l'intégration sociale, notamment pour les jeunes immigrés. De plus, l'établissement d'un réseau de CE à travers l'Europe offrirait des opportunités de mobilité à court terme pour les élèves mineurs, permettant une croissance dans des contextes fortement transnationaux même pour ceux qui restent dans leurs frontières locales. La faisabilité économique est abordée par la création d'emplois et la revitalisation des communautés locales, tandis que la durabilité est assurée grâce à des partenariats avec des programmes de service civique et des universités.

4. Conception de l'étude empirique

Comme mentionné dans l'introduction, l'analyse empirique repose sur un design de recherche mixte. Cela permet d'intégrer l'étendue de la recherche quantitative avec la profondeur de l'analyse qualitative, de combiner une approche positiviste avec une approche interprétative, en surmontant les faiblesses intrinsèques de chaque méthode. C'est la valeur ajoutée de la recherche mixte, qui devient essentielle lorsque l'objet d'étude est complexe et multidimensionnel, comme dans le cas de la stratification de l'identification européenne. De nombreux chercheurs ont souligné que combiner les deux méthodes est la meilleure façon de saisir les nuances liées à ces sujets (Cerutti, 2008). Dans ce chapitre, nous illustrerons les différentes phases de la recherche empirique, de la collecte des données à la mise en œuvre de la méthode d'analyse, au niveau quantitatif, qualitatif et intégré.

4.1. Recherche quantitative

La première phase de la recherche est l'analyse quantitative qui repose sur un sondage d'opinion, l'une des méthodes les plus utilisées pour la collecte de données dans le domaine de la recherche quantitative, en particulier lorsqu'il s'agit de recueillir des informations sur les valeurs, les opinions, les orientations politiques, les identités individuelles et collectives sur de grands échantillons. Le questionnaire a été administré à un échantillon de 100 jeunes de nationalité italienne, différents par niveau d'éducation, niveau de compétences linguistiques et expériences transnationales. Comme mentionné dans l'introduction, nous nous concentrons sur le contexte italien soit pour des raisons pratiques, soit parce que l'Italie est l'un des États membres de l'Union européenne présentant un nombre significatif d'individus avec un faible niveau d'éducation. De plus, l'Italie est confrontée à des défis tels que le risque de pauvreté et d'exclusion sociale, ainsi qu'un taux élevé d'euroscpticisme, comme souligné par Balfour et Robustelli (2019).

L'objectif est d'analyser les données par des méthodes statistiques afin de rechercher les différences concernant le degré auquel les participants se sentent européens, en identifiant les corrélations et les relations causales. Plus précisément, cette partie de la recherche vise à vérifier les hypothèses suivantes :

H1 : Le niveau d'éducation et le niveau de maîtrise de la langue anglaise sont positivement corrélés.

H2 : La maîtrise de la langue anglaise et la connaissance d'une autre langue européenne sont positivement corrélés.

H3 : À mesure que le niveau d'éducation augmente, la probabilité que l'individu adopte une identité européenne augmente également.

H4 : À mesure que la connaissance de la langue anglaise augmente, la probabilité que l'individu adopte une identité européenne augmente également.

H5 : À mesure que le niveau d'éducation et la connaissance de langues étrangères augmentent, le niveau de transnationalisme individuel augmente également.

4.2. La collecte des données : opérationnalisation des concepts et questionnaire

Une enquête de recherche non représentative a été menée sur un échantillon de 100 citoyens italiens âgés de 20 à 35 ans. Afin de faciliter la collecte de données et d'augmenter le taux de réponses, l'enquête a été liée à une œuvre de bienfaisance : pour chaque cinq questionnaires complétés, 1 euro serait versé à l'organisation caritative choisie par les répondants (voir annexe 1).

La confidentialité et l'anonymat des réponses ont été assurés conformément au Règlement général sur la protection des données de l'Union européenne (2016/679).

Le questionnaire est présenté aux répondants dans leur langue maternelle et il a été créé à l'aide de Survey Legend, un logiciel de recherche sophistiqué mais facile à utiliser. Un échantillonnage non probabiliste a été utilisé, l'enquête étant distribuée via des liens publiés dans divers groupes d'étudiants sur des plateformes telles que WhatsApp et Facebook entre décembre 2023 et mars 2024.

Le questionnaire comprend 20 questions couvrant des informations démographiques, des antécédents éducatifs, la maîtrise des langues, les expériences transnationales, la connaissance de l'Union européenne et l'auto-évaluation de l'identité culturelle européenne. Les questions évaluant le niveau d'identification européenne ont été inspirées de la conception des questions de l'Eurobaromètre, (p. ex. voir : Commission Européenne, 2023) assurant ainsi une comparabilité avec les recherches précédentes (Medrano et Gutiérrez, 2001 ; Bruter, 2003 ; Verhaegen et Hooghe, 2015).

Afin de vérifier les relations entre identification européenne, niveau d'éducation, connaissance de la langue anglaise et transnationalisme individuel, le questionnaire se compose de quatre sections, à savoir milieu transnational, pratiques transnationales, capital humain transnational et identification européenne, et de huit sous-sections.

Dans les deux premières sections, nous voulons analyser le degré de transnationalisme individuel (Kuhn, 2015). Le concept de *milieu transnational* sert à comprendre si l'individu interrogé provient déjà d'un contexte familial international/multilingue pouvant expliquer une éventuelle orientation européiste ; tandis que *pratiques transnationales* examinera dans quelle mesure la personne a vécu/voyagé à l'étranger et combien d'amis ou de connaissances étrangers elle a. En outre, la nature de la mobilité et des interactions sociales est prise en compte, ce qui permet de comprendre si l'identification européiste est davantage liée à des raisons affectives ou à des fins utilitaires.

La troisième section est consacrée à l'analyse du *capital humain transnational* (Kuhn, 2015) et fait référence à des facteurs tels que le niveau d'éducation et le niveau de connaissance de la langue anglaise et la fréquence à laquelle cette langue est utilisée. En outre, dans ce contexte, le but est aussi celui de commencer à analyser la stratification socio-culturelle en mettant en relation le niveau d'éducation du répondant avec celui de ses parents.

Dans la dernière partie du questionnaire, nous mesurons le degré d'identification européenne en utilisant ce qu'on appelle la "question de Moreno", qui a été utilisée dans diverses enquêtes régionales, nationales et européennes, dont l'objectif principal est de vérifier si les répondants perçoivent et adoptent leurs identités individuelles de manière exclusive ou inclusive.

Le Tableau 1 qui suit montre l'opérationnalisation des concepts principaux de l'analyse pour leur transformation en variables. Dans le tableau, la numérotation des questions découle de l'ordre dans lequel elles ont été posées dans le questionnaire (voir annexe 1).

Tableau 1. Opérationnalisation

Variable	Questions	Réponses
(X1) Niveau d'éducation	Q16 À quel âge avez-vous arrêté d'étudier ?	15-16 17-18 19-20 21-22 +23 J'étudie à l'université
(X2) Niveau de compétence en anglais	Q18 Quel est votre niveau de connaissance de la langue anglaise ?	Je ne connais pas la langue anglaise Niveau débutant : A1- A2 Niveau intermédiaire : B1-B2 Niveau avancé : C1-C2
(X3) Compétence et fréquence d'usage d'une autre langue	18) Connaissez-vous une autre langue de l'Union Européenne ?	Non Oui

européenne		
	<p>19) Dans quelle mesure l'utilisez-vous ?</p> <p>Relations sociales Lectures Réseaux sociaux Films/séries télévisés</p>	<p>Jamais</p> <p>Rarement (quelques fois par an)</p> <p>Parfois (environ une fois par mois)</p> <p>Souvent (environ une fois par semaine)</p> <p>Toujours</p>
(X4) Transnationalisme	<p>Q7 Avez-vous vécu dans un autre État membre de l'UE pour travailler ou étudier pendant une période égale ou supérieure à trois mois ?</p>	<p>Non</p> <p>Oui, pendant environ trois mois</p> <p>Oui, pendant plus de six mois</p>
	<p>Q8 Avez-vous fait Erasmus ou une expérience similaire de mobilité internationale ?</p>	<p>No</p> <p>Oui</p> <p>Oui, une expérience similaire dans l'Union Européenne</p> <p>Oui, une expérience similaire dans un pays non européen</p>
	<p>Q9 Combien de fois avez-vous voyagé dans l'un des pays membres de l'Union au cours des douze derniers mois ?</p>	<p>Jamais</p> <p>Une fois</p> <p>Deux fois</p> <p>Trois-cinq fois</p> <p>Six fois ou plus</p>
	<p>Q11 Dans les douze derniers mois, vous est-il arrivé de...</p> <p>Communiquer avec des personnes d'autres États membres de l'Union Européenne via internet ou par courriel ?</p> <p>Étudier avec une personne d'un autre État membre de l'Union Européenne ?</p> <p>Travailler avec une personne d'un autre État membre de l'Union Européenne ?</p> <p>Sortir (apéritif, dîner, etc.) avec une personne d'un autre État membre de l'Union Européenne ?</p> <p>Voyager avec une personne d'un autre État membre de l'Union Européenne ?</p> <p>Avoir une relation amoureuse avec une personne d'un autre État membre de l'Union européenne ?</p>	<p>Jamais</p> <p>Une fois</p> <p>Plusieurs fois</p> <p>Souvent</p>

	Q12 Avez-vous des amis/amies d'autres pays membres de l'UE ?	Non Oui
(Y) Niveau d'identification européenne (culturelle)	Q22 Vous vous considérez comme...	Seulement italien/ne Plus italien/ne qu'europpéen/ne Italien/ne et europpéen/ne

4.3. Méthode d'analyse

L'analyse utilise une méthode quantitative non expérimentale visant à examiner les relations potentielles entre les variables considérées. Les calculs seront effectués à l'aide de deux logiciels statistiques, à savoir IBM SPSS et DataTab. Initialement, des statistiques descriptives sont utilisées pour évaluer la distribution des variables. Cela est suivi par une exploration de l'échantillon à l'aide de divers graphiques et tableaux. Ensuite, une analyse de corrélation est réalisée pour vérifier les premières deux hypothèses en examinant les relations entre le niveau d'éducation (X1) et le niveau de la langue anglaise (X2), et le niveau de maîtrise de la langue anglaise et la maîtrise d'une autre langue européenne. Cela étant, trois modèles de régression sont présentés pour tester les trois dernières hypothèses de recherche.

Étant donné qu'il s'agit de variables catégorielles ordinales, les catégories sont traduites en valeurs numériques comme indiqué dans le Tableau 2 ci-dessous :

Tableau 2. Valeurs de variables

Variable	Catégories / Valeurs
Niveau d'éducation	Lycée – 0 Université – 1
Niveau de compétence en anglais	Aucune – 0 Débutant – 1 Intermédiaire – 2 Avancé – 3
Maîtrise d'autre langue : compétence et fréquence d'usage d'une autre langue européenne	Comme cette variable est opérationnalisée à travers cinq questions, nous allons créer un indice statistique pour résumer le niveau de maîtrise d'une autre langue européenne, en prenant en compte sa fréquence d'utilisation. Cet indice est calculé en utilisant une moyenne pondérée, et sa valeur sera compris entre 0 et 3. Les poids attribués à chaque question et à ses réponses sont disponibles dans l'annexe 3. Aucune – 0 Utilisateur occasionnel – 1 Utilisateur intermittent – 2

	Utilisateur régulier – 3
Niveau de Transnationalisme individuel	Comme cette variable est opérationnalisée à travers dix questions, nous allons créer un indice statistique pour résumer le niveau de transnationalisme individuel. Cet indice est calculé en utilisant une moyenne pondérée et sa valeur sera comprise entre 0 et 4. Les poids attribués à chaque question et à ses réponses sont disponibles dans l'annexe 4. Aucun – 0 Bas – 1 Moyen – 2 Élevé – 3 Très élevé – 4
Niveau d'identification européenne	Aucun – 0 Faible – 1 Élevé – 2

Plus spécifiquement, dans la première partie de l'analyse, pour comprendre s'il y a une relation positive entre les variables principales, nous allons utiliser la mesure de Tau de Kendall, qui est un test non paramétrique évaluant la force et la direction de la corrélation entre deux variables ordinales. Il compare l'ordre des rangs des variables, et il est calculé en appliquant la formule suivante, où C représente le nombre de paires concordantes et D le nombre de paires discordantes :

$$\tau = \frac{C - D}{C + D}$$

Dans le Tableau 3, nous pouvons voir les différents niveaux d'intensité de corrélation basés sur les différents coefficients de Kendall.

Tableau 3. Valeurs de corrélation

R	Intensité de la corrélation r
0.0 < 0.1	Aucune corrélation
0.1 < 0.3	Faible corrélation
0.3 < 0.5	Corrélation moyenne
0.5 < 0.7	Forte corrélation
0.7 < 1	Très forte corrélation

Ensuite, pour étudier l'impact précis et le degré d'influence que chaque variable dépendante a sur l'identification européenne (culturelle), nous utilisons différents modèles de régression logistique ordinaire, ou régression logistique ordonnée, qui est conçue spécifiquement pour les variables dépendantes ordinales avec plus de deux catégories. Dans ce cas, nous utilisons ce type de régression pour prédire les effets des variables indépendantes sur la variable dépendante ordonnée en tenant compte de l'ordre de ses trois catégories : "Aucune", "Faible" et "Élevé". A cet égard, il est important de noter que, à l'exception du niveau d'éducation, toutes les variables ont plus de deux catégories. Afin de les incorporer efficacement dans les modèles, nous les transformons en un ensemble de variables dichotomiques, également appelées "variables factices" (dummy variables). Ces variables explicatives binaires prennent des valeurs de 0 ou 1 pour représenter les catégories des

Tableau 4. Création des variables factices

variables indépendantes catégorielles ordonnées. Par exemple, nous créons une nouvelle variable pour chaque niveau d'anglais sauf un. Le nombre de variables factices formées est toujours égal au nombre de catégories moins un ($k-1$). Si les catégories "aucun", "débutant" et "intermédiaire" ont une valeur de 0, cela signifie que la catégorie "avancé" a une valeur de 1.

Niveau de maîtrise d'anglais	Valeurs
Aucun	0
	1
Débutant	0
	1
Intermédiaire	0
	1

Les modèles de régression nous permettront de vérifier la validité des hypothèses, en précisant l'influence des prédicteurs sur la probabilité du résultat avec un niveau de confiance de 95%, et en déterminant si cette prédiction est statistiquement significative, c'est-à-dire avec un niveau de p inférieur au seuil conventionnel ($p < 0,05$).

4.4. Recherche qualitative

Le design de recherche qualitative sélectionné vient en complément de la recherche quantitative en ayant recours à des groupes de discussion pour examiner de manière approfondie les sentiments des participants concernant l'identité européenne, en considérant leurs compétences et leurs expériences.

Les groupes de discussion, étant à la fois une technique basée sur l'entretien et l'observation, représentent une méthode particulièrement efficace pour saisir les différentes dimensions et nuances des processus d'identification (Du Bois-Reymond, 1998 ; Cerutti, 2008). De plus, cette méthode permet d'appliquer empiriquement la méthode de l'intersubjectivité mixte de Dervin (discutée dans la section 3.1.). En effet, les groupes de discussion permettent de prêter

attention aux pratiques discursives des participants ainsi qu'à la manière dont l'interaction et les dynamiques de groupe peuvent influencer et façonner les opinions individuelles. Dans cette phase de la recherche, notre objectif est de répondre principalement aux questions suivantes :

Q1 : Dans quelle mesure les deux groupes diffèrent-ils dans leur perception concernant l'UE ?

Q2 : Dans quelle mesure leur identification européenne diffère-t-elle ?

Q3 : Quelle est leur opinion sur l'impact de l'éducation, des expériences transnationales et des compétences en langues étrangères sur l'identification européenne ?

4.5. La collecte des données : les groupes de discussion

La collecte de données est réalisée à travers deux groupes de discussion, chacun d'une durée d'environ une heure et demie. Ils sont menés dans la langue des participants (italien) et ont lieu au cours des deux premières semaines du mois de mars 2024. Contrairement au cas du questionnaire, le choix de l'échantillonnage est délibéré plutôt qu'aléatoire (Richards et Morse, 2013). Cela est principalement dû à la nécessité de former des groupes sur la base de l'homogénéité des participants, tout en conservant quelques éléments d'hétérogénéité pour encourager la discussion et observer les effets de l'échange d'opinions divergentes (Krueger et Casey, 2000 ; Wilbeck et al., 2007). De plus, les participants à la recherche qualitative doivent constituer un sous-groupe de ceux ayant participé à la recherche quantitative (Creswell, 2022). Par conséquent, dix volontaires ont été sélectionnés parmi les répondants au sondage et répartis en deux groupes, en utilisant l'âge, le niveau d'éducation, le milieu culturel et la connaissance des langues étrangères comme variables de contrôle.

Le premier groupe est constitué de quatre participants, âgés de 25 à 29 ans, sans diplôme universitaire ni compétences en langues étrangères. Dans ce cas, l'élément d'hétérogénéité réside dans l'incorporation du cinquième individu qui est un étudiant universitaire d'origine extracommunautaire. Nous voulons observer comment cet ajout influencera la discussion et, en particulier, comment les perceptions de l'UE peuvent changer lorsqu'on la regarde avec des yeux différents. Le deuxième groupe, quant à lui, est composé de quatre participants, âgés de 25 à 29 ans, titulaires d'une diplôme universitaire et compétents en langues étrangères. L'élément d'hétérogénéité, dans ce cas, réside dans les différents milieux socioculturels ainsi

que dans les divers parcours académiques des répondants. Donc, au total, neuf individus seront interviewés, six hommes et trois femmes, avec des parcours de vie très divers, pour obtenir un mélange d'opinions et de perceptions sur l'objet d'étude.

La recherche suit l'approche traditionnelle des recherches qualitatives menées à travers des groupes de discussion (Hallas, 2014) et est structurée selon des questions utilisées avec succès dans des études similaires (Huyst, 2008 ; Antonsich, 2012). Avant le début de la séance, les participants sont invités à remplir un formulaire de consentement dans lequel ils sont informés du respect de la confidentialité conformément à la législation en vigueur. Au début de la séance, pour créer une atmosphère confortable et encourageante, les participants sont informés qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, que leur contribution personnelle est importante et que les divergences d'opinions sont naturelles et les bienvenues (Krueger et Casey, 2000 ; Wilbeck et al., 2007). En effet, selon Wilbeck et ses collègues (2007), la valeur que les participants estiment apporter améliore la qualité des données recueillies : cela signifie encourager les participants à exprimer leurs opinions avec spontanéité et naturalité, en utilisant la langue italienne mais aussi leur dialecte s'ils/elles veulent.

La séance commence par l'attribution de pseudonymes aux participants, afin de garantir l'anonymat à toutes les étapes de la recherche. Ensuite, une question d'ouverture est posée, permettant aux participants de se présenter et de se familiariser les uns avec les autres, et au modérateur d'identifier leurs voix. À ce stade, chaque participant a environ une minute et demie pour se présenter librement. Il s'agit d'une étape clé car la structure de la question permet au modérateur de comprendre quelles sont les conditions et les expériences de vie auxquelles le participant accorde le plus d'importance. En suivant l'approche de l'analyse phénoménologique interprétative avancée par Smith (1996), il est en effet essentiel de comprendre les significations que les participants attribuent à leurs expériences, qui agissent comme des filtres dans leur compréhension et leur interprétation de la réalité.

Ensuite, les participants seront confrontés aux questions clés de la recherche, divisées en trois sections et classées par ordre croissant de complexité :

- huit questions sur le thème de l'identité locale/nationale/européenne ;
- deux questions sur leurs perceptions de l'Union européenne ;

- sept questions concernant leurs opinions sur les connaissances et les expériences qui pourraient contribuer à se sentir plus européen et leurs évaluations des politiques que l'UE devrait mettre en place pour contribuer au développement du territoire local et rapprocher les citoyens de la communauté.

Finalement, la question de fin sera posée : "Quelqu'un souhaite-t-il partager ou ajouter quelque chose à la discussion ?" pour donner aux participants la possibilité de réfléchir et de partager un commentaire ou une réflexion finale (Krueger et Casey, 2000).

Le script complet de l'entretien est disponible en annexe 2. Il est très important de souligner que cette structure n'a qu'une valeur purement indicative, car elle vise uniquement à guider l'interview. Effectivement, étant donné que l'objectif de la recherche est avoir une discussion participative et naturelle, l'ordre ou même les questions elles-mêmes pourraient varier selon le déroulement de la discussion, les points de réflexion et les divers liens établis par les participants.

Les séances de discussion se déroulent en ligne et sont toutes enregistrées aux fins de la transcription. De plus, les notes prises par le modérateur pendant la séance sur les comportements, les gestes, les regards et les silences des participants serviront à mieux contextualiser la discussion lors de la transcription et à disposer de plus d'éléments pour interpréter les données.

4.6. Méthode d'analyse

La méthode d'analyse repose sur la perspective analytique discutée dans la section 3.1, c'est-à-dire une approche combinant le poststructuralisme avec le nouveau matérialisme. Ceci est important car les histoires personnelles des participants, dans leur construction complexe de ressources et de discours, sont considérées comme des filtres à travers lesquels les données sont interprétées. Le processus méthodologique se déroule en quatre phases : la transcription, la codification, la thématization et l'interprétation.

La première étape de l'analyse est la transcription intégrale des entretiens, qui est réalisée manuellement en insérant aussi des notations pour chaque type de communication non verbale pertinent pour l'interprétation des données, telles que les pauses, les silences, les sourires ou les gestes. En effet, en se référant toujours à l'approche de l'analyse phénoménologique interprétative, il est nécessaire dans cette phase de comprendre la réalité à travers le discours du participant, à travers ce qu'il dit et ce qu'il ne dit pas. Chaque ligne de la transcription est

numérotée pour faciliter le contrôle de la transcription elle-même et le processus de codification.

Le processus de codification consiste dans l'analyse du texte visant à identifier les thèmes, les questions particulières et les points de similitude et de différence dans les réponses des participants. Dans cette recherche, la codification est inductive et est effectuée à l'aide de NVivo, un logiciel de recherche qualitative.

L'étape suivante est le processus de thématisation. Il s'agit de collecter les codes des transcriptions afin qu'ils puissent être regroupés par thèmes. Cette étape permet d'ordonner les données et de les présenter de manière cohérente, en utilisant également les citations plus significatives liées à chaque thème (Sutton et Austin, 2014).

L'interprétation finale des données est le résultat de toutes les étapes décrites ci-dessus, de l'analyse critique du discours, ainsi que de l'étude des dynamiques de groupe observées pendant la discussion, en partant toujours des perspectives analytiques et du cadre théorique de la recherche. En particulier, l'analyse critique du discours est de nature sociolinguistique et consiste en une analyse comparative des occurrences selon certains des critères avancés dans la littérature sur la sociologie de la connaissance (Keller, 2007). Dans le but de la comparaison, on considère en premier lieu la position socioculturelle des répondants et on analyse comment cela influence leurs opinions, leurs intérêts et leurs expériences. À cet égard, on prendra également en compte le contexte géoculturel d'origine, en se concentrant sur les indices sociolinguistiques de lieu (Silverstein, 2003) qui font référence aux caractéristiques linguistiques d'une région géoculturelle spécifique et à leur utilisation comme marqueurs d'identité et d'appartenance sociales. Ces indices comprennent des éléments tels que l'accent, le vocabulaire et les expressions idiomatiques régionales/locales. De plus, on considère la relation entre les représentations sociales présentées dans le discours et la façon dont elles co-construisent les identités des participants et leurs relations. Enfin, une attention particulière est accordée à la négociation de sens et de signification, c'est-à-dire comment et dans quelle mesure l'interaction entre les participants modifie les opinions et les perspectives préexistantes.

4.7. Recherche mixte : le design séquentiel explicatif

Comme mentionné dans l'introduction, le design séquentiel explicatif est l'une des trois approches centrales de la recherche mixte. Cette technique est dite explicative car elle vise à expliquer et à approfondir les inférences produites par la recherche quantitative par l'analyse qualitative, et elle est qualifiée de séquentielle car généralement l'analyse quantitative précède

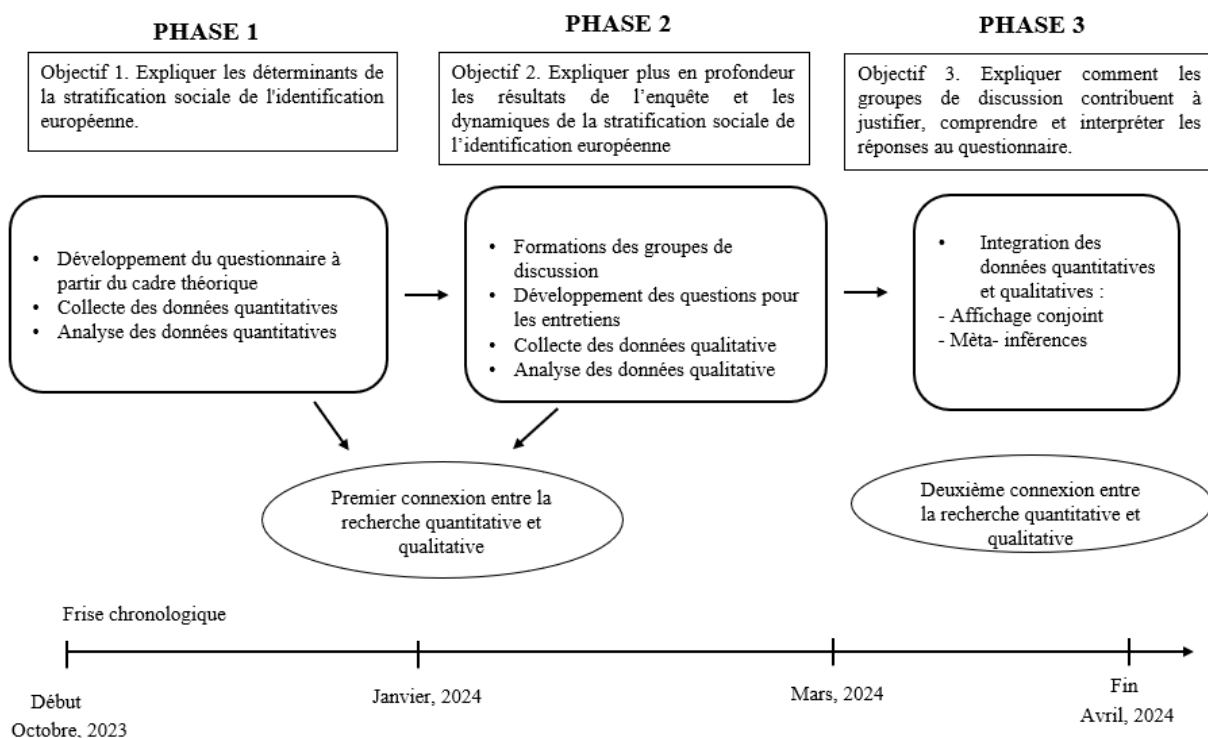
l'analyse qualitative. Le design repose sur l'intégration des deux techniques de recherche, qui, dans cette étude, se déroulent en deux moments et selon quatre modalités différentes.

La recherche quantitative et la recherche qualitative, bien qu'elles se déroulent à des moments distincts et séparés, sont interconnectées car la deuxième est construite à partir de la première. Cela correspond au premier moment d'intégration des données, qui se fait de deux manières : premièrement, par l'échantillonnage intégré (Creswell, 2022), c'est-à-dire que les participants aux groupes de discussion sont sélectionnés parmi les répondants au questionnaire de la recherche quantitative ; deuxièmement, les questions posées lors des séances de discussion sont formulées à partir des inférences statistiques.

Le deuxième moment d'intégration des données intervient après l'analyse qualitative, et se déroule de deux manières : par l'intégration des données à travers un affichage conjoint, qui permet de tirer des méta-inférences intégrées, c'est-à-dire des conclusions élaborées à partir de l'interprétation intégrée des données. On les appelle méta-inférences car elles vont au-delà de celles obtenues en utilisant une seule méthode de recherche (Fetters, 2020).

Dans la figure suivante (fig.1), une synthèse graphique du processus de recherche empirique est présentée.

Figure 1. Conception de la recherche empirique



5. Analyse quantitative des données

Dans cette section, nous procédons à l'analyse quantitative des données. Dans la première partie, des statistiques descriptives sont utilisées pour évaluer la distribution des variables. Ensuite, nous vérifions les hypothèses en calculant les coefficients de corrélation et en appliquant des modèles de régression logistique.

5.1. Statistique descriptive

Dans les tableaux de contingence qui suivent, nous observons la distribution des catégories de chaque variable à la fois en termes absolus (voir également annexe 5) et en fonction du niveau d'identification européenne.

Tableau 5. Tableau de contingence : Niveau d'éducation et Niveau d'identification européenne

		Niveau d'identification européenne									
		Aucun			Bas			Elevé			Total
Niveau d'éducation		N	% sur Niveau d'éducation	% sur Niveau d'identification européenne	N	% sur Niveau d'éducation	% sur Niveau d'identification européenne	n	% sur Niveau d'éducation	% sur Niveau d'identification européenne	n
		Lycée	20	57.14%	55.56%	5	31.25%	13.89%	11	22.45%	30.56%
Université	15	42.86%	23.44%	11	68.75%	17.19%	38	77.55%	59.38%	64	
Total	35	100%		16	100%		49	100%		100	

Ce tableau (tableau 5) montre comment la répartition du niveau d'identification européenne des participants varie en fonction des niveaux d'éducation. On peut remarquer que la plupart des participants avec un niveau d'éducation universitaire (77,55%) ont un fort niveau d'identification européenne, alors que la majorité de ceux avec un niveau d'éducation de lycée (55,56%) n'ont pas d'identification européenne.

Dans le tableau suivant (tableau 6) on peut observer la distribution des niveaux d'identification européenne des participants en fonction des niveaux de maîtrise d'anglais.

Tableau 6. Tableau de contingence : maîtrise d'anglais et niveau d'identification européenne

		Niveau d'identification européenne									
		Aucun			Bas			Elevé			Total
Maîtrise d'anglais		N	% sur Niveau d'identification européenne	% sur Maîtrise d'anglais	N	% sur Niveau d'identification européenne	% sur Maîtrise d'anglais	n	% sur Niveau d'identification européenne	% sur Maîtrise d'anglais	N
		Aucune	10	28.57%	90.91%	0	0%	0%	1	2.04%	9.09%

Niveau d'identification européenne										
	Aucun			Bas			Elevé			Total
	N	% sur Niveau d'identification européenne	% sur Maîtrise d'anglais	N	% sur Niveau d'identification européenne	% sur Maîtrise d'anglais	n	% sur Niveau d'identification européenne	% sur Maîtrise d'anglais	N
Débutant	12	34.29%	60%	4	25%	20%	4	8.16%	20%	20
Intermédiaire	10	28.57%	22.73%	8	50%	18.18%	26	53.06%	59.09%	44
Avancé	3	8.57%	12%	4	25%	16%	18	36.73%	72%	25
Total	35	100%		16	100%		49	100%		100

Le tableau ci-dessus (tableau 6) montre que la plupart des participants avec un niveau d'identification européenne élevé ont une maîtrise de l'anglais intermédiaire ou avancée, avec des pourcentages respectifs de 53,06% et 36,73%. En revanche, parmi ceux sans identification européenne, la plupart n'ont aucune maîtrise de l'anglais (28,57%), avec un taux élevé de 90,91%

Le tableau qui suit (tableau 7) présente le tableau de contingence relative à la relation entre la maîtrise d'une autre langue européenne et le niveau d'identification en tant qu'europeens.

Tableau 7. Tableau de contingence : maîtrise d'autre langue et niveau d'identification européenne

Niveau d'identification européenne											
		Aucun			Bas			Elevé			Total
		n	% sur Niveau d'identification européenne	% sur Maîtrise d'autre langue	N	% sur Niveau d'identification européenne	% sur Maîtrise d'autre langue	n	% sur Niveau d'identification européenne	% sur Maîtrise d'autre langue	N
Maîtrise d'autre langue	Aucune	25	71.43%	37.88%	10	62.5%	15.15%	31	63.27%	46.97%	66
	Utilisateur occasionnel	6	17.14%	28.57%	4	25%	19.05%	11	22.45%	52.38%	21
	Utilisateur intermittent	4	11.43%	44.44%	1	6.25%	11.11%	4	8.16%	44.44%	9
	Utilisateur régulier	0	0%	0%	1	6.25%	25%	3	6.12%	75%	4
Total		35	100%		16	100%		49	100%		100

Le tableau 7 met en lumière que la majorité des participants sans identification européenne (71,43%) ne maîtrisent aucune autre langue. Pour ceux avec une identification européenne basse, une majorité (62,5%) ne maîtrise aucune autre langue, mais parmi ceux qui le font, une proportion importante (25%) sont des utilisateurs occasionnels. En revanche, les utilisateurs

réguliers de langues ont un niveau d'identification européenne plus élevé, avec 75% dans cette catégorie.

Le tableau 8 ci-dessous présente la distribution croisée entre le niveau de transnationalisme individuel et le niveau d'identification européenne des participants.

Tableau 8. Tableau de contingence : niveau de transnationalisme et niveau d'identification européenne

		Niveau d'identification européenne									
		Aucun			Bas			Elevé			Total
Niveau de transnationalisme		n	% sur Niveau d'identif. européenne	% sur Niveau de transnationalisme	n	% sur Niveau d'identif. européenne	% sur Niveau de transnationalisme	n	% sur Niveau d'identif. européenne	% sur Niveau de transnationalisme	n
		Aucun	25	71.43%	58.14%	6	37.5%	13.95%	12	24.49%	27.91%
	Bas	5	14.29%	21.74%	3	18.75%	13.04%	15	30.61%	65.22%	23
	Moyen	2	5.71%	11.11%	4	25%	22.22%	12	24.49%	66.67%	18
	Elevé	3	8.57%	21.43%	3	18.75%	21.43%	8	16.33%	57.14%	14
	Très élevé	0	0%	0%	0	0%	0%	2	4.08%	100%	2
	Total	35	100%		16	100%		49	100%		100

Dans ce tableau (tableau 8) on peut voir que parmi ceux sans identification européenne, la majorité (71,43%) a un faible niveau de transnationalisme. Pour les participants avec un niveau élevé d'identification européenne, une majorité (57,14%) a un niveau de transnationalisme élevé. En outre, bien que peu nombreux, 100% des participants avec un niveau de transnationalisme très élevé s'identifient fortement comme européens.

5.2. Corrélation

Comme expliqué dans l'introduction de ce chapitre et ainsi dans la section 4.2.1., dans cette partie de l'analyse, nous procédons au calcul des coefficients de corrélation entre le niveau d'éducation et la maîtrise de la langue anglaise, ainsi qu'entre la maîtrise de la langue anglaise et l'utilisation d'une autre langue européenne.

5.2.1. Niveau d'éducation et Maîtrise d'anglais

Afin de comprendre si et dans quelle mesure les variables sont corrélées, nous effectuons une corrélation de Kendall's Tau (expliquée en détail dans la section 4.2.1.) avec les hypothèses suivantes :

Tableau 9. Hypothèses de corrélation : niveau d'éducation et maîtrise d'anglais

Hypothèse nulle	Hypothèse alternative
Il n'y a pas d'association ou une association négative entre Niveau d'éducation et Maîtrise d'anglais	Il existe une association positive entre Niveau d'éducation et Maîtrise d'anglais

Le tableau qui suit (tableau 10) montre les résultats de l'analyse de corrélation :

Tableau 10. Coefficient de corrélation : niveau d'éducation et maîtrise d'anglais

	r	p
Niveau d'éducation et maîtrise d'anglais	0,8	<0,001

Le résultat du coefficient de corrélation de Kendall's Tau indique une corrélation très forte et positive entre les variables niveau d'éducation et maîtrise d'anglais, avec un coefficient de corrélation r de 0,8 et un niveau de signification statistique de $p < 0,001$.

5.2.2. Maîtrise d'anglais et maîtrise d'autre langue européenne

Pour ce qui concerne l'association entre la maîtrise d'anglais et la maîtrise d'une autre langue européenne, nos hypothèses sont les suivantes :

Tableau 11. Hypothèses de corrélation : maîtrise d'anglais et maîtrise d'autre langue européenne

Hypothèse nulle	Hypothèse alternative
Il n'y a pas d'association ou une association négative entre maîtrise d'anglais et maîtrise d'autre langue	Il existe une association positive entre maîtrise d'anglais et maîtrise d'autre langue

Le tableau 12 présente les résultats de l'analyse de corrélation :

Tableau 12. Coefficient de corrélation : maîtrise d'anglais et maîtrise d'autre langue européenne

	r	p
Maîtrise d'anglais et maîtrise d'autre langue	0,56	,003

Dans ce cas, le résultat du test de corrélation de Kendall's Tau indique qu'il existe une corrélation positive significative entre les variables, bien que cette corrélation soit moins forte que précédemment, avec un coefficient de corrélation r de 0,56 et une valeur de $p = 0,003$. Pour une meilleure clarté des résultats, nous reproduisons ici le tableau des valeurs de corrélation tel qu'inséré dans la section 4.2.1 :

Tableau 3. Valeurs de corrélation

R	Intensité de la corrélation r
0.0 < 0.1	Aucune corrélation
0.1 < 0.3	Faible corrélation
0.3 < 0.5	Corrélation moyenne
0.5 < 0.7	Forte corrélation
0.7 < 1	Très forte corrélation

5.3. Modèles de régression logistique

Cette section est dédiée à la présentation des résultats des analyses de régression. Nous procédons selon l'ordre des hypothèses.

5.3.1. Niveau d'éducation et identification européenne

Dans ce premier modèle, nous vérifions la troisième hypothèse :

H3 : À mesure que le niveau d'éducation augmente, la probabilité que l'individu adopte une identité européenne augmente également.

De manière plus ciblée, étant « lycée » la catégorie de référence, nous focalisons notre attention sur l'influence du niveau d'éducation universitaire sur le degré d'identification européenne, en particulier pour prédire la catégorie "Élevé".

Tableau 13. Tableau de performance du modèle

Nombre total de cas	Assignations correctes	En pourcentage
100	63	63 %

Le tableau de performance du modèle (tableau 13) donne un aperçu de la performance globale du modèle de régression. Parmi les 100 cas analysés, le modèle a correctement prédit le résultat pour 63 cas. Par conséquent, la précision du modèle est de 63% : ce pourcentage indique la fréquence à laquelle le modèle effectue des prédictions correctes. Plus précisément,

il est calculé en divisant le nombre d'assignations correctes (63) par le nombre total de cas (100), puis en multipliant le résultat par 100 pour obtenir un pourcentage.

Tableau 14. Tableau de classification

		Prévu		
		pas Élevé	Élevé	Correct
Observé	pas Élevé	25	26	49,02 %
	Élevé	11	38	77,55 %
Total				63 %

Le tableau de classification (tableau 14) fournit des informations supplémentaires sur la capacité prédictive du modèle. La spécificité, qui indique la proportion de cas négatifs correctement identifiés par le modèle, révèle que 49,02% des cas "pas Elevé" ont été prédits avec précision. En revanche, la sensibilité, qui mesure la proportion de cas positifs correctement identifiés par le modèle, démontre que 77,55% des cas "Elevé" ont été correctement prédits. Ces métriques contribuent collectivement à évaluer l'efficacité du modèle dans la classification correcte des résultats positifs et négatifs.

Tableau 15. Test du Chi-carré

Chi-carré	ddl	P
7,81	1	,005

Le test du Chi-carré présenté dans le tableau 15 évalue si les prédicteurs du modèle contribuent de manière significative à expliquer les résultats observés. Une valeur plus élevée du Chi-carré suggère une plus grande disparité entre les résultats observés et attendus. Dans ce contexte, la valeur de 7,81 indique que les prédicteurs considérés fournissent une explication substantielle pour la variable dépendante. De plus, avec une valeur de p de 0,005, le modèle est statistiquement significatif, ce qui nous permet de conclure que le modèle possède une capacité prédictive.

Tableau 16. Qualité de l'ajustement

-2 probabilité logarithmique	Cox & Snell R ²	Nagelkerke R ²	McFadden's R ²
130,78	0,08	0,1	0,06

Le tableau 16 présente les mesures de qualité de l'ajustement du modèle. La première colonne indique la valeur de l'indicateur -2 probabilité logarithmique, qui évalue l'adéquation du modèle aux données observées. Les colonnes suivantes représentent les coefficients de détermination (R2) de Cox & Snell, Nagelkerke et McFadden, qui mesurent la proportion de la variance de la variable dépendante expliquée par le modèle. Plus les valeurs de R2 sont proches de 1, meilleure est l'ajustement du modèle aux données observées. Donc, les valeurs obtenues, respectivement 0,08, 0,1 et 0,06, suggèrent que le modèle explique une proportion modeste de la variance de la variable dépendante, donc la qualité de l'ajustement peut être considérée comme modérée.

Tableau 17. Estimations des paramètres

	Coefficient B	Erreur type	z	p	Rapport des cotes	Intervalle de confiance à 95 %
Constant	-0,82	0,36	2,27	,023	0,44	0,22 - 0,89
Niveau d'éducation Université	1,2	0,44	2,71	,007	3,32	1,4 - 7,91

Le modèle démontre que le coefficient associé à la variable "Niveau d'éducation Université" est de $b = 1,2$, ce qui indique une corrélation positive. Ceci suggère qu'une augmentation du niveau d'éducation universitaire est liée à une augmentation de la probabilité d'une identification européenne élevée. La valeur p de 0,007 révèle que cette relation est statistiquement significative. Le rapport de cotes de 3,32 indique qu'une augmentation d'une unité du niveau d'éducation universitaire augmente les chances que la variable dépendante soit "Élevé" de 3,32 fois, par rapport à ceux ayant un niveau d'éducation lycée.

5.3.2. Maîtrise de la langue anglaise et identification européenne

Dans ce deuxième modèle, nous vérifions la quatrième hypothèse :

H4 : À mesure que la connaissance de la langue anglaise augmente, la probabilité que l'individu adopte une identité européenne augmente également.

Étant « Avancé » la catégorie de référence, nous focalisons spécifiquement sur l'impact de ne pas maîtriser la langue anglaise, ainsi que d'avoir un niveau débutant ou intermédiaire, sur la probabilité d'avoir une forte identification européenne.

Tableau 18. Tableau de performance du modèle

Nombre total de cas	Assignations correctes	En pourcentage
100	70	70 %

Le tableau de performance du modèle (tableau 18) révèle que sur les 100 cas examinés, le modèle a précisément prédit les résultats pour 70 cas, ce qui correspond à une précision de 70%.

Tableau 19. Tableau de classification

		Prévu		
		pas Élevé	Élevé	Correct
Observé	pas Élevé	26	25	50,98 %
	Élevé	5	44	89,8 %
Total				70 %

Le tableau de classification (tableau 19) indique une spécificité de 50,98% et une sensibilité de 89,8%, soulignant ainsi une meilleure aptitude du modèle à prédire avec précision les cas positifs.

Tableau 20. Test du Chi-carré

Chi-carré	ddl	p
22,69	3	<0,001

Le résultat du test du Chi-carré (tableau 20) montre un Chi-carré de 22,69 pour 3 degrés de liberté, avec une valeur de p inférieure à 0,001. Cela indique une différence significative entre les valeurs observées et attendues, ce qui suggère que les variables examinées ont une influence importante sur les résultats observés. En d'autres termes, les prédicteurs inclus dans le modèle contribuent de manière significative à expliquer la variance dans les résultats observés.

Tableau 21. Qualité de l'ajustement

-2 probabilité logarithmique	Cox & Snell R ²	Nagelkerke R ²	McFadden's R ²
------------------------------	----------------------------	---------------------------	---------------------------

-2 probabilité logarithmique	Cox & Snell R ²	Nagelkerke R ²	McFadden's R ²
115,9	0,2	0,27	0,16

Le tableau 21 présente les mesures de la qualité de l'ajustement du modèle. L'indice de -2 logarithme de la vraisemblance est de 115,9 et les valeurs de R² de Cox & Snell, Nagelkerke et McFadden sont respectivement de 0,2, 0,27 et 0,16. Ainsi, ces résultats suggèrent que le modèle a une capacité modérée à expliquer la variance dans les données.

Tableau 21. Estimations des paramètres

	Coefficient B	Erreur type	z	p	Rapport des cotes	Intervalle de confiance à 95 %
Constant	0,94	0,45	2,12	,034	2,57	1,07 - 6,16
Maîtrise d'anglais Intermédiaire	-0,58	0,54	1,07	,286	0,56	0,19 - 1,62
Maîtrise d'anglais Débutant	-2,33	0,71	3,26	,001	0,1	0,02 - 0,39
Maîtrise d'anglais Aucune	-3,25	1,14	2,85	,004	0,04	0 - 0,36

Les résultats du modèle révèlent une diminution progressive du sentiment d'identification européenne à mesure que le niveau de maîtrise de l'anglais diminue. La constante, c'est-à-dire le niveau avancé de compétence linguistique anglaise qui sert de catégorie de référence dans le modèle, est associée à un rapport des cotes de 2,57. Cela signifie qu'une bonne maîtrise de l'anglais est liée à 2,57 fois plus de chances d'avoir une identification européenne élevée. En ce qui concerne la compétence linguistique anglaise intermédiaire, le coefficient B est de -0,58, mais il n'est pas statistiquement significatif ($p > 0,05$), ce qui indique qu'il n'existe pas de lien significatif entre ce niveau d'anglais et l'identification européenne. En revanche, le coefficient B pour le niveau "débutant" est de -2,33 et est statistiquement significatif ($p = 0,01$), ce qui suggère que ce niveau de maîtrise de l'anglais est significativement associé à une diminution des chances d'avoir une forte identification européenne. Un rapport des cotes de 0,1 indique que les personnes avec un niveau débutant en anglais ont 10 % des chances d'avoir une forte identification européenne par rapport à la catégorie de référence. Enfin, pour la catégorie "aucune", le coefficient B diminue encore pour atteindre -3,2, ce qui montre que l'absence de maîtrise de l'anglais est fortement associée à une diminution des chances d'avoir

une identification européenne élevée. Avec un rapport des cotes de 0,04, cela suggère que les individus sans maîtrise de l'anglais ont seulement 4 % des chances d'avoir une forte identification européenne par rapport à ceux qui ont un niveau avancé. La valeur de p ($p > 0,05$) indique que cette conclusion est statistiquement significative.

5.4. La stratification du transnationalisme individuel

Dans cette dernière section de l'analyse quantitative, nous vérifions la cinquième hypothèse :

H5 : À mesure que le niveau d'éducation et la connaissance de langues étrangères augmentent, le niveau de transnationalisme individuel augmente également.

A cette fin, nous procédons avec une analyse de fiabilité, le calcul de coefficients de corrélation entre les variables et les modèles de régression.

5.4.1. Alpha de Cronbach et analyse de fiabilité

Avant de vérifier notre hypothèse, il est essentiel d'effectuer une analyse de fiabilité statistique afin d'évaluer la cohérence des questions et des données utilisées pour créer l'indice du niveau de transnationalisme (section 4.1.1). Pour cela, nous utilisons l'alpha de Cronbach, qui permet de savoir dans quelle mesure les éléments d'une échelle évaluent la même caractéristique. Ce coefficient varie de 0 à 1, où une valeur élevée indique une forte cohérence entre les éléments et une fiabilité élevée de l'échelle de mesure. Cependant, il convient de noter que des valeurs très élevées, dépassant 0,9, peuvent être problématiques, car elles indiquent une similarité excessive entre les caractéristiques mesurées, pouvant conduire à une superposition des données.

Tableau 22. Analyse de fiabilité

	Corrélation Item- Total corrigée	Alpha de Cronbach si l'élément est supprimé
Vivre dans un autre État membre	0,67	0,83
Erasmus ou d'autres expériences de mobilité	0,73	0,82
Voyages dans l'Union	0,43	0,86
Communiquer avec des personnes des autres États membres	0,58	0,84
Collègues d'étude transnationaux (européens)	0,54	0,84
Collègues de travail transnationaux (européens)	0,65	0,83
Divertissement et loisirs transnationaux (européens)	0,77	0,83
Voyages avec de personnes d'autres États membres	0,72	0,83
Relations sentimentales transnationales (européennes)	0,36	0,86

	Corrélation Item-Total corrigée	Alpha de Cronbach si l'élément est supprimé
Amitiés transnationales (européennes)	0,62	0,84

Les valeurs de "Corrélation Item-Total corrigée" varient de 0,36 à 0,77, ce qui suggère des corrélations modérées à fortes entre chaque élément et le score total de l'échelle. Des valeurs plus élevées indiquent des corrélations plus fortes, ce qui est généralement souhaitable pour une échelle fiable. Les valeurs de "Alpha de Cronbach si l'élément est supprimé" varient de 0,82 à 0,86, ce qui indique une haute fiabilité de cohérence interne.

Tableau 23. Coefficient alpha de Cronbach

Alpha de Cronbach	Nombre d'articles
0,85	10

Tableau 24. Interprétation alpha de Cronbach

Alpha de Cronbach	Interprétation
> 0,9	Excellent
> 0,8	Bon
> 0,7	Acceptable
> 0,6	Discutable
> 0,5	Mauvaise
< 0,5	Inacceptable

En général, une valeur d'alpha de Cronbach supérieure à 0,70 est considérée comme acceptable à des fins de recherche, donc ces valeurs suggèrent une bonne fiabilité pour l'échelle. En résumé, ces valeurs suggèrent que les éléments de l'échelle sont bien corrélés les uns avec les autres et contribuent à la fiabilité globale de l'échelle de mesure du transnationalisme.

5.4.2. Analyse de corrélation

Le tableau qui suit présente les résultats de l'analyse de corrélation entre les variables :

Tableau 25. Coefficients de corrélation

	r	p
Niveau d'éducation and Niveau de transnationalisme	0.6	.003
Maîtrise d'anglais and Niveau de transnationalisme	0.76	.04
Maîtrise d'autre langue and Niveau de transnationalisme	0.44	.01

Entre le Niveau d'éducation et le Niveau de transnationalisme, le coefficient de corrélation est de 0.6 avec une valeur p de 0.003, ce qui indique une corrélation forte et significative entre ces deux variables.

Entre la Maîtrise de l'anglais et le Niveau de transnationalisme, la corrélation est de 0.76 avec une valeur p de 0.04, montrant une corrélation plus forte mais légèrement moins significative que dans le premier cas. Entre la Maîtrise d'une autre langue européenne et le Niveau de

Nombre total de cas	Assignations correctes	En pourcentage
100	74	74 %

transnationalisme, la corrélation est de 0.44 avec une valeur p de 0.01, indiquant également une corrélation significative mais moins forte que dans les deux premiers cas.

5.4.3. Analyse de régression

Examinons à présent les résultats du modèle de régression.

Tableau 26. Tableau de performance du modèle

Ce modèle de régression logistique présente une précision de prédiction modérée, avec 74 % des cas correctement prédits.

Tableau 27. Tableau de classification

		Prévu		
		Aucun-Bas	Moyen- Elevé	Correct
Observé	Aucun-Bas	65	2	97,01 %
	Moyen- Elevé	24	9	27,27 %
Total		74 %		

Le tableau de contingence montre que la prédiction du modèle correspond généralement à la réalité, mais avec une certaine marge d'erreur. Il montre

que le modèle a tendance à bien prédire les cas "Aucun-Bas", mais moins bien les cas "Moyen-Élevé".

Tableau 28. Test du Chi-carré

Chi-carré	ddl	P
27,5	3	<0,001

Le test du khi-deux indique une association significative entre les variables indépendantes et le résultat prédit. Cela suggère que les variables incluses dans le modèle contribuent de manière significative à l'explication de la variation du résultat.

Tableau 29. Qualité de l'ajustement

-2 probabilité logarithmique	Cox & Snell R ²	Nagelkerke R ²	McFadden's R ²
99,34	0,24	0,33	0,22

Les indices de pseudo-R2 (Cox & Snell R2, Nagelkerke R2, McFadden's R2) indiquent que le modèle explique une proportion modérée de la variance des données. Cela signifie que le modèle offre une certaine capacité à expliquer et prédire les résultats, mais il reste encore une part importante de la variance non expliquée.

Tableau 30. Estimations des paramètres

	Coefficient B	Erreur type	z	p	Rapport des cotes	Intervalle de confiance à 95 %
Constant	1,1	0,63	1,73	,083	3	0,87 - 10,42
Niveau d'éducation Lycée	-1,51	0,71	2,14	,032	0,22	0,06 - 0,88
Maîtrise d'anglais Aucune-Basse	-1,72	0,83	2,07	,038	0,18	0,04 - 0,91
Maîtrise d'autre langue Aucune-Basse	-1,28	0,68	1,87	,061	0,28	0,07 - 1,06

En ce qui concerne les coefficients de régression logistique, dans ce modèle, avoir un niveau d'éducation au lycée est associé à une diminution significative de la probabilité d'avoir un niveau de transnationalisme individuel "élevé". En effet, le coefficient de -1,51 suggère que leurs chances de l'issue variable devraient diminuer d'un facteur de 0,22 par rapport à la catégorie de référence (niveau d'éducation universitaire), en maintenant constantes les autres variables. De même, pour les individus sans ou avec une faible maîtrise de la langue anglaise, le coefficient de -1,72 suggère que leurs chances de l'issue variable devraient diminuer d'un facteur de 0,18 par rapport à ceux avec une meilleure maîtrise de la langue anglaise. Cette variable est statistiquement significative avec une valeur p de 0,038. Pour les individus sans ou avec une faible maîtrise d'une autre langue européenne, le coefficient de -1,28 suggère que leurs chances de l'issue variable devraient diminuer d'un facteur de 0,28 par rapport à ceux avec une meilleure maîtrise d'une autre langue européenne. Bien que cette variable ait une valeur p de 0,061, elle n'est pas statistiquement significative au niveau de signification conventionnel (généralement $p < 0,05$).

En résumé, bien que les modèles présentés présentent certaines limitations, notamment en termes de précision de prédiction et d'explication de la variance, ils fournissent néanmoins des informations précieuses sur la relation entre les variables indépendantes et l'issue prédite.

6. Analyse qualitative

Ce chapitre est consacré à l'analyse qualitative des données recueillies à travers les groupes de discussion. Nous commençons par fournir des informations sur les participants des deux groupes, puis nous présentons les principales conclusions de l'analyse comparative des entretiens à travers des citations directes² et des nuages de mots-clés. L'analyse est structurée en cinq sections qui présentent les thèmes principaux de recherche : facteurs et expériences clés dans la construction de l'identité ; processus d'identification régionale, nationale et transnationale ; intégration et identification européennes ; transnationalisme individuel et identification européenne ; identification européenne, plurilinguisme et anglais comme lingua franca.

6.1. Participantes aux groupes de discussion

Dans le tableau qui suit on peut observer la conformation des deux groupes.

Tableau 31. Participants groupes de discussion

PARTICIPANTE	GENRE	ÂGE	MILIEU CULTUREL	ÉDUCATION	LANGUES
GROUPE I					
Giovanni	H	25	Italien	Certificat de fin d'études primaires	Italien et dialecte
Vanessa	F	25	Italien	Diplôme d'études secondaires	Italien et dialecte
Francesco	H	27	Italien et brésilien	Etudiante universitaire	Italien et portugais
Monica	F	25	Italien	Diplôme d'études secondaires	Italien et dialecte
Kevin	H	29	Italien	Diplôme d'études secondaires	Italien et dialecte
GROUPE II					
Claudio	H	29	Italien et iranien	Licence universitaire : Economie	Italien, anglais, français, iranien
Gianluca	H	26	Italien	Master universitaire : Etudes européennes	Italien, anglais, français
Ophelia	F	25	Italien et ukrainien	Master universitaire : Marketing	Italien, anglais, français, ukrainien
Diego	H	27	Italienne	Master universitaire : Sciences politiques	Italien, anglais français, espagnol

² La traduction des entretiens a été effectuée à l'aide de DeepL et ChatGPT.

Ce tableau (tableau 31) montre que les participantes aux groupes de discussion ont été sélectionnés en utilisant l'âge, le niveau d'éducation, le milieu culturel et la connaissance des langues étrangères comme variables de contrôle. Cela a permis de créer des groupes homogènes, tout en conservant quelques éléments d'hétérogénéité pour encourager la discussion et observer les effets de l'échange d'opinions divergentes. Le premier groupe est constitué de cinq participants, âgés de 25 à 29 ans, sans diplôme universitaire ni compétences en langues étrangères. Dans ce cas, l'élément d'hétérogénéité réside dans l'incorporation du cinquième individu qui est un étudiant universitaire d'origine extracommunautaire. Le deuxième groupe est composé de quatre participants, âgés de 25 à 29 ans, titulaires d'un diplôme universitaire et compétents au moins en trois langues étrangères. L'élément d'hétérogénéité, dans ce cas, réside dans les différents milieux socioculturels ainsi que dans les divers parcours académiques.

6.2. Facteurs et expériences clés dans la construction de l'identité

Le premier sujet de discussion concerne les éléments et les expériences clés dans la formation de l'identité individuelle. En décrivant ce qui a plus influencé la formation de leur propre identité personnelle, les participants du premier groupe ont souligné l'importance du sport, des expériences professionnelles, de la famille et des amitiés. Les participants du deuxième groupe, quant à eux, ont mis en évidence le rôle déterminant de l'école et des expériences de contact avec la diversité linguistique et culturelle.

Exemple 1. Analyse comparative des groupes de discussion : construction de l'identité

GROUPE I	GROUPE II
Kevin : Parmi les expériences qui m'ont le plus façonné, il y a le travail , et quand j'étais plus jeune, le sport	Diego : Pendant l'adolescence, les éléments les plus importants pour moi ont été la musique , les jeux vidéo , la lecture , le fait de consommer des médias étrangers (...) donc je reste toujours connecté à une perspective un peu plus globale ou étrangère .
Giovanni : Je parle seulement l' italien et le dialecte napolitain , c'est tout. Pour moi, l'expérience qui m'a le plus façonné est le travail , parce que je ne suis pas allé à l'école et donc le travail m'a davantage formé dans la vie et m'a rendu tel que je suis aujourd'hui.	Gianluca : Certainement l' école , surtout à un certain moment de ma scolarité, au lycée, j'ai eu une enseignante qui m'a un peu secoué (...) elle m'a fait comprendre l' importance de l'éducation et d'avoir des objectifs . Bien sûr, ensuite l' université , qui m'a progressivement dirigé vers des études européennes qui m'ont amené à augmenter mes ambitions et à devenir qui je suis aujourd'hui.
Vanessa : J'ai fait un lycée linguistique, mais je n'ai pas beaucoup appris les langues. Je parle surtout le dialecte de Castel San Giorgio. Les expériences qui m'ont le plus formée ont été mon Erasmus de quatre mois en Espagne, à la fin du lycée, et aussi le fait d'aller rendre visite à ma	Ophélie : Plusieurs facteurs ont eu un impact sur ma personnalité, comme l' art , la musique , l' université , voyager en général : découvrir de nouvelles cultures et apprendre de nouvelles langues , faire de nouvelles expériences surtout en tant que voyageuse solo.

meilleure amie qui déménage souvent en Europe pour ses études.	
---	--

Ces extraits montrent deux cadres assez différents. Sur le plan linguistique, les participants du premier groupe ne connaissent pas les langues étrangères, mais accordent une grande importance au dialecte local, tandis que les participants du deuxième groupe, qui sont tous plurilingues, bien qu'ils connaissent leurs dialectes respectifs, ne les mentionnent jamais dans leurs réponses. La citation de Vanessa est particulièrement intéressante car elle illustre une tendance qui est devenue assez évidente au cours de la discussion : dans le cas de participants peu actifs sur le plan transnational, les déplacements transnationaux et les voyages sont décrits comme les expériences les plus déterminantes dans la construction de l'identité individuelle.

6.3. Processus d'identification régionale, nationale et transnationale

Comme mentionné dans la section 4.5, les entretiens semi-structurés favorisent des discussions naturelles et spontanées, tout en permettant d'approfondir la recherche en abordant des thèmes connexes. Donc, bien que la partie théorique de cette étude n'ait pas spécifiquement traité des processus d'identification locale, régionale et nationale, ces thèmes ont émergé lors des discussions, révélant leur lien avec l'identification multiple. Ces aspects, éclairant des mécanismes importants pour comprendre les opinions des participants, méritent donc une attention particulière dans cette section.

Effectivement, pendant cette partie de la discussion, des éléments intéressants de similitude et de différence ont émergé à la fois entre et au sein des groupes. Tout d'abord, dans les deux groupes, le régionalisme italien a été longuement discuté, et dans le tableau ci-dessous, on peut observer que les différences régionales sont perçues et vécues de manière assez différente selon les expériences personnelles et, dans une certaine mesure, également selon le lieu d'origine :

Exemple 2. Analyse comparative des groupes de discussion : régionalisme

Monica : Je me considère italienne parce que nos traditions communes nous unissent, mais lorsque l'on est ici , on remarque les différences entre les régions , entre le nord et le sud... Ces différences sont soulignées, elles sont encore amplifiées aujourd'hui, il y a ces stéréotypes sur les Napolitains de Campanie. Donc, je suis fière d'être italienne, mais l'Italie... je promeus toujours la Campanie et le sud en général.	Ophelia : Je m'identifie beaucoup à être italienne (...) je ne me retrouve pas à 100% dans la région où je me suis retrouvée. (...) Ravenna n'a pas vraiment cette culture, ce n'est pas ressenti, il n'y a peut-être pas ce patriotisme qu'il pourrait y avoir chez les Napolitains ou les Siciliens (...) en Italie, il y a tellement de différences entre les différentes régions et j'apprécie beaucoup cela (...) je me sens italienne et je me sens proche de toutes les différentes caractéristiques régionales (...) par exemple, en ce moment, en vivant à Rome, je me sens très romaine.
--	--

À travers l'analyse comparative des discussions, on peut également relever une différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne les niveaux d'identification locale et régionale :

Exemple 3. Analyse comparative des groupes de discussion : identification régionale

<p>Vanessa : Oui, je viens de Castel San Giorgio, et je m'identifie beaucoup en tant que sangiorgese... mais je ne me sens pas seulement d'ici, je me sens aussi italienne. Les deux, à la fois de San Giorgio mais aussi Italienne.</p>	<p>Diego : Italien. En ce sens, je suis beaucoup plus informé sur ce qui se passe au niveau national, par rapport au niveau local, la commune, la province, la région... ce sont toutes des choses obscures pour moi. Je vais voter quand il y a des élections municipales mais ça s'arrête là. (...) Florence... je ne la définis pas comme une métropole, mais oui, elle est très grande et dispersée et peut-être aussi pour cela je ne me sens pas particulièrement florentin, je n'ai pas en tête les traditions, etc.</p>
---	---

Il semble y avoir une tendance selon laquelle les personnes originaires de petites villes et moins en contact avec d'autres réalités géoculturelles ont une propension à avoir une identité locale/régionale plus prononcée que leurs pairs issus de villes plus grandes et souvent en contact avec diverses réalités géoculturelles. Effectivement, en ce qui concerne également les indices sociolinguistiques de lieu présentés dans la section méthodologique (sec. 4.6), cette propension a également été remarquée à travers une utilisation bien plus fréquente de mots et d'expressions idiomatiques dialectales, ce qui a favorisé ainsi l'établissement de relations sociales plus étroites entre les participants qui partageaient cette langue vernaculaire. Cependant, la façon dont les caractéristiques de la réalité géoculturelle d'appartenance et l'exposition à la diversité culturelle impactent l'intensité de l'identification locale/régionale reste une observation préliminaire qui nécessite d'être approfondie et corroborée par des recherches empiriques plus spécifiques et structurées.

En outre, l'inclusion des personnes ayant une double nationalité dans l'entretien a permis de mettre en lumière une perspective différente sur l'appartenance identitaire. En effet, Francesco et Claudio, bien que de manière différente en raison de leurs expériences de vie, ont souligné la bidirectionnalité des processus d'identification, qui ne concernent pas seulement la reconnaissance en tant que membre d'un groupe, mais aussi le fait d'être reconnu comme tel par les autres.

Exemple 4. Analyse comparative des groupes de discussion : la bidirectionnalité de l'identification

<p>Francesco : Je ne suis pas italien de naissance, j'ai été "acquis" parce que je viens du Brésil. À mon avis, se considérer comme italien dépasse le cadre individuel, mais concerne aussi la société, comment les autres vous perçoivent, s'ils vous acceptent comme faisant partie du groupe (...) Je serais vraiment très heureux si un</p>	<p>Claudio : Eh bien, moi aussi, je me sens principalement italien, même si j'ai la double nationalité (...) En fait, je dois admettre que jusqu'à il y a quelques années, je ne réalisais même pas que les gens ne me percevaient pas comme italien (...) mais je me rends compte à quel point je suis italien surtout maintenant</p>
---	---

jour, en plus de me sentir et de me reconnaître comme italien, les autres me considéraient comme faisant partie de ce groupe, donc comme italien.	que je vis dans un contexte européen (...) où les différences émergent.
---	--

Les réflexions induites par ces deux dernières citations, et en particulier par la phrase prononcée par Claudio et mise en gras, peuvent être considérées comme une sorte de trait d'union entre les processus d'identification locale, régionale, nationale et transnationale. Il s'agit d'un phénomène qui, sous des modalités et des formes différentes, est vécu et décrit par la plupart des participants :

Exemple 5. Analyse comparative des groupes de discussion : processus d'identification

GROUPE I	Giovanni : Je suis fier d'être italien et je suis également fier d'être campanien. Bien sûr, cela dépend de la situation, si je suis avec une personne qui n'est pas italienne, il est normal que je lui parle de l'Italie (...) mais si je parle avec une personne italienne , eh bien de toute façon... je promues ma Campanie.
	Kevin : Quand je suis à l'étranger , je me sens... oui... plus italien que lorsque je suis ici.
GROUPE II	Gianluca : Quand mon expérience était d'aller étudier dans une autre région d'Italie , alors oui, je me sentais moins italien et plus local . Au moment où tu pars, mon expérience est que tu te réconcilies davantage avec ton identité nationale et (...) tu perds un peu le contact avec ton identité locale .
	Claudio : Maintenant, que je vis en Allemagne, dans un environnement européen où j'interagis beaucoup avec des Italiens du Nord, je me rends compte de la différence et de l'émergence du régionalisme. Mais si ce n'était pas le cas, si je n'interagissais pas avec d'autres personnes italiennes, alors moi aussi je me serais accroché beaucoup plus à l'identité italienne généralisée plutôt qu'à l'identité régionale stricte . Mais, vu la situation dans laquelle je me trouve, personnellement, je m'identifie également à l'italienne et à la campanienne, donc à la fois nationale et régionale.

Ce type de discours est l'un des rares à traverser transversalement les deux groupes, réunissant tous les participants. L'un des aspects les plus intéressants est qu'il semble également s'appliquer au transnationalisme domestique, c'est-à-dire, même dans le cas d'interactions transnationales qui ont lieu à l'intérieur de son propre pays ou de sa propre ville, comme le montre le cas de Giovanni qui n'a jamais franchi les frontières de l'Italie. Plus généralement, ce discours est parfaitement conforme à la littérature constructiviste et poststructuraliste, qui considère l'identité comme quelque chose de dynamique, fluide, socialement et discursivement en constante construction (sections 3.1 et 3.2). Cependant, les expériences partagées par les participants semblent offrir une réflexion supplémentaire sur les processus d'identification, qui peut être résumée visuellement dans la figure suivante.

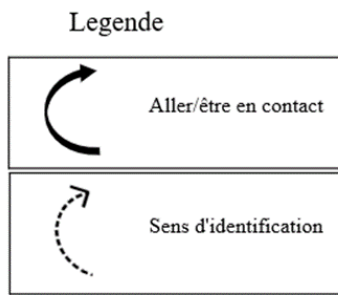


Figure 2. Legende

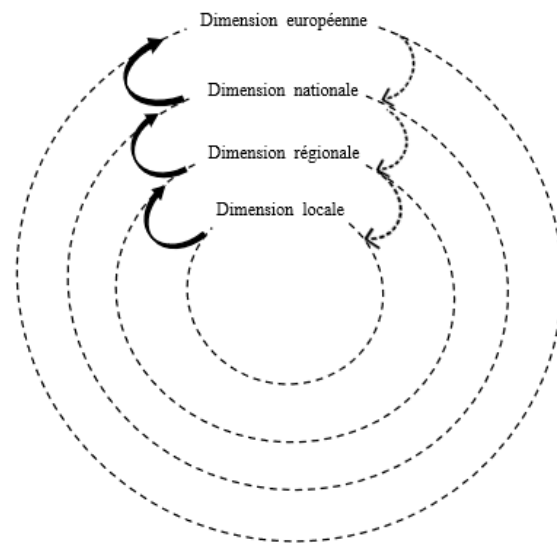


Figure 3. Processus d'identification

Source : figure réalisée par les auteurs

La figure 3 propose une représentation possible des processus d'identification décrits par les participants, tandis que la figure 2 présente la légende des connecteurs. Cette carte conceptuelle est structurée en cercles concentriques en pointillés, perméables, ouverts et interconnectés, où chaque cercle représente une dimension géoculturelle spécifique : locale, régionale, nationale et européenne. Les flèches continues représentent l'action de vivre, de se déplacer ou d'être en contact d'une manière ou d'une autre avec d'autres dimensions géoculturelles ; tandis que les flèches en pointillés représentent les processus et le sentiment d'identification que ces actions favorisent. Cette illustration suggère que le passage d'une dimension géoculturelle à une autre contribue à la réalisation de l'appartenance à la dimension d'origine. Dans ce sens, l'expérience décrite par Claudio est peut-être la plus emblématique. En effet, son expérience de travail au sein des institutions européennes, en Allemagne, lui a permis de vivre dans un environnement profondément européen et de se confronter à des amis et collègues de toute l'Europe. Cette confrontation a contribué à renforcer son identification en tant qu'Italien. Cependant, lorsque des Italiens d'autres régions ont rejoint son réseau social, l'interaction simultanée et constante avec ceux-ci et les collègues européens ont renforcé son sentiment d'identification à la fois en tant qu'Italien et en tant que Campanien. Nous reprendrons et approfondirons ce sujet dans la section 6.4.

6.4. Intégration et identification européennes

Dans cette section, nous explorons le niveau d'identification européenne des participants et les significations qu'ils attribuent à l'appartenance européenne et au processus d'intégration.

En premier lieu, il semble y avoir un consensus sur le fait que l'identité européenne est quelque chose qui émerge et découle de l'identité nationale (italienne) :

Exemple 6. Analyse comparative des groupes de discussion : identité nationale et identité européenne

Francesco : Si je me considère européen... non, parce que je ne me considère même pas pleinement italien encore...	Ophélie : Oui, oui, je me sens européenne... aussi parce que je suis italienne et donc je me sens faire partie de cette chose.
---	---

Cependant, les tableaux qui suivent révèlent que s'identifier en tant que citoyen d'un État membre n'est pas suffisant pour s'identifier en tant qu'Européen. De plus, ils démontrent que les deux groupes ont des visions nettement différentes du processus d'intégration et des significations attribuées à l'identité européenne.

Exemple 6. Analyse comparative des groupes de discussion : opinions sur l'intégration et l'identification européennes (groupe II)

GROUPE II
Ophelia : Être européen signifie pouvoir voyager sans avoir besoin de visas ni de passeports, voyager et se déplacer librement sans contraintes (...) Même en parlant de durabilité ... c'est une organisation qui cherche à donner un ordre au monde. (...) Oui, je suis fière d'être européenne, je suis très contente. (...) Si l'Italie sortait de l'euro, je déménagerais.
Gianluca: Oui, je me considère très européen (...) Je définis beaucoup mon identité européenne sur la base de l'adhésion aux valeurs libérales et démocratiques (...) C'est aussi beaucoup être différents et pouvoir se déplacer... peut-être dans ce sens, l'identité européenne est identifiée avec Schengen, plus que toute autre chose, et avec l'une des quatre libertés, celle de la libre circulation des personnes (...) Je me reconnais européen parce que de toute façon je ne me donne pas une identité exclusivement italienne. Et oui, je suis très fier d'être européen et je suis beaucoup plus fier de voir le drapeau européen que le drapeau italien. Voir le drapeau italien ne me procure pas de sensations agréables, peut-être parce que je sais qu'il est très associé au nationalisme et que cette chose n'existe pas en Europe (...) Et, dans ce sens, le drapeau européen représente un idéal , pour moi, et c'est pourquoi je ressens plus de fierté et d'émotion quand je le vois.
Diego: Oui, moi aussi je me sens européen et j'en suis fier (...) Pour moi, cela représente une union, d'un certain point de vue une sorte d'utopie surtout pour les personnes qui ont vu sa construction (...) précisément le fait d'un continent qui s'est fait la guerre pendant des siècles (...) qui a finalement réussi à trouver un projet commun, pour un développement commun (...) Et puis plus généralement tous les valeurs d'État de droit, de droits de l'homme, de démocratie et bien sûr de coopération internationale (...) sont ces choses que je vois quand je vois un drapeau européen. Quand je vois un drapeau européen ... je pense que cela me donne aussi une sensation plus positive que de voir un drapeau national , comme peut l'être celui de l'Italie, mais précisément parce que je le relie au fait d'appartenir à quelque chose de plus grand qui préserve ou du moins tente de préserver les intérêts du bloc , de nous tous ensemble, donc les droits fondamentaux . Cela inclut également protéger les citoyens européens de leurs propres États , si nécessaire.

Les participants du deuxième groupe partagent une identification européenne très forte ainsi que des sentiments de fierté et d'enthousiasme vis-à-vis du processus d'intégration. Ils partagent également la vision d'une Union qui offre sécurité et protection sous de multiples aspects. En revanche, le premier groupe a montré des opinions et des émotions assez diverses concernant l'Union européenne et le fait d'être européen, comme le montrent les citations ci-dessous.

Exemple 7. Analyse comparative des groupes de discussion : opinions sur l'intégration et l'identification européennes (groupe I)

GROUPE I
Kevin : L'Union européenne devrait être une union bénéfique pour tous les pays sous tous les aspects, à la fois politiques, économiques et sociaux, mais étant donné qu'il y a trop d'intérêts en jeu, à la fin je ne pense pas que cela soit respecté. Oui, je me considère comme un citoyen européen et je suis fier... disons que oui. Mais , pour les raisons que je t'ai mentionnées auparavant, ce n'est pas vraiment... enfin, ça ne change pas tellement pour moi (...) Pour moi, c'est une chose relative car tout le monde ne s'enrichit pas, ce sont toujours les plus puissants qui en profitent.
Giovanni : Non, je ne me sens pas européen à la fin... parce qu'à la fin... je ne sais pas, je me sens juste italien... parce qu'en fin de compte, cela ne change pas grand-chose pour nous... c'est juste quelque chose pour les intérêts des puissants (...) pour nous, qu'est-ce que ça change, nous sommes à San Giorgio (...)... tu as compris... c'est pourquoi je ne me sens pas européen (...) à la fin... l'Espagne est l'Espagne, l'Italie est l'Italie...
Vanessa : Je ne sais vraiment pas ce que cela signifie d'être européen (...) Désolée, pouvez-vous expliquer ? Je veux dire, que signifie cette chose "être européen" ? (...) Je ne sais pas comment répondre à cette question

Les participants du premier groupe ont tendance à ne pas s'identifier en tant qu'europeens et montrent avoir une identité plus exclusive. À cet égard, l'un des éléments les plus intéressants est la réponse de Vanessa, qui a demandé à plusieurs reprises des explications sur la signification de l'expression "être européen" au cours de la discussion. De plus, les membres de ce groupe éprouvent des sentiments négatifs à l'égard du processus d'intégration : outre la méfiance et le scepticisme, ce qui les unit le plus est un sentiment d'indifférence envers les institutions européennes, perçues comme éloignées et peu pertinentes pour eux. Dans ce contexte, la présence de Francesco (étudiant universitaire en Italie originaire du Brésil), en tant qu'élément d'hétérogénéité, a eu un impact notable pour ce qui concerne la négociation de sens et de signification entre les participants. Nous rapportons ci-dessous l'un des exemples les plus emblématiques de la façon dont certains de ses commentaires ont incité certains participants du groupe à réfléchir à certaines opinions préexistantes (ou à leur absence).

Exemple 8. Analyse comparative des groupes de discussion : effets du transnationalisme domestique

Francesco : Je peux répondre d'un point de vue externe, selon moi, l'Europe représente pour le reste du monde **un point de sécurité et un niveau de civilisation élevé dans le monde** (...) où les règles sont respectées, **la valeur de la vie** est supérieure à d'autres endroits du monde, les **droits** sont généralement respectés tant du point de vue citoyen-citoyen que du point de vue État-citoyen. **En Amérique latine, c'est l'idée que nous avons de l'Europe.**

Vanessa : **À ce point**, en répondant à la question de savoir si je me sens européenne, je dirais que peut-être si j'avais voyagé aussi sur un autre continent, je pourrais prendre plus conscience de cette question. Parce que **sincèrement, je ne me suis jamais confrontée**, je veux dire, par exemple, **en entendant Francesco dire ces choses... ça fait réfléchir**, mais pourquoi les dit-il, sinon sincèrement, **je n'y aurais jamais pensé de l'autre côté**, une personne venant d'un autre continent nous voit ainsi... **je n'aurais jamais imaginé ça.**

Outre le fait de souligner l'impact des interactions discursives sur les représentations sociales, ces deux passages sont très significatifs car ils confirment la validité de la théorie du transnationalisme domestique. Ils mettent en évidence l'importance et l'efficacité des échanges transnationaux et interculturels, même lorsqu'ils ont lieu à l'intérieur des frontières nationales ou urbaines. Il s'agit d'une conclusion fondamentale de cette recherche sur laquelle nous reviendrons par la suite.

6.5. Transnationalisme individuel et identification européenne

Dans cette section, nous explorons les différences d'attitudes concernant les pratiques transnationales entre les deux groupes, puis examinons le lien entre le transnationalisme et le développement de l'identification en tant qu'Européens. En ce qui concerne le premier point, la discussion a mis en évidence des attitudes et des préférences très différentes entre les deux groupes concernant les opportunités de mobilité internationale. En effet, les participants du premier groupe se sont montrés réticents, voire totalement opposés, à l'idée de déménager dans un autre État membre, même en cas d'opportunité potentielle d'études ou de travail.

Exemple 9. Analyse comparative des groupes de discussion : groupe I et mobilité transnationale

Kevin : **Non, je resterais en Italie**, parce que pour les traditions... **je préfère rester ici, c'est mon pays et il n'y a rien de mieux.**

Monica : Je ne pense pas... **je resterais ici en Italie**. Même si d'un côté j'aimerais aller en Espagne, je ne sais pas... **le fait de ne pas connaître les langues, même pas l'anglais, me freinerait sûrement...** et peut-être que **le changement me freinerait un peu plus...** changer complètement de culture **loin de l'Italie. Parfois, il est difficile d'être loin de la région de Campanie, loin de ta terre, de ta maison.**

Vanessa : **Non, je n'irais pas, parce que ça m'embêterait.**

Giovanni : **Non, je n'irais pas du tout.** Et puis **je ne pense pas qu'il y ait un endroit meilleur que l'Italie.**

Les passages cités dans le tableau 41 sont plutôt éloquents : tous les membres du premier groupe refuseraient de passer un court ou moyen séjour dans un autre État membre de l'Union. Au cours de la discussion, il est apparu, entre autres choses, que l'une des motivations les plus déterminantes de cette attitude est le fort sentiment d'appartenance à leur réalité géoculturelle, un régionalisme/nationalisme exprimé en termes absolus, qui implique la conviction de la supériorité de leur propre pays par rapport aux autres.

En revanche, les membres du deuxième groupe décrivent les expériences de mobilité internationale comme de grandes opportunités, à créer même pour les plus jeunes.

Exemple 10. Analyse comparative des groupes de discussion : groupe II et mobilité transnationale

Gianluca : Absolument, **maintenant que je sais comment c'est de partir à l'étranger** et de rencontrer des gens à l'étranger, je pense que ce sont des **expériences très importantes**.

Ophelia : Je suis d'accord et j'aurais vraiment **aimé pouvoir les faire même quand j'étais plus jeune**. Au collège, j'ai fait quelques séjours linguistiques de deux semaines en Angleterre et c'était magnifique, mais j'aurais beaucoup aimé le faire pour une période plus longue.

En ce qui concerne le lien entre les expériences transnationales et le développement d'une identification européenne, les citations suivantes confirment et approfondissent ce qui a été illustré dans la section 6.3 concernant les processus d'identification :

Exemple 11. Analyse comparative des groupes de discussion : transnationalisme et identification européenne (groupe I)

Francesco : S'il y avait un programme pour envoyer les Européens **dans des pays non-membres de l'Union**, cela aiderait beaucoup, car **là-bas, on pourrait vraiment comprendre ce que signifie appartenir à l'Union européenne**.

Vanessa : Pour se sentir plus européen, oui, **dans un autre continent, mais pas en Europe**.

Giovanni : Je ne sais pas si cela vous aiderait à vous sentir plus européen, selon moi en Europe non (...) Cela aiderait davantage à aller **dans un autre continent, parce que si vous vous déplacez toujours en Europe, justement, vu que nous sommes européens, cela m'aiderait peut-être à me sentir plus italien, pas plus européen** ... je pense que c'est peut-être comme ça, mais je ne sais pas.

Ces passages mettent une fois de plus en évidence que se confronter à des réalités différentes permet de regarder la sienne de l'extérieur, à travers différentes perspectives, et que cela contribue à la réalisation de son identité à différents niveaux. Dans ce cas, les citations figurant dans le tableau 43 sont parfaitement en ligne avec la carte conceptuelle à cercles concentriques présentée dans la section 6.3 : vivre dans une réalité ou être en contact avec des personnes d'origine extra-européenne peut représenter une opportunité importante pour le développement d'un sentiment d'appartenance européen. Cependant, les extraits suivants (tableau 44) montrent que la dimension extra-européenne n'est pas la seule à favoriser

l'identification européenne, et mettent en lumière que le fait d'être en contact avec des personnes européennes d'autres nationalités, et de prendre conscience des différences et des similitudes culturelles, en plus d'avoir un impact positif sur l'identité nationale, favorise également l'émergence et le renforcement d'une identité européenne partagée.

Exemple 12. Analyse comparative des groupes de discussion : transnationalisme et identification européenne (groupe II)

Claudio : Je ne me suis pas senti plus allemand après avoir passé un an en Allemagne (...) Je vis en Allemagne mais je sors principalement avec des **personnes de nombreuses nationalités européennes**, espagnoles, grecques, suédoises, néerlandaises, slovènes, slovaques, bulgares et, à mon avis, dans ces situations, **il y a une expérience partagée d'identité européenne** qui te porte un peu plus loin que le pays dans lequel tu te trouves. (...)

Gianluca: Le fait est que, selon moi, voyager et vivre dans des pays différents du sien a **un effet ambivalent** : d'une part, selon moi, cela **te rapproche de ton identité nationale**, dans le sens où **lorsque tu vas à l'étranger, tu te reconnais plus italien que tu ne le faisais auparavant**, à cause des différences que tu observes chez les autres (...) **d'autre part, cependant, tu t'en détaches, de ton identité nationale**, non pas tant parce que tu en absorbes un petit morceau d'une autre, mais parce que tu **perds un peu du lien absolu avec la tienne**.

Il s'agit de processus très complexes qui impliquent l'interaction de nombreux facteurs et dynamiques différentes. Les citations rapportées dans cette section et dans les précédentes mettent en évidence l'effet polyvalent de la confrontation et de l'interaction avec la diversité culturelle, qui favorise avant tout la relativisation des liens d'appartenance identitaire. À la lumière de l'agrégation de toutes les données qualitatives fournies par les groupes de discussion, il est nécessaire de procéder à la mise à jour de la carte conceptuelle des processus d'identification présentée précédemment (fig. 4, section 6.3.).

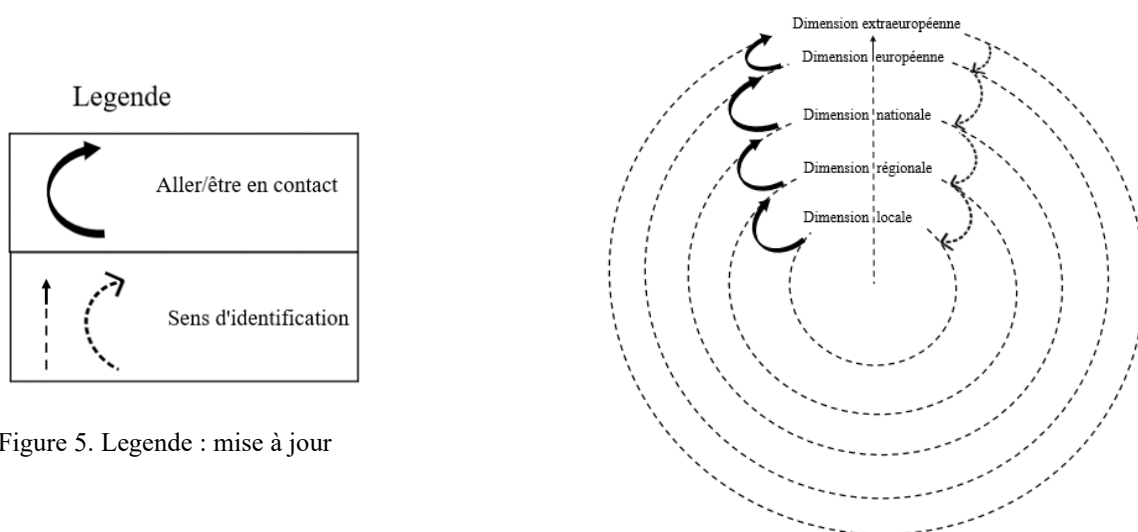


Figure 7. Processus d'identification : illustration mise à jour
Source : figure réalisée par les auteurs

À différence de l'illustration précédente, la figure 5 ci-dessus ajoute une ligne pointillée perpendiculaire reliant la dimension locale à la dimension extra-européenne. En effet, les données suggèrent que *vivre dans/être en contact avec* une certaine dimension géoculturelle favorise un double processus d'identification : non seulement vers la dimension d'origine mais aussi vers la dimension présente, c'est-à-dire celle où se déroule l'interaction interculturelle. Dans le cas décrit par Claudio, par exemple, vivre dans un environnement profondément européen, en contact avec des collègues et des amis venant de différentes parties de l'Europe et de différentes régions d'Italie, a mis en œuvre des mécanismes qui ont fait ressurgir son identité campanienne, renforcer son identité italienne et épanouir son identité européenne. De plus, en accord avec la littérature analysée dans la partie théorique de cette recherche, la ligne pointillée suggère la présence d'un continuum entre la dimension locale et la dimension mondiale. Les processus d'identification sont caractérisés par une complexité irréductible, qui dans la réalité, généralement, ne fonctionne pas en compartiments étanches, mais plutôt à travers l'interconnexion continue des différentes dimensions. En effet, il est important de souligner que les données recueillies montrent que le passage d'une dimension géoculturelle à l'autre n'implique pas nécessairement le franchissement physique des frontières nationales, mais plutôt des contacts de divers types avec des personnes, des langues et des traditions différentes des siennes qui peuvent avoir lieu dans des espaces numériques ou dans ceux de sa propre ville.

6.6. Identification européenne, plurilinguisme et anglais comme lingua franca

Dans cette dernière section de l'analyse qualitative, nous explorons les expériences et les opinions des participants concernant le plurilinguisme, le statut de la langue anglaise et l'identification européenne.

Exemple 13. Analyse comparative des groupes de discussion : identification européenne, plurilinguisme et langue anglaise

<p>Vanessa : Pour moi, il est important qu'ils sachent aussi l'italien. Donc, si je vais en Espagne, si je vais en France, si je vais à Londres, ils doivent aussi parler italien ! Parce que, pourquoi je ne devrais pas être considérée ?? Je suis italienne.</p> <p>Giovanni : Pourquoi a-t-on décidé que la langue mondiale devait être l'anglais, et non le portugais, ou l'italien ou autre chose... je veux dire, qui l'a décidé ? Donc selon moi, étant donné que la société nous a imposé cela, il est évidemment plus important de connaître l'anglais aussi pour se sentir plus européen, mais cela ne signifie pas que connaître l'italien ou l'allemand ne soit pas important, c'est tout aussi important mais peut-être que l'anglais a une grande influence sur la société parce qu'on nous l'a imposé, mais pas parce que l'anglais est meilleur qu'une autre langue.</p> <p>Kevin : Oui, bien sûr, l'anglais nous aide à nous sentir plus européens, car c'est la langue universelle désormais, non seulement au niveau européen mais mondial ; donc, je pense qu'au niveau personnel, je pense que oui, c'est quelque chose qui vous enrichit de parler plusieurs langues, mais en parlant l'anglais... disons que c'est un passe-partout.</p> <p>Francesco : Je pense que parler plusieurs langues européennes nous fait nous sentir plus européens. Mais je suis d'accord avec Giovanni, d'un point de vue fonctionnel, étant donné que l'anglais est la langue dominante dans le monde, tout le monde la connaît, il vaut mieux commencer par l'anglais et puis essayer d'apprendre d'autres langues.</p>	<p>Ophélie : Le fait de connaître d'autres langues m'aide à me sentir encore plus européenne (...) Mais aussi, en fonction de mes expériences de voyage, l'anglais est fondamental (...) Ne pas le savoir, je pense que c'est limitant (...) l'espagnol et le français ne suffisent pas car tu ne peux pas aller parler à un Polonais en français ou en espagnol, tu dois lui parler en anglais.</p> <p>Gianluca: L'anglais est peut-être cette langue commune que nous savons tous qui est fondamentale (...) Savoir l'une des langues européennes, que ce soit le français ou l'espagnol, sans savoir l'anglais ne serait pas la même chose, je veux dire, cela ferait disparaître ce sentiment d'être européen et donc dans ce sens, l'anglais est un peu la langue de l'identité européenne, mais pas parce que c'est l'anglais, mais parce que c'est la seule langue qui vous permet de vous sentir européen en tant que personne qui peut communiquer avec tous les autres Européens.</p> <p>Claudio : Il y a des études qui montrent que nous sommes en train de transformer l'anglais, qu'un anglais européen est en train de naître qui suit un peu les langues et les structures grammaticales que nous utilisons et les expressions que nous avons, traduites. Et c'est une chose importante, et il est important que cela soit reconnu (...) nous prenons cette langue et la faisons nôtre (...) Mais oui, parler d'autres langues européennes a certainement contribué à me faire me sentir plus européen, mais je pense que l'anglais est fondamental pour pouvoir dire que nous sommes européens et voyager en Europe (...), je veux dire avec l'espagnol oui, avec le français, ce n'est pas la même chose.</p> <p>Diego : Parmi les Européens, un anglais un peu différent se répand... et je pense que c'est une chose positive, un moyen de faire de l'anglais un point de rencontre pour les Européens. Bien sûr, cependant, de quelque manière que ce soit, ce sera toujours un point de rencontre "plus superficiel" par rapport à ce que vous pouvez créer à travers le plurilinguisme, c'est-à-dire, en apprenant et en partageant la langue et la culture de l'autre.</p>
--	--

Bien que tous les participants soient favorables au plurilinguisme, ne serait-ce que comme source d'enrichissement personnel, nous pouvons observer un consensus général sur l'importance de maîtriser la langue anglaise, reconnue comme le seul outil permettant de communiquer avec des personnes de toute l'Europe et du monde. Cependant, l'analyse comparative des discussions a mis en évidence une différence importante entre les deux groupes. Le premier vit la domination de la langue anglaise comme une imposition sociale envers laquelle ils nourrissent une certaine hostilité, tandis que le deuxième groupe a souligné l'importance de l'"européanisation" la langue anglaise, à travers l'incorporation des structures linguistiques et des expressions idiomatiques des différentes langues européennes. Ce qui ressort de la synthèse de ces données est plutôt intéressant. En effet, la combinaison des perspectives du premier et du deuxième groupe nous ramène directement à la nécessité d'une pédagogie critique de la langue anglaise discutée dans la littérature et dans la section 3.5. Le but de cette approche pédagogique est précisément d'enseigner l'anglais de manière à répondre à des questions telles que celle posée par Giovanni : « pourquoi a-t-on décidé que la langue mondiale devait être l'anglais ? ». Mais ce n'est pas tout : l'autre priorité décrite par Pennycook (2017) est d'enseigner différents standards linguistiques, d'encourager les pratiques translinguistiques en permettant aux étudiants de comprendre et d'exprimer des aspects de leur identité en "s'appropriant" de la langue étrangère. Ce type d'approche de l'enseignement de l'anglais favorise également la valorisation du plurilinguisme, qui, comme l'a affirmé Diego, reste l'outil le plus efficace pour une compréhension transculturelle plus profonde.

7. Discussion et Conclusion

Cette dernière section est dédiée à la discussion des résultats de l'analyse mixte et à la présentation des conclusions du mémoire.

7.1. Discussion de l'analyse mixte : affichage conjoint et meta-inférences

L'analyse mixte permet d'intégrer les principales données quantitatives et qualitatives à travers la technique de l'affichage conjoint et l'élaboration des meta-inférences. Cela consent de répondre aux questions des recherches en validant ou refusant les hypothèses initiales.

Tableau 46. Affichage conjoint

THÈME	RÉSULTATS QUANTITATIFS	SUIVI QUALITATIF	RÉSULTATS QUANTITATIFS	SUIVI QUALITATIF	RÉSULTATS QUANTITATIFS	SUIVI QUALITATIF
	TRANSNATIONALISME INDIVIDUEL			IDENTIFICATION EUROPÉENNE		
ÉDUCATION	Le niveau d'éducation et la maîtrise d'anglais sont positivement corrélés (r = 0,8 ; p < 0,001)	<i>Oui, à l'université, j'ai réussi à apprendre l'anglais de manière plus efficace pour de nombreuses raisons... des articles à étudier en anglais aux opportunités d'interagir avec des étudiants internationaux</i>	Ne pas avoir fréquenté l'université est fortement lié à une réduction significative de la probabilité d'avoir un niveau élevé de transnationalisme (B=-1,51)	<i>Mon parcours universitaire m'a offert de nombreuses opportunités de mobilité internationale, comme Erasmus pendant mes études... mais aussi après, avec des stages à l'étranger</i> <i>J'ai déjà eu trop de chance de faire un stage Erasmus en Espagne après le lycée, car en général, si tu ne vas pas à l'université et n'obtiens pas de diplôme, il est difficile de trouver ce genre d'opportunités</i>	Avoir fréquenté l'université est fortement lié à une augmentation de la probabilité d'avoir une identification européenne élevée (B= 1,2)	<i>Pour le sentiment d'être européen, je ressens vraiment une différence par rapport à mes amis qui n'ont pas fréquenté l'université (...) Ce n'est pas seulement une question d'études, mais de tous les autres types d'expériences qu'elle vous amène à vivre</i>
MAÎTRISE D'ANGLAIS	La maîtrise d'anglais et la maîtrise d'autre langue sont positivement corrélées (r = 0,56 ; p = 0,003)	<i>Lors de mon dernier voyage, même si je ne le maîtrise pas parfaitement, l'anglais a aidé à partager nos cultures diverses avec les autres filles... qui m'ont aussi enseigné des choses de leurs langues. En fait, si je devais commencer à étudier les langues, je commencerais par l'anglais, car cela peut être un point de départ pour en apprendre d'autres</i>	Un niveau faible d'anglais est lié à un niveau de transnationalisme moins élevé (B=-1,72)	<i>J'aimerais aller... par exemple en Espagne, je ne sais pas... mais le fait de ne pas connaître les langues, même pas l'anglais, me retient sûrement</i>	Le sentiment d'identification européenne décroît progressivement en fonction du niveau de maîtrise de l'anglais Niv. avancé, B = 0, 94 Niv. débutant, B = -2,33 Aucune niv., B = -3,2	<i>La langue anglaise est un peu la langue de l'identité européenne, non pas parce que c'est l'anglais en soi, mais parce que c'est la seule langue qui vous permet de vous sentir européen en tant que personne capable de communiquer avec tous les autres Européens.</i>
MAÎTRISE D'AUTRE LANGUE			Une maîtrise d'une autre langue européenne plus faible est associée à un niveau plus bas de transnationalisme (B=-1,28)	<i>Je crois qu'un aspect important de l'apprentissage des langues étrangères est la motivation, et, dans mon cas par exemple, savoir que l'obtention de cette certification me permettrait de partir à l'étranger a été fondamental</i>		<i>[L'anglais] sera toujours un point de rencontre plus superficiel par rapport à ce qu'on peut créer à travers le plurilinguisme, c'est-à-dire en apprenant et en partageant la langue et la culture de l'autre.</i>
TRANSNATIONALISME INDIVIDUEL						<i>Quand tu vas à l'étranger (...) tu te détaches de ton identité nationale, non pas tant parce que tu en absorbes un petit morceau d'une autre, mais parce que tu perds un peu du lien absolu avec la tienne.</i> <i>Je vis en Allemagne mais je fréquente principalement des personnes des autres nationalités européennes (...) dans ces situations, il y a une expérience partagée d'identité européenne qui nous emmène un peu plus loin que le pays où l'on se trouve</i> <i>La première fois que j'ai réalisé que j'étais Européenne, c'était lorsque j'ai fait mon premier voyage, à Berlin, et que j'ai pensé : « Wow, c'est ça l'Europe »... parce que je suis sortie de mon petit village</i>

La table ci-dessus (tableau 46) offre une synthèse intégrée des observations empiriques de cette recherche. Dans la première colonne et sur la deuxième ligne sont énumérés les thèmes de recherche : éducation, maîtrise d'anglais, maîtrise d'une autre langue européenne, transnationalisme individuel et identification européenne. Les colonnes en noir présentent les résultats quantitatifs, tandis que celles en bleu montrent des citations des participants des groupes de discussion qui contribuent à expliquer les relations corrélatives et causales entre les variables. En intégrant les données, il est possible de tirer des méta-inférences, permettant de répondre aux questions de recherche et de confirmer les hypothèses initiales à partir d'une perspective analytique plus complète et approfondie.

Concernant la première hypothèse de recherche :

H1 : Le niveau d'éducation et le niveau de maîtrise de la langue anglaise sont positivement corrélés.

Les données quantitatives indiquent une corrélation positive, élevée et significative entre le niveau d'éducation et le niveau de compétence en langue anglaise ($r=0,80$). Cela signifie que les individus ayant un niveau d'éducation universitaire tendent à avoir un niveau de compétence en langue anglaise de moyen à avancé, tandis que ceux ayant seulement suivi l'école secondaire ont tendance à avoir un niveau faible ou à ne pas la connaître du tout. Cette inférence statistique est corroborée par la recherche empirique qualitative. Les données recueillies lors des entretiens mettent également en évidence que parmi les divers facteurs à la base de cette corrélation, on trouve l'enseignement et le matériel d'étude universitaires en anglais, ainsi que, surtout, les opportunités d'interaction avec des étrangers offertes pendant et après les études.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse :

H2 : La maîtrise de la langue anglaise et la connaissance d'une autre langue européenne sont positivement corrélées.

Le coefficient de corrélation ($r=0,56$) montre que la maîtrise de la langue anglaise est étroitement et positivement corrélée avec la maîtrise d'au moins une autre langue étrangère. Les données qualitatives confirment cette inférence et contribuent à approfondir la compréhension. Le statut de la langue anglaise en tant que lingua franca constitue un élément socio-structurel fondamental à partir duquel découlent certaines politiques linguistiques scolaires et différentes dynamiques liées à la motivation et aux opportunités d'apprentissage des langues étrangères. Premièrement, l'introduction de l'anglais comme première langue étrangère dans les programmes éducatifs italiens signifie que, à l'exception de ceux issus de familles ou d'environnements multilingues, elle est la première langue étrangère à être apprise. Deuxièmement, ceux qui ont un niveau d'éducation plus bas et aucune compétence linguistique étrangère ont affirmé que s'ils devaient commencer à étudier des langues étrangères, ils choisiraient d'abord l'anglais car il offre de meilleures opportunités d'intégration et de mobilité socio-économique. De plus, il a été souligné que l'anglais offre diverses opportunités d'exposition et d'apprentissage d'autres langues et cultures, ce qui a un impact très significatif sur la motivation et le désir d'apprendre de nouvelles langues.

En ce qui concerne la troisième hypothèse :

H3 : À mesure que le niveau d'éducation augmente, la probabilité que l'individu adopte une identité européenne augmente également.

Le modèle de régression montre que l'éducation universitaire est fortement liée à une augmentation de la probabilité d'avoir une identification européenne. Ce résultat est confirmé par les données recueillies lors des entretiens. En effet, les participants ont souligné que les études, en particulier dans certaines matières telles que l'histoire, l'économie et les langues étrangères, leur ont fourni des informations et des perspectives fondamentales pour comprendre les avantages du processus d'intégration européenne. En outre, les répondants ont souligné l'importance d'une série d'expériences généralement associées à un parcours universitaire, telles que les opportunités d'interaction interculturelle et de mobilité internationale. Cette observation nous conduit à la quatrième hypothèse :

H4 : À mesure que la connaissance de la langue anglaise augmente, la probabilité que l'individu adopte une identité européenne augmente également.

Le modèle de régression montre une diminution progressive de l'identité européenne à mesure que le niveau d'anglais diminue (B de 0,94 à -3,2). À cet égard, les expériences partagées par les participants du deuxième groupe de discussion sont particulièrement éloquentes. Tout d'abord, l'anglais est perçu comme la « langue de l'identité européenne » car il permet la communication et l'interaction avec toutes les autres cultures, non seulement au niveau européen, mais aussi mondial. Ensuite, les répondants ont largement et positivement évoqué l'anglais comme un « pont entre les cultures européennes » et « l'eupéanisation de l'anglais », c'est-à-dire la diffusion d'un anglais qui s'éloigne des réalités géopolitiques et culturelles avec lesquelles il est principalement associé (États-Unis et Royaume-Uni), dans la mesure où il intègre certaines structures linguistiques et traits culturels européens. Une autre donnée importante qui est apparue lors des entretiens est que l'anglais permet de bénéficier d'une offre médiatique plus large, ce qui permet d'être en contact avec différents types d'informations et de perspectives. Tous ces éléments favorisent l'identification européenne dans la mesure où ils offrent des opportunités de rencontres interculturelles. Par conséquent, pour comprendre pleinement la relation entre la langue anglaise et l'identification européenne, il est nécessaire de prendre en compte les relations de corrélation entre la maîtrise de la langue anglaise, le transnationalisme et la connaissance d'autres langues étrangères. En effet, selon la cinquième et dernière hypothèse :

H5 : À mesure que le niveau d'éducation et la connaissance de langues étrangères augmentent, le niveau de transnationalisme individuel augmente également.

Cette hypothèse résume dans une certaine mesure toutes les précédentes. Elle est confirmée par des données quantitatives montrant des coefficients de corrélation élevés et statistiquement significatifs. De plus, le modèle de régression indique qu'un niveau d'éducation « » ($B = -1,51$), un niveau d'anglais moins avancé ($B = -1,72$) et une connaissance plus faible d'une autre langue étrangère ($B = -1,28$) tendent à entraîner un niveau plus bas de transnationalisme individuel. Les données qualitatives confirment largement cette tendance. En particulier, elles semblent confirmer les résultats des recherches de Kuhn (2012 ; 2015), montrant que le transnationalisme individuel est socialement stratifié. Bien qu'il y ait également une forte composante personnelle, avec différentes préférences et attitudes à l'égard de l'implication transnationale, la validation de cette hypothèse et de toutes les hypothèses précédentes démontre l'existence d'un cadre complexe de corrélations entre les opportunités d'apprentissage et les opportunités d'interaction interculturelle. Par exemple, la concentration des opportunités d'interaction transnationale dans l'enseignement supérieur empêche l'accès à tous ceux qui ne poursuivent pas leurs études à ce niveau. De plus, les données indiquent que le refus de s'impliquer dans ce type d'activités transnationales est souvent dû à un manque de compétences en anglais et à une insécurité linguistique. Ici on peut voir le lien étroit entre la langue anglaise, le transnationalisme et le plurilinguisme : l'anglais est souvent ce qui permet la mobilité dans un pays tiers, laquelle devient la principale source de motivation pour apprendre une troisième langue. Plus fréquemment encore, l'anglais en tant que lingua franca est utilisé par les étudiants Erasmus pour mettre en contact leurs cultures respectives et s'enseigner mutuellement leurs langues.

Enfin, bien qu'elle n'ait pas été étudiée statistiquement ici car largement documentée ailleurs, les données qualitatives recueillies sont parfaitement cohérentes avec ce qui est rapporté dans la littérature scientifique concernant la relation entre le transnationalisme et l'identification européenne. En général, l'analyse qualitative montre que la comparaison transculturelle (à tous les niveaux : local, régional, national, transnational) favorise processus d'identification multiple. Dans le cas de l'identification européenne, cela se produit car lors de la comparaison, l'identité nationale revit et se relativise en même temps, devenant plus flexible et plus fluide, acquérant plusieurs possibilités d'hybridation, d'intégration, d'appartenance et d'identification.

7.2. Conclusion

Dans ce mémoire de recherche, nous avons exploré les mécanismes qui relient la reproduction de la stratification sociale au sentiment d'appartenance en tant qu'Européens. Nous avons discuté du célèbre programme Erasmus comme exemple emblématique de ce phénomène, susceptible d'exacerber la division entre les gagnants et les perdants de l'intégration européenne. En effet, il reproduit des sociétés où l'élite, représentée par la partie la plus instruite, mobile et aisée, nourrit des sentiments pro-européens, tandis que la partie de la population moins instruite, mobile et aisée, tend à adopter des positions eurosceptiques. Le paradoxe du programme Erasmus réside dans le fait qu'il est conçu pour promouvoir l'identité européenne, améliorer l'employabilité transnationale et renforcer la cohésion socioculturelle. Cependant, en ciblant principalement les étudiants universitaires déjà orientés vers l'Europe et bénéficiant de meilleures opportunités d'intégration socioéconomique, il tend à exclure ceux qui sont moins éduqués et moins mobiles, et qui rencontrent généralement des difficultés à participer aux programmes d'échange en raison de contraintes économiques, académiques, linguistiques et communautaires.

Ainsi, le but de ce mémoire a été d'analyser à l'origine le phénomène de la stratification sociale de l'identification européenne, en cherchant à comprendre comment l'éducation, la maîtrise de l'anglais, le plurilinguisme et le niveau de transnationalisme individuel sont liés entre eux et à l'identification européenne.

D'un point de vue théorique, nous avons analysé la littérature existante en combinant les théories constructivistes et poststructuralistes avec certains concepts du nouveau matérialisme. Cette approche théorique a permis de comprendre la multidimensionalité de ce phénomène en considérant à la fois la construction socio-discursive de la réalité et la distribution des ressources et des opportunités qui façonnent les identités individuelles. Dans ce contexte, nous avons également souligné l'importance de la perspective du nouveau matérialisme dans la relation entre l'identification européenne, le plurilinguisme et l'anglais comme lingua franca. Alors que le plurilinguisme est directement lié à l'identification européenne et aux opportunités d'intégration socio-économique, l'anglais domine le panorama de l'apprentissage linguistique en raison des relations de pouvoir qui gouvernent le système international contemporain. Pour cette raison, nous avons souligné la nécessité de développer des politiques éducatives holistiques et des pédagogies critiques de l'anglais capables de promouvoir un esprit critique, une revitalisation culturelle et une citoyenneté démocratique plurilingue.

D'un point de vue empirique, nous avons adopté une approche de recherche mixte basée sur un schéma séquentiel explicatif pour vérifier les hypothèses initiales. L'analyse statistique a révélé un cadre complexe de corrélations entre les variables à la base de la stratification sociale et de l'identification européenne. En effet, un niveau d'éducation plus avancé est corrélé à une meilleure maîtrise de l'anglais et à un niveau de transnationalisme individuel plus élevé, qui sont à leur tour liés à une probabilité plus élevée d'acquérir une maîtrise d'autres langues étrangères. La recherche qualitative a confirmé ces résultats en produisant des données parfaitement en accord avec la littérature présentée dans la partie théorique. En premier lieu, l'intégration des données quantitatives et qualitatives a confirmé la thèse de la stratification sociale de l'identification européenne, du point de vue de l'éducation (Inglehart, 1970 ; Idris et al., 2012 ; Hakhverdian et al. 2013), du plurilinguisme (Norton 2010 ; Medrano, 2018) et du transnationalisme (Fligstein, 2008 ; Kriesi et al, 2008 ; Gerhards et Hans, 2013 ; Kuhn, 2012 ; 2015). En outre, les observations qualitatives supportent la théorie du transnationalisme domestique (Fernandez et al., 2016), car les interactions et les pratiques transnationales qui ont lieu à l'intérieur des frontières nationales exercent une influence importante sur les opinions et les processus d'identification de ceux qui ont un niveau d'éducation moins élevé et qui sont peu actifs à l'échelle transnationale. Sur le plan linguistique, l'une des observations empiriques les plus novatrices de cette recherche a concerné la relation étroite entre la maîtrise de l'anglais et le niveau d'identification européenne. Cependant, il a également été souligné que si l'anglais comme lingua franca est l'outil qui permet le plus grand nombre d'interactions interculturelles, le plurilinguisme est ce qui leur confère une plus grande qualité et profondeur.

En conclusion, sur le plan scientifique, nous avons évalué la validité de nos résultats en utilisant des méthodes de recherche rigoureuses, notamment des procédures de collecte de données solides et des techniques d'analyse consistantes. De plus, l'utilisation de la triangulation méthodologique dans notre analyse mixte a accru la fiabilité de notre étude. Ainsi, bien que notre recherche soit de petite envergure et non représentative, elle a produit des résultats scientifiques significatifs qui viennent appuyer empiriquement certaines contributions discutées dans la littérature, notamment la théorie du transnationalisme domestique et son implication dans la négociation de sens et de signification concernant les représentations sociales. En outre, les résultats obtenus et les observations recueillies suggèrent également l'importance de mener davantage de recherches sur la manière dont les caractéristiques de la réalité géoculturelle d'appartenance et l'exposition à la diversité culturelle impactent l'intensité de l'identification locale/régionale. De même, il est crucial

d'explorer les approches alternatives pour dépasser le nationalisme méthodologique, tant dans la recherche scientifique que dans la réalité sociale. D'une part, en adoptant des approches telles que l'intersubjectivité mixte proposée par Dervin (2013), et d'autre part, en introduisant des changements dans nos interactions quotidiennes avec l'altérité. Par exemple, en suivant Selasi (2005), remplacer l'une des questions les plus courantes et classiques comme "d'où viens-tu" par "où es-tu local(e)" représente une manière très simple d'ouvrir nos yeux et nos esprits face à la différence. Cela nous amènera à découvrir qu'il n'y a personne qui soit vraiment étranger par rapport à nous.

Dernièrement, ce mémoire met en lumière l'importance d'analyser la stratification sociale de l'identification européenne et ses répercussions socio-économiques et culturelles. Des recherches quantitativement plus représentatives, intégrant un éventail élargi de variables et adoptant une perspective européenne comparée, pourraient s'avérer cruciales pour l'élaboration de politiques européennes. Du point de vue politique institutionnel, l'élaboration de projets de coopération transgouvernementale visant à offrir des opportunités éducatives et formatrices aux jeunes défavorisés dès leur plus jeune âge pourrait contribuer à réduire les inégalités d'accès aux opportunités, tout en favorisant la cohésion socio-économique, l'inclusivité culturelle et l'identification européenne.

Bibliographie

- Agirdagi, O., Huyst, P. & Van Houtte, M. (2012). Determinants of the Formation of a European Identity among Children: Individual- and School-Level Influences. *Journal of Common Market Studies*, 50 (2) : 198–213. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.2011.02205.x>
- Alexiadou, N. & Rambla, X. (2022). Education Policy Governance and the Power of Ideas in Constructing the New European Education Area, *European Educational Research Journal*, 22 (6): 852–869. <https://doi.org/10.1177/1474904122112138>
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley Publishing.
- Anderson, C. J. (1998). When in Doubt, Use Proxies: Attitudes toward Domestic Politics and Support for European Integration. *Comparative Political Studies*, 31 (5): 569–601. <https://doi.org/10.1177/0010414098031005002>
- Antonsich, M. (2012). Bringing the Demos back in: People's Views on 'European Identity'. *European Societies*, 14 (4), pp. 484 -501 <http://www.tandfonline.com/10.1080/14616696.2012.724575>
- Balfour, R. & Robustelli, L. (2019). Why Did Italy Fall Out of Love with Europe? *Istituto Affari Internazionali*, 19 (48): 1–8.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Cambridge: Polity press.

- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2009). Global Generations and the Trap of Methodological Nationalism – For a Cosmopolitan Turn in the Sociology of Youth and Generation. *European Sociological Review*, 25 (1): 25–36. <https://www.jstor.org/stable/25548304>
- Becuwe, N. & Baneth, O. (2021). *Special Eurobarometer 508 on Values and Identities of EU citizens*, Scharfbillig, M. (Eds.), Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC126943>
- Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Durham, NC: Duke University Press.
- Block, D. (2018). The Political Economy of Language Education Research (or the lack thereof): Nancy Fraser and the Case of Translanguaging. *Critical Inquiry in Language Studies*, 15(4): 237–57. <https://doi.org/10.1080/15427587.2018.1466300>
- Bourdieu, P. (1987). Espace social et pouvoir symbolique. Dans Bourdieu, P. (Eds.), *Choses dites* (pp. 147–66). Paris: Les Éditions de Minuit.
- Brack, N. (2020). Towards a Unified Anti-Europe Narrative on the Right and Left? The Challenge of Euroscepticism in the 2019 European Elections, *Research and Politics*, 1–8.
- Breidbach, S. (2003). European Communicative Integration: The Function of Foreign Language Teaching for the Development of a European Public Sphere. In Byram, M. & Grundy, P. (Eds.), *Context and Culture in Language Teaching and Learning* (pp. 81–91). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596728-009>
- Brubaker, R. & Cooper, F. (2000). Beyond ‘Identity’. *Theory and Society*, 90 (1): 1–47. <http://www.jstor.org/stable/3108478>
- Brunello, G. & De Paola, M. (2014). The Costs of Early School leaving in Europe. *IZA Journal of Labor Policy*, 3 (22): 1–31 10.1186/2193-9004-3-22 2014
- Bruter, M. (2003). Winning Hearts and Minds for Europe: The Impact of News and Symbols on Civic and Cultural Identity. *Comparative Political Studies*, 36 (10): 1148–7. <https://doi.org/10.1177/0010414003257609>
- Bruter, M. (2005). *Citizens of Europe? The Emergence of Mass European Identity*. Basingstoke: Palgrave.
- Busch, B. (2015). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben: The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 38(3): 340–58. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Canagarajah, S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Carey, S. (2002). Undivided loyalties: Is National Identity an Obstacle to European Integration? *European Union Politics*, 3 (4): 387–413. <https://doi.org/10.1177/1465116502003004001>
- Cerutti, F. (2008). Why Political Identity And Legitimacy Matter In The European Union. In Cerutti, F. & Lucarelli, S. (Eds.) *The Search For A European Identity: Values, Policies And Legitimacy Of The European Union* (pp 3–22). New York: Routledge.
- Christin, T. & Trechsel, A. H. (2002). Joining the EU?: Explaining Public Opinion in Switzerland. *European Union Politics*, 3 (4): 415–43.
- Cicognani, E. & Zani, B. (2015). Social and Psychological Factors influencing Political and Civic Participation. In Barrett, M. & Zani, B.(Eds). *Political and civic engagement. Multidisciplinary perspectives* (pp. 124–145). London: Routledge.

- Commission européenne (2012). *Special Eurobarometer 386. Europeans And Their Languages*. <https://op.europa.eu/s/zgHD>
- Commission européenne (2018). *Erasmus+ Programme Guide*. Version 1. Brussels: Erasmus+.
- Commission européenne (2021). *Erasmus+ Programme Guide*. Version 3. Brussels : Erasmus+.
- Commission Européenne. (2023). Standard Eurobaromètre 98 : Opinion publique dans l'Union européenne. Direction générale de la communication. Récupéré de <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2872>
- Cooke, D. (1988). Ties that constrict: English as a Trojan horse, In Cumming, A., Gagne, A. & Dawson, J.(Eds), *Awarenesses: Proceeding of the 1987 TESL Ontario Conference* (pp. 56–62). Toronto, TESL Ontario.
- Coole, D. & Frost, S. (Eds.) (2010). *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics*. Durham, NC: Duke University Press.
- Council of the European Communities (1987). Council Decision of 15 June 1987 adopting the European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS).
- Council of the European Union (2021) Council Resolution on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training towards the European Education Area and Beyond (2021-2030). *Official Journal of the European Union*, 2021/C 66/01.
- Creswell, J. W. (2022). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. SAGE Publications.
- Day, R. R. (1985). The ultimate inequality: Linguistic genocide. In Wolfson, N. & Manes, J. (Eds.), *Language of inequality* (pp. 163– 181). Berlin, Germany: Mouton
- Dervin, F. (2013). Researching Identity and Interculturality: Moving Away from Methodological Nationalism for Good? In: Machart, R., Lim, C. B., Lim, S. N. & Yamato, E., *Intersecting Identities and Interculturality: Discourse and Practice* (pp.8-21). Cambridge Scholars Publishing.
- Deutsch, K. W., Burrell, S. A., Kann, R. A. et al. (1957/2007). Political Community and the North Atlantic Area: International Organization in the Light of Historical Experience. In : Eilstrup-Sangiovanni, M., *Debates on European Integration* (pp.68-86) Palgrave Macmillan.
- De Vreese, C. (2007). A Spiral of Euroscepticism: The Media's Fault? *Acta Politica*, 42, 71–86. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ap.5500186>
- Du Bois-Reymond, M. (1998). European identity in the Young and Dutch Students' Images of Germany and the Germans, *Comparative Education*, 34 (1):27–40.
- Duchêne, A. (2020). Multilingualism: An Insufficient Answer to Sociolinguistic Inequalities, *International Journal of the Sociology of Language*, (263): 91–97. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-2087>
- Duff, A. P. (2010). Language Socialization, Dans Hornberger, N. H. & and McKay, S. L. (Eds.), *Sociolinguistic and Language Education*, (pp.427-455). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Eco, U. (2012). *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*. Milano:Bompiani.
- Eichenberg, R. & Dalton, R. (1993). Europeans and the European Union: The Dynamics of Public Support for European Integration. *International Organization*, 47 (4): 507-34. <https://www.jstor.org/stable/2706937>
- Ellemers, N. (1993). The Influence of Socio-Structural Variables on Identity Management Strategies. *European Review of Social Psychology*, 4 (1) : 25–57. <https://doi.org/10.1080/14792779343000013>

- European Parliament, Directorate-General for Internal Policies of the Union, Prutsch, M. (2017). *European identity : research for CULT Committee*, European Parliament. <https://data.europa.eu/doi/10.2861/70563>
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Longman.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2): 325–40. <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>
- Fernandez J. J., Eigmüller, M., & Börner, S. (2016). Domestic Transnationalism and the Formation of Pro-European Sentiments. *European Union Politics*, 17 (3): 1–25. <https://doi.org/10.1177/1465116516633536>
- Fetters, M. D. (2020). *The mixed methods research workbook: Activities for designing, implementing, and publishing projects*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Feyen, B. & Krzaklewska, E. (Eds.) (2013). *The Erasmus Phenomenon. Symbol of a New European Generation?* Frankfurt Am Main: Peter Lang.
- Fligstein, N. (2008). *Euroclash: The EU, European Identity, and the Future of Europe*. Oxford : Oxford University Press.
- Fraser, N. (1995). Recognition or Redistribution? A Critical Reading of Iris Young's Justice and the Politics of Difference. *Journal of Political Philosophy*, 3 (2) : 166–180
- Fowler, J. H., & Kam, C. D. (2007). Beyond the Self: Social Identity, Altruism, and Political Participation. *Journal of Politics*, 69 (3): 813–827. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2508.2007.00577.x>
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, 3, 107–20.
- Fraser, N. & Alex H. (2003). *Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange*. New York: Verso.
- Fuss, D., & Grosser, M. A. (2006). What makes Young Europeans feel European? Results from a Cross-cultural Research Project, In: Karolewski, I. P. & Kaina, V. (Eds.) *European Identity. Theoretical Perspectives and Empirical Insights*, (pp. 209–241). Berlin: LIT Verlag.
- Gabel, M. (1998a). Public Support for European Integration: An Empirical Test of Five Theories. *The Journal of Politics*, 60 (2) : 333–354. <https://doi.org/10.2307/2647912>
- Gabel, M. (1998b). European Integration and Mass Politics: Market Liberalization and Public Attitudes in the European Union. *American Journal of Political Science*, 42 (3) : 936–953. <https://www.jstor.org/stable/2991736>
- Gabel, M. & Palmer, H. (1995). Understanding Variation in Public Support for European Integration. *European Journal of Political Research*, 27 (1) : 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.1995.tb00627.x>
- Gabel, M. & Whitten, G. (1997). Economic Conditions, Economic Perceptions, and Public Support for European Integration. *Political Behavior*, 19, 81–96. <https://doi.org/10.1023/A:1024801923824>
- Gerhards, J. & Hans, S. (2013). Transnational Human Capital, Education, and Social Inequality. Analyses of International Student Exchange. *Zeitschrift für Soziologie*, 42 (2): 99–117. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2013-0203>
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.

- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion and National Origins*. New York: Oxford University Press.
- Grundy, S. & Jamieson, L. (2007). European Identities: From Absent-Minded Citizens to Passionate Europeans, *Sociology*, 41 (4): 663–680. <https://doi.org/10.1177/003803850707891>
- Hainmueller, J. & Hiscox, M. (2006). Learning to love Globalization: The Effects of Education on Individual Attitudes toward International Trade. *International Organization*, 60 (2): 469–98.
- Hakhverdian A., van Elsas, E., van der Brug, W., Kuhn, T. (2013). Euroscepticism and Education: A Longitudinal Study of Twelve EU Member States, 1973-2010. *European Union Politics*, 14 (4): 522–541 <https://doi.org/10.1177/1465116513489779>
- Hall, S. & Du Gay, P. (1996). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
- Hallas, J. (2014). The Focus Group Method: Generating High Quality Data for Empirical Studies, In: Hegarty, B., McDonald, J. & Loke S.-K. (Eds.), *Rhetoric and Reality: Critical perspectives on educational technology. Proceedings ascilite Dunedin 2014* (pp. 519-523).
- Hepp, A. (2009). Transculturality as a Perspective: Researching Media Cultures Comparatively, *Forum: Qualitative Social Research*, 10: 1, article 26.
- Hobolt, S. B., Van der Brug, W., De Vreese, C., Boomgaarden, H. & Hinrichsen, M. (2011). Religious Intolerance and Euroscepticism. *European Union Politics*, 12 (3): 359–79.
- Hooghe, L. & Marks, G. (2004). Does Identity or Economic Rationality drive Public Opinion on European Integration? *PS-Political Science & Politics*, 37 (3): 415–20.
- Hooghe, L., & Marks, G. (2005). Calculation, Community, and Cues: Public Opinion on European Integration. *European Union Politics*, 6 (4): 419–43.
- Hooghe, L. & Marks, G. (2009). A Postfunctionalist Theory of European Integration: From Permissive Consensus to Constraining Dissensus. *British Journal of Political Science*, 39 (1): 1–23.
- Huyst, P. (2008). ‘We have made Europe, now we have to make Europeans: Researching European Identity among Flemish Youths, *Journal of Contemporary European Research*, 4 (4): 286–302. <http://www.jcer.net/ojs.index.php/jcer/article/view/127/116>
- Idris F., Hassana, Z., Ya’acoba, A., Kaur Gill, S., & Mohd Awalc, N. A. (2012). The Role of Education in Shaping Youth’s National Identity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 59: 443–450.
- Ien, A. (2001). *On Not Speaking Chinese: Living Between Asia and the West*. Routledge.
- Inglehart, R. (1970). Cognitive Mobilization and European Identity. *Comparative Politics*, 3 (1): 45–70.
- Ivarsflaten, E. & Stubager, R. (2011). *Voting for the Populist Radical Right in Western Europe: The Role of Education*. Paper presented at ECPR General Conference, Reykjavik 2011. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:189860234>
- Jacobone, V. & Moro, G. (2015). Evaluating the Impact of the Erasmus Programme: Skills and European Identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40 (2): 309– 328. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.909005>
- Jamieson, L. (2002). Theorizing Identity, Nationality and Citizenship: Implications for European Citizenship Identity. *Slovak Sociological Review*, 34 (6): 507–532. <https://www.researchgate.net/publication/228547970>

- Kell, C. (2015) "Making People Happen": Materiality and Movement in Meaning-making Trajectories, *Social Semiotics*, 25 (4): 423–445. <https://doi.org/10.1080/10350330.2015.1060666>
- Keller, R. (2007). L'analyse de discours comme sociologie de la connaissance: Présentation d'un programme de recherche. *Langage et société*, 2 (120), 55–76. <https://doi.org/10.3917/l.s.120.0055>
- Koehn, P. & Rosenau, J. (2002). Transnational Competence in an Emergent Epoch. *International Studies Perspectives*, 3: 105–27.
- Kriesi, H. (2007). The Role of European Integration in National Election Campaigns. *European Union Politics*, 8 (1): 83–108.
- Kriesi, H., Grande, E., Lachat, R., Dolezal, M., Bornschier, S., & Frey, T. (eds) (2008). *West European Politics in the Age of Globalization*. Cambridge : University Press.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Kruks, S. (2010). Simone de Beauvoir : Engaging Discrepant Materialisms. In: Coole, D. & S. Frost, S. (Eds.), *New Materialisms: Ontology, Agency and Politics*. Durham, NC: Duke University Press (pp. 258–80).
- Kuhn, T. (2012). Why Educational Exchange Programmes miss their Mark: Mobility, Education and European Identity. *Journal of Common Market Studies*, 50 (6): 994–1010.
- Kuhn, T. (2015). *Experiencing European Integration: Transnational Lives and European Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2015) Solidarity in Diverse Societies: Beyond Neoliberal Multiculturalism and Welfare Chauvinism, *Comparative Migration Studies*, 3, <https://comparativemigrationstudies.springeropen.com/articles/10.1186/s40878-015-0017-4>
- Kytölä, S. (2016). Translocality. In: Georgakopoulou, A. & Spilioti, T. (Eds.), *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication* (pp. 371-388). Routledge. Routledge Handbooks in Applied Linguistics.
- Lanvers, U. & Hultgren, K. (2018). The Englishization of European education : Foreword. *European Journal of Language Policy*, 1–11. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2018.1>
- Lindberg, L. & Scheingold, S. (1970). *Europe's Would-be Polity. Patterns of Change in the European Community*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Llurda, E., Gallego-Balsà, L. Barahona, C. & Martin-Rubió, X. (2016). Erasmus Student Mobility and the Construction of European Citizenship. *The Language Learning Journal*, 44 (3): 323–346. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09571736.2016.1210911>
- Loveless, M. & Rohrschneider, R. (2008). Public Perceptions of the EU as a System of Governance. *Living Reviews in European Governance*, 3 (1): 1–34.
- Lubbers, M. & Jaspers, E. (2011). A Longitudinal Study of Euroscepticism in the Netherlands: 2008 versus 1990. *European Union Politics*, 12 (1): 21–40.
- Lubbers, M. & Scheepers, P. (2007). Explanations of Political Euro-scepticism at the Individual, Regional and National Levels. *European Societies*, 9 (4): 643–69.
- Magazzini, T. (2017) Making the most of Super-diversity: notes on the Potential of a New Approach, *Policy & Politics*, 45 (4): 527–45. <https://doi.org/10.1332/030557317X14972819300753>

- Marks, G. (1999). Territorial Identities in the European Union. In Anderson, J. J. (Eds.), *Regional Integration and Democracy. Expanding on the European Experience*. Landham, Maryland: Rowman & Littlefield, 69–91.
- Mau, S., Mewes, J., & Zimmermann, A. (2008). ‘Cosmopolitan Attitudes through Transnational Social Practices?’. *Global Networks*, 8 (1): 1–24.
- Mazzoni, D., Albanesi, C., Ferreira, P. D., Opermann, S., Pavlopoulos, V. & Cicognani, E. (2018). Cross-border Mobility, European Identity and Participation among European Adolescents and Young Adults, *European Journal of Developmental Psychology*, 15 (3): 324–339. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1378089>
- McLaren, L. (2002). Public Support for the European Union: Cost/benefit Analysis or Perceived Cultural Threat. *Journal of Politics*, 64 (2): 551–66.
- Medrano, J. D. (2018). Multilingualism and European Identification, *Sociological Inquiry*, 88 (3) : 410–434. <https://doi.org/10.1111/soin.12211>
- Medrano, J. D. & Gutiérrez, P. (2001). Nested Identities: National and European Identity in Spain, *Ethnic and Racial Studies*, 24 (5) : 753–778. <https://doi.org/10.1080/01419870120063963>
- Mitchell, K. (2012). Student Mobility and European Identity: Erasmus Study as a Civic Experience? *Journal of Contemporary European Research*, 8: 490–518.
- Mitchell, K. (2015). Rethinking the ‘Erasmus Effect’ on European Identity. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 53 (2): 330–348. <https://doi.org/10.1111/jcms.12152>
- Motha, S., & Lin, A. (2014). “Non-coercive rearrangements”: Theorizing desire in TESOL. *TESOL Quarterly*, 48, 331–359. <https://doi.org/10.1002/tesq.126>
- Nederveen Pieterse, J. (1995), Globalization as Hybridization, in Featherstone, M. et al. (Eds.), *Global modernities*, SAGE, London, (pp. 45–69).
- Norton, B. (2010). Language and Identity, In: (Eds.) Hornberger, N. H. & McKay, S. L. *Sociolinguistic and Language Education*, (pp. 349-369). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692849-01518>
- Papatsiba, V. (2006). Making Higher Education More European through Student Mobility? Revisiting EU Initiatives in the Context of the Bologna Process. *Comparative Education* 42 (1): 93–111.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (Eds.) (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2017). *The Cultural Politics of English*. London: Routledge.
- Pennycook, A. (2018). Posthumanist applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 39(4): 445–61. <https://doi.org/10.1093/applin/amw016>
- Pennycook, A. & Otsuji, E. (2022). Metrolingual Practices and Distributed Identities People, Places, Things and Languages, In: Ayres-Bennett, W. & Fisher, L. (Eds.) *Multilingualism and Identity: Interdisciplinary Perspectives* (pp. 69-90). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Psychology*, 49: 65–85.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>

- Phillips, A. (2007) *Multiculturalism without culture*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Phillipson, R. (1992/2009). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2006). Figuring out the Englishisation of Europe. In: In Leung, C. & Jenkins, J. (Eds.), *Reconfiguring Europe: The Contribution of Applied Linguistics* (pp. 65-86). London: Equinox Publishing..
- Phillipson, R. (2008). Lingua Franca or Lingua Frankensteinia? English in European Integration and Globalization, *World Englishes*, 27 (2): 250-284.
- Puchala, D. (1981). *Integration theory and the study of International Relations*. In Merritt, R. & Russett, B. (eds.), *From national development to global community: essays in honor of Karl Deutsch*. London: George Allen & Unwin.
- Ray, L. (2003). When Parties Matter: The Conditional Influence of Party Positions on Voter Opinions about European Integration. *Journal of Politics*, 65 (4): 978–94.
- Recchi, E., Favell, A., Apaydin, F., Barbulescu, R., Braun, M., Ciornei, I., Cunningham, N., Díez Medrano, J., Duru, D. N., Hanquinet, L., Pötzschke, S., Reimer, D., Salamońska, J., Mike Savage, M., Solgaard Jensen, J. & Albert Varela, A. (Eds) (2019). *Everyday Europe. Social Transnationalism in an unsettled continent*, Bristol, UK: University of Bristol Policy Press
- Richards, L. & Morse, J. M. (2013). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Rohrschneider, R. (2002). The Democratic Deficit and Mass Support for an EU-wide Government. *American Journal of Political Science*, 46 (2): 463–75.
- Rosenau, J. (2003). *Distant Proximities. Dynamics Beyond Globalization*. Princeton: Princeton University Press.
- Ruiz Jiménez, A. M. (2004). Cultural, Instrumental, Civic And Symbolic Components Of National And European Identities In Old And New European Union Member States. *Jean Monnet/Robert Schuman Paper Series*, 4 (9): 1–21.
- Said, E. (1990). Figures, Configurations, Transfigurations, *Race and Class* 32 (1): 1–16.
- Sandholtz, W. & Stone Sweet, A. (1998). *European Integration and Supranational Governance*. Oxford: Oxford University Press.
- Schuck, A. & De Vreese, C. (2006). Between Risk and Opportunity. News Framing and its Effects on Public Support for EU Enlargement. *European Journal of Communication*, 21 (5–32).
- Selasi, T. (2005). Bye-Bye, Babar (Or: What is an Afropolitan?), *The LIP Magazine*. <http://thelip.robertsharp.co.uk/?p=76>
- Sigalas, E. (2010). Cross-border mobility and European identity: The Effectiveness of Intergroup Contact during the ERASMUS Year abroad. *European Union Politics*, 11(2): 241–265.
- Siklodi, N. (2015). Active Citizenship through Mobility? Students' Perceptions of Identity, Rights and Participation in the EU. *Citizenship Studies*, 19 : 820–835. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1378089>
- Silverstein, M. (2003). Indexical Order and the Dialectics of Sociolinguistic Life. *Language & Communication*, 23(3-4): 193–229.

- Smith, J. A. (1996). Beyond the Divide between Cognition and Discourse: using Interpretative Phenomenological Analysis in Health Psychology. *Psycho Health*, 11 (2): 261–71.
- Steenbergen, M., Edwards, E. & De Vries, C. E. (2007). Who's cueing whom? Mass-elite Linkages and the Future of European Integration. *European Union Politics*, 8 (1): 13–35.
- Sutton J. & Austin, Z. (2014). Qualitative Research: Getting Started. *Can J Hosp Pharm*. 67 (6):436-40.
- Taft. R. (1957). A Psychological Model for the Study of Social Assimilation. *Human Relations* 10:141–156.
- Timmerman, C., Van Praag, L., Clycq, N., Van Caudenberg, R. & Nouwen, W. (2018). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. United Kingdom: Taylor & Francis.
- Toohy, K. (2019). The Onto-Epistemologies of New Materialism: Implications for Applied Linguistics Pedagogies and Research. *Applied Linguistics*, 40(6): 937–56. <https://doi.org/10.1093/applin/amy046>
- Treib, O. (2021). Euroscepticism is here to stay : what Cleavage Theory can teach us about the 2019 European Parliament Elections, *Journal of European Public Policy*, 28 (2), 174–189. <https://doi.org/10.1080/13501763.2020.1737881>
- UNESCO (2009) *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: UNESCO World Report*, Paris: UNESCO.
- Van Mol, C. (2018). Becoming Europeans: the Relationship between Student Exchanges in Higher Education, European Citizenship and a Sense of European Identity, *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 31 (4) : 49–463. <https://doi.org/10.1080/13511610.2018.1495064>
- Verhaegen, S. & Hooghe, M (2015). Does More Knowledge about the European Union Lead to a Stronger European Identity? A Comparative Analysis among Adolescents in 21 European Member States. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 28 (2): 127–146. <https://doi.org/10.1080/13511610.2014.1000836>
- Vertovec, S. (2005) Opinion: Super-diversity revealed, *BBC News*, 20 September, http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/4266102.stm
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–54. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Wallace, H. (2000). The Institutional Setting: Five Variations on a Theme, In: Wallace, H. & Wallace, W. (eds) *Policy Making in the European Union*. Oxford: Oxford University Press.
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford : Blackwell.
- Wertsch, J. V. (1990). Dialogue and Dialogism in a Socio-cultural Approach to Mind. In I. Markovà & K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue* (pp. 62–82). Harvester Wheatsheaf.
- Wilbeck, V., Abrandt Dahlgren, M., & Oberg, G. (2007). Learning in Focus Groups: An Analytical Dimension for enhancing Focus Group Research. *Qualitative Research*, 7 (2), 249–267.
- Wilson, I. (2011). What Should We Expect of 'Erasmus Generations'? *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 49 (5) : 1113–1140. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.2010.02158.x>
- Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2002). Methodological Nationalism and Beyond: Nation-state building, Migration and the Social Sciences. *Global Networks*, 2 (4) : 301–334.
- Zürn, M. & Checkel, J. (2005). Getting Socialised to Build Bridges: Constructivism and Rationalism, Europe and the Nation-State. *International Organization*, 59 (4) : 1045– 79.

Webographie

- [www.1.](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/history-funding-and-future) “Erasmus to Erasmus+: history, funding and future”, European Commission, page officielle de la Commission Européenne <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/history-funding-and-future> (Consulté le 04.11.2023)
- [www.2.](https://www.ted.com/talks/taye_selasi_donde_eres_local) Selasi, T. (2014, marzo 24). Where are you a local? [Video Archive]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/taye_selasi_donde_eres_local (Consulté le 4.02.24)
- [www.3.](https://www.statista.com/statistics/776980/share-of-school-leavers-by-region-in-italy/) Statista. Département de recherche de Statista (2022). <https://www.statista.com/statistics/776980/share-of-school-leavers-by-region-in-italy/> (Consulté le 1.02.24)
- [www.4.](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_attainment_statistics#The_populations_in_the_EU_Member_States_have_different_educational_attainment_levels_in_2022) EUROSTAT (2002) Educational attainment statistics https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_attainment_statistics#The_populations_in_the_EU_Member_States_have_different_educational_attainment_levels_in_2022 (Consulté le 20.02.24).
- [www.5.](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Living_conditions_in_Europe_poverty_and_social_exclusion&oldid=584082#Key_findings) EUROSTAT (2002) Living conditions in Europe - poverty and social exclusion https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Living_conditions_in_Europe_poverty_and_social_exclusion&oldid=584082#Key_findings (Consulté le 29.02.24).
- Charte européenne du plurilinguisme (2005) <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/en-us/the-observatory/la-charte>
- Union européenne (2012). Erasmus – changing lives, opening minds for 25 years. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_12_83

Annexes

Annexe 1. Questionnaire

<u>QUESTIONNAIRE (VERSION FRANÇAISE)</u>
<p>8. À quel organisme préférez-vous donner le montant collecté ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Amnesty International- European Organisation for Research and Treatment of Cancer- Global Fund for Women- Médecins sans frontières- Palestine Red Crescent Society (PRCS)- Save the Children- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR)- World Wildlife Fund (WWF)
<u>MILIEU TRANSNATIONAL</u>
<p>1) Quel genre êtes-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Femme- Homme- Autres- Préfère ne pas répondre <p>2) Quel âge avez-vous ?</p> <p>3) Quelle est votre nationalité ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Seulement italienne- Seul autre pays de l'Union européenne- Seulement un autre pays non-membre de l'Union européenne- Italienne et d'un pays membre de l'Union européenne- Italienne et pays non-membre de l'Union européenne <p>4) Où avez-vous grandi/e ? (Indiquez le nom de votre ville ou de votre village)</p> <p>5) Est-ce qu'au moins un de vos parents est né à l'étranger / a une autre nationalité que celle italienne ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Non

- Oui, les deux sont nés à l'étranger / ont une autre nationalité européenne
- Oui, l'un des deux est né à l'étranger / a une autre nationalité européenne
- Oui, les deux sont nés à l'étranger / ont une autre nationalité non européenne
- Oui, l'un des deux est né à l'étranger / a une autre nationalité non européenne

PRATIQUES TRANSNATIONALES

6) Avez-vous vécu dans un autre État membre de l'UE pour y travailler ou y étudier pendant une période égale ou supérieure à trois mois ?

- Non
- Oui, pendant environ trois mois
- Oui, pendant plus de six mois

7) Avez-vous fait l'Erasmus ou une expérience similaire de mobilité internationale ?

- Non
- Oui
- Oui, une expérience similaire dans l'Union Européenne
- Oui, une expérience similaire dans un pays non européen

8) Combien de fois avez-vous voyagé dans l'un des pays membres de l'Union européenne au cours des douze derniers mois ?

- Jamais
- Une fois
- Deux fois
- Trois – cinq fois
- Six fois ou plus

9) Avez-vous effectué ces voyages pour le plaisir (tourisme, vacances, amitiés...) ou pour des raisons instrumentales (travail, étude, engagements, achats...) ?

- Plaisir
- Raisons instrumentales
- Les deux
- Je n'ai pas voyagé

9. INTERACTIONS SOCIALES :

10) Dans les douze derniers mois, vous est-il arrivé de...

- | | | | | |
|---|--------|----------|-----------|---------|
| - | Jamais | Une fois | Deux fois | Souvent |
|---|--------|----------|-----------|---------|

fournir des informations touristiques à une personne d'un autre État membre de l'Union Européenne ?

communiquer avec des personnes d'autres États membres de l'Union Européenne via internet ou par e-mail ?

étudier avec une personne d'un autre État membre de l'Union Européenne ?

travailler avec une personne d'un autre État membre de l'Union Européenne ?

sortir (apéritif, dîner, etc.) avec une personne d'un autre État membre de l'Union Européenne ?

voyager avec une personne d'un autre État membre de l'Union Européenne ?

avoir une relation amoureuse avec une personne d'un autre État membre de l'Union européenne ?

11) Avez-vous des amis/amies d'autres pays membres de l'UE ?

- Oui
- Non

12) Avez-vous des amis/amies italiens/nes qui habitent dans un autre pays européen ?

- Oui
- Non

CAPITAL HUMAIN TRANSNATIONAL

NIVEAU D'ÉDUCATION ET STRATIFICATION SOCIALE :

13) Quel est le niveau d'éducation de vos parents ?

- Enseignement primaire
- Enseignement secondaire- collège
- Enseignement secondaire – lycée
- Enseignement supérieur- université, grandes écoles
- Doctorat

14) À quel âge avez-vous arrêté d'étudier ?

- 13-14
- 15-16
- 17-18
- 19-20
- 21-22
- +23
- J'étudie à l'université

15) Quelle est votre domaine académique ?

- Sciences Mathématiques et Informatiques

- Sciences Physiques
- Sciences Chimiques
- Sciences de la Terre
- Sciences Biologiques
- Sciences Médicales
- Sciences Agricoles et Vétérinaires
- Ingénierie Civil et Architecture
- Ingénierie Industriel et de l'Information
- Sciences de l'Antiquité, Philologiques et Littéraires, Historiques et Artistiques
- Sciences Historiques, Philosophiques, Pédagogiques et Psychologiques
- Sciences Juridiques
- Sciences Économiques et Statistiques
- Sciences Politiques et Sociales

COMPÉTENCES LINGUISTIQUES ET UTILISATION DES LANGUES ETRANGERES :

16) Quel est votre niveau de connaissance de la langue anglaise ?

- Je ne connais pas l'anglais
- Niveau débutant A1-A2
- Niveau intermédiaire B1-B2
- Niveau avancé C1-C2

17) Dans quelle mesure utilisez-vous la langue anglaise ?

- | | | | | | |
|---|--------|------------------------|-----------------------------|--------------------------------|----------|
| - | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours |
| | | (Quelques fois par an) | (environ une fois par mois) | (environ une fois par semaine) | |

Relations sociales

Lectures

Réseaux sociaux

Films/séries télévisés

18) Connaissez-vous une autre langue de l'Union Européenne ?

- Non
- Oui

19) Dans quelle mesure l'utilisez-vous ?

- | | | | | |
|---|----------|------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| - | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent |
| | Toujours | | | |
| | | (Quelques fois par an) | (environ une fois par mois) | (environ une fois par semaine) |

Relations sociales

Lectures

Réseaux sociaux

Films/séries télévisés

IDENTIFICATION EUROPÉENNE

20) Vous vous considérez comme...

- Seulement italien/ne
- Plus italien/ne qu'européen/ne
- Italien/ne et européen/ne
- Plus européen/ne que italien/ne

21) Vous vous considérez comme...

- Citoyen/ne italien/ne
- Citoyen/ne italien/ne et européen/ne
- Citoyen/ne européen/ne
- Citoyen/ne du monde

22) Dans quelle mesure pensez-vous connaître

la structure, les pouvoirs et les politiques de l'Union Européenne ?

vos droits en tant que citoyen/ne européen/ne ?

- Pas du tout
- Peu
- Assez
- Beaucoup

23) En tant que citoyen/ne italien/ne et de l'Union européenne, chaque fois que vous utilisez vos données personnelles en ligne (par exemple sur Facebook ou Amazon), pensez-vous que la protection et la préservation de votre vie privée sont assurées ?

- D'une réglementation nationale italienne
- D'une réglementation de l'Union européenne

24) En tant que citoyen/ne italien/ne et européen/ne, pensez-vous que le droit d'accès aux soins de santé dans n'importe quel État membre de l'UE est garanti....

- Du droit national (italien)
- Du droit de l'Union européenne

25) Souhaitez-vous être mieux informé/e et plus impliqué/e dans les actions et l'avenir de l'Union Européenne ?

- Non
- Oui

26) Selon vous, l'Union Européenne est :

- Négative
- Plus négative que positive
- Plus positive que négative
- Positive

27) Qu'est-ce que l'Union Européenne pour vous ? (Réponse facultative ouverte)

28) Selon vous, quels sont les principaux atouts de l'Union européenne ? (Réponse facultative)

29) Selon vous, quels sont les principaux défauts de l'Union européenne ? (Réponse facultative)

Annexe 2. Questions des groupes de discussion.

Question d'ouverture

1. Présentez-vous brièvement : âge, niveau d'éducation, langues parlées, expériences

Questions clé

Section I

2. Est-ce que vous vous considérez comme italien uniquement parce que votre carte d'identité le dit, ou y a-t-il d'autres aspects qui définissent votre identité ?
3. Que signifie pour vous le fait d'être italien ?
4. Êtes-vous fier d'être italien ? Quelles émotions ressentez-vous lorsque vous voyez le drapeau italien à l'étranger ?
5. Êtes-vous plus attaché à votre identité régionale ou locale ou à l'identité nationale, ou les deux ?
6. Vous considérez-vous comme européen ?
7. Que représente pour vous le fait d'être européen ?
8. Êtes-vous fier d'être européen ?
9. Quel est votre sentiment lorsque vous voyez le drapeau de l'UE à l'étranger ?

Section II

10. Comment décririez-vous l'UE ?
11. Quelle est votre opinion sur l'UE et sur son rapport avec l'Europe ?

Section III

13. Auriez-vous aimé participer à un projet européen lorsque vous étiez à l'école ?
14. Pensez-vous que le fait de parler des langues étrangères vous aide à vous sentir plus européen ?
15. Selon vous, la maîtrise de l'anglais est nécessaire à se sentir plus européen ?
16. Si vous en aviez la possibilité, iriez-vous vivre dans un autre État membre ?
17. Pensez-vous qu'habiter dans un autre État membre vous aiderait à vous sentir plus européen ?
18. Pensez-vous que le fait d'avoir des amis européens aiderait ?
19. Aimerez-vous avoir passé du temps dès votre plus jeune âge dans un campus européen dans votre ville/quartier ? Un campus où grandir avec des camarades de toute l'Europe, apprendre les langues, le respect de l'environnement et bénéficier de séjours éducatifs au sein de l'Union ?
20. Avez-vous des idées sur ce que l'UE pourrait faire pour apporter des changements dans votre région et vous aider à vous sentir plus européen ?

Question de conclusion

21. Avez-vous des remarques finales à partager ?

Annexe 3. Indice statistique : maîtrise d'autre langue

POIDS	QUESTIONS	REPONSES	POIDS
<i>Q19) Dans quelle mesure l'utilisez-vous ?</i>			
2	Relations sociales	Jamais	0
		Rarement (quelques fois par an)	1
		Parfois (environ une fois par mois)	2
		Souvent (environ une fois par semaine)	3
1	Lectures	Jamais	0
		Rarement (quelques fois par an)	1
		Parfois (environ une fois par mois)	2
		Souvent (environ une fois par semaine)	3
1	Réseaux sociaux	Jamais	0
		Rarement (quelques fois par an)	1
		Parfois (environ une fois par mois)	2
		Souvent (environ une fois par semaine)	3
1	Films/séries télévisés	Jamais	0

		Rarement (quelques fois par an)	1
		Parfois (environ une fois par mois)	2
		Souvent (environ une fois par semaine)	3

Annexe 4. Indice statistique : niveau de transnationalisme individuel

POIDS	QUESTIONS	RÉPONSES	POIDS
2	<i>Q7</i> Avez-vous vécu dans un autre État membre de l'UE pour travailler ou étudier pendant une période égale ou supérieure à trois mois ?	Non	0
		Oui, pendant environ trois mois	3
		Oui, pendant plus de six mois	4
2	<i>Q8</i> Avez-vous fait Erasmus ou une expérience similaire de mobilité internationale ?	No	0
		Oui	4
		Oui, une expérience similaire dans l'Union Européenne	4
		Oui, une expérience similaire dans un pays non européen	4
0,5	<i>Q9</i> Combien de fois avez-vous voyagé dans l'un des pays membres de l'Union au cours des douze derniers mois ?	Jamais	0
		Une fois / deux fois	1
		Trois-cinq fois	2,5
		Six fois ou plus	4
1,5	<i>Q11</i> Dans les douze derniers mois, vous est-il arrivé de... Communiquer avec des personnes d'autres États membres de l'Union Européenne via internet ou par courriel ?		
		Jamais	0
		Une fois	1
		Plusieurs fois	1,5
		Souvent	2,5
1,5	Étudier avec une personne d'un autre État membre de l'Union Européenne ?	Jamais	0
		Une fois	1
		Plusieurs fois	1,5

		Souvent	2.5
1,5	Travailler avec une personne d'un autre État membre de l'Union Européenne ?	Jamais	0
		Une fois	1
		Plusieurs fois	1,5
		Souvent	2.5
1,5	Sortir (apéritif, dîner, etc.) avec une personne d'un autre État membre de l'Union Européenne ?	Jamais	0
		Une fois	1
		Plusieurs fois	1,5
		Souvent	2.5
1,5	Voyager avec une personne d'un autre État membre de l'Union Européenne ?	Jamais	0
		Une fois	1
		Plusieurs fois	1,5
		Souvent	2.5
2	Avoir une relation amoureuse avec une personne d'un autre État membre de l'Union européenne ?	Jamais	0
		Une fois	4
		Plusieurs fois	4
		Souvent	4
2	Q12 Avez-vous des amis/amies d'autres pays membres de l'UE ?	Non	0
		Oui	4

Annexe 5. Statistique descriptive des variables

Variable	Catégorie	Fréquence	%
Niveau d'éducation	Lycée	36	36%
	Université	64	64%
	Total	100	100%
Maîtrise d'anglais	Aucune	11	11%
	Débutant	20	20%
	Intermédiaire	44	44%

	Avancé	25	25%
	Total	100	100%
Maîtrise d'une autre langue	Aucune	66	66%
	Utilisateur occasionnel	21	21%
	Utilisateur intermittent	9	9%
	Utilisateur régulier	4	4%
	<i>Total</i>	100	100%
Niveau de transnationalisme individuel	Aucun	43	43%
	Bas	23	23%
	Moyen	18	18%
	Elevé	14	14%
	Très élevé	2	2%
	<i>Total</i>	100	100%
Niveau d'identification européenne	Aucun	35	35%
	Bas	16	16%
	Elevé	49	49%
	<i>Total</i>	100	100%

ENGLISH SUMMARY

Introduction

The European Union is a sui generis political entity whose future and ability to overcome recent and future challenges depend on the willingness of European citizens to move towards more cooperation and integration (Bruter, 2005; Grundy and Jamieson, 2007; European Parliament, 2017; Becuwe et al., 2021). That is why the creation of a European identity is an ambition at the heart of the agenda of European institutions, and also a highly debated topic at the academic and sociopolitical levels. While initiatives like the Erasmus programme have been instrumental in fostering a sense of belonging and identification with the European community (Council, 1987; European Commission, 2018), their efficacy is not without limitations. Erasmus, primarily targeting university students, seeks to reinforce the European orientation of participants who already feel more Europeans (Sigalas, 2010; Kuhn, 2012). Moreover, the programme is increasingly viewed as a vehicle for enhancing European global employability and competitiveness, potentially neglecting the less educated, mobile, and affluent segments of society (Fernández et al., 2016). Consequently, researchers (Fernández et al., 2016) have advocated for European policies prioritizing less educated, less mobile, and less affluent individuals by strengthening their education and transnational skills, thus promoting socioeconomic cohesion.

The challenge lies in the fact that many of these individuals leave school before accessing most educational exchange programs. Opportunities available to secondary school students, such as the Comenius and Leonardo da Vinci programmes, are often more limited in scope and tend to attract more motivated students. Additionally, due to factors such as economic constraints, academic difficulties, inadequate foreign language proficiency, and strong ties to their local communities, these individuals are often reluctant or unable to participate in transnational activities (Mau et Mewes, 2008). Therefore, Erasmus presents an intrinsic paradox: it risks exacerbating the division between winners and losers of European integration, by reproducing societies where the elite, i.e., the most educated, mobile, and affluent part, nurtures pro-European sentiments, while the least educated, mobile, and affluent part tends to adopt Eurosceptic positions.

However, it is important to specify that this paradox represents only one facet of a much broader issue. In fact, research has shown that European identification is socially stratified (Kuhn, 2015; Recchi et al., 2019). Indeed, it is positively correlated with the level of education, knowledge of foreign languages, and individual transnational interactions, which

in turn are closely linked to the socioeconomic status of individuals. Therefore, by focusing on Erasmus as an emblematic example of a policy that ultimately fuels this vicious circle, reproducing the socioeconomic stratification at the root of the new divide between winners and losers of European integration, this thesis supports the need to complement it with a new transnational cooperation project capable of turning its limitations into opportunities.

Starting from this contextual framework, the objective of this research is to examine the social stratification of European identification by exploring how education, English proficiency, plurilingualism, and transnational experiences influence individuals' opportunities for socio-economic integration as well as their level of European identification.

Theoretically, to study this multifaceted phenomenon, this thesis combines poststructuralist and constructivist approaches with some of the insights of new materialism, to consider both the social and discursive construction of reality and the distribution of resources and opportunities that shape individual identities.

Empirically, the analysis focuses on the Italian case, as Italy represents one of the European Union member states with a relatively high number of individuals characterized by a low level of education (www.4), risk of poverty and social exclusion (www.5), as well as a relatively high rate of Euroscepticism (Balfour and Robustelli, 2019). The analysis adopts mixed research methods, specifically a sequential explanatory design, whose objective is to use qualitative findings to confirm and explain the quantitative results (Creswell, 2022).

Firstly, the quantitative research relies on the statistical analysis of data collected through a survey conducted on a sample of 100 young Italians aiming to verify five research hypotheses:

H1: The level of education and proficiency in the English language are positively correlated.

H2: Proficiency in the English language and knowledge of another European language are positively correlated.

H3: As the level of education increases, the likelihood that the individual adopts a European identity also increases.

H4: As proficiency in the English language increases, the likelihood that the individual adopts a European identity also increases.

H5: As the level of education and the knowledge of foreign languages increase, the level of individual transnationalism also increases.

Secondly, the qualitative research relies on a comparative analysis of two focus groups, whose participants have been selected using the level of education, the level of English proficiency, the level of proficiency of other languages and the level of individual transnationalism as control variables. The aim is to compare the discussions of the two groups to answer the following questions:

Q1: To what extent do the two groups differ in their perception regarding the EU?

Q2: To what extent do their European identifications differ?

Q3: What is their opinion on the impact of education, transnational experiences, and foreign language skills on European identification?

Lastly, the explanatory sequential design proceeds with the integration of quantitative and qualitative data through joint display and metainferences.

Theoretical framework

Identity, identification, and European belonging

As for the theoretical framework, we approach identification processes through Dervin's method of Mixed Intersubjectivity (2013), which avoids methodological nationalism by perceiving identity not as an object but as a process (identification) based on co-constructed discursive representations. However, identity is complex, shaped (and constantly reshaped) by various factors, including both discursive and material dimensions. Recognizing this complexity, this research embraces the perspective of new materialism, an interdisciplinary approach emphasizing the importance of considering material realities alongside cultural and linguistic aspects. New materialism acknowledges society as both a material reality and a product of social construction, and it emphasizes how political and economic structures influence individual opportunities and discourses (Coole & Frost, 2010).

Taye Selasi's influential contributions synthesize these theoretical perspectives, helping grasp how cultural and material factors intertwine to shape diverse identification processes. Emerging from Afropolitan literature, her work delves into the nexus of experience and identity. Our material surroundings and socio-economic contexts mold the cultural and discursive influences shaping personal experiences. In this intricate interplay, individuals and their identities transcend the confines of the nation-state and the conventional query "Where are you from?". Selasi's popular yet non-academic insights serve as a potent tool for

challenging methodological nationalism and disseminating transformative ideas to broader audiences. Consequently, reframing the traditional inquiry to "Where are you local?" not only offers a profound synthesis of scholarly discourse, but it has also the potential to as well as unveil commonalities among people from diverse national backgrounds.

European identity, social stratification, and integration

With respect to European identification, it encompasses three key dimensions: cultural/affective (Ruiz Jiménez, 2004), instrumental/utilitarian (ibid.), and civic/political (Bruter, 2003). These dimensions reflect individuals' sense of belonging to the European Union based on shared cultural heritage, utilitarian considerations, and political affiliation. Notably, these dimensions often overlap and influence each other, with cultural identification often driving civic and political participation (Mazzoni et al., 2018 ; Cicognani et Zani, 2015 ; Fowler et Kam, 2007). The exploration of European identification entails integrating diverse interconnected theories, primarily concerning socio-psychological processes related to languages, transnationalism, values, culture, and cultural hybridity, alongside instrumental-economic interests. These dimensions can be summarized into three main factors underpinning both European identification and social stratification: education, plurilingualism, and transnationalism.

Firstly, as far as education is concerned, almost all research conducted in this field has shown a consistent association between the level of education and euroscepticism driven by sociocultural, socio-economic, and political factors (Hooghe and Marks, 2005; Loveless and Rohrschneider, 2008; Lubbers and Jaspers, 2011; Hakhverdian et al., 2013; Ivarsflaten and Stubager, 2011). Three main strands of research can be distinguished. Firstly, it can be argued that education represents a pivotal factor for success in knowledge-based integrated economies, fostering transnational skills, which allows individuals to benefit from the economic integration process (Gabel and Palmer, 1995; Kriesi et al, 2008; Koehn and Rosenau (2002), Hakhverdian et al., 2013). Secondly, it has been demonstrated that education fosters political awareness and independent decision making, countering susceptibility to Eurosceptic narratives propagated by fringe parties or media framing (Ivarsflaten and Stubager (2011). Thirdly, education plays a crucial role not only in bolstering human capital but also in cultivating "cognitive mobilization" (Inglehart, 1970), favoring cosmopolitan values and inclusive forms of identification, as well as fostering an understanding of the benefits of a unified political community (Idris et al., 2012).

Secondly, in exploring the relationship between plurilingualism and European identification, it is crucial to recognize language as more than just a linguistic system: it is a social practice shaping values, behaviors, and identities (Norton, 2010: 351). Proficiency in foreign languages fosters shared cultural horizons and new forms of identification, particularly in Europe's multilingual context (Kuhn, 2015; Fligstein, 2008). Indeed, the European Union promotes plurilingualism to preserve its cultural "superdiversity" (Vertovec, 2007), enhancing democratic citizenship, scientific innovation, intercultural skills, and pluralism. However, the dominance of the English language, described as linguistic imperialism (Phillipson, 1992/2009), raises concerns about linguistic curtailment (Pennycook, 2018) and social inequalities. To address the tension between plurilingualism, European identification and English as lingua franca, a trans-contextual perspective informed by poststructuralism and new materialism is essential. It acknowledges language as both an expression of power dynamics and a vehicle for social stratification (Pennycook, 2017). As highlighted by Pennycook (2017), the widespread use of English poses a threat to linguistic diversity, creating hierarchies of power and prestige while acting as a barrier to social and economic opportunities. Furthermore, it particularly impacts disadvantaged youth, such as Early School Leavers (ESL) who, lacking resources and opportunities to learn foreign languages, face constraints in linguistic choice that can perpetuate social inequalities (Pennycook, 2017). Challenging this linguistic hegemony requires a critical pedagogical approach that empowers learners to critically engage with language and its social implications (Giroux, 1988). By questioning the presumed naturalness and neutrality of English dominance (Phillipson, 2008), critical pedagogy aims to encourage students to learn English in ways that reflect their identities and experiences, addressing socio-economic and cultural inequalities while valuing linguistic and cultural diversity (Pennycook, 2017).

Lastly, the relationship between transnationalism and European identification is well established in literature, and it encompasses both utilitarian and cosmopolitan dynamics. On one hand, individuals who engage in transnational activities tend to benefit more from European integration policies, such as monetary union and the removal of border controls (Sandholtz and Stone Sweet, 1998). On the other hand, transnational experiences promote cultural hybridity and contribute to a greater sense of cosmopolitanism (Mau et al., 2008). Classical theories like Allport's Contact Hypothesis (1954) and Deutsch's Transnationalism (1957) offer insights into how transnationalism fosters the development of shared identities. However, Theresa Kuhn's research highlights that simply considering transnational interactions at the macro level obscures the unequal distribution of these

interactions within society (Kuhn, 2015). For these reasons, she introduced the concept of individual transnationalism, which reveals that transnational interactions are not evenly distributed across social groups, as "social structures filter those who participate in transnational interactions" (Marks, 1999) by making transnationalism a niche phenomenon that concerns only highly educated and affluent individuals (Fligstein, 2008; Kuhn, 2015). Furthermore, an important point to consider is that the stratification of these transnational practices generates negative externalities at the cultural, political, and social levels. Unskilled individuals, those who do not speak a foreign language, and those who do not interact beyond borders constitute a significant portion of the European population: a portion that, being excluded from these practices and unable to benefit from European integration policies, risks feeling left behind, becoming intolerant, and Eurosceptic.

Summing up, the theoretical framework hereby presented, by adopting a trans-contextual perspective integrating social constructivist and poststructuralist thought with new materialism, allows us to better comprehend the interplay among education, proficiency in foreign languages and individual transnationalism and its impact on the social stratification of European identification.

Empirical research and discussion of main findings

As the empirical analysis is concerned, the integration of quantitative and qualitative results leads to meta-inferences that allow confirming initial hypotheses from a more comprehensive and in-depth analytical perspective.

Regarding the first research hypothesis:

H1: Level of education and proficiency in the English language are positively correlated.

Quantitative data indicate a strong, significant positive correlation between the level of education and proficiency in the English language ($r=0.80$). This means that individuals with a university education tend to have a medium to advanced level of English proficiency, while those who have only completed high school tend to have a lower level or no knowledge of English at all. This statistical inference is supported by qualitative empirical research. Data collected during interviews also highlight that among the various factors underlying this correlation are English-language teaching and study materials at the university level, and, most importantly, opportunities for interaction with foreigners during and after university.

Regarding the second hypothesis:

H2: Proficiency in the English language and knowledge of another European language are positively correlated.

The correlation coefficient ($r=0.56$) shows that proficiency in the English language is closely and positively correlated with proficiency in at least one other foreign language. Qualitative data confirm this inference and contribute to its understanding. The status of the English language as a lingua franca represents a fundamental socio-structural element from which certain school language policies and various dynamics related to motivation and opportunities for learning foreign languages derive. First, the introduction of English as the first foreign language in Italian curricula means that, except for those from multilingual families and/or environments, it is the first foreign language to be learned. Secondly, those with lower levels of education and without foreign language skills have stated that if they were to start studying foreign languages, they would choose English first because it offers greater opportunities for integration and socioeconomic mobility. Additionally, it has been highlighted that English provides various opportunities for exposure and learning of other languages and cultures, which significantly impacts motivation and willingness to learn new languages.

Regarding the third hypothesis:

H3: As the level of education increases, the likelihood that the individual adopts a European identity also increases.

The regression model shows that university education is strongly associated with an increased probability of having a European identification. This result is confirmed by data collected through interviews. Participants emphasized that studying, especially certain subjects such as history, economics, and foreign languages, provided them with fundamental information and perspectives for understanding the advantages of the European integration process. Furthermore, respondents highlighted the importance of a series of experiences generally implied in a university course, such as opportunities for intercultural interaction and international mobility. This observation leads us to the fourth hypothesis:

H4: As proficiency in the English language increases, the likelihood that the individual adopts a European identity also increases.

The regression model shows a gradual decrease in European identity as the level of English proficiency decreases (B from 0.94 to -3.2). In this respect, the experiences shared by participants in the second focus group are particularly eloquent. First, English is perceived as the "language of European identity" because it enables communication and dialogue with every other culture, not only at the European level but globally. Secondly, respondents spoke extensively and positively about English as a "bridge among European cultures" and the "Europeanization" of English, namely the spread of an English that moves away from the geopolitical and cultural realities with which it is primarily associated (the United States and the United Kingdom) by incorporating some European linguistic structures and cultural traits. Another significant finding emerged during the interviews is that the English language allows access to a wider range of media offerings, thus enabling contact with different types of information and perspectives. Among other things, all these elements foster European identification to the extent that they offer opportunities for intercultural comparison. Therefore, to fully understand the relationship between the English language and European identification, it is necessary to consider the correlation between English language proficiency, transnationalism, and knowledge of other foreign languages. Indeed, according to the fifth and final hypothesis:

H5: As the level of education and the knowledge of foreign languages increase, the level of individual transnationalism also increases.

This hypothesis is confirmed by quantitative data showing high and statistically significant correlation coefficients ($r=0.6$; 0.76 ; 0.44). Furthermore, the regression model indicates that a lower level of education ($B= -1.51$), less advanced English proficiency ($B= -1.72$), and less knowledge of another foreign language ($B= -1.28$) tend to result in lower levels of individual transnationalism. Qualitative data widely confirm this trend. They seem to confirm the results of Kuhn's research (2012; 2015), showing that individual transnationalism is socially stratified. Although there is also a strong personal component, namely different preferences and attitudes towards transnational involvement, the validation of this and all previous hypotheses demonstrates the existence of a complex framework of correlations between learning opportunities and opportunities for intercultural interaction. For example, the concentration of transnational interaction opportunities in higher education precludes access to all those who do not continue their studies. Moreover, the data indicate that often, the unwillingness to be involved in this type of activity is due to a lack of sufficient English

language skills and linguistic insecurity. Here emerges also the close relationship between the English language, transnationalism, and multilingualism: often, English is what enables mobility in a third country, which becomes the main source of motivation for learning a third language. More often, however, English as a lingua franca is used among Erasmus students to connect their cultures and teach each other their languages.

Lastly, the qualitative findings are perfectly in line with what is reported in the scientific literature regarding the relationship between transnationalism and European identification. In general, it shows that cross-cultural encounters, at any level: local, regional, national, and transnational, promote processes of multiple identification. In the case of European identification, this occurs because during intercultural interactions, national identity is strengthened and relativized at the same time, becoming more flexible and fluid, thus acquiring multiple possibilities of hybridization and integration, belonging, and identification.

Conclusion

In conclusion, this research paper proposes a theoretical framework based on the integration of constructivist and poststructuralist theories to analyze the role of education, multilingualism, and individual transnationalism in relation to social stratification and European identification. The empirical analysis confirms what has been explained at the theoretical level and also produces new relevant observations from both scientific and institutional-political perspectives. Firstly, concerning transnationalism, the data collected support the theory of domestic transnationalism (Fernandez et al., 2016), showing that interactions and transnational practices that take place within national borders have a significant influence on the opinions and identification processes of those with lower levels of education who are less active on a transnational scale. Secondly, on a linguistic level, one of the most innovative empirical observations of this research concerns the close relationship between English proficiency and the level of European identification. However, it also emphasizes that while English as a lingua franca is the tool that enables the greatest number of intercultural interactions, multilingualism is what gives them greater quality and depth.

Therefore, from a scientific standpoint, these observations suggest the need for further empirical research on the social stratification of European identification and its socio-economic and cultural implications. More representative quantitative research, qualitatively better structured, and adopting a European comparative perspective could prove crucial for the design of transnational policies. Indeed, from an institutional-political perspective, transnational cooperation projects aimed at providing educational opportunities and formative

experiences to disadvantaged youth from a young age would establish a virtuous mechanism linking socio-economic cohesion, cultural inclusivity, and European identification. In this way, it is possible to improve socio-economic integration while fostering a more cohesive and inclusive European society.

