

# La plus-value de la mobilité internationale chez les élèves de lycées professionnels

Esteban Hauss

Mémoire de master

Programme de master : European Languages, Cultures and Societies in Contact

Département de français

Institut de langues et de traduction

Faculté des Lettres

Université de Turku

Mai 2025

UNIVERSITÉ DE TURKU

Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres

HAUSS ESTEBAN : La plus-value de la mobilité internationale pour les élèves de lycées professionnels .

Mémoire de master, 52 p. ( 7p. d'annexes)

Département de français

Programme de master : European Languages, Cultures and Societies in Contact

Département de français

Mai 2025

---

En France, les élèves de lycées professionnels sont parfois victimes de stéréotypes et de discrimination sur les plans scolaire comme social. Ces préjugés négatifs peuvent avoir un impact sur leur motivation, entraver leur recherche d'emploi et sérieusement fragiliser leur estime de soi. Ils sont de fait très éloignés des mobilités internationales et ne bénéficient d'une expérience à l'étranger que dans une proportion dérisoire. Cette recherche a pour but de mettre en lumière les bienfaits de la mobilité internationale chez ces élèves aux profils sous-valorisés et sous-représentés dans les statistiques Erasmus et dont les chances de réussite sont inférieures au reste de la population scolaire. Nous analyserons les retours d'expérience Erasmus d'élèves de lycées professionnels du point de vue des compétences académiques, professionnelles et transversales (sociales, interculturelles, personnelles).

Mots-clés : mobilité ; Erasmus ; voie professionnelle ; lycées ; soft skills ; employabilité

## Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Pourquoi la mobilité internationale peut-elle (re)valoriser la voie professionnelle ? ....</b>	<b>4</b>
1.1. Une voie de formation insérante ou de relégation ? .....	4
1.1.1. Des élèves en majorité « fragiles » .....	4
1.1.2. Des élèves éloignés de la mobilité .....	10
1.2. Les ambitions européennes pour une formation inclusive .....	16
1.2.1. Objectif de l'Union Européenne : vers un espace européen de l'éducation.....	16
1.2.2. Les outils et instruments de la mobilité européenne .....	17
1.3. Compétences et apprentissages visés dans le processus d'internationalisation de la voie professionnelle. ....	23
1.3.1. Les compétences scolaires et professionnelles.....	24
1.3.2. Les compétences psychosociales .....	25
1.3.3. La compétence interculturelle .....	28
<b>2. Méthode et collecte de données .....</b>	<b>31</b>
2.1. Collecte de données.....	33
2.1.1. Collecte de données des élèves .....	33
2.1.2. Présentation du questionnaire élèves.....	34
2.2. Collecte de données professeurs.....	35
2.2.1. Profils des professeurs.....	35
2.2.2. Présentation de la grille d'entretien avec les professeurs.....	36
2.3. Présentation de la méthode d'analyse. ....	37
2.3.1. Méthode.....	37
2.3.2. Les limites méthodologiques de notre analyse .....	38
2.3.2.1. Impact sur l'employabilité.....	38
2.3.2.2. Représentativité de l'échantillon .....	38
2.3.2.3. Biais de l'échantillon .....	39
<b>3. Analyse des retours d'expérience.....</b>	<b>39</b>
3.1. Point de vue des compétences académiques et professionnelles .....	39
3.2. Point de vue des compétences psychosociales .....	43
3.3. Intégration culturelle et ouverture d'esprit.....	46
<b>4. Discussion .....</b>	<b>51</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>52</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>53</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>i</b>
Annexe 1. Détail du questionnaire pour élèves.....	i
Annexe 2. Grille d'entretien avec les professeurs.....	ii
Annexe 3. English summary .....	iii

## Liste des figures

Figure 1 : Niveau de maîtrise en littérature des entrants en CAP .....	7
Figure 2 : Niveau de maîtrise en numérotie des entrants en CAP .....	7
Figure 3 : Répartition des fonds Erasmus+ par secteur éducatif .....	12
Figure 4 : Nombre d'élèves en mobilité depuis et vers la France en 2022-2023 .....	13
Figure 5 : Nombre et proportion d'élèves du second degré ayant effectué un séjour à l'étranger .....	13
Figure 6 : Exemple de comparaison pour le premier diplôme de la voie professionnelle.....	19
Figure 7 : exemple de l'interface ESCO (qualifications des métiers du bâtiment) .....	24
Figure 8 : Les 5 compétences AKI .....	26

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Origine sociale des élèves de collèges et lycées français (publics) à la rentrée 2023 .....	5
Tableau 2 : Sorties précoces en % des 18-24 ans en 2013 et en 2023 dans les pays de l'UE.....	8
Tableau 3 : Les 5 compétences AKI déclinées en trois capacités .....	27
Tableau 4 : Profils des 15 élèves sondés .....	33
Tableau 5 : Profils des 5 professeurs .....	35
Tableau 6 : réponses à la question 14 .....	40
Tableau 7 : réponses à la question 4 .....	41
Tableau 8 : réponses à la question 3 .....	43
Tableau 9 : réponses à la question 12 .....	43
Tableau 10 : réponses à la question 18 .....	44
Tableau 11 réponses aux questions 15, 16 et 17.....	46
Tableau 12 : réponses à la question 5 .....	47
Tableau 13 : réponses à la question 9 .....	49
Tableau 14 : réponses à la question 20 .....	49
Tableau 15 : réponses à la question 20 .....	50

## Introduction

La mobilité internationale est considérée comme un levier majeur pour l'éducation et la formation des jeunes européens. On la sollicite aussi pour la construction de l'Union elle-même à travers l'éducation des citoyens. Elle permettrait de découvrir une nouvelle culture, et d'acquérir et consolider des compétences clés, largement valorisables pour une future insertion professionnelle, promesse de croissance.

Or l'examen des pratiques semble montrer un fort écart entre la volonté affichée et les résultats.

Les voyages dits pédagogiques à l'étranger, recensés à travers l'interface *Ariane* du Ministère de l'Europe et des affaires étrangères, sont très prisés par les établissements français mais ceux-ci sont principalement autofinancés par les familles, ce qui ne correspond pas au modèle éducatif d'égalité des chances. Par ailleurs, ils sont conçus comme une parenthèse récréative, récompense après une année scolaire de travail, sur une semaine banalisée « hors programme ». Par conséquent les attendus en termes d'apprentissages académiques quoique réglementairement obligatoires sont souvent faibles et la rencontre de l'altérité esquivée : l'on reste entre nationaux. Il s'agit d'un choix qui a des conséquences, pour les partisans de la distinction sociale qui trouvent dans le voyage un marqueur de réussite sociale, et pour les familles ayant moins de capital économique et culturel un effort supplémentaire. En effet, ces mobilités inégalitaires sont mises en place sans le soutien du programme européen Erasmus+ et engendrent par conséquent des coûts importants pour les familles, excluant de ce fait certains élèves défavorisés.

A l'inverse, les mobilités financées à travers Erasmus+ permettent d'offrir une expérience à l'étranger enrichissante, accessible y compris aux plus défavorisés, permettant une meilleure équité éducative et la reconnaissance des compétences acquises. La première priorité officielle d'Erasmus rappelée dans une annexe du règlement est ainsi définie : « Les organismes bénéficiaires doivent garantir des conditions justes et équitables à tous les participants. [...] activement impliquer des participants ayant moins d'opportunités. »\_ (Conseil de l'Europe, 2020, p. 5).

Nous allons problématiser l'ensemble de notre mémoire de la manière suivante :

La mobilité Erasmus pour les élèves de lycées professionnels est-elle une potentielle aide pour redonner du sens, de la légitimité et revaloriser l'attractivité de ce type de parcours ? Permet-elle de transformer une voie de relégation en une voie d'excellence ?

Ainsi nous allons suivre l'hypothèse suivante : les élèves de la formation professionnelle sont bien moins nombreux à accéder aux mobilités Erasmus+, pourtant ceux d'entre eux qui en bénéficient, reviennent tout à fait enrichis de leur expérience à l'étranger tant au regard des « compétences métier »\_que des compétences dites « psychosociales » définies par l'organisation mondiale de la santé et que nous aurons l'occasion de présenter aux travers du projet Erasmus+ AKI (Im Ausland erworbene Kompetenzen, Acquis de la mobilité internationale).

Ce travail de recherche s'articulera précisément autour de ces « jeunes ayant moins d'opportunités ». Beaucoup d'élèves de lycées professionnels connaissent des situations cognitives, géographiques, économiques et sociales qui ne les mettent pas sur un pied d'égalité d'accès au savoir et à l'emploi par rapport aux élèves de filières générales et technologiques. De plus, les statistiques Erasmus démontrent une moindre représentation de ces élèves dans les expériences de mobilité européennes et internationales.

Nous tenterons d'expliquer dans ce mémoire les difficultés d'accès aux fonds Erasmus et nous essaierons d'apporter des éléments encourageant les mobilités chez les jeunes de lycées professionnels. Ainsi, nous répondrons aux deux questions de recherche suivante :

Q1 : En quoi la mobilité internationale est-elle pertinente pour les élèves de lycées professionnels pour acquérir des compétences académiques et professionnelles ?

Q2 : La mobilité internationale contribue-t-elle également au développement de compétences hors du champ académique ?

Pour mener à bien notre étude, nous adopterons un développement structuré.

Dans notre première partie nous nous attacherons à recontextualiser la place de la voie professionnelle dans le système éducatif français, souvent considérée comme une voie de relégation. Nous nous appuyerons sur la littérature scientifique afin de souligner les inégalités structurelles dont elle est le théâtre. Nous reviendrons également sur les objectifs fixés par l'Union européenne en matière d'internationalisation spécifique à la voie professionnelle en présentant ses différents outils. Enfin, nous nous appuyerons à nouveau sur des sources universitaires pour différencier et définir les notions polysémiques de « mobilité » et de « compétence », scolaires (objets des enseignements dits généraux et professionnels), et psychosociales (issues de l'éducation non formelle).

Dans un deuxième temps, nous présenterons notre collecte de données effectuée auprès d'un échantillon d'élèves et de professeurs d'un lycée professionnel.

Nous présenterons ensuite, la méthode d'analyse que nous avons choisi de suivre.

Puis une troisième partie sera dédiée à l'analyse de ces données établies sur les retours d'expérience des lycéens, sur leur ressentis post-mobilités mais aussi sur les retours de leurs professeurs qui sont les personnes les mieux placées pour apprécier les bienfaits académiques de leur séjour à l'étranger.

Notre analyse se conclura par l'énumération d'éventuelles pistes d'amélioration de la participation de ces apprenants aux mobilités européennes, en collaboration avec des acteurs au cœur de la question, les services des Relations Internationales des Régions académiques. Enfin, nous terminerons ce mémoire par une discussion faisant écho aux questions de recherche soulevées en introduction et nous évoquerons les limites de ce travail qui nécessiterait de plus amples investigations.

# **1. Pourquoi la mobilité internationale peut-elle (re)valoriser la voie professionnelle ?**

## **1.1. Une voie de formation insérante ou de relégation ?**

Dans les lycées français, la formation professionnelle est une des trois voies éligibles, aux côtés des voies générales et technologiques. En plus d'un tronc commun comportant des matières telles que l'histoire, les langues, l'éducation physique ou les mathématiques, les élèves se spécialisent dans un large panel de domaines englobant entre autres des métiers de la restauration, du bien-être, de la mécanique, jusqu'aux métiers du bâtiment etc... Les élèves y acquièrent leurs compétences à la fois à travers des enseignements pratiques au sein des plateaux techniques des Lycées professionnels, (ateliers pour les filières industrielles, restaurants ou salons de coiffure d'application pour les services, par exemples), mais aussi lors de stages appelés périodes de formations en milieu professionnel (PFMP). Depuis peu il est possible d'accéder à cette offre de formation sous statut d'apprenti.

C'est une voie qui aboutit à l'obtention d'un Certificat d'aptitudes professionnelles (CAP) en deux ans, ou à l'obtention d'un baccalauréat professionnel en trois ans. L'objectif est clair : acquérir et consolider des compétences directement mobilisables sur le marché du travail en sortie de lycée et de pouvoir poursuivre des études supérieures. Toutefois nous allons voir en nous appuyant sur la recherche que la voie professionnelle n'est malheureusement pas toujours une voie d'élection mais parfois un choix par défaut faisant encourir un risque de relégation.

### **1.1.1. Des élèves en majorité « fragiles »**

La voie professionnelle s'adresse principalement à des élèves qui ne souhaitent pas, (par choix délibéré d'orientation), ou bien qui n'ont pas le niveau scolaire requis pour, prétendre terminer le second cycle du secondaire en filière générale - qui exige une habileté à manier des abstractions - ou bien technologique - qui demande un choix de projet d'avenir éclairé. Les effectifs du Lycée Professionnel voient donc cohabiter des jeunes ayant choisi une insertion rapide dans le monde du travail avec d'autres subissant une orientation par défaut. Cette hétérogénéité des projets des élèves est multifactorielle, mais est notamment explicable par leur origine sociale.

La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale permet de mesurer l'origine sociale des élèves du second degré :

Tableau 1 : Origine sociale des élèves de collèges et lycées français (publics) à la rentrée 2023, DEPP, (Repères et références statistiques, 2024, p. 85)

Niveaux de scolarité	Taux d'élèves dans la catégorie sociale très favorisée	Taux d'élèves dans la catégorie sociale favorisée	Taux d'élèves dans la catégorie sociale moyenne	Taux d'élèves dans la catégorie sociale défavorisée
Collège	20,3	12,0	27,4	40,3
Lycées généraux et technologiques	29,8	14,0	26,9	29,3
Lycées professionnels	7,5	9,7	27,6	55,2
Ensemble, total en %	21,6	12,4	27,3	38,8

Le tableau ci-dessus nous montre que la composition sociale des établissements scolaires varie en fonction du niveau de scolarité et du type d'établissement. Ainsi, alors qu'en collège les catégories socio-professionnelles (CSP) les moins favorisées sont largement représentées (40,3%), le passage dans le second cycle du second degré marque une rupture : en lycées professionnel nous constatons une surreprésentation des catégories les moins favorisées (55,2%) alors que, inversement, en LGT la part des CSP très favorisées est forte. On pourrait parler sinon de ségrégation, au moins de tri, de « différenciation horizontale », (la différenciation verticale résidant dans le redoublement), devant une telle rupture de mixité sociale entre le collège et le lycée professionnel.

Dominique Lafontaine, professeure à l'Université de Liège au sein du Département des Sciences de l'Éducation examine en mars 2017 dans sa contribution à la *Conférence de consensus du Cnesco* (Centre national d'étude des systèmes scolaires), les conséquences du redoublement et du regroupement par niveaux. L'auteure impute une responsabilité claire à l'institution et conclut que notre école par filières a de façon structurelle orchestré une reproduction des CSP, limitant la possibilité d'ascension.

« Contrairement à ce que beaucoup pensent, l'efficacité (le niveau de performances) et l'équité d'un système éducatif (l'ampleur des inégalités liées à l'origine sociale) vont souvent de pair. Les écarts de performances en fonction de l'origine sociale sont

« systématiquement plus élevés dans le système à filières [que dans le système hétérogène ou intégré] » (Centre national d'étude des systèmes scolaires, 2017, p. 45-46).

Le professeur en sciences de l'éducation Bernard Charlot présente dans ses publications les élèves de lycées professionnels comme sujets de la segmentation du système scolaire. D'après lui, ils construisent et cultivent un rapport distancié au savoir.

« Nombre de jeunes des milieux populaires ont des comportements de conformité en classe au détriment d'une mobilisation sur les savoirs. » (Charlot, 2000, p. 56)

« Dans les collèges des zones d'éducation prioritaires et dans les lycées professionnels, les jeunes opposent systématiquement « apprendre à l'école » et « apprendre la vie ». (Charlot, 2000, p. 61)

Charlot (Charlot, 2000, p.59) décrit alors un enseignement devenu difficile pour les professeurs auprès d'élèves qui perçoivent leurs formations comme un passage obligatoire, et non pas comme un temps de plaisir intellectuel. Pour mobiliser l'attention et maintenir l'engagement de leurs élèves dans les apprentissages, les enseignants sont parfois amenés à niveler vers le bas leur niveau d'exigence.

« Est grand également le risque de pratiques pédagogiques quotidiennes contribuant à cette segmentation – notamment par l'adaptation à la baisse des exigences des enseignants dans les quartiers dits sensibles. En l'absence de repères politiques, il est bien difficile aux enseignants de s'opposer au « cours des choses ». (Charlot, 2000, p. 59)

Un autre facteur révélateur de la fragilité des élèves de lycées professionnels est leur faible niveau de compétences en littératie et en numératie. Une enquête diligentée chaque année à l'entrée en CAP (tests de mathématiques et de français) démontre la faiblesse scolaire des élèves dont la majorité n'atteint pas le niveau jugé satisfaisant. Les figures ci-dessous, extraites de cette étude de la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP), détaillent les compétences selon 5 niveaux de maîtrise, par familles professionnelles (Service ou Production), caractère public ou privé du centre de formation, et sexes.

## Des élèves aux compétences faibles en français et mathématiques

### 23.3 Répartition des profils d'élèves de première année de CAP en "littératie" selon leurs caractéristiques en 2023 (en %)

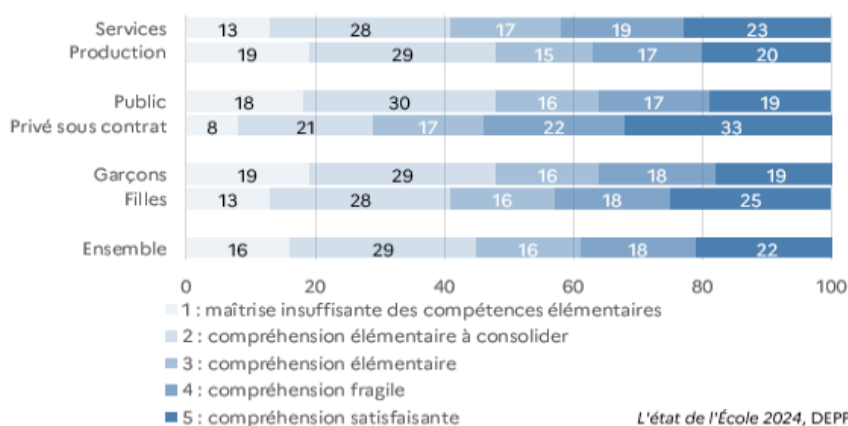


Figure 1 Niveau de maîtrise en littératie des entrants en CAP, DEPP, *l'état de l'école*, 2024

### 23.4 Répartition des profils d'élèves de première année de CAP en "numératie" selon leurs caractéristiques en 2023 (en %)

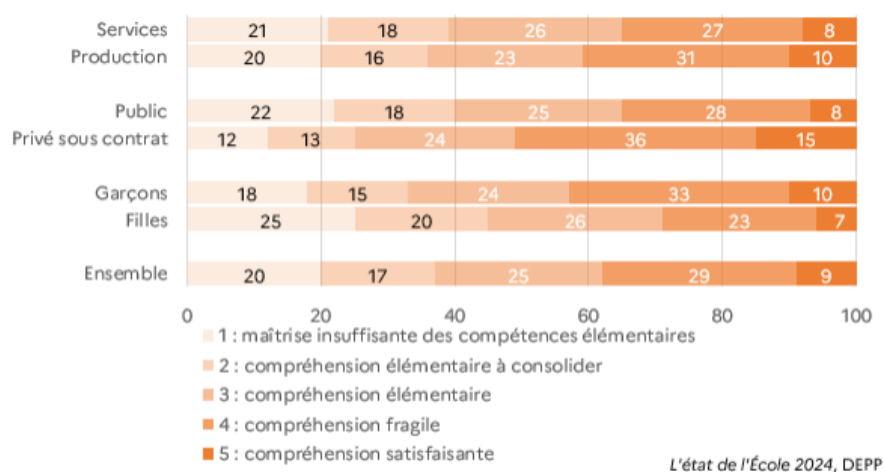


Figure 2 Niveau de maîtrise en numératie des entrants en CAP, DEPP, *l'état de l'école*, 2024

Lecture : (figure 1) Sur l'ensemble des nouveaux entrants en 2nd CAP à la rentrée 2023, seuls 9% d'entre eux ont un niveau satisfaisant en mathématiques ; Les filles sont globalement plus fragiles que les garçons à l'inverse (figure 2) de leurs résultats en français.

Par ailleurs, ce public fragile voit son parcours scolaire fortement marqué par des ruptures, (redoublement, décrochage, abandon...), qui le prédispose à une sortie prématurée du système éducatif.

Tableau 2 : Sorties précoces en % des 18-24 ans en 2013 et en 2023 dans les pays de l'Union européenne (en %) [extrait, choix arbitraire des pays pour permettre un début de comparaison]. L'indicateur est calculé par Eurostat à partir des variables européennes harmonisées de l'enquête Emploi (Labor Force Survey) ; INSEE. (2025)

Sorties précoces en % des 18-24 ans en 2013 et en 2023 dans les pays de l'UE		
	2013	2023
Grèce	10,1	3,7
Pologne	5,6	3,7
Belgique	11,0	6,2
Pays-Bas	9,3	6,3
Luxembourg	6,1	6,8
France	9,7	7,6
Portugal	18,9	8,0
UE à 27	11,8	9,5
Finlande	9,3	9,6

Lecture : en 2013, dans l'ensemble de l'Union européenne, 11.8% des jeunes de 18 à 24 ans avait quitté l'école sans diplôme de fin du secondaire. Ce taux a été ramené à 9.5% dix ans plus tard. La France en 2013 affichait un taux de 9,7 de sortants précoces et un taux de 7,6% en 2023, ce qui est mieux que la moyenne européenne mais toujours loin de la Grèce ou la Belgique.

Ainsi, la fragilité des élèves de lycées professionnels est multifactorielle. Sont combinés des facteurs individuels en termes de niveau scolaire dans les enseignements fondamentaux, des facteurs sociaux-économiques, et des facteurs structurels liés à l'organisation du système éducatif français.

Sur ce dernier point nous pouvons nous référer à l'enquête récente de Johann Chevalère, Lorelei Cazenave, Robin Wollast, Mickaël Berthon, Ruben Martinez, et al.

« The present study found that the psychological factors working memory and academic self-concept accounted for a significant portion of the SocioEconomic Status influence on academic achievement. In particular, the role of reduced processing abilities in working memory for the less advantaged students explains their poorer academic performance. However, we caution against a straightforward interpretation in terms of inferior cognitive skills per se. » (Chevalère & al, 2023)

Tout cela a des conséquences sur l'employabilité et condamne parfois ces jeunes à être marginalisés. En effet, une part non négligeable, en particulier les sortants précoces du système scolaire, mais aussi ceux étant allés jusqu'au bout du diplôme, bascule parfois dans une marginalisation non seulement face au travail mais aussi une marginalisation sociale : ils deviennent ce que l'on appelle des NEETs (*Not in Education, Employment or Training*) c'est à dire des gens sans emploi, ne poursuivant ni étude ni formation.

Nathalie Chusseau, professeure à Science-Po, a étudié ses NEETs en s'appuyant sur un rapport de l'INJEP et sur un sondage IFOP. Elle rappelle dans son article du *cercle des économistes* que :

« Chaque année, près de 80 000 jeunes sortent du système de formation initiale sans avoir obtenu une qualification équivalente au baccalauréat ou un diplôme à finalité professionnelle. Parmi eux, on dénombre 60 000 mineurs. [...]Au total, 29 % des NEETs sont sans diplôme et 26 % possèdent un CAP ou un BEP. Pour plus de la moitié des jeunes NEETs, l'accès à une formation qualifiante constitue un enjeu majeur, et c'est un des leviers actionnés par les pouvoirs publics pour réduire ce phénomène. » (Chusseau, 2023)

### 1.1.2. Des élèves éloignés de la mobilité

La construction européenne et la mondialisation encouragent la mobilité sous différentes formes : géographique, virtuelle, professionnelle, scolaire ou sociale. Coste et Cavalli (2015) en développent les nuances sociales (changement de cursus, de poste, de statut dans la société) et psychologiques.

« De manière générale, elle consiste en un déplacement d'un agent social ou d'un groupe vers un autre « espace » ou « monde » (au sens large des termes). » (Coste et Cavalli, 2015, p. 15)

Ils précisent d'ailleurs en note 12 en s'appuyant sur les travaux de Bourdin (2004), Fol (2009) et Park (1952) :

« Bourdin définit la mobilité comme « le changement de position dans un espace réel ou virtuel qui peut être physique, social, axiologique, culturel, affectif ou cognitif », et souligne la relation entre l'accroissement de la mobilité et l'individuation. (Bourdin, 2004)

« Park considère la mobilité comme un facteur à la fois d'enrichissement et de diversification des expériences individuelles, comportant par définition un risque de déstabilisation ». (Fol, 2009 ; Park, 1952, p. 172-173)

Cette dernière assertion de Park, est particulièrement adaptée à notre public de la voie professionnelle. Il est en règle générale peu armé pour affronter l'altérité et/ou très attaché à son cercle de relations familiales, à son lieu de résidence. Le coût psychologique et social de la mobilité pourrait donc bien dépasser dans son cas les bénéfices que l'on en attend. (Ibidem pages 19, 2.2.3. Formes de mobilité et altérité perçue ; où les auteurs classent les déplacements par degré croissant d'altérité, du plus aisé au plus perturbateur.)

Le professeur au Collège de France François Héran, montre dans son enquête intitulée *École publique, école privée : qui peut choisir ?* qu'en France, les enfants des classes populaires sont les moins mobiles et ceux qui respectent le plus la carte scolaire (Héran, 1996, p 19), tandis que les « élites », quels que soient les pays, ont tendance à distinguer espace résidentiel et espace scolaire. Elles sont dans une logique de « performance », de recherche d'excellence, qui échappe bien souvent aux catégories socioprofessionnelles plus modestes.

Les élèves de lycées professionnels sont confrontés à des freins personnels et structurels causés par les différentes difficultés détaillées dans la partie précédente. Ils ont de fait des accès restreints aux expériences éducatives et culturelles, notamment à travers les mobilités internationales. Pourtant Coste et Cavalli définissent l'école comme un « facteur et accélérateur de mobilité » (Coste et Cavalli, 2015, p.17), « lieu d'apprentissage et de développement personnel [...] qui a pour mission de favoriser la mobilité des individus et de contribuer au changement social ».

- Des élèves minoritaires parmi les bénéficiaires de mobilités

Coste et Cavalli, précisent (2.1.3 l'aide à la mobilité) les missions de l'école - auxquelles nous proposons d'ajouter le rôle d'institution relayant les aides publiques à la mobilité, par exemple Erasmus+ - dans un objectif « d'égalité des chances » :

« L'élève scolarisé est considéré ici comme un individu en évolution et un agent social en développement, engagé dans un processus complexe comprenant plusieurs formes de mobilité, qui doit acquérir et activer de multiples compétences, notamment linguistiques, pour mener à bien son parcours éducatif. Inversement, c'est ce parcours qui rend l'apprentissage possible : il y a un potentiel d'apprentissage dans le fait même d'entrer dans de nouveaux domaines d'études ou de nouveaux environnements. » (Coste et Cavalli, 2015, p.17)

Cependant, nuancent-ils :

« Le principe tant prôné de « l'égalité des chances » dans la circulation entre les établissements, le choix des filières, etc. ne se traduit pas toujours dans la réalité des parcours scolaires. Dans certains cas, l'école apparaît en réalité comme le garant d'une forme de reproduction sociale, voire comme un facteur d'aggravation des inégalités, en permettant à certains élèves d'avancer plus vite et en ralentissant, voire en bloquant, la progression d'autres [...] » (Coste et Cavalli, 2015, p.18)

- Des performances françaises mitigées en matière d'internationalisation de l'École

L'Agence Erasmus+ française publie un bilan des mobilités réalisées en 2023. Le site internet d'information public *toute l'europe.eu* restitue les résultats dans un article de 2024 en présentant ce camembert :

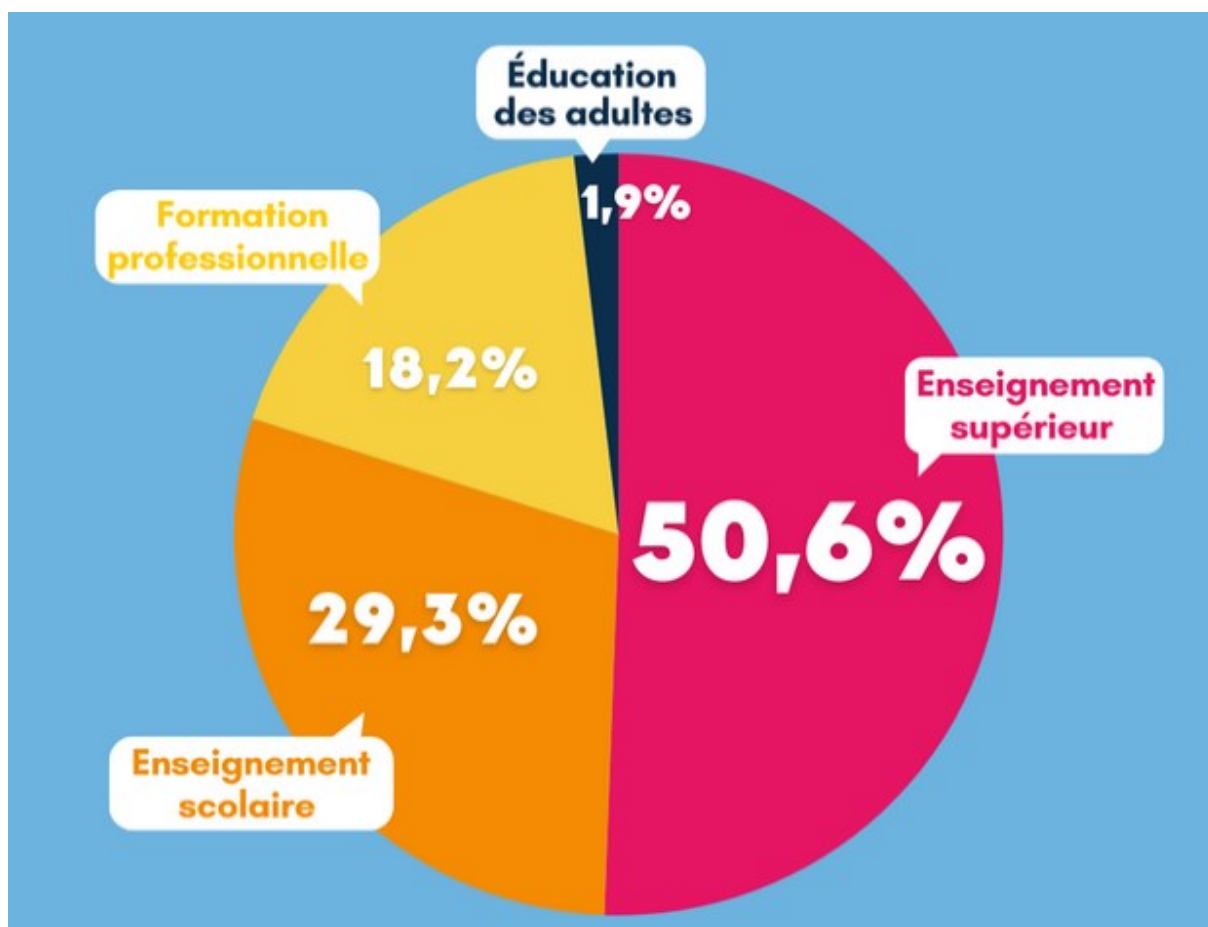


Figure 3 : Répartition des fonds Erasmus+ par secteur éducatif, (Galland-Beaune, N., & Ledroit, V. 2024)

Seules **18,2%** des 139 163 mobilités financées en 2023 concernent les élèves et apprentis de la voie professionnelle, et ses personnels qui correspondent au quart de ces départs.

Ainsi, le taux réel des élèves partant en mobilité dans la voie professionnelle est approximativement de **13,65%**. Cela est certainement la conséquence d'un besoin plus fort d'accompagnement d'élèves mineurs et peu autonomes. C'est probable puisque l'accompagnement est une mission reconnue par le programme, comme les cours et formations ou les stages d'observation des pratiques.

Le ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports conduit une enquête qui complète le panorama des mobilités européennes et internationales des élèves du second degré. En voici les principaux résultats qui concernent la voie professionnelle.

Résultats de l'enquête *Ouverture européenne et internationale* conduite par le MENJS en 2023 auprès des établissements du second degré (soit 12926 établissements).

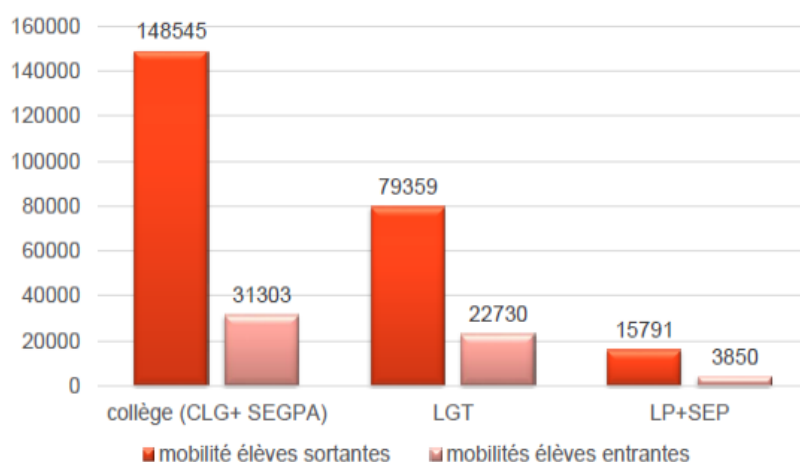


Figure 4 : Nombre d'élèves en mobilité depuis et vers la France en 2022-2023 (MENJ)

Mobilité sortante élèves	
Type de mobilité	Nombre d'élèves
Mobilités Collectives Elèves Sortantes	208 337
Mobilités individuelles Elèves Sortantes	36 120
<b>Total</b>	<b>244 457</b>
Total des élèves Scolarisés dans les établissements répondants	2 897 594
<b>Taux de mobilité</b>	<b>8,44%</b>

Figure 5 : Nombre et proportion d'élèves du second degré ayant effectué un séjour à l'étranger en 2022-2023 (MEN°)

Nous mesurons (figure 5) que le taux de mobilité dans le second degré est très bas indépendamment de la voie choisie (8,44%). Le premier histogramme (figure 4) révèle qu'une proportion très faible d'élèves en formation professionnelle prend part à une mobilité sortante, de la France vers l'étranger, soit environ 10%.

La mission conduite par Ilana Cicurel, à la demande du Premier ministre de la République française en mai 2021, a dressé quatre constats :

1. En dépit d'une incitation forte à s'engager dans des réseaux européens seulement 48% des Établissements Publics Locaux d'Enseignement ont des partenaires à l'étranger (Cicurel, 2021, p.8)
2. Les acteurs scolaires manquent de moyens et d'information pour s'engager dans les projets (Cicurel, 2021, p.8)
3. La barrière de la langue, les contacts personnels non mutualisés, limitent des mobilités entrantes (Cicurel, 2021, p.8)
4. La mobilité européenne est marginale : elle concerne 0,2% des étudiants en Master MEEF dans certains Institut de formation des professeurs (Inspé). Ceux-là même qui seront en charge des élèves qui demain pourraient bénéficier d'une scolarisation en Europe. (Cicurel, 2021, p.8)

Ce constat est confirmé par Marc Buissart et Annie Lhéréte, inspecteurs généraux de l'Education Nationale dans leur article de 2021 dans la revue administration et éducation intitulé *L'accréditation Erasmus des établissements scolaires : une nouvelle chance pour l'école française*.

Seul 0,4% des élèves du secondaire a effectué une mobilité individuelle au cours de sa scolarité. Et 42% des EPLE ont un partenariat pour seulement 2,1% des collèges en REP+, en charge des publics les plus défavorisés. (Buissart, M., Lhéréte, A., 2021). Un REP est un réseau d'établissements où l'action éducative est renforcée afin de lutter contre l'échec scolaire.

- Des expériences à l'étranger en cours d'études rares et réservées à une élite

L'exploitation de l'enquête du Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) « Faire des études supérieures, et après ? Enquête *Génération 2010, interrogation en 2013 des sortants de 2010*, par Julien Calmand et al. (2015) montre des expériences diverses concentrées dans le supérieur et à la plus-value incertaine sur l'insertion professionnelle.

« Seulement 30 % des jeunes sortis du système éducatif en 2010 affirment avoir effectué un séjour à l'étranger durant leurs études. Globalement, les chances d'avoir effectué un séjour à l'étranger augmentent avec le niveau de diplôme. Les diplômés de CAP-BEP sont les moins nombreux à avoir effectué des séjours à l'étranger (14 %). 13 % des diplômés d'un baccalauréat professionnel voie « scolaire » sont partis à l'étranger durant la dernière formation suivie, contre 8 % pour la voie « apprentis ». (Calmand et al, 2015)

Calmand et al. (2015) s'appuient sur les concepts définis par C. Van de Velde pour montrer les inégalités des chances à la mobilité qui séparent les élèves de lycées professionnels des élites cosmopolites.

« Nous assistons à une recrudescence des mesures prises pour encourager la mobilité internationale, puisqu'inciter et soutenir la mobilité est devenu un outil de lutte contre les inégalités afin de réduire le clivage analysé par C. Van de Velde (2010) «*entre des jeunesses mobiles et cosmopolites qui se déplacent aisément pour étudier ou travailler et des jeunesses immobiles, enclavées dans des endroits offrant peu de perspectives professionnelles*» ». (Van de Velde, 2010, p. 32)

La France agit en faveur de la démocratisation et de la reconnaissance de la mobilité européenne pour les apprenants de l'enseignement professionnel mobilisant deux axes institutionnels : (i) la pondération des subvention en faveur des élèves « éloignés de la mobilité » et (ii) la mise en place de l'unité facultative de mobilité du CAP et du Bac Pro (cf infra, le programme Erasmus+ en 1.2.2). (MENJS 2019)

## 1.2. Les ambitions européennes pour une formation inclusive

La Commission européenne porte de grands programmes dans des domaines clés comme celui qui nous intéresse : l'éducation et plus précisément l'enseignement et la formation professionnels (EFP). Pourtant dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, l'Union européenne dispose d'une simple compétence d'appui spécifiée dans l'article 6e du Traité Fondateur de l'Union Européenne (Union européenne 2012, articles 165 et 166), et ne peut adopter d'actes juridiquement contraignants qui touchent à un domaine considéré comme réservé par les Etats, car lié à l'identité nationale. La seule exception visée par le traité de Rome en 1957 est relative à la formation professionnelle au cœur des préoccupations économiques du marché commun. Il faudra attendre l'adoption de la déclaration sur la *promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination*, (Conseil de l'Union européenne, 2017), pour que s'installe dans le périmètre de l'Union le sujet de l'identité européenne. (Voir aussi Tilly, 2021)

### 1.2.1. Objectif de l'Union Européenne : vers un espace européen de l'éducation

En 1975 la création du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) posait clairement les enjeux. Il s'agissait de contribuer à définir les politiques qui permettront aux travailleurs d'acquérir les « bonnes compétences ». Il faut entendre par là : les compétences en adéquation avec les besoins du marché commun. Le Conseil européen des 25 et 26 mars 2010 a posé les bases de la « stratégie Europe 2020 » portée par la Commission. Elle vise à atteindre un taux d'emploi de 75% en menant l'Europe vers une croissance économique intelligente, durable et inclusive, fondée sur la connaissance et l'innovation. (Commission européenne, 2010). Le succès de cette stratégie, indique le Cedefop, dépend largement de la disponibilité des compétences professionnelles en Europe.

« Les entreprises recherchent une main-d'œuvre qualifiée pour être compétitives et fournir des produits et services de haute qualité, les demandeurs d'emploi doivent posséder les qualifications adéquates. Un travailleur européen sur trois (soit 75 millions de personnes), est peu – ou pas – qualifié, et se trouve ainsi trois fois plus exposé au risque de chômage qu'un travailleur possédant une qualification élevée. En outre, trop de jeunes (environ 15 %) quittent l'école sans qualification. » (European Commission, 2023)

L'initiative relative à un espace européen de l'éducation, discutée au sommet social de 2017 à Göteborg, aide les États membres de l'Union européenne à œuvrer ensemble à la mise en place de systèmes d'éducation et de formation plus résilients et inclusifs, (European Commission. 2024).

Le site de la Commission européenne définit cette « économie de la formation » :

« L'éducation est le fondement de l'épanouissement personnel, de l'employabilité et d'une citoyenneté active et responsable. Elle est essentielle à la vitalité des sociétés et des économies européennes. [...] L'espace européen de l'éducation travaillera en synergie avec la stratégie européenne en matière de compétences et l'espace européen de la recherche pour tirer parti des connaissances et en faire le fondement de la reprise et de la prospérité de l'Europe. » (European Commission. 2024)

L'objectif est clair, il faut faire de l'Europe « une puissance éducative », formulation reprise par le Président de la République française Emmanuel Macron, (Macron, 2017), dans son discours sur l'Europe à la Sorbonne en 2017.

L'Union fixe l'objectif d'amener 90% de ses enfants à terminer l'enseignement secondaire en limitant l'abandon scolaire. C'est le prix pour une « société de la connaissance ». L'INSEE identifie une baisse sensible des sorties de formation professionnelle en France en 2023 qui s'élèvent à 24% en fin de CAP, 12% en Seconde Bac Pro et en Première Bac Pro.

### **1.2.2. Les outils et instruments de la mobilité européenne**

L'UE a investi la formation professionnelle de longue date et promu au cours du temps des instruments réglementaires et normatifs pour favoriser la mobilité européenne et internationale.

La recherche d'une croissance économique durable, imposait de viser une meilleure adéquation des qualifications des demandeurs d'emploi aux besoins des entreprises européennes. Par ailleurs, la libre circulation des personnes devait s'accompagner d'un rapprochement des systèmes de certification nationaux et de l'amélioration de la transparence, la comparabilité et la portabilité des certifications acquises. Ce à quoi ont contribué divers instruments.

- L'instrument ECVET

« Le système européen de crédit d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels » (ECVET) avait pour objectif d'améliorer « la reconnaissance, la capitalisation et le transfert des acquis des apprentissages », à travers la mobilité et la création d'un système de crédit d'apprentissages pour l'enseignement professionnel.

Optionnel, respectueux des systèmes nationaux de certification selon les principes de subsidiarité et de proportionnalité de l'action de l'Union, l'instrument ECVET a été abrogé par la *recommandation du Conseil du 24 novembre 2020 en matière d'enseignement et de formation professionnels (EFP) en faveur de la compétitivité durable, de l'équité sociale et de la résilience*.

L'approche a nourri la logique et la forme du kit de mobilité du programme Erasmus+ : Dans le cadre d'une mobilité les compétences visées sont spécifiées dans un contrat pédagogique, un accord de partenariat bilatéral propice à la confiance mutuelle. Pour chaque mobilité, les organisations d'accueil et d'envoi :

→ identifient une unité d'acquis d'apprentissage accessible pendant la mobilité

→ décrivent sous forme de points les acquis d'apprentissage que l'apprenant est censé obtenir à l'étranger

→ s'assurent qu'il est possible d'obtenir des acquis d'apprentissage à l'étranger et que l'institution d'accueil veillera à ce que l'apprenant participe aux activités d'apprentissage adaptés à l'obtention de ces acquis

→ s'assurent que le crédit pour cette unité pourra être reconnu au retour de l'apprenant dans son institution d'origine.

- Le Cadre Européen des Certifications

La recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le Cadre Européen des Certifications affichait pour objectif principal d'améliorer la transparence, la comparabilité et la portabilité des certifications acquises. Le CEC se base sur les acquis d'apprentissages quelle que soit la qualification. Il permet le transfert et la comparaison entre cadres nationaux et entre offres et demandes d'emploi. (Europass, 1, s.d.)

Voici un exemple de comparabilité (sinon d'équivalence, les contenus pouvant différer) grâce à l'interface du CEC entre la France et la Finlande au niveau du Certificat d'Aptitude professionnelle.

 France	 EQF Levels	 Finland
NQF 3	EQF Level 3	NQF 3
Secondary vocational certificates ▼		Preparatory studies for general upper secondary school (LUVA) (Lukiokoulutukseen valmistava koulutus (LUVA), Utbildning som förbereder för gymnasieutbildning (LUVA)) ▼
Secondary vocational certificates in agriculture ▼		Preparatory education for vocational training (VALMA) (Ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus (VALMA), Utbildning som handleder för yrkesutbildning (VALMA)) ▼
Other vocational qualifications level3 "by law"		Advanced syllabus for basic education in the arts (Taiteen perusopetuksen laaja oppimäärä, Fördjupad lärokurs i grundläggande konstundervisning) ▼
Professional qualifications 3 ▼		

Figure 6 : Exemple de comparaison entre la France et la Finlande pour le premier diplôme de la voie professionnelle (CAP/NQF 3)

Nous pouvons au moyen de cet outil trouver les qualifications équivalentes entre les deux pays, et leurs appellations. La recommandation du Conseil de 2018 visant à faciliter la reconnaissance mutuelle automatique des qualifications du secondaire aux fins d'un apprentissage ultérieur par le référencement des cadres nationaux au CEC est décisive pour la mobilité de tous les apprenants puisqu'elle reconnaît :

« [...] Au niveau de l'enseignement secondaire de deuxième cycle, le droit de faire reconnaître dans le pays d'origine les acquis d'apprentissage d'une période d'apprentissage effectuée à l'étranger dans un État membre, à condition que les acquis d'apprentissage soient généralement conformes à ceux définis dans les programmes nationaux du pays d'origine. » (Conseil de l'Union européenne, 2018)

Cette avancée favorise les parcours de formation internationaux dont les élèves de la formation professionnelle sont aussi bénéficiaires. Surtout elle témoigne d'un climat de confiance mutuelle entre Etats membres sur la valeur de leurs appareils éducatifs respectifs propice à reconnaître et valoriser les expériences à l'étranger.

- Les outils EUROPASS

Dans l'écosystème des outils de la Commission européenne, EUROPASS joue un rôle clé. Si Erasmus+ finance la mobilité aux fins de formation, EUROPASS en garantit l'évaluation. (Europass, 2, s.d.)

L'Europass mobilité : permet la reconnaissance des acquis de la mobilité européenne et internationale en recensant les compétences et savoirs construits à l'étranger ainsi que les modalités pédagogiques mises en œuvre. Il est signé par l'organisme d'envoi, l'organisme d'accueil et le bénéficiaire. Il est recommandé par Erasmus+ dans tous les cas.

Le profil : ce profil, incluant CV et lettre de motivation, permet de choisir une formation en Europe. Il est à l'usage aussi bien des employeurs, établissements de formation que des candidats pour un emploi ou une poursuite d'étude.

Justificatif numérique / *Europass Digital Credentials* : [en phase de test dans 18 pays] Permet de délivrer des certificats de participation ou d'autres titres aux apprenants légalement équivalents aux certificats sur papier. Tout prestataire de formation en Europe peut utiliser cet outil pour délivrer des certificats gratuitement et les sécuriser avec son sceau électronique. Les attestations peuvent être envoyées par courrier électronique aux apprenants ou directement déposées sur leur profil Europass.

EUROPASS est donc un outil de valorisation des parcours professionnels, complémentaire aux certifications nationales, que l'on utilise directement ses outils ou s'inspire de son esprit.

- Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

Les élèves de la voie professionnelle en France étudient tous une langue vivante étrangère dont la maîtrise est évaluée selon le cadre européen. Cette dimension linguistique est incluse dans leur contrat de mobilité, fait partie des objectifs de la formation. Avant son adoption au début des années 2000 en Europe et ailleurs dans le monde, le CECR a été le fruit d'une réflexion continue sur l'apprentissage des langues dont voici les grandes phases chronologiques. Il est né dans les années 1960 de la volonté des institutions européennes de promouvoir l'apprentissage des langues entre leurs concitoyens. Il a introduit les « niveaux seuils » 10 ans plus tard, permettant de fixer des objectifs d'apprentissages de la LV2 standardisés. Il a depuis lors été adopté ailleurs dans le monde et traduit en 40 langues. Depuis 2001 il intègre la compétence plurilingue/pluriculturelle et les compétences en langue des signes. Le fait que la langue soit le premier vecteur de la communication, son apprentissage est indispensable au développement de la compétence interculturelle et à l'insertion. Cela sera d'ailleurs confirmé dans les résultats de notre recherche (voir 3.3.)

- Erasmus+ programme de l'UE pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport

La Commission indique que le programme permet l'acquisition de compétences professionnelles et sociales. La vérification de cette hypothèse constitue le cœur du présent mémoire. Doté de 26,2 € milliards, soit près du double des fonds dont était doté le programme précédent (2014-2020) Erasmus+ s'ouvre à de nouveaux publics à travers l'accréditation des établissements des premiers et second degré. Le programme se veut désormais plus inclusif pour les personnes moins favorisées et davantage accessible pour les petites organisations.

« Une part de 70 % du budget soutiendra les possibilités de mobilité pour tous, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Erasmus+ soutient les priorités et les activités prévues dans le cadre de l'espace européen de l'éducation, du plan d'action en matière d'éducation numérique et de la stratégie en matière de compétences pour l'Europe. Contribue à concrétiser le socle européen des droits sociaux, met en œuvre la stratégie de l'UE en faveur de la jeunesse pour 2019-2027 et développe la dimension européenne du sport. » (Commission européenne, 2021)

Par le biais de son Action clé n°1 : Activités éligibles dans le secteur enseignement et formation professionnels (EFP) (Mobilité des apprenants et des personnels de l'EFP ; guide du programme 2025), Erasmus offre à tous des opportunités.

Pour les élèves et apprentis :

⇒ Participation à des concours de métiers (1-10 jours)

⇒ Mobilité de groupe pour les apprenants de l'EFP (2-30j)

⇒ Mobilité de courte durée à des fins d'apprentissage pour les apprenants de l'EFP (10-89j)

⇒ Mobilité de longue durée à des fins d'apprentissage pour les apprenants de l'EFP (90-365j)

Les PFMP sont les mobilités de courte durée de l'avant dernière catégorie. C'est la plus ancienne d'entre elles, disponible dès 2020. Par la suite se sont ajoutées les concours de métiers et les mobilités de groupe.

### **1.3. Compétences et apprentissages visés dans le processus d'internationalisation de la voie professionnelle.**

Il est frappant que nombre de publications, institutions et instruments qui se sont penchés sur la définition de la compétence et sur les moyens de l'enseigner partagent en commun d'être en lien avec l'international : l'Union Européenne, le Conseil de l'Europe, l'Organisation des Nations Unies, l'Organisation de coopération et de développement économiques.

Cette corrélation plaide en faveur de notre choix d'aborder, à travers l'évaluation des PFMP d'élèves de lycée professionnel, un sujet qui croise la formation professionnelle et la mobilité européenne et internationale à des fins d'apprentissage.

Nous commençons par un bref point au sujet d'une notion complexe en reprenant l'analyse de M. Duru-Bellat qui distingue compétences académiques et compétences psychosociales. Ainsi, nous examinerons premièrement le volet scolaire des formations professionnalisantes, c'est-à-dire les « savoirs » et « savoir-faire » transmis ou construits à travers les programmes de l'éducation formelle. Puis dans le volet psychosocial de ces curricula, les aptitudes communément nommées « savoir être », traditionnellement attachés à l'éducation non formelle. Il nous paraît cependant clair que les stages de nos élèves de Bac pro contribuent à l'acquisition des deux types de compétences.

« Cette interrogation [quant au sens du mot « compétence psychosociale »] vaut particulièrement pour la notion de compétences « non académiques » ou transversales (telles que la résolution de problème, la maîtrise des communications sous toutes leurs formes, la capacité à vivre ensemble [...] [qui] s'opposent ainsi aux compétences issues des savoirs académiques ou techniques, eux-mêmes inscrits dans des corpus scientifiques et diffusés dans un cadre formel. » (Duru-Bellat, 2015).

Enfin, nous terminerons cette partie par un focus sur une compétence essentielle définie par le Conseil de l'Europe : la compétence interculturelle.

Débutons notre présentation des compétences en mettant en avant les attendus académiques, les contenus des programmes officiels qui doivent être atteints à travers le stage en entreprise.

### 1.3.1. Les compétences scolaires et professionnelles

La commission et les États membres de l'Union et la direction générale de l'emploi, des affaires sociales et de l'inclusion (DG EMPL) ont lancé l'instrument ESCO en 2017 (European Skills, Competences and Occupations). Il permet la classification des aptitudes, compétences, certifications référencées par professions en proposant un vocabulaire dans un langage partagé entre toutes les parties prenantes. Il fonctionne comme un dictionnaire, qui décrit, identifie et classe les professions et aptitudes professionnelles pertinentes pour le marché du travail et pour les systèmes éducatifs. L'ESCO permet la mise en correspondance des demandeurs d'emploi et des emplois sur la base de leurs aptitudes, la proposition de formations aux personnes qui souhaitent se reconverter ou se perfectionner. La classification inclut la description de 3,039 professions et de 13,939 aptitudes qui leur sont liées, et est disponible sur un portail multilingue en ligne qui peut être consulté gratuitement. La première version complète (ESCO v1) a été publiée le 28 juillet 2017.

ESCO distingue les compétences des connaissances ; chacun de ces concepts est accompagné d'un terme recommandé et d'un certain nombre de termes secondaires, dans 28 langues. Il contient également une explication du concept concerné, sous la forme d'une description. Voici un exemple sur l'interface ESCO de compétences rattachées à la qualification des métiers du bâtiment (du gros-œuvre) :



The screenshot displays the ESCO search interface. At the top left, there is a search bar with the text 'Rechercher ...' and a magnifying glass icon. To its right is a blue button labeled 'Chercher' and a link 'Show filters' with a dropdown arrow. Below the search bar is a list of categories with expand/collapse icons: 'K - connaissances', 'L - compétences et connaissances linguistiques', 'S - aptitudes', 'S1 - communication, collaboration et créativité', 'S2 - compétences en matière d'information', 'S3 - assister et apporter des soins', 'S4 - aptitudes à la gestion', and 'S5 - travailler avec des ordinateurs'. The main content area is titled 'vérifier la planéité d'un mur' and includes a 'Télécharger' button. Below the title is a breadcrumb trail: 'aptitudes > construire > construire et réparer des structures > installer des matériaux structuraux de maçonnerie > poser des briques > vérifier la planéité d'un mur > vérifier la planéité d'un mur'. The page is divided into sections: 'Concept overview', 'Description' (with the text: 'Utiliser des outils tels qu'un niveau ou un cordeau pour vérifier que le mur est plan et à niveau, et prendre des mesures s'il ne l'est pas.'), and 'Type d'aptitude'.

Figure 7 : exemple de l'interface ESCO (qualifications des métiers du bâtiment)

Les diplômes sont délivrés par une autorité administrative, en France sous l'autorité de l'Etat, en reconnaissance de compétences explicites au terme d'un processus d'apprentissage. Ils sont désormais classés selon les 8 niveaux du CEC qui sert d'outil de transposition entre les différents cadres nationaux des certifications (voir supra 1.2.2).

### **1.3.2. Les compétences psychosociales**

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit ainsi les compétences psychosociales dans son rapport *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev*

« La compétence psychosociale est la capacité d'une personne à agir avec efficacité face aux exigences du quotidien. C'est un savoir-faire nécessaire à maintenir chez son détenteur un sentiment de bien-être psychologique et par ailleurs qui permet un comportement adapté à l'interaction avec autrui, sa culture et son milieu » (OMS, 1994, p.1)

Au-delà des compétences strictement scolaires et professionnelles nous allons dans notre étude nous intéresser aux compétences psychosociales, qui sont des compétences non techniques, souvent qualifiées de « transversales ». Ces compétences jouent un rôle clé dans les parcours professionnels et personnels des élèves de la voie professionnelle souvent caractérisés par un rejet de l'école et un manque de valorisation de leur potentiel (voir 1.1.1).

L'Union européenne veut, à travers l'acquisition de ces compétences, préparer les futurs travailleurs aux mutations du marché du travail, dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie.

Bien que l'outil ESCO piloté par la commission définisse un certain nombre de ces compétences transversales, nous pouvons nous appuyer sur les résultats du projet AKI d'Erasmus+ qui synthétise l'ensemble de ces compétences, en 5 familles psychosociales.

- **AKI Les compétences transversales et la mobilité internationale**

Le projet AKI, (INSUP Formation, s.d.), a produit un guide pour « *l'Évaluation et la valorisation des compétences transversales acquises dans un projet de mobilité internationale, au service de l'insertion socio-professionnelle* ». Cette publication pose bien le problème et propose un outil opérant. Issu de l'éducation non formelle et du « monde de l'entreprise ». Le référentiel AKI est cependant mobilisé parfois dans le cadre des activités de mobilités de Erasmus+ par les acteurs de l'éducation formelle soucieux d'intégrer une ou plusieurs attitudes («savoir-être»), dans leur évaluation des stages à l'étranger. Les compétences s'appliquent autant aux métiers et à la vie personnelle et elles se développent à l'étranger aussi bien dans un cadre académique que non formel.



Figure 8 : Les 5 compétences AKI

Tableau 3 : Les 5 compétences AKI déclinées en trois capacités

## > Ouverture d'esprit

<p><b>Faire preuve de curiosité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>S'intéresser aux autres</li> <li>Se renseigner sur son environnement</li> <li>Comparer un nouvel environnement avec ce qu'on connaît déjà</li> <li>Aller vers l'inconnu</li> </ul>	<p><b>Respecter les opinions diverses</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Être à l'écoute des opinions de chacun</li> <li>Exposer ses idées sans les imposer</li> <li>Accepter toute opinion différente de la sienne</li> <li>Accepter la critique de façon constructive</li> </ul>	<p><b>Prendre la diversité en considération</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Avoir conscience de la diversité qui nous entoure</li> <li>S'intéresser aux autres dans leurs différences</li> <li>Partager ses différences avec les autres</li> <li>S'enrichir de la diversité</li> </ul>
---	--	---

## > Adaptation au changement

<p><b>Aborder le changement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Être ouvert au changement</li> <li>Comprendre les causes du changement</li> <li>Comprendre ce qu'on peut gagner ou perdre dans le changement</li> <li>Avoir un esprit critique face au changement</li> </ul>	<p><b>Ajuster sa façon d'agir face au changement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Laisser la place à de nouveaux repères</li> <li>Changer ses façons de faire face au changement</li> <li>Se procurer les ressources nécessaires pour s'adapter</li> <li>S'adapter en gardant son efficacité</li> </ul>	<p><b>S'investir dans le changement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Faire des propositions</li> <li>Apprendre de nouvelles tâches, technologies</li> <li>Être créatif</li> <li>Être à l'initiative de changement(s)</li> </ul>
---	---	---

## > Sens des relations interpersonnelles

<p><b>Nouer des relations avec les autres</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Être à l'écoute des autres</li> <li>Se mettre à la place des autres pour comprendre ce qu'ils ressentent</li> <li>Choisir le mode de communication le plus approprié à son interlocuteur</li> <li>Communiquer facilement avec de nouvelles personnes</li> </ul>	<p><b>S'engager au sein d'un groupe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier les places et les rôles des membres du groupe</li> <li>Participer aux activités d'un groupe pour atteindre un but commun</li> <li>Apporter son aide aux membres du groupe</li> <li>Faire passer l'intérêt du groupe devant son propre intérêt</li> </ul>	<p><b>Développer sa faculté de réseautage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>S'intégrer à un réseau de contacts déjà existant</li> <li>Créer son propre réseau de contacts</li> <li>Entretenir son réseau de contacts via des rencontres ou les nouvelles technologies</li> <li>Élargir son réseau de contacts via des rencontres ou les nouvelles technologies</li> </ul>
--	--	--

## > Sens des responsabilités

<p><b>Comprendre son environnement avant d'agir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre ce qu'on attend de soi</li> <li>Prendre en compte les ressources et les contraintes de l'environnement</li> <li>Analyser une situation</li> <li>Bâtir un plan d'action</li> </ul>	<p><b>Agir avec respect vis-à-vis d'autrui</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Éviter de prendre des risques inconsidérés pour soi et les autres</li> <li>Savoir s'expliquer de ses actes et répondre de leur conséquences</li> <li>Partager la prise de décision avec les autres</li> <li>Encourager les décisions collectives</li> </ul>	<p><b>Résoudre des problèmes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Trouver une solution à un problème</li> <li>Demander de l'aide si besoin</li> <li>Apprendre aux autres à résoudre des problèmes</li> <li>Anticiper les problèmes</li> </ul>
---	---	---

## > Confiance en Soi

<p><b>Connaître ses forces et ses limites</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Avoir conscience de ses forces</li> <li>Reconnaître ses limites</li> <li>Tenter de dépasser ses limites</li> <li>Transformer ses limites en atouts</li> </ul>	<p><b>Prendre sa place</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observer son environnement afin d'agir au mieux</li> <li>Se positionner dans un groupe en fonction de ses capacités</li> <li>Affirmer ses choix et ses opinions</li> <li>S'exprimer sans se sentir déstabilisé par la critique</li> </ul>	<p><b>Développer sa capacité à agir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>S'interroger sur ce qu'il est possible de faire</li> <li>Prendre des initiatives</li> <li>Relever un défi</li> <li>Chercher les moyens de rebondir en cas d'échec</li> </ul>
--	---	---

### 1.3.3. La compétence interculturelle

Nous terminons notre approche de la notion de compétence par l'un des apports les plus importants des deux dernières décennies relativement à notre propos.

Nous avons essayé de montrer la relative fragilité des apprenants de la voie professionnelle tant d'un point de vue socio-économique qu'en termes de réussite scolaire (voir 1.1.1.). Les travaux du Conseil de l'Europe cités ci-dessous abordent la compétence interculturelle en tant que capacité pour un individu à engager des relations constructives avec des personnes relevant d'horizons culturels différents des siens. Cette ambition rencontre de manière frappante l'expérience de l'altérité à laquelle sont confrontés nos élèves de Baccalauréat professionnel en mobilité européenne. Plus encore, elle dessine un horizon culturel européen où tous seraient « Unis dans la diversité ».

L'échantillon d'élèves sur lequel nous avons choisi d'enquêter a vécu une brève expérience d'expatriation, comparativement aux mobilités de l'enseignement supérieur, à l'occasion d'un stage professionnel obligatoire d'un mois. Les fonds Erasmus+ ont dans leur cas permis de lever des obstacles financiers, géographiques et d'envisager d'internationaliser leur parcours. Notons que la voie professionnelle intègre une mixité de la formation, même sous statut d'élève en formation initiale, qui combine cours en lycée et périodes d'immersion en entreprise. Cette double modalité permet d'associer les bénéfices d'approches éducatives formelles et non formelles.

Ce point est l'une des recommandations de Barrett et Al. (2014) :

« Dans ce document, nous avons présenté un cadre conceptuel – adapté à l'éducation informelle, non formelle et formelle – pour la compétence interculturelle, ainsi que les principes pédagogiques qui permettent de promouvoir son développement. L'approche choisie prend ses distances vis-à-vis de l'hypothèse selon laquelle l'éducation formelle serait la (seule et unique) clé du changement social. En reconnaissant la place et l'importance des trois types d'éducation, elle reconnaît que la responsabilité du développement de la compétence interculturelle appartient aux individus et aux institutions, et que la compétence interculturelle s'inscrit pour les apprenants dans un processus continu, complexe et dynamique tout au long de la vie. » (Barrett M. et al., 2014)

Les PFMP sont en soi un dispositif pédagogique propice à la rencontre de l'autre. D'autant plus quand elles sont réalisées à l'étranger.

Dans *la Signification de la compétence interculturelle*, (p. 87 et suivantes du même ouvrage), les auteurs pointent ses effets attendus, outre l'interaction mutuellement bénéfique :

« [...]les personnes interculturellement compétentes sont en mesure de mettre à profit leurs rencontres pour approfondir leurs connaissances et leur réflexion critique sur leurs propres références culturelles. » (Barrett M. et al., 2014, p. 87)

Ce recul pris par rapport à ses valeurs et savoirs témoigne de la qualité même attendue d'un dispositif pédagogique.

Ils soulignent plus loin l'importance de la langue :

« [...] il est important de souligner que la langue joue un rôle privilégié lors des rencontres interculturelles, car elle est le plus important système symbolique parmi ceux qu'utilisent les membres d'un groupe pour partager leurs perspectives, convictions et valeurs culturelles. » (Barrett M. et al., 2014,)

Nous citerons pour terminer les conditions nécessaires selon Barrett, à l'acquisition de la compétence interculturelle qui dans notre étude renvoient à la période de formation en milieu professionnel :

« L'un des résultats de la recherche qui nous intéresse ici est que cette compétence ne s'acquiert pas spontanément, et que de simples rencontres avec des personnes ayant d'autres références culturelles ne suffisent pas davantage à l'acquérir si les conditions de ces rencontres ne sont pas propices. Cela dit, des expériences interculturelles telles que la participation à des événements convenablement organisés ou la fréquentation d'établissements d'enseignement offrant un environnement non discriminatoire peuvent avoir des effets bénéfiques sur la compétence interculturelle. » (Barrett M. et al., 2014)

Un stage en entreprise ou centre de formation à l'étranger bien construit, préparé et accompagné par des pédagogues conscients des besoins des leurs élèves, répond à ces prérequis « d'organisation convenable » que les auteurs appellent de leurs vœux.

Notre recherche a identifié trois types de compétences dont la mobilité favoriserait l'acquisition. Les compétences disciplinaires d'une part, divisées entre savoirs-métiers et savoirs du tronc commun de l'enseignement général (langues, histoire-géo etc.) ; les compétences psychosociales qui s'épanouiraient avec une ampleur nouvelle au cours d'une mobilité et d'un changement d'environnement ; et enfin la compétence interculturelle qui permet d'engager des relations constructives avec des personnes d'horizons culturels différents du sien.

Notre état des lieux de la perception et de la réalité de la voie professionnelle française dans la perspective de l'internationalisation de l'enseignement, (1.1.), auquel a succédé la présentation des priorités et instruments de l'Union européenne, (1.2.), et enfin le recensement d'une typologie des compétences, (1.3.), dont nous supposons que la mobilité favorise l'acquisition, nous allons tenter de mesurer, en donnant la parole aux bénéficiaires mêmes de la mobilité européenne, une éventuelle plus-value en termes d'image de soi et plus largement de la voie professionnelle.

## 2. Méthode et collecte de données

Cette présentation des spécificités qui caractérisent la voie professionnelle nous allons désormais présenter notre récolte de données et détailler la méthode d'analyse que nous allons suivre dans l'objectif de répondre aux questions de recherche soulevées en introduction.

*Q1 : En quoi la mobilité internationale est-elle pertinente pour les élèves de lycées professionnels pour acquérir des compétences académiques et professionnelles ?*

*Q2 : La mobilité internationale contribue-t-elle également au développement de compétences hors du champ académique ?*

Nous allons dans un premier point évoquer la conception d'un questionnaire et la mise en place d'entretiens avec des acteurs de la mobilité de la voie professionnelle. Nous détaillerons les profils des personnes interrogées. Puis nous évoquerons la méthode d'analyse qui fera l'objet de la prochaine partie.

Erasmus demande systématiquement à toute personne effectuant une activité de mobilité de remplir un formulaire à son retour qui permet d'en évaluer la plus-value et le respect des priorités du programme. Ce formulaire est intitulé *Formulaire de rapport du participant*.

« La Commission considère que les éléments probants recueillis auprès des participants au programme sont très importants pour évaluer la performance de celui-ci, et doivent être mis en perspective avec les très nombreuses données quantitatives collectées par la Commission. Les informations (qualitatives) de l'enquête sont l'une des sources principales de mesure de la performance d'un programme de terrain, car ce type de programme soutient directement les individus. Par conséquent, les points de vue et les perceptions des participants au programme sont d'une importance capitale. » (Cour des comptes européenne., 2018)

Nous avons réalisé un questionnaire complémentaire à celui-ci destiné spécifiquement aux élèves de lycée professionnel sur leur retour d'expérience de leur stage (Période de Formation en Milieu Professionnel - PFMP) à l'étranger. Nous nous sommes inspirés pour son élaboration de la thèse doctorale de 2019 en science de l'éducation de Madame Estelle Crochu intitulée *Mobilités d'apprentissage internationales pour les « jeunes » : Un potentiel trans-formateur à l'épreuve de la mise en discours et des mécanismes d'apprentissages* dans laquelle sont détaillés 7 dimensions de la mobilité : physique, culturelle, axiologique, affective, cognitive, d'apprentissage et sociale.

Nous avons adossé ces concepts aux résultats du projet AKI et les travaux du Conseil de l'Europe sur la Compétence interculturelle : AKI, Pour « *l'Evaluation et la valorisation des compétences transversales acquises dans un projet de mobilité internationale, au service de l'insertion socio-professionnelle* » programme Erasmus+ jeunesse réunissant entre 2014 et 2017 des organismes de formation et de mobilité.

Pour trouver des élèves en vue de répondre à notre questionnaire nous avons réinvesti les contacts obtenus lors d'un stage effectué en licence au service des relations internationales de la région académique Nouvelle Aquitaine, au rectorat de Bordeaux. Ainsi nous avons pu trouver, sur le conseil de ce service, un établissement performant dans le domaine de l'internationalisation de la région Nouvelle-Aquitaine. Toutes les autorisations nécessaires nous ont été conférées par la cheffe d'établissement de ce lycée. Nous allons croiser les réponses du questionnaire officiel d'Erasmus avec notre questionnaire post-mobilité des élèves de voie professionnelle. Nous allons aussi croiser ces données avec des entretiens effectués auprès de leur professeur de spécialité. Ainsi nous aurons d'un côté le point de vue auto-évalué des élèves et leur ressenti extra-scolaire et d'un autre côté nous aurons le point de vue de leurs évaluateurs qui sauront quantifier et apporter des réponses de pédagogues aux questions d'ordre académique et professionnel.

Conformément aux exigences en matière d'éthique de la recherche, les questionnaires d'élèves, presque tous mineurs, seront anonymisés. Nous suivons les recommandations du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD) qui présente l'anonymisation comme une sécurité pour la confidentialité des réponses et permet la protection des élèves qui pourront ainsi répondre sans crainte d'un quelconque jugement ou d'une quelconque conséquence. Par ailleurs, aucune donnée nominative concernant les interviews de professeurs ne sera récoltée ni divulguée. Cette démarche vise à encourager des réponses sincères et libres.

## 2.1. Collecte de données

### 2.1.1. Collecte de données des élèves

Nous avons pu faire notre récolte empirique avec les retours d'expérience de 15 élèves de Bac Pro et de CAP ayant effectué leur stage allant de 3 semaines à un mois à l'étranger en 2024. Il s'agit là de la totalité des élèves de ce lycée ayant effectué leur stage en mobilité.

Tableau 4 : Profils des 15 élèves sondés

élève ♂♀	Spécialité de la Terminale Bac Pro	Pays où le stage à été fait	Langue principale utilisée	Type d'établissement d'accueil	âge
1♀	BP Coiffure	Espagne	Espagnol	Salon de coiffure	17
2♀	BP Coiffure	Espagne	Espagnol	Salon de coiffure	17
3♀	BP Coiffure	Espagne	Espagnol	Salon de coiffure	17
4♀	BP Service	Espagne	Espagnol	Restaurant	18
5♂	BP Service	Espagne	Espagnol	Restaurant	18
6♀	BP Service	Espagne	Espagnol	Restaurant	18
7♂	BP Service	Espagne	Espagnol	Restaurant	17
8♀	BP Service	Irlande	Anglais	Restaurant	17
9♂	BP Cuisine	Espagne	Espagnol	Restaurant	17
10♂	BP Cuisine	Espagne	Espagnol	Restaurant	17
11♂	BP Cuisine	Espagne	Espagnol	Restaurant	18
12♀	BP Cuisine	Irlande	Anglais	Restaurant	18
13♂	BP Cuisine	Irlande	Anglais	Restaurant	18
14♀	BP Cuisine	Espagne	Espagnol	Restaurant	18
15♂	BP Cuisine	Espagne	Espagnol	Restaurant	17

Voici ci-dessus un tableau récapitulatif de ces élèves. Nos élèves sont majoritairement partis en Espagne (12), seuls 3 sont partis en Irlande. Parmi eux, 3 sont des filles étudiant en coiffure tandis que le reste étudie dans le secteur de la restauration (7 cuisiniers et 5 serveurs).

### **2.1.2. Présentation du questionnaire élèves**

Dans le cadre de notre recherche, nous avons élaboré un questionnaire spécifique (annexe 1) afin d'évaluer les effets de la mobilité internationale chez les élèves de lycées professionnels. Ce questionnaire vise à compléter le rapport de participant de fin de mobilité obligatoire d'Erasmus. En effet, le questionnaire de l'instance fournit déjà une évaluation générale de l'expérience des participants, toutefois, il s'agit d'un questionnaire sommaire surtout destiné à une récolte de données d'ordre organisationnel, et qui ne permet pas d'un point de vue académique d'exprimer les particularités du public de notre étude.

Nous nous sommes inspirés pour la réalisation des questions des 7 dimensions de la mobilité détaillées dans la thèse doctorale d'Estelle Crochu. Bien que le questionnaire d'Erasmus se consacre majoritairement aux questions organisationnelles, il évalue aussi dans une moindre mesure la composante métier de ces mobilités. Toutefois, dans le cadre de notre recherche nous ne pouvons pas nous contenter de ces questions trop générales et non axées sur l'obtention de compétences propres aux besoins particuliers des élèves de la voie professionnelle. Ainsi, pour chacune des 7 dimensions (physique, culturelle, axiologique, affective, cognitive, d'apprentissage et sociale) reconnues par Estelle Crochu, nous avons proposé 2 à 3 questions qui compléteront le rapport de participant. Nous centrons nos questions sur les axes des compétences académiques, des compétences psychosociales (*soft skills*) et sur l'axe culturel.

Afin de faciliter le traitement des données et d'encourager des réponses précises nous avons opté pour des questions fermées, dont les réponses sont majoritairement binaires (Oui/Non) ou sous forme de choix multiples. Nous avons fait le choix de ce type de questionnement afin de lisser l'hétérogénéité du public dont les niveaux scolaires et sociaux sont inégaux conformément à ce que nous avons présenté concernant les élèves de voie professionnelle (voir 1.1.1) pour que toutes et tous aient équitablement la possibilité de répondre dans de bonnes conditions.

## 2.2. Collecte de données professeurs

### 2.2.1. Profils des professeurs

Nous avons pu mener 5 entretiens en visioconférence dont les durées varient entre 15 et 20 minutes avec des personnels éducatifs et de vie scolaire du lycée professionnel. Ces entretiens ont eu lieu en début avril 2025, nous les avons enregistrés puis supprimés à la fin de notre enquête conformément aux questions éthiques de la recherche.

Tableau 5 : Profils des 5 professeurs

Accompagnateur/évaluateur	Matière	Compétences évaluées chez les élèves de retour de mobilité
1	Anglais	Compréhension Orale / Écrite
2	Espagnol	Compréhension Orale / Écrite
3	Coiffure	Compétences Professionnelles
4	Restauration Service	Compétences Professionnelles
5	Vie Scolaire	Compétences Professionnelles

Il était tout à fait essentiel de nous entretenir avec des professeurs qui en leur qualité d'évaluateur auront une vision plus globale quant à la progression de leurs élèves qu'ils suivent durant plusieurs années. Ils nous ont livré par ailleurs leur ressenti au sujet du bénéfice des mobilités internationales chez les élèves de lycées professionnels, que ce lycée met en œuvre depuis plusieurs années à travers son accréditation au programme européen. Ceci a permis d'élargir notre champ de recherche qui serait restreint à l'année scolaire 2024-2025 si nous nous contentions d'une étude auprès des élèves de l'échantillon actuel. En outre, leur participation à notre recherche permet d'évaluer l'impact de l'internationalisation non pas à la seule l'échelle individuelle de l'élève mais encore à l'échelle de l'établissement, englobant ainsi les apprenants, le personnel éducatif et de vie scolaire. Il sera alors peut-être possible d'envisager une mesure des bénéfices de l'ouverture internationale quant à la qualité du service public de formation professionnelle.

### **2.2.2. Présentation de la grille d'entretien avec les professeurs**

Nous avons opté pour la réalisation d'entretiens semi-directifs réalisés à partir d'une grille (voir annexe 2). A la différence de notre questionnaire destiné aux élèves, dont les réponses étaient le plus souvent fermées, ici nous poserons des questions ouvertes spécifiques à la matière enseignée par le professeur. Nous avons fait ce choix afin de conserver une structure permettant la comparaison entre les différents entretiens. Ainsi, les interviewés n'ont pas été limités dans le cadrage de leurs réponses et nous avons pu collecter de précieuses données relatant leur expérience forgée sur plusieurs années en tant qu'évaluateurs d'élèves de retour de mobilité.

Pour la réalisation de la grille d'entretien, nous nous sommes concentrés essentiellement sur la question des compétences conformément à nos deux questions de recherche.

Nous nous sommes entretenus avec les interviewés par visio-conférence et nous avons retranscrit nos échanges à l'écrit afin d'y appuyer notre analyse. A nouveau, les entretiens ont été anonymisés afin d'assurer une neutralité et de conformer aux normes et à la rigueur scientifique.

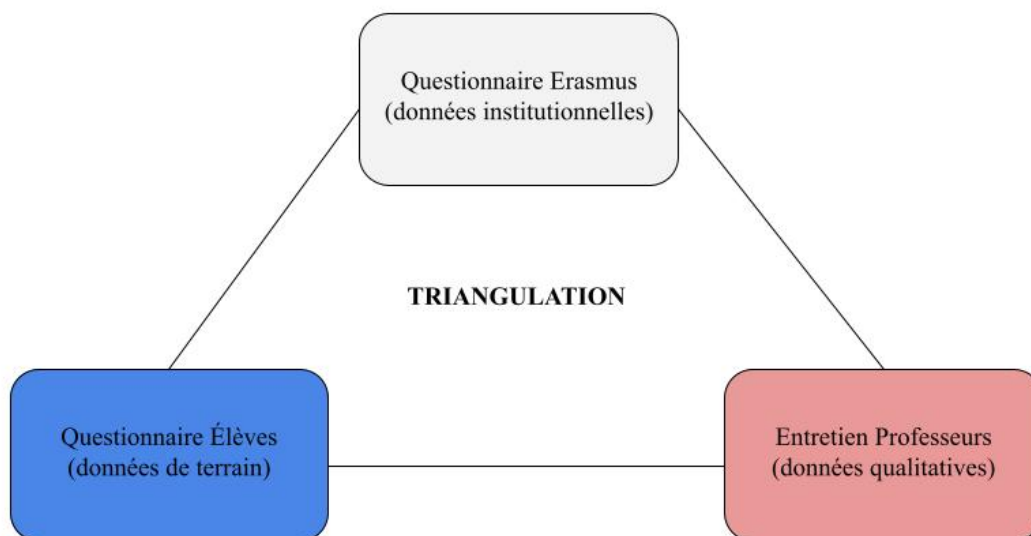
Les entretiens ont débuté par une présentation libre du professeur, de son expérience en matière internationale et de son rôle dans la mobilité de ses élèves. Cela permettait de légitimer les propos de ces professeurs. Comme nous l'avons vu dans la partie de la mise en place des mobilités dans les lycées, très peu de professeurs au sein même des établissements prennent part aux projets Erasmus+ souvent pour des raisons de charge de travail difficile à conjuguer avec les autres obligations de leur métier. Ils nous ont détaillé leur manière d'évaluer les élèves, et les éléments qu'ils prennent en compte pour quantifier les bienfaits d'une PFMP à l'étranger en comparaison avec une PFMP faite en France.

Nous avons pu discuter les points positifs d'une mobilité pour les élèves de lycées professionnels, comme les points qui d'après eux pourraient être améliorés.

## 2.3. Présentation de la méthode d'analyse.

### 2.3.1. Méthode

L'objectif après cette recherche d'information est de proposer une analyse triangulée des données collectées.



Nous allons séquencer en trois parties notre analyse de retour d'expérience en corrélation avec nos deux questions de recherche visant à analyser d'une part la plus-value de la mobilité internationale au niveau des compétences académiques et professionnelles et d'autre part les compétences psychosociales (soft skills). Et nous présenterons dans un troisième temps, les réponses relatives à la compétence interculturelle. Ainsi grâce à notre analyse tricéphale nous pourrions compléter le questionnaire Erasmus+ grâce aux réponses des élèves. Les entretiens des professeurs donneront lieu à une perspective croisée sur la mobilité et nos résultats permettront d'identifier d'éventuels écarts ou d'éventuelles complémentarités.

Dans chacune des parties nous exposerons les réponses des élèves que nous aurons présentées sous forme de tableaux. Puis nous les compléterons avec les observations de leurs professeurs et, lorsque cela s'y prête, avec leurs réponses aux questionnaire Erasmus+ qui seul n'est pas matière suffisante à la spécificité de notre recherche.

### **2.3.2. Les limites méthodologiques de notre analyse**

Dans cette partie, nous allons prendre du recul sur notre travail en identifiant des limites auxquelles nous proposons d'éventuelles pistes d'amélioration. Nous nous sommes, faute de temps, fixés plusieurs limites méthodologiques qui mettent de côté certains axes essentiels pour mesurer les bienfaits de la mobilité chez ce public.

#### **2.3.2.1. Impact sur l'employabilité**

Nous gagnerions par exemple à examiner plus finement la question de l'employabilité. Il est difficile pour les enseignants de suivre leurs anciens élèves après qu'ils aient trouvé du travail ou quitté l'établissement. Il serait donc pertinent de suivre cette cohorte à plus long terme, quelques années après l'obtention de leur diplôme, pour évaluer si la mobilité a eu un impact réel sur leur trajectoire d'insertion socio-économique. Nous devrions également sonder les futurs employeurs pour qu'ils expriment si le fait d'être parti à l'étranger est une qualité qu'ils recherchent et si celle-ci favorise ces élèves face à ceux qui ne sont pas partis. En outre, le regard des tuteurs en entreprise en Espagne ou Irlande serait éclairant et complémentaire. Il manque ici, faute de temps. En somme, au terme de ce travail, nous sommes amenés à nous détacher de la seule acquisition des compétences certificatives, du seul accès au diplôme, pour examiner l'accès à la poursuite d'études au niveau post-bac ou à l'emploi à plus ou moins brève échéance.

#### **2.3.2.2. Représentativité de l'échantillon**

Nos données ont majoritairement été récupérées « à chaud » car les élèves ne se sont exprimés que quelques semaines après leurs séjours. Les professeurs ont plus de recul puisqu'ils mettent en place ces mobilités depuis plusieurs années déjà ; cependant relativement aux élèves de notre échantillon il était trop tôt pour les évaluations de fin de trimestre ou d'année et au moment où nous écrivons ces lignes l'examen terminal de juin 2025 n'a pas encore eu lieu. Manquent donc les données institutionnelles finales qui valident ou non les parcours académiques, évaluations standardisées des contrôles continus et des examens, et pourrait-on écrire « externes », en face des auto-évaluations qui constituent mon matériau d'étude.

### **2.3.2.3. Biais de l'échantillon**

Enfin, la composition de notre échantillon comporte certainement un biais de sélection positive. En effet, notre étude bien que qualitative est très restreinte ce qui limite une réelle représentativité à l'échelle nationale. Nous n'avons aucune donnée supplémentaire sur ces 15 élèves et ne connaissons pas vraiment leur parcours, ni leurs situations socio-économiques. Il est probable que ces élèves ayant participé à la mobilité fassent partis des plus privilégiés parmi les moins privilégiés. Toutefois, nous pouvons nuancer cette observation. Les subventions perçues à travers l'accréditation Erasmus+ ne permettent pas de faire partir tous les élèves qui le souhaiteraient. Dans l'établissement choisi, l'équipe éducative et pédagogique met en place une procédure de sélection qui n'est pas fondée sur les résultats scolaires. Elle accepte des candidats moins scolaires et cherche à envoyer ceux pour qui la mobilité va être le plus bénéfique. Les professeurs nous ont confié qu'il valait mieux envoyer un élève susceptible de tirer le meilleur profit de cette expérience indépendamment de son niveau scolaire, plutôt qu'envoyer un élève brillant qui aurait d'autres opportunités plus tard. Entrent en considération les critères professionnels, il faut que l'élève soit capable de tenir sa place dans une équipe en entreprise, et des critères psychosociaux, des élèves stables autonomes et jugés capables de s'adapter en étant éloignés de leurs proches. C'est pourquoi, la mobilité est préparée à l'avance et accompagnée sur place par l'équipe éducative et en dialogue avec la famille, ce qui minimise les risques de retour prématuré ou d'abandon, et sécurise la situation psychologique de l'élève.

## **3. Analyse des retours d'expérience**

Nos résultats sont présentés dans des tableaux. Les réponses pour la plupart suivent un code couleur montrant les retours positifs de la mobilité en vert, et les retours négatifs en rouge.

### **3.1. Point de vue des compétences académiques et professionnelles**

Nous allons commencer notre partie en analysant les réponses des élèves aux questions qui montrent une complémentarité des enseignements formels et non-formels à l'occasion des stages en entreprise. Nous rapprocherons donc la théorie et la pratique du cadre scolaire à la pratique effectuée sur le terrain. Les résultats du questionnaire élève montrent que les PFMP effectuées en mobilité internationale ont permis aux élèves de ce lycée professionnel d'acquérir et de consolider un large éventail de compétences professionnelles spécifiques à leur formation.

Tableau 6 : réponses à la question 14

Compétences professionnelles ou techniques acquises ou consolidées
Aucune
Sans réponse
Sans réponse
Des techniques de pâtisserie
Faire des mèches
J'ai fait beaucoup de bar et j'ai pu faire les stockages
La langue espagnole
Le service et la manière de s'exprimer à l'oral
Les techniques de taillage
Mon niveau global en espagnol
Sans réponse
Éplucher au couteau, faire des tortillas
Pas vraiment
Sans réponse
Un peu toutes car la patronne m'a très bien intégrée

Parmi les compétences les plus fréquemment citées en réponse à la question 14 figurent (en vert) en particulier l'application des savoir-faire tels que les techniques de pâtisserie, le dressage en cuisine, la réalisation de mèches en coiffure, ou encore l'épluchage de pommes de terre au couteau plutôt qu'avec un économe. Ces activités, bien qu'étant enseignées dans le cadre scolaire, prennent une dimension nouvelle lorsqu'elles sont pratiquées dans le contexte de la PFMP à l'étranger.

Tableau 7 : réponses à la question 4

Avez-vous été confronté à de nouvelles façons de travailler ou des pratiques pros différentes ?
Cela m'a un peu troublé de la manière comment ils travaillaient et ils étaient organisés
Des nouvelles façons de travailler plus hygiéniques
NON
Non pas forcément, juste des méthodes d'hygiène différentes
Non pas tellement à part au niveau des horaires de travail
Non rien de nouveau
Oui beaucoup de techniques étaient différentes. Les horaires étaient bien mieux qu'en France
Oui et c'est ça qui était agréable
Oui il y avait des pratiques différentes
Oui j'ai pratiqué de nouvelles techniques dans le monde professionnel. Il y a les horaires différents aussi
Oui même si on n'a pas forcément de nouvelles choses en Service
Oui totalement. Les produits et techniques sont différentes ainsi que les horaires
Oui, les horaires de travail étaient différents et la langue espagnole était un peu difficile à suivre
Oui, on a vu plein de choses différentes
Oui, une cuisine plus grasse et des locaux mal entretenus

Les élèves sont confrontés à l'exigence du travail en entreprise et s'adaptent à des normes culturelles différentes ce qui leur confère une vision concrète des attendus du métier. Ainsi les élèves ressentent un sentiment de progression qui favorise la maîtrise professionnelle et technique. Cette affirmation est appuyée par les réponses des élèves à cette question 4, à laquelle plus des 2 tiers des interrogés ont reconnu avoir travaillé dans des conditions nouvelles.

Sur le plan académique, certains élèves soulignent en réponse à la question 15, une barrière de la langue qui a été difficile à surmonter mais qui s'est avérée être une difficulté aux débouchés positifs qui les a encouragés à dépasser ce problème en élevant leur niveau de langues plongés dans la culture et la langue d'un autre pays. Les professeurs de langues avec lesquels nous nous sommes entretenus (espagnol et anglais) font l'éloge de l'apprentissage linguistique en contexte professionnel. Cette pratique en immersion a permis, d'après eux, de consolider des compétences linguistiques acquises (ou difficilement acquises) en classe, en leur donnant une utilité directe dans le cadre du travail.

« Certains élèves - rencontrant des difficultés à mettre en pratique les notions ou du vocabulaire étudié en classe - sont revenus avec un niveau de langue nettement meilleur que celui qu'ils avaient à leur départ. [...] ils participent beaucoup plus [en cours de langue] et font bien moins d'erreurs. » (Professeurs de langues interrogés)

Ces professeurs affirment aussi que les compétences de maîtrise de langue inscrites dans le CECRL sont largement consolidées lors de l'Erasmus de leurs élèves. Ils constatent une nette amélioration notamment dans les compétences orales telles que l'expression ou la compréhension. Ils précisent d'ailleurs que les compétences orales sont généralement plus faciles à consolider dans le cadre des PFMP puisque l'essentiel de la communication des élèves dans les parcours de l'hôtellerie et de la coiffure est un échange oral, et non pas écrit, en équipe et avec la clientèle.

### 3.2. Point de vue des compétences psychosociales

Dans cette partie nous allons analyser les réponses aux questions 3, 12 et 18 en les reliant aux compétences psychosociales établies par le projet AKI (voir 1.3.2).

Tableau 8 : réponses à la question 3

<b>Cette expérience vous a-t-elle aidé à gagner en autonomie dans votre quotidien ?</b>	
BEAUCOUP	4
PLUTÔT OUI	10
PEU	1
PAS DU TOUT	0

Notons que cette question 3 est la seule question à laquelle les élèves ont répondu unanimement de manière positive. Nous pourrions avancer une explication : trois à quatre semaines de stage hors cadre scolaire seraient propices à un lâcher prise, une mise à distance des consignes professorales. Le tuteur en entreprise est en effet un ouvrier à plein temps et il doit suivre son apprenti tout en travaillant ; à la différence d'un cours il y a une responsabilité de résultat face à la clientèle qui encourage la prise d'initiative.

Tableau 9 : réponses à la question 12

<b>Gain de confiance en soi ?</b>	
OUI	14
NON	1

Seul 1 élève n'a pas eu l'impression de gagner en confiance. Notons tout de même que les professeurs nous ont confié que certains des 15 élèves avaient déjà relativement confiance en leurs capacités avant même de partir en mobilité.

Tableau 10 : réponses à la question 18

<b>Meilleur pour résoudre des problèmes / face aux imprévus</b>	
OUI	13
NON	2

Les 15 élèves répondent majoritairement qu'avoir travaillé dans un environnement étranger a affûté leurs compétences psychosociales. Les résultats de l'enquête révèlent un développement significatif des compétences présentées par le projet AKI (voir 1.3.2.) chez les élèves. La majorité d'entre eux déclare avoir gagné en confiance (question 12), avoir gagné en autonomie (question 3) et avoir gagné en capacité à résoudre des problèmes (question 18). Nous pouvons imaginer que vivre une telle expérience dans un milieu inconnu a été un défi pour ces jeunes dont les conditions économiques et sociales les prédisposent à être éloignés de la mobilité (voir 1.1.2.). Ils ont dû apprendre à s'adapter dans le court laps de temps de leur période de formation, ce qui a eu pour effet d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle.

Leurs professeurs appuient ces réponses et remarquent une « aisance globale » de ces élèves qui s'illustrent par une meilleure participation et un engagement significativement plus prononcé dans les projets de classe, dans les cours d'enseignement généraux comme dans les ateliers. Les professeurs parlent aussi d'un renforcement du sentiment d'auto-efficacité manifesté par de « bonnes prises d'initiatives ». Ainsi, les élèves sont mieux armés face à la nouveauté dans les travaux pratiques en cuisine et coiffure. Le professeur de cuisine note une meilleure gestion du temps et un travail d'équipe plus efficace, deux compétences psychosociales qui en appellent deux autres : une meilleure gestion du stress et une communication plus efficace.

Les mots clés que nous retiendrons de ces entretiens avec les professeurs sont « **maturité** » et « **autonomie** ». Nous observons un retour de PFMP marqué par une plus grande maturité étayée sur les compétences psychosociales évoquées tout du long de cette sous-partie. La mobilité agit comme un catalyseur pour le développement personnel des élèves, résultant en une attitude plus adulte en classe comme en dehors. Pour les moins scolaires d'entre eux, perturbateurs, en risque d'abandon de scolarité, la confiance que leur a montré l'Institution en les autorisant à partir, la bienveillance des professeurs à leur égard leur a permis de retrouver le chemin de l'engagement dans les apprentissages.

### 3.3. Intégration culturelle et ouverture d'esprit

Dans cette partie nous revenons sur les réponses relatives à la compétence interculturelle. Nous avons présenté dans le même tableau les réponses aux questions 15, 16 et 17, car celles-ci sont corrélées.

Tableau 11 réponses aux questions 15, 16 et 17

La barrière de la langue a-t-elle été difficile à surmonter ?	Les présences de gallicismes dans le vocabulaire professionnel local a-t-elle facilité votre communication ?	Avez-vous amélioré votre niveau en langue étrangère ?
OUI	NON	NON
NON	OUI	OUI
OUI	OUI	OUI
NON	OUI	NON
OUI	OUI	OUI
OUI	OUI	OUI
OUI	OUI	OUI
OUI	OUI	OUI
NON	OUI	OUI
NON	OUI	OUI
NON	OUI	OUI
OUI	NON	OUI
NON	OUI	OUI
NON	OUI	OUI
NON	OUI	NON

Bien que la barrière de la langue ait été difficile à surmonter par 7 des 15 élèves interrogés, il est intéressant de noter que 5 de ces 7 élèves en difficulté linguistique ont malgré tout été aidés par la présence de gallicismes dans le vocabulaire professionnel de la langue étrangère (en espagnol : menú, cruasán, peluca, tupé / en anglais : mousse, soufflé, muston, chignon).

Seul un élève (première ligne) a évalué son séjour comme négatif d'un point de vue linguistique : il a cumulé le sentiment de ne pas avoir progressé avec celui de ne pas pouvoir communiquer ni même à l'aide de gallicismes. Les autres ont tous tiré du positif dans ce bain linguistique. La plupart pensent avoir progressé (12/15) et presque tous (13/15) ont pu comprendre et communiquer grâce aux gallicismes. Ainsi l'intercompréhension s'est vue facilitée et cela a contribué à établir un climat de confiance avec leurs interlocuteurs, fluidifiant la communication et favorisant une meilleure intégration dans l'entreprise. L'impact de cette intégration culturelle est difficile à quantifier pour leurs professeurs qui sont en mesure de transmettre uniquement les retours que leur ont fait leurs élèves, presque tous positifs. Toutefois nous pouvons ici nous appuyer sur le questionnaire officiel d'Erasmus+ rempli en fin de mobilité par chaque bénéficiaire de mobilité et qui traduit dans notre cas une majorité de retours positifs vis à vis de l'expérience d'immersion.

La satisfaction et l'ouverture d'esprit exprimés dans les questionnaires Erasmus+ se retrouvent pleinement dans les résultats de notre questionnaire aux élèves. Conformément aux réponses obtenues aux questions 5, 6, 7, 8 et 9 les élèves ont su prendre du recul par rapport à leurs valeurs, élément essentiel à la compétence interculturelle selon Barrett.

Tableau 12 : réponses à la question 5 par filières

<b>Comment avez-vous perçu la culture du pays ?</b>
<b>Coiffure</b>
Il n'y a que les horaires qui changent. Tout le reste se ressemble
J'ai trouvé que ce n'était pas différent de la France sauf les horaires
Les cultures sont pareilles. Simplement le niveau des horaires est différent

<b>Cuisine</b>
C'est une culture simple mais différente à la fois
C'était très différent de la France que ce soit la nourriture ou les horaires pour manger
La bière ! Et de la nourriture simple mais bien faite
La culture est bien et j'ai bien aimé
Oui avec des paysages marquants et une culture très différente
Simple au niveau de la nourriture plus grasse avec leurs goûts typiques
Très bien. On a visité plein de choses différentes de la notre
<b>Service</b>
Comme quelque chose de spécial et d'impressionnant
J'ai l'impression que la culture espagnole est meilleure que la France. C'était nouveau pour moi
<b>Je n'ai pas vu de cultures comme on était en ville</b>
Non renseigné
On s'y habitue facilement

Cette rencontre avec l'altérité les a poussés à élargir leur regard sur le monde et a résulté en une prise de conscience accrue des différences culturelles (question 5 ci-dessus).

Notons incidemment que la réponse en gras dans le tableau 12 à cette question 5, (réponse : « je n'ai pas vu de cultures comme on était en ville »), illustre la fragilité de certains élèves qui confondent « la culture » et « les cultures » agricoles. Nous avons sans doute sous-évalué la difficulté de compréhension en langues maternelles (ou en langue de scolarisation) et aurions certainement dû organiser de manière plus systématique un accompagnement à la lecture des questions. Nous avons, relativement aux difficultés de lecture, demandé au professeur distribuant les questionnaires d'expliquer le terme « gallicisme » et nous aurions peut-être dû faire de même ici.

Nous remarquons que ces élèves se sentent aussi plus tolérants et plus ouverts d'esprit comme en témoignent les réponses à la question 9 présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 13 : réponses à la question 9

Sentiment de développement d'ouverture d'esprit de tolérance, compréhension de l'autre			
BEAUCOUP	PLUTÔT OUI	PEU	NON
2	10	2	1

La plupart des élèves ont répondu « oui » aux questions 20 et 22. Ils expriment le souhait de renouveler une expérience de mobilité et affirment à la quasi-majorité avoir maintenu des contacts avec leurs hôtes locaux. Ces réponses sont le témoignage d'une durabilité potentielle des liens créés, permettant à la fois l'élargissement de leur horizon professionnel et le renforcement du sentiment d'appartenance à l'Union européenne. Ceux ayant répondu « peu » et « non » ont aussi déclaré avoir des difficultés à surmonter la barrière de la langue, ainsi apparaît une corrélation entre ces réponses. Y-a-t-il une relation de causalité entre la maîtrise du code langagier et la capacité à engager des relations constructives ?

Tableau 14 : réponses à la question 20

Établissement d'un réseau de contacts	
OUI	NON
11	4

Tableau 15 : réponses à la question 20

Envisage de travailler à l'étranger	
OUI	NON
13	2

Cet examen de la manifestation de la compétence interculturelle a permis de mettre en lumière le possible fait que la barrière de la langue agisse aussi comme obstacle à l'ouverture d'esprit et à des interactions mutuellement bénéfiques. Ces élèves ont cependant majoritairement vécu une expérience enrichissante qui les a aidés à prendre du recul par rapport à leurs propres valeurs et développer une compréhension de l'autre. Les témoignages des professeurs comme des élèves concordent au sujet d'un élan de tolérance.

## 4. Discussion

Dans cette discussion nous allons faire un rappel des questions de recherche et de notre hypothèse, lesquelles nous rapprocherons des résultats de notre étude.

*Q1 : En quoi la mobilité internationale est-elle pertinente pour les élèves de lycées professionnels pour acquérir des compétences académiques et professionnelles ?*

*Q2 : La mobilité internationale contribue-t-elle également au développement de compétences hors du champ académique ?*

Nous avons avancé l'hypothèse suivante : bien qu'éloignés des dispositifs de mobilité comme Erasmus+, les élèves de la voie professionnelle qui en bénéficient en retirent des effets positifs notables. Qu'il s'agisse de compétences techniques et professionnelles comme de compétences de développement personnel social et interculturel.

La majorité des résultats de notre enquête semblent confirmer cette hypothèse. Bien que la non-représentativité de notre échantillon, mentionnée dans la partie 2.3.2., ne permette pas une généralisation de nos résultats à l'échelle de la voie professionnelle, les élèves interrogés rapportent tous au moins une amélioration post-mobilité dans l'un des axes de compétences observées. Du point de vue des compétences académiques et professionnelles, les élèves rapportent une amélioration de leur savoir-faire métiers passant par la mise en application concrète des apprentissages découverts en classe. Les professeurs avec lesquels nous nous sommes entretenus vont dans le sens de ces perceptions, notant des retours de mobilités très positifs.

D'autre part, sur le plan psychosocial, les élèves témoignent d'un gain dans l'acquisition des 5 compétences que nous avons choisi d'étudier. Ils manifestent aussi la compétence interculturelle en ayant réussi leur intégration dans l'entreprise et en ayant relevé avec succès les nombreux défis de l'expatriation.

## Conclusion

Notre étude conclut d'après l'autoévaluation des élèves interrogés que la mobilité européenne des élèves de la voie professionnelle est profitable. Elle contribue à l'acquisition de compétences métiers, de compétences psychosociales et à la compétence interculturelle. Cette autoévaluation est confirmée par l'évaluation des élèves par les enseignants, même si les données ne sont pas encore accessibles sous la forme de bulletins scolaires ou de diplômes. Les élèves bénéficiaires d'Erasmus se sentent valorisés et ressentent un sentiment d'efficacité personnelle accrue tant dans le champ professionnel que personnel. En résulte-t-il une revalorisation de l'image de la voie professionnelle ? Nous n'en sommes pas vraiment certains, toutefois nous pouvons avancer l'hypothèse que les élèves revenus de mobilité se sentant davantage valorisés peuvent agir comme de meilleurs « ambassadeurs » de leurs filières et peuvent promouvoir celles-ci auprès de futurs élèves. Ce sentiment est très probablement partagé par les familles et par la société plus largement lorsqu'elles prennent conscience du fait que la voie professionnelle est qualifiante, insérante, ouverte et au niveau technique international (Les élèves réussissent leurs stages, se voient proposés des contrats d'embauches, primés dans des compétitions internationales comme les Worldskills). Relativement aux établissements d'enseignement et de formation professionnels, ceux qui organisent ces mobilités grâce à l'accréditation Erasmus+ acquièrent par l'expérience, des compétences en gestion de projets internationaux. Ces établissements élargissent leur offre pédagogique et leur image, leur attractivité en est modifiée ; ils sont valorisés auprès des rectorats via les services régionaux aux relations internationales et sont visibles à l'étranger en tant qu'acteurs du réseau Erasmus+. Quoi qu'il en soit, force est de constater que la mobilité est au cœur des préoccupations de l'UE qui investit sur le programme Erasmus+ 2021-2027 davantage d'argent dans la mobilité des apprentis de la voie professionnelle qu'auparavant. De plus, les enseignants s'investissent fortement en temps pour promouvoir les mobilités européennes et l'intégrer dans les pratiques pédagogiques, preuve qu'ils y reconnaissent un outil efficace au service des apprentissages. Nous pouvons citer à titre d'exemple le taux d'accréditation Erasmus des lycées pro, proche des 80% dans certaines régions en 2024, loin devant les lycées généraux et technologiques.

## Bibliographie

### Littérature scientifique

- Bourdin, A. (2004). L'individualisme à l'heure de la mobilité généralisée, dans *Les sens du mouvement, Modernité et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines*, sous la dir. de S. Allemand, F. Ascher, J. Lévy. Paris : Belin, p. 91-98.
- Buissart, M., Lhéréte, A. (2021). L'accréditation Erasmus des établissements scolaires : une nouvelle chance pour l'école française. *Administration & Éducation*, (170), 57.
- Charlot, B. (2000). Le rapport au savoir en milieu populaire : « Apprendre à l'école » et « apprendre la vie ». *VEI Enjeux*, (123), 56–63.
- Chevalère, J., Cazenave, L., Berthon, M., Martinez, R., & Mazenod, V. (2023). Compensating the socioeconomic achievement gap with computer-assisted instruction. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(2), 366–378. <https://doi.org/10.1111/jcal.12616>
- Chusseau, N. (2023, 27 novembre). Mettre un terme au phénomène des NEETs. *Le Cercle des économistes*. <https://lecerclledeseconomistes.fr/articles/societe/mettre-un-terme-au-phenomene-des-neets/>
- Dugonjic-Rodwin, L. (2022). *Le privilège d'une éducation transnationale*. Rennes, Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.160277>
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation Emploi*, 130, 13–29. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4393>
- Fol, S. (2009). *La mobilité des pauvres*. Paris : Belin.
- Giret, J.-F., & Issehnane, S. (2018). Comment l'apprentissage favorise-t-il l'insertion professionnelle des jeunes ? *Formation Emploi*, 142, 35–56. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5740>
- Héran, F. (1996). École publique, école privée : qui peut choisir ? *Économie et statistique*, 293, 17-39. <https://doi.org/10.3406/estat.1996.6046>
- Park, R.-E. (1952). *Human Communities: The City and Human Ecology*. Glencoe, Ill: Free Press.
- Sanselme, F. (2009). Familles populaires et « choix » de l'établissement scolaire : les raisons des plus « faibles ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (8), 69-93.
- Tilly, H. (2021). Vers un espace européen de l'éducation : un programme phare et quelles politiques?. *Administration & Education*, (170), 43.

Van de Velde, C. (2010). Avoir 20 ans par temps de crise. Alternatives Economiques, (85), 32-35.

### Rapports et sites

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education* (Pestalozzi Series No. 3). Council of Europe Publishing.

Cedefop. (s.d.). Cadre européen des certifications (CEC).  
<https://www.cedefop.europa.eu/fr/projects/european-qualifications-framework-eqf>

Calmand, J., Ménard, B., & Mora, V. (2015). Faire des études supérieures, et après ? Enquête Génération 2010 - Interrogation 2013. Céreq.  
<https://www.cereq.fr/faire-des-etudes-superieures-et-apres-enquete-generation-2010-interrogation-2013>

Centre national d'étude des systèmes scolaires. (2017). Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse.  
[https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifferenciation\\_dossier\\_synthese.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifferenciation_dossier_synthese.pdf)

Cicurel, I. (2021). Faire de l'École le cœur battant de l'Europe : Mobilité des professeurs et jumelages des établissements scolaires. Ministère de l'Éducation nationale.  
<https://www.education.gouv.fr/rapport-faire-de-l-ecole-le-coeur-battant-de-l-europe-325376>

Commission européenne. (2010). *Europe 2020 : Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive* (COM(2010) 2020 final), Bruxelles.  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A52010DC2020>

Commission européenne. (2020). Standards de qualité Erasmus dans les secteurs de l'éducation des adultes, de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) et de l'enseignement scolaire.  
[https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-10/erasmus-quality-standards-mobility-nov-2020\\_fr.pdf](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-10/erasmus-quality-standards-mobility-nov-2020_fr.pdf)

Commission européenne. (2021). Erasmus+ 2021-2027 – Enrichir les vies, ouvrir les esprits grâce au programme de l'UE. Publications Office.  
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8e4d778a-c6b4-11eb-a925-01aa75ed71a1>

Commission européenne. (s.d.). Qu'est-ce que la classification ESCO.  
<https://ec.europa.eu/esco/portal/news/6e9302f4-3e93-4d46-9f06-023bb7ac64d8>

Conseil de l'Europe. (1954). Convention culturelle européenne (STE n° 18).  
<https://rm.coe.int/168006458c>

- Conseil de l'Europe. (2016). Recommandation CM/Rec(2016)7 sur l'accès des jeunes aux droits. <https://rm.coe.int/0900001680707cdf>
- Conseil de l'Europe. (2021). Cadre européen commun de référence pour les langues apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Conseil de l'Union européenne. (2017). *Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur l'inclusion dans la diversité afin d'assurer une éducation de qualité élevée pour tous (2017/C 62/02)*. Journal officiel de l'Union européenne, C 62, 3–7. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:52017XG0225\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:52017XG0225(02))
- Conseil de l'Union européenne. (2018). Recommandation du 26 novembre 2018 en faveur de la reconnaissance mutuelle automatique. JOUE, C 444, 1-8. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H1210\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H1210(01)&from=FR)
- Conseil de l'Union européenne. (2020). Recommandation du 24 novembre 2020 en matière d'enseignement et de formation professionnels (EFP). JOUE, C 417, 1-16. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202(01)&from=FR)
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). Éducation, mobilité, altérité : Les fonctions de médiation de l'école. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>
- Cour des comptes européenne. (2018). Erasmus+ : des millions de mobilités... mais une mesure encore inadéquate de la performance (Rapport spécial n° 20/2018). <https://doi.org/10.2865/824552>
- Europass. (1) (s.d.). Le cadre européen des certifications (CEC). <https://europass.europa.eu/fr/outils-europass/le-cadre-europeen-des-certifications>
- Europass. (2) (s.d.). Comparer les certifications. <https://europass.europa.eu/fr/compare-qualifications>
- European Commission. (2024). The European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/fr/about-eea>
- European Commission. (2024). *L'Espace européen de l'éducation expliqué*. <https://education.ec.europa.eu/fr/about-eea/the-eea-explained>
- European Commission. (2023). Vocational education and training (VET). <https://education.ec.europa.eu/education-levels/vocational-education-and-training>

- Galland-Beaune, N., & Ledroit, V. (2024, 10 octobre). *Erasmus+ en dix chiffres*. Touteurope.eu. <https://www.touteurope.eu/economie-et-social/erasmus-en-dix-chiffres/>
- Huber, J., & Reynolds, C. (Éds.). (2014). *Developing Intercultural Competence through Education* (Pestalozzi Series No. 3). Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>
- INSEE. (2025). *Sorties précoces du système scolaire*. Institut national de la statistique et des études économiques. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3281681>
- INSUP Formation. (s.d.). *Projet AKI Erasmus+*. AKI Mobility. <https://www.aki-mobility.org/fr/projet-aki-erasmus/>
- Macron, E. (2017, 26 septembre). *Initiative pour l'Europe : Discours pour une Europe souveraine, unie, démocratique*. Élysée. <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2017/09/26/initiative-pour-l-europe-discours-d-emmanuel-macron-pour-une-europe-souveraine-unie-democratique>
- Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). (2024). *L'état de l'École 2024 : une analyse statistique du système éducatif* (n° 34). Ministère de l'Éducation nationale. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/55867/l-etat-de-l-ecole-2024-une-analyse-statistique-du-systeme-educatif-n-34-ministere-de-l-education-nat>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. MENJS (2022, 4 août). *La mobilité scolaire européenne et internationale des élèves de lycée d'enseignement général et technologique* (Note de service n° MENE2206449N). Bulletin officiel n° 31 du 25 août 2022. <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo31/MENE2206449N.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. MENJS (2019). *Arrêté du 30 août 2019 portant création d'une unité facultative de mobilité et de l'attestation MobilitéPro dans les diplômes du baccalauréat professionnel, du brevet professionnel et du brevet des métiers d'art*. Journal officiel de la République française, n° 0202 du 31 août 2019. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000039001883>
- Organisation mondiale de la santé. OMS. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. <https://iris.who.int/handle/10665/63552>
- Parlement européen & Conseil de l'UE. (2009). *Recommandation du 18 juin 2009 établissant le système européen de crédits d'apprentissage (ECVET)*. JOUE, C 155, 11-18. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(02))
- Parlement européen & Conseil de l'UE. (2018). *Décision (UE) 2018/646 du 18 avril 2018 concernant un cadre commun pour les services Europass*. JOUE, L 112, 42-50. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018D0646&from=EN>

Union européenne. (2012). *Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne (TFUE), version consolidée du 26 octobre 2012*. Journal officiel de l'Union européenne, C 326, 49. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=OJ:C:2012:326:TOC>

## Annexes

### Annexe 1. Détail du questionnaire pour élèves

1. Comment avez-vous vécu votre arrivée et comment avez-vous vécu votre adaptation dans le pays d'accueil ? Est-ce que tout s'est bien passé ?
2. Avez-vous rencontré des difficultés de logement, transports etc ?
3. A quel point cette expérience vous a-t-elle aidé à gagner en autonomie dans votre quotidien?
4. Avez-vous été confronté à de nouvelles façons de travailler ou des pratiques professionnelles différentes ?
5. Comment avez-vous perçu la culture du pays ?
6. A quel point a-t-il été difficile de vous adapter à cette culture ?
7. Votre regard sur votre propre culture a-t-il changé pendant cette expérience ? Si oui en quoi ?
8. Cette expérience a-t-elle modifié vos valeurs ou votre manière de voir le monde du travail ?
9. Avez-vous la sensation d'avoir développé une ouverture d'esprit, une plus grande tolérance ou encore une meilleure compréhension des autres cultures ?
10. Y a-t-il des aspects de la culture que vous avez découverte que vous aimeriez appliquer dans votre vie quotidienne ou professionnelle ?
11. A-t-il été difficile d'être éloigné de vos proches pendant votre séjour ?
12. Pensez-vous avoir gagné en confiance en vous et en votre capacité à vous adapter ?
13. Cette expérience a-t-elle eu un impact sur votre motivation et votre vision de votre avenir ? Si oui, comment cela s'est manifesté ?
14. Quelles sont les compétences professionnelles ou techniques que vous avez acquises ou consolidées ?
15. La barrière de la langue a-t-elle été difficile à surmonter ?
16. La présence de mots d'origine française (gallicismes) dans le vocabulaire professionnel local a-t-elle facilité votre communication?
17. Avez-vous amélioré votre niveau de langue étrangère ?
18. Pensez-vous que cette expérience vous a permis d'apprendre à résoudre des problèmes et à être plus réactif face aux imprévus ?
19. Avez-vous l'impression que cette expérience va améliorer vos opportunités professionnelles ?
20. Avez-vous établi un réseau de contacts (entreprises, collègues, ou autres étudiants) qui pourrait vous être utile plus tard ?
21. Après cette mobilité, avez-vous changé votre projet d'orientation ou votre vision de votre avenir professionnel ?
22. Pourriez-vous envisager de travailler à l'étranger ?

## **Annexe 2. Grille d'entretien avec les professeurs**

### **Votre perception générale de la mobilité internationale**

Selon vous, quels sont les principaux bénéfices qu'apporte une mobilité internationale à vos élèves?

Percevez-vous des différences de compétences entre les élèves ayant effectué une mobilité et ceux qui ne sont pas partis ? Si oui, lesquelles ?

### **Votre évaluation concernant uniquement les compétences académiques et professionnelles**

Avez-vous constaté des progrès significatifs en termes de compétences, en enseignement général et/ou en enseignement professionnels, (langues, lecture, calcul, blocs de compétences en coiffure, cuisine, service) chez les élèves à leur retour ?

Les élèves vous semblent-ils mieux préparés à l'insertion socio-professionnelle ou à la poursuite d'étude après leur mobilité ?

### **Votre regard sur l'éventuelle obtention/consolidation de compétences transversales**

#### **(Compétences psychosociales)**

Avez-vous remarqué des évolutions dans l'attitude et les compétences psychosociales des élèves après leur retour (autonomie, rigueur, concentration, confiance en soi, motivation)?  
Croyez-vous que leur capacité d'adaptation et leur ouverture d'esprit ont changé après cette expérience ?

### **Perception et intégration de la mobilité dans le parcours des élèves**

Quels sont les défis rencontrés par les élèves pendant leur mobilité, et comment les surmontent-ils ?

Les élèves expriment-ils une volonté de repartir à l'étranger après cette première expérience ?

Trouvez-vous que les PFMP effectuées à l'étranger, facilitent l'accès aux études supérieures (CAP vers BAC-PRO, BAC-PRO vers BTS ou BUT)?

### **Évaluation et perspectives d'amélioration**

Pensez-vous que le dispositif de mobilité Erasmus+ soit suffisamment adapté ou exploité pour la montée en compétences et l'autonomisation ?

Quelles améliorations pourraient être apportées pour mieux accompagner les élèves avant, pendant et après leur mobilité ?

## **Annexe 3. English summary**

The added value of international mobility for vocational high school students.

### **Introduction**

This research dissertation lays the foundations for thinking about the impact of international mobility - particularly via Erasmus+ - on pupils who often miss out on this type of opportunity. In France, vocational high school students are very poorly represented in international mobility statistics. Only 18% of the Erasmus grants awarded to France over the period 2020-2027 were distributed to vocational school pupils and apprentices. This study explores the way in which periods of vocational training abroad can transform the experience of these students, who are usually far removed from mobility, into a highly enriching event. Moreover, the effects of mobility have been well documented for higher education students, while few studies have looked at the experience of secondary school pupils, and even fewer at the specific vocational stream. Based on this observation, this research follows the hypothesis that their training period abroad is a major added value for vocational high school students. The work is therefore structured around two research questions, formulated as follows:

*Q1: How is international mobility relevant for students in vocational lycées in terms of acquiring academic and professional skills?*

*Q2: Does international mobility also contribute to the development of skills outside the academic field?*

To find answers to our questions, a research plan has been put in place and followed throughout the dossier. The first main section presents the French vocational pathway and the challenges it faces in terms of the internationalization of education. This section also presents the three types of skills sought through the training period abroad. The second part explains how the data were collected. Finally, the third section analyses the feedback from mobility experiences from the point of view of both students and their teachers.

## **1. How can international mobility enhance the vocational route?**

This first part sets out the theoretical and social foundations of the issue. First, the French vocational route is presented. European ambitions are then discussed. Finally, the typology of skills targeted by internationalization is detailed.

The French educational and social system tends to prioritize lycée streams. The vocational route, originally designed to guide pupils towards immediate employability, is now associated with academic failure and is seen as a relegation route. Assignment to a vocational lycée is seen as a choice rather than a choice. A more detailed analysis of the target group for this type of training shows that disadvantaged socio-economic categories are over-represented. In addition, this group has very limited educational and social capital, which makes their social integration and access to employment more fragile. Pupils suffering from these structural inequalities are considered to be remote from mobility and only a small proportion of them take part in international projects.

Numerous policies aimed at inclusive education have been put in place at European level. The aim is to move towards a 'European education area'. Although tools have been available for several decades now to democratize access to mobility, in practice the participation of vocational school pupils is still limited by structural, economic and logistical obstacles. Educational competence remains the preserve of the Member States, within which the organization of vocational training courses is highly specific. To identify the benefits of mobility, this report selects three types of skills likely to confirm the added value of this experience. Firstly, academic and professional skills.

These include the core skills developed in class and the vocational skills acquired in tutorials, specific to the chosen course of study. Then there are the psychosocial skills identified by the WHO and developed internationally through the Erasmus AKI project in a non-formal environment, of which the host company is an example. And finally, the intercultural competence defined by the Council of Europe, which expresses openness to others and must be worked on through encounters and would make it possible to strengthen an open European identity.

To conclude this section, international mobility would be a global opportunity to strengthen the personal and academic development of these young people in difficulty. It could also play a role in giving legitimacy to a pathway that is sometimes stigmatized.

## **2. Research methodology**

This chapter sets out the data collection and methodology used to answer the two research questions formulated in the introduction. It also contains a section on methodological limitations.

The data collection consisted of an empirical study to assess the impact of mobility on 15 students enrolled in vocational training courses (CAP or Baccalauréat professionnel) in hairdressing, cookery and restaurant service, who travelled to Europe during the 2024-2025 school year. Feedback from the students was collected using a mostly closed-choice questionnaire (see appendix 1).

The questionnaire was adapted to the students' academic weaknesses and contained few open questions. In addition, the lycée kindly provided the 15 Erasmus+ questionnaires completed on return from the placement, which enabled an initial assessment to be made. These did not constitute a sufficient analysis, as the general nature of the questions was not well suited to the study group. At the same time, the students' self-assessment was supplemented by semi-structured interviews with 5 of their teachers (see appendix 2). In this way, feedback from those being evaluated was cross-referenced with that from evaluators who had more experience and perspective on post-mobility developments.

A French vocational school was contacted through the reinvestment of contacts made during an undergraduate course. In accordance with research ethics requirements, all responses were anonymized and all interview recordings were erased.

However, there are methodological limitations. This analysis does not take into account the long-term effects of this mobility on professional integration. It would be interesting to follow these same students over the longer term, and interviews with future employers and foreign tutors would be relevant. Another limitation is that it is currently impossible to compare the self-assessments with the 'external' assessment, i.e. the formal validation of the course by grades and final exam results (including those of the jury for the optional mobility unit), because

of the discrepancy between the school calendar and the Master's calendar. The end-of-year exams and class councils have not yet been held, but it would be useful to be able to compare them with the students' previous performance in order to measure any objective impact of the work placement abroad. A final limitation identified is that of a possible selection bias, as the sample of 15 pupils was very small, perhaps these pupils are among the most 'advantaged' of the disadvantaged.

### **3. Analysis**

The aim of this section is to analyze, by cross-referencing, the data collected from the student questionnaires, the official Erasmus forms and the teacher interviews. The analysis is structured along three lines, corresponding to the three types of skills identified in part 1.

#### Academic and professional skills

The results of this survey show that there is a feeling of improvement and concrete acquisition of professional skills: hairdressing techniques, pastry-making, etc. These practices, although taught in class, are still taught in the classroom. These practices, although taught in class, take on a new dimension when they are practiced in a company in a new environment. In terms of language, there were some obstacles, but most of the pupils felt that they had improved their language skills. This was confirmed by the Spanish and English teachers.

#### Psychosocial skills

Pupils said that they had gained in autonomy, self-confidence and problem-solving skills. Living and working in a foreign environment increased their sense of self-efficacy. The teachers, for their part, spoke of greater involvement in class, better time management and improved teamwork. Pupils have become more mature.

#### Intercultural competence

Despite difficulties in overcoming the language barrier, the majority of students were able to communicate, in particular using Gallicisms in the vocabulary of the host countries, proof of intercommunication. The students questioned themselves and became aware of cultural differences.

## **Conclusion**

This dissertation explored the effects of international mobility specifically for vocational high school students, who are relatively far removed from this type of scheme. Vocational training, which suffers from a poor image, is mainly attended by students with fragile backgrounds and skills. The aim of this dissertation was to explore the hypothesis that periods of training abroad could provide effective educational leverage and teaching methods for this group of students.

Our study revealed that mobility was a transformative experience that helped the students gain academic skills (expression, languages, etc.), professional skills (hairdressing and cooking techniques, etc.), psychosocial skills (greater autonomy, self-confidence, sense of responsibility) and intercultural skills (better understanding of otherness).

The experience seems to have acted as a motivating force that could help to raise the profile of the vocational route. Pupils who took part in the mobility schemes could become good ambassadors for their courses in the future, making them more attractive to potential future pupils.

This study also highlights some limitations that would benefit from further research to provide more objective evidence of the benefits attributed to mobility.