ERLICH Valérie. *Les mobilités étudiantes*

Paris : La Documentation française, 2012, 224 p.

Magali Ballatore

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/3940>

DOI : 10.4000/rfp.3940

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2012

Pagination : 129-132

ISBN : 978-2-84788-405-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Magali Ballatore, « ERLICH Valérie. *Les mobilités étudiantes* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 181 | 2012, mis en ligne le 31 décembre 2012, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3940> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3940>

des rapports d'évaluation qui livrent sans doute davantage de prise à l'analyse de leurs *modus operandi*.

Une troisième source d'intérêt est la méthodologie et la posture épistémologique de l'analyse comparée : la visée comparative ne s'appuie pas sur une « vision positiviste de la science assortie d'une conception instrumentale de la recherche » qui serait à la recherche des « bonnes pratiques » d'un des pays concernés ; la visée est plutôt une « contribution conceptuelle de la recherche », où la comparaison ne se limite pas aux possibles existants (dont certains seraient qualifiés de « bonnes pratiques ») mais cherche « à ne pas figer l'existant au détriment de la reconstruction des possibles et des potentialités – des “compossibles” pourrions nous dire – de l'action collective » (p. 22). Il s'agit donc d'une posture inséparablement politique et épistémologique qui est critique et ouverte à l'exploration des possibles latéraux des politiques actuelles, ce qui induit une visée de transformation des réalités scolaires existantes.

Cependant, on aurait aimé que ces possibles latéraux soient davantage exemplifiés ou commentés, sinon à partir des matériaux de la recherche portant sur les différentes réalités scolaires d'EuroPEP, du moins à partir des options inséparablement théoriques et politiques des auteurs. Souvent, les possibles latéraux sont « évoqués » sans être développés, par des références à d'autres publications des auteurs, s'agissant par exemple de la manière dont des pratiques pédagogiques, curriculaires ou politiques peuvent faire pièce « aux logiques privilégiantes, handicapantes ou ségrégatives que réalisent ses fonctionnements organisationnels, curriculaires et pédagogiques » (D. Frandji, p. 398). Par ailleurs, les référents normatifs et théoriques qui fondent ce travail d'imagination d'un autre possible ne sont présentés qu'en finale du texte de conclusion de D. Frandji, où il présente une conception personnelle et stimulante des rapports entre éducation, démocratie et société qui s'inspire assez ouvertement des derniers travaux de Bernstein sur les « droits éducatifs ». À la lecture, on a l'impression que certains chapitres sont assez loin d'un tel soubassement théorique et politique (par exemple le texte de M. Demeuse) : la posture épistémologique annoncée en introduction était-elle la seule dans le travail réalisé et la publication qui nous est livrée ? On en doute un peu à la lecture.

En définitive, l'exercice d'analyse comparée effectuée n'était certes pas des plus faciles et les auteurs démontrent une très grande honnêteté intellectuelle sur les limites et pièges auxquels ils ont été confrontés tout au long de leur travail de recherche. Il n'en demeure pas moins que la recherche EuroPEP ici présentée est surtout riche des multiples questions et interrogations que cette recherche amène sur les différents volets/axes de travail. Elle est assez exemplaire d'une recherche réflexive et critique qui livre

plus de questionnements que de réponses et de certitudes « fondées sur la preuve ». On pourra considérer que c'est une limite à l'heure des comparaisons internationales « visant dans une logique instrumentale » à résoudre des problèmes et à livrer une « aide à la décision » ; c'est aussi sa très grande qualité, celle d'étayer la réflexion et la discussion sur les trajectoires prises jusqu'ici par ces politiques d'éducation prioritaire, pour mieux en préparer de possibles bifurcations à venir.

Christian Maroy

Université de Montréal, Chaire de recherche du Canada
sur les politiques éducatives

NOTES

1 DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. & ROCHEX J.-Y. (dir.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.

2 LASCOUTES P. & LE GALÈS P. (dir.) (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.

ERLICH Valérie. *Les mobilités étudiantes*. Paris : La Documentation française, 2012, 224 p.

Le programme de mobilité européen Erasmus a eu 25 ans en 2012 et a suscité de nombreuses publications, aussi bien savantes que profanes. L'ouvrage de synthèse de Valérie Erlich intitulé *Les mobilités étudiantes* arrive donc à point nommé. Il permet de rappeler que la mobilité étudiante se conjugue au pluriel et qu'elle ne peut être assimilée à un seul type particulier de mobilité, que l'on peut qualifier d'« organisé » ou d'institutionnalisé. Cet état des savoirs, en trois parties, qui reprend l'essentiel des recherches menées en Europe ces dernières décennies, s'intéresse d'abord à la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, puis aux analyses comparatives sur les migrations étudiantes en Europe, pour terminer par l'étude des projets, des attentes et des expériences des étudiants « voyageurs ».

Dans son introduction, l'auteure précise que cet ouvrage répond à une demande de l'Observatoire national de la vie étudiante, qui souhaitait une synthèse des principales enquêtes européennes effectuées en sciences sociales sur le sujet au cours des vingt dernières années. Et, en effet, le bilan proposé a le mérite de faire un état de l'art assez complet des recherches menées et publiées en Europe (en français, mais pas seulement) sur les questions de mobilités dans de nombreuses disciplines des sciences humaines et sociales. Elle rappelle que définir « la » mobilité étudiante n'a rien d'évident et qu'il convient de parler de « mobilités », ce qui implique aujourd'hui une « circulation migratoire » (Tarrus,

1996) n'étant pas *a priori* définitive, ni même figée d'un point A à un point B et qui n'engendre pas nécessairement de rupture. V. Erlich rappelle également les difficultés à dissocier, dans les analyses et les statistiques, « étudiants étrangers » et « étudiants internationaux ». Elle fait également un retour sur les politiques publiques européennes à l'origine des programmes de mobilité, peut-être un peu trop rapide, lorsqu'elle souligne que le « programme Erasmus est un indicateur de la recherche d'une plus grande compétitivité de l'Europe vis-à-vis d'autres régions du monde » (p. 23).

Dans la première partie de cet état des savoirs, V. Erlich retrace les principales étapes de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur et ses principaux enjeux, en privilégiant une analyse centrée sur les discours politiques et sociaux portés sur les mobilités étudiantes. Elle cite notamment un certain nombre de sociologues qui se sont penchés sur l'histoire des mobilités, se référant aux historiens et à l'histoire des universités notamment. L'auteure résume les trois traditions dans lesquelles s'inscrit la mobilité étudiante internationale (Zarate, 1999) : les traditions humaniste, coloniale et pacifiste (p. 35), ainsi que plusieurs analyses qui s'intéressent aux politiques européennes visant à faciliter la reconnaissance mutuelle des diplômes et le transfert des connaissances dans l'enseignement supérieur. Dans un paragraphe sur les « ajustements des universités européennes face à la croissance économique et à la productivité », elle rappelle les évolutions dans plusieurs pays européens, en adoptant le style de la restitution et relatant des affirmations comme celle de S. Halimi (2004), qui souligne que « la qualité » de l'enseignement britannique, attestée par des pratiques d'évaluation exigeantes, expliquerait son prestige auprès des étudiants étrangers. Elle précise cependant que les études commanditées sur l'impact de l'évolution des politiques évaluatives dans les universités britanniques aboutissent à des conclusions contrastées, certaines soulignent la « qualité des études » (qui n'est bien souvent pas définie), d'autres évoquent également une concurrence exacerbée entre universités et une centration sur la recherche au détriment de la pédagogie et de la formation. L'auteure s'intéresse également aux politiques européennes « d'excellence » et de compétition, qui découleraient mécaniquement d'un impératif d'uniformisation (p. 49-50). Des affirmations telles que « les programmes comme Erasmus ont réussi à faire que la mobilité ne soit plus une exception, mais devienne une option comme une autre dans le cursus universitaire des étudiants » sont cependant critiquables, étant donné que ce type de mobilité touche encore aujourd'hui moins de 5 % de l'ensemble des inscrits dans l'enseignement supérieur, mais elle ne revient sur cette réalité chiffrée que dans la seconde partie de son ouvrage.

V. Erlich s'intéresse aussi aux liens entre mobilité étudiante et mobilité professionnelle, en citant notamment des études

comparatives telles que celle effectuée par M. E. Lindberg (2009). Elle rappelle que les universités ont perdu un certain monopole de la production et de la diffusion des savoirs et se confrontent aujourd'hui à un pilotage mercantile, à une diversification de l'offre de financements et à une professionnalisation et une « autonomisation » accrue (Rey, 2007). V. Erlich note dans le chapitre 3 que l'enseignement supérieur européen se trouve ainsi soumis aux principes généraux « économiques » du marché ouvert, de la concurrence, de la compétitivité et de l'efficacité (Schultheis, Roca i Escoda & Cousin, 2008). Ce qui entraîne de grandes inégalités entre les étudiants et des écarts considérables entre les établissements, plus que jamais en compétition. Dans le chapitre 4, qu'elle intitule « Un ordre inégalitaire », elle rappelle, avec M. Ballatore, que les déséquilibres migratoires et économiques persistent en Europe, en ce qui concerne les échanges universitaires, qui devraient se baser sur un principe de réciprocité. Confrontant les données sur les étudiants étrangers et la mobilité institutionnalisée, elle montre aussi en quoi la politique d'accueil des étudiants étrangers dans les années soixante-dix en Europe est devenue sans arrêt plus restrictive, alors que se créaient les programmes européens de mobilité. La France, n'ayant pas, semble-t-il, comme le Royaume-Uni, opté pour une politique sélective par le filtre financier, s'est appuyée sur une politique de sélection des étudiants internationaux basée sur le renforcement de la mobilité encadrée et sur le verrou des visas (Terrier, 2009, p. 254-255). V. Erlich évoque également la question de la zone de continuité d'ampleur variable difficilement repérable et mesurable entre deux flux : celui des étudiants en mobilité et celui des diplômés qui débutent leur carrière professionnelle dans le pays d'accueil.

La deuxième partie de cet état des savoirs est consacrée aux mobilités estudiantines en Europe, dans une perspective comparative. V. Erlich rappelle ici que, rapporté aux effectifs totaux d'étudiants, le taux moyen de mobilité internationale des étudiants s'élève en 2005 à 1,7 % dans le monde. Elle nomme ici la mobilité internationale des étudiants qui ne sont pas sous contrat d'échanges « d'autonome », alors qu'il conviendrait peut-être de parler plutôt de mobilité non institutionnalisée, non organisée, qui connaît, indépendamment du type de mobilité, une forte polarisation, puisque quelques pays concentrent l'essentiel des flux entrants et sortants. Elle évoque les caractéristiques sociales et scolaires de la population des étudiants mobiles et son caractère genré, en évoquant entre autres une étude de N. Cattan, qui s'intéresse aux motivations des étudiants et qui affirme qu'il existerait une dissymétrie par genre, attestant une position différenciée des pays vis-à-vis des pratiques migratoires féminine et masculine (Cattan, 2004). Mais V. Erlich rappelle justement que le rôle de la filière et des établissements est indéniable, comme celui des enseignants. Les chercheurs du CEREQ ont notamment montré que la

corrélation entre mobilité enseignante et étudiante est avérée (Aghbossou, Carel-Bergeon & Caro, 2007). L'auteure évoque également l'ensemble des études qui se sont penchées sur le « capital migratoire » ou les « compétences migratoires » ou encore sur la « prise de conscience d'un espace élargi d'action » des étudiants en mobilité (Murphy-Lejeune, 2003 ; Garneau, 2006, entre autres). Elle souligne cependant que les recherches aujourd'hui sur les étudiants mobiles en Europe concernent davantage les étudiants en échange que les étudiants en mobilité « spontanée ». Les analyses concernant les modes de financement des études à l'étranger sont encore plus rares, mais existent sur certains pays. V. Erlich omet de citer quelques résultats intéressants à ce sujet dans trois pays pour le programme Erasmus (Ballatore, 2010) et les dernières propositions en matière de financements émanant de la DG EAC (Direction générale de l'éducation et de la culture) de la Commission européenne.

Enfin, la troisième partie de cet ouvrage de synthèse présente la littérature concernant les expériences des étudiants européens, abordées à travers leurs projets et attentes, leurs conditions de vie et d'études, mais également leurs expériences interculturelles et leur rapport à l'espace et aux territoires. L'auteure souligne à juste titre qu'il est difficile de démêler les différents facteurs qui poussent au départ et de distinguer ce qui est de l'ordre de l'envie personnelle de ce qui est contraint par des situations ou des personnes, de différencier en somme « mobilité subie » et « mobilité choisie ». La mobilité se construit tout au long du parcours biographique de l'individu et les motivations individuelles des étudiants évoluent également en fonction des opportunités structurelles et institutionnelles qui se présentent. En outre, les impacts d'un séjour à l'étranger restent difficiles à évaluer, nécessitant la mise en place de démarches comparatives (entre étudiants mobiles et non mobiles) et longitudinales (suivi de parcours) rarement mises en œuvre (Terrier, 2009). D'après les chercheurs du projet VALERA (*Value of Erasmus Mobility*), la valeur professionnelle d'une période temporaire d'études à l'étranger a nettement diminué au cours des années (Bracht, Engel, Janson *et al.*, 2006). Il faut également rappeler que la transition vers l'emploi ne peut être analysée uniquement sous le prisme de la migration, d'autres facteurs tels que l'origine sociale, le choix de la filière d'étude, de l'établissement jouent un rôle très important. Dans un chapitre que V. Erlich nomme « Expériences interculturelles et constructions identitaires », l'auteure se penche sur les études plus controversées qui parlent de « l'identité européenne ». Toute la rhétorique et une partie de la littérature sur « l'esprit d'ouverture » des étudiants en mobilité sont ici évoquées. Dans les derniers chapitres de son ouvrage, l'auteure expose des résultats fragmentés d'enquêtes sur les conditions de vie et d'études des étudiants européens en mobilité, qui sont encore des champs largement à explorer. Les résultats d'enquêtes existantes ne permettent

pas vraiment de discerner les différences existant à l'intérieur de la catégorie « étudiants européens », lorsqu'il est souligné que ce sont ces derniers qui rencontrent le moins de difficultés matérielles et financières par rapport aux étudiants provenant d'autres zones géographiques (Ennafaa & Paivandi, 2008). De même, parler de « culture des sorties » qui caractériserait les Américains et les Européens (contrairement aux Africains, aux Asiatiques et aux étudiants issus du Moyen-Orient) nous paraît une simplification culturaliste discutable.

Il nous semble que, de manière générale, une partie des résultats des recherches exposés dans cet ouvrage laisse trop à penser que les mobilités passagères seraient des formes de « tourisme approfondi » et auraient peu à voir avec d'autres formes de mobilité non encadrées. L'« acculturation » des étudiants serait tout aussi passagère que leur séjour. Mais ces mobilités seraient-elles prédictives d'autres mobilités ? Participent-elles à la construction de profils européens ou internationaux ? Ces questions que pose Catherine Agulhon en préface de l'ouvrage mériteraient d'être posées plus systématiquement. Nous souhaiterions conclure également, avec V. Erlich, en soulignant qu'en Europe le paradigme de la compétition semble l'avoir emporté sur celui de la coopération, à la base des échanges, et qu'il manque encore aujourd'hui beaucoup d'études et de données fiables permettant de comparer mobilité organisée et mobilité non encadrée, mobilité étudiante et mobilité professionnelle, ainsi que plus généralement des recherches sur les migrations qualifiées en Europe.

Magali Ballatore

Université catholique de Louvain (Belgique), GIRSEF

BIBLIOGRAPHIE

- AGBOSSOU I., CAREL-BERGEON S. & CARO P. (2007). « Les échanges européens Erasmus... Accroître la mobilité des enseignants pour développer celle des étudiants ». *Bref du CEREQ*, n° 246.
- BALLATORE M. (2010). *Erasmus et la mobilité des jeunes européens*. Paris : PUF, coll. « Éducation et société ».
- BRACHT O., ENGEL C., JANSON K., OVER A., SCHOMBURG H. & TEICHLER U. (2006). *The professional value of Erasmus Mobility*. Kassel (Allemagne) : INCHER, University of Kassel. En ligne : <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/evalcareer.pdf>.
- CATTAN N. (2004). « Genre et mobilité des étudiants en Europe ». *Espace populations sociétés*, n° 1, p. 15-27.
- ENNAFAA R. & PAIVANDI S. (2008). *Les étudiants étrangers en France : enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vie*. Paris : La Documentation française.
- GARNEAU S. (2006). « Mobilités étudiantes et socialisations professionnelles en France et au Québec ». *Sociologies, Premiers textes*. En ligne : <http://sociologies.revues.org/342>.

- HALIMI S. (2004). *L'enseignement supérieur au Royaume-Uni*. Paris : Ophrys.
- LINDBERG M. E. (2009). « Student and early career mobility patterns among highly educated people in Germany, Finland, Italy, and the United Kingdom ». *Higher Education*, vol. 58, n° 3, p. 339-358.
- MURPHY-LEJEUNE É. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.
- REY O. (2007). « Les "petits mondes" universitaires dans la globalisation ». *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n° 29. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/29-septembre-2007.pdf>
- SCHULTHEIS F, ROCA i ESCODA M. & COUSIN P.-F. (dir.) (2008). *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*. Paris : Raisons d'agir.
- TARRIUS A. (1996). « Territoires circulatoires et espaces urbains ». *Annales de la recherche urbaine*, n° 59-60, p. 50-59.
- TERRIER E. (2009). *Mobilités et expériences territoriales des étudiants internationaux en Bretagne*. Thèse de doctorat, sciences de l'homme et société, université Rennes 2.
- ZARATE G. (1999). « La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche ». *Revue française de pédagogie*, n° 129, p. 65-72.

FELOUZIS Georges & CHARMILLOT Samuel. *Les enquêtes PISA*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? », 2012, 128 p.

Les enquêtes PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) font actuellement office de référence dans le panorama des évaluations internationales des élèves. Il semble qu'elles soient également les premières études statistiques à faire l'objet d'une présentation détaillée dans un petit manuel de la collection « Que sais-je ? ». Le volume qui leur est consacré représente une excellente entrée en matière pour découvrir ces enquêtes et ce qu'elles nous apprennent. Prenant acte du large écho médiatique et scientifique que PISA rencontre, Georges Felouzis et Samuel Charmillot soulignent l'importance de bien saisir ses contributions et ses écueils. PISA apporte certes de nombreuses réponses quant à l'efficacité et à l'équité des systèmes éducatifs, mais pour les prendre au sérieux il faut en passer par l'analyse critique du dispositif d'enquête. Dans une approche constamment réflexive et stimulante, les deux premiers chapitres de l'ouvrage passent ainsi en revue les spécificités théoriques et méthodologiques de PISA et en pointent les limites. Ce mouvement critique se prolonge dans une forme de dialectique : selon les auteurs, PISA tient justement sa force et sa légitimité de sa soumission au débat scientifique, lequel est permis par l'abondante documentation publiée par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques).

Le programme PISA hérite de plusieurs décennies d'expériences dans le domaine de l'élaboration d'enquêtes internationales. Piloté par l'OCDE, il se distingue des précédentes enquêtes de l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) sur trois aspects originaux. Premièrement, PISA n'évalue pas des savoirs scolaires en lien avec les programmes, mais des compétences utiles à la vie d'adulte : il mesure, à travers des scores de performances individuels, les capacités des élèves à utiliser leurs connaissances dans des situations de la vie quotidienne, à analyser et à raisonner de manière efficace. Trois domaines sont évalués à chaque vague d'enquête et sont tour à tour érigés en domaine majeur : la compréhension de l'écrit (en 2000 et 2009), la culture mathématique (en 2003) et la culture scientifique (en 2006). Deuxièmement, au lieu de cibler des élèves d'un même niveau de scolarisation, PISA enquête les élèves d'une même classe d'âge. Précisément, PISA choisit d'évaluer des élèves âgés de 15 ans révolus, c'est-à-dire en fin de scolarité obligatoire. En théorie, ces deux premières innovations, en réduisant la dépendance des tests aux spécificités scolaires nationales, assurent la qualité des comparaisons entre pays. Mais, en contrepartie, elles imposent une conception fortement universaliste de la comparaison internationale en éducation. Notamment, elles érigent l'efficacité et l'équité comme les deux objectifs communs et prioritaires à tous les systèmes éducatifs. Troisièmement, PISA est périodique, ce qui permet de suivre tous les trois ans l'évolution des compétences des élèves dans l'ensemble des pays de l'OCDE et dans les pays partenaires participants. Cependant, l'absence de perspective longitudinale empêche de conclure quant aux effets causaux d'une pratique ou d'une politique éducative sur l'évolution des compétences des élèves.

Les conceptions du consortium PISA en matière d'évaluation ont guidé les choix techniques et empiriques pour l'élaboration du dispositif d'enquête. Malgré leur complexité certaine, les principales spécificités méthodologiques de PISA sont très clairement présentées dans l'ouvrage – la mesure des compétences *via* la théorie de la réponse à l'item et le calcul des valeurs plausibles, l'échantillonnage des élèves *via* un plan de sondage stratifié tenant compte de la taille des établissements scolarisant des jeunes de 15 ans, ainsi que l'unification des conditions de réalisation de l'enquête notamment lors des étapes de traduction et d'administration des tests et du codage des réponses. En revanche, les auteurs auraient pu utilement préciser que la structure hiérarchique des données de PISA (l'emboîtement des élèves dans les établissements) appelle à recourir aux modèles de régression multiniveau (encore appelés modèles à effets mixtes ou modèles linéaires hiérarchiques), lesquels permettent notamment d'évaluer les variations relatives dans la variable d'intérêt entre les élèves au sein des établissements et entre les établissements. Cette négligence est pour partie