

Études sur l'éducation
comparée internationale
et interculturelle

Sabine Hornberg, Michael Becker,
Nadine Sonnenburg, Marion Peitz, Carina Schreiber

Les mobilités d'apprentissage en Europe

Résumé d'une étude par méthodes mixtes
sur la mise en œuvre d'Erasmus+ dans le champ
scolaire allemand

WAXMANN

Sabine Hornberg, Michael Becker, Nadine Sonnenburg,
Marion Peitz & Carina Schreiber

Les mobilités d'apprentissage en Europe :

Résumé d'une étude par méthodes mixtes
sur la mise en œuvre d'Erasmus+
dans le champ scolaire allemand



Ce texte est publié sous licence CC BY-NC-DN 4.0
(Attribution, Pas d'utilisation commerciale, Pas de modifications)



Production:
Waxmann Verlag GmbH, 2025
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Conception de la couverture: Pleßmann Design, Ascheberg
Composition: MTS. Satz & Layout, Münster

Contenu

1	Introduction : Le programme éducatif Erasmus+	5
2	Objectifs et plan de l'étude	6
3	Aperçu des projets et des établissements Erasmus+ dans l'enseignement général	7
3.1	Questions de recherche et méthodologie	7
3.2	Mobilités d'apprentissage et partenariats : Types d'organismes	8
3.3	eTwinning : Types d'établissement	12
4	Mise en œuvre et effets des projets Erasmus+ sur les écoles	13
4.1	Questions de recherche et méthodologie	13
4.2	Mise en œuvre de projets Erasmus+ dans les écoles	14
4.3	Changements intervenus depuis l'introduction de l'accréditation	15
4.4	Conditions et défis de la mise en œuvre d'Erasmus+ dans les écoles	18
4.5	Conditions et défis de la mise en œuvre d'Erasmus+ dans les ministères et les autorités des <i>Länder</i>	24
4.6	Effets sur les écoles et leur développement	24
5	Effets des mobilités d'apprentissage Erasmus+ sur les élèves et leur expérience quotidienne	29
5.1	Questions de recherche et méthodologie	29
5.2	Profil des élèves participant aux mobilités d'apprentissage Erasmus+	30
5.3	Expériences quotidiennes des élèves lors des mobilités d'apprentissage Erasmus+	31
5.4	Évolution des élèves après les mobilités d'apprentissage	32
5.5	Prédiction des évolutions chez les élèves	33
6	Conclusion	34
	Bibliographie	36

1 Introduction :

Le programme éducatif Erasmus+

Erasmus+ est un programme de l'Union européenne (UE) visant à promouvoir l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport dans les 27 États membres de l'UE et les pays tiers participants. Lancé par l'UE en 1987, ce programme éducatif avait pour objectif initial de promouvoir les échanges et la mobilité internationale au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. En 2014, il a fait l'objet d'une extension aux domaines de l'éducation, de la formation, de la jeunesse et du sport, qui étaient jusqu'alors soutenus par des programmes indépendants, le signe « + » symbolisant cette intégration de nouveaux axes. Depuis lors, sous l'égide du programme Erasmus+, le secteur de l'enseignement général bénéficie, lui aussi, de financements pour les mobilités des individus à des fins d'apprentissage (terme de l'UE abrégé dans la suite de cet article en « mobilités d'apprentissage ») au sein de l'Europe et à l'international (Action clé 1), y compris celles des chefs d'établissement, du personnel enseignant et des élèves. Sont également renforcés les projets de coopération internationale et le partage d'expériences entre organisations et institutions (Action clé 2). De plus, l'Union européenne offre une plateforme numérique sécurisée, eTwinning, pour encourager la collaboration numérique (Commission européenne, 2023). Pour la période de programmation 2021–2027, l'UE a alloué un montant global d'environ 28 milliards d'euros à Erasmus+ (Commission européenne, 2024), dont environ trois milliards d'euros pour l'enseignement général (PAD, 2024a). Les volets décentralisés du programme sont mis en œuvre dans les États participants par des agences nationales. En Allemagne, le programme Erasmus+ pour l'enseignement scolaire est géré par le *Pädagogischer Austauschdienst* (désormais PAD ; Service d'échange pédagogique) de la Conférence des ministres de l'enseignement (*Kultusministerkonferenz* ou KMK).¹

Erasmus+ et ses programmes précurseurs sont autant de pierres angulaires des politiques et pratiques éducatives européennes, suscitant une attention croissante de la part de la communauté scientifique depuis le début du XXI^e siècle. Or, en l'état actuel de la recherche, on constate une prédominance des études centrées sur l'enseignement supérieur, alors que les projets d'échange internationaux Erasmus+ menés dans l'enseignement général restent un champ encore mal défriché.

1 En Allemagne, le *Pädagogischer Austauschdienst* (PAD) est un des services du secrétariat de la Conférence permanente des ministres de l'Enseignement des Länder en République fédérale allemande (*Kultusministerkonferenz*, KMK) et constitue le seul organisme public en Allemagne chargé, au nom des Länder, de promouvoir les échanges et la coopération internationale dans le domaine de l'enseignement scolaire (KMK, 2025). D'autres agences nationales participent également à la mise en œuvre d'Erasmus+ en Allemagne : l'Office allemand d'échanges universitaires (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*, DAAD) pour l'enseignement supérieur, l'Institut fédéral de la formation professionnelle (*Bundesinstitut für Berufsbildung*, BiBB) pour la formation professionnelle et l'éducation des adultes, ainsi que Jeunesse pour l'Europe (*Jugend für Europa*, JfE), rattachée à l'IJAB, pour les secteurs de la jeunesse et du sport.

C'est pour combler ce déficit de connaissance que nous avons entrepris la présente *étude sur les effets d'Erasmus+ dans les écoles d'enseignement général et autres établissements du champ scolaire allemand* (désigné ci-après par l'acronyme Erasmus⁺). Cette étude a été menée à l'Université technique de Dortmund entre 2022 et 2024 à la demande du *Pädagogischer Austauschdienst* de la Conférence des ministres de l'enseignement (*Kultusministerkonferenz* ou KMK), en sa qualité d'agence nationale Erasmus+ pour l'enseignement scolaire, et grâce à des fonds de l'Union européenne.

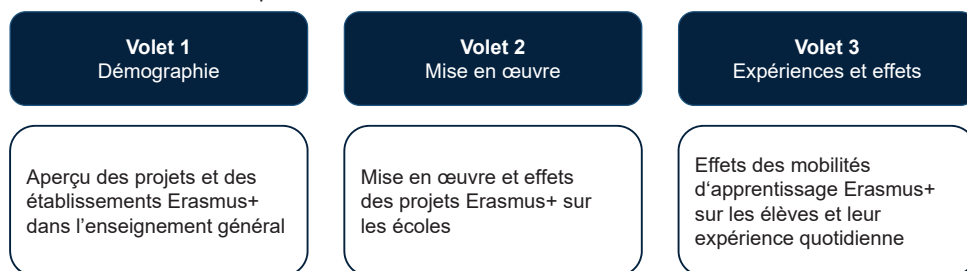
La direction scientifique de ce projet a été assurée par la professeure des universités Sabine Hornberg et le professeur des universités Michael Becker, tandis que la gestion opérationnelle a été confiée à Dr Nadine Sonnenburg, Carina Schreiber et Marion Peitz, quant à elles, ont participé en tant que collaboratrices scientifiques et doctorantes.

Le présent résumé propose une synthèse des principaux résultats de l'étude. Après une introduction générale, cette synthèse s'articule autour des principaux constats issus des trois volets de l'étude : 1) « Démographie », 2) « Mise en œuvre » et 3) « Effets et expériences ». Elle se termine par une brève conclusion. Pour obtenir un aperçu plus complet de l'étude, y compris sa méthodologie, ses analyses empiriques et les conclusions qui en découlent, veuillez consulter le rapport final, disponible à l'adresse suivante : www.waxmann.com/buch200025.

2 Objectifs et plan de l'étude

L'étude Erasmus⁺ poursuit trois objectifs principaux : 1) documenter empiriquement les effets d'Erasmus+ dans l'enseignement général, 2) identifier les conditions de réussite du programme Erasmus+ dans le champ scolaire, et 3) augmenter la visibilité des effets d'Erasmus+ en Allemagne, et cela dans les pratiques scolaires, la recherche en éducation et les sciences de l'éducation. L'étude se focalise sur l'enseignement général en Allemagne pendant la période actuelle du programme Erasmus+ (2021–2027). À partir d'une approche par méthodes mixtes (*mixed methods*), le contenu de l'étude a été structuré de façon à progresser du général au particulier : Le volet 1 se situe au niveau macro ; il s'appuie sur des analyses de données secondaires pour fournir un aperçu des établissements impliqués dans Erasmus+ au sein de l'enseignement général ainsi que des activités qu'ils prévoient de mettre en œuvre. Le volet 2 adopte une perspective méso ou organisationnelle : À l'aide d'entretiens dirigés menés auprès d'experts, il examine en détail la mise en œuvre et les effets des projets Erasmus+ au niveau organisationnel (par exemple, dans des établissements individuels). Le volet 3 explore le niveau micro en conjuguant un plan prétest/posttest et une méthode de recueil instantané de l'information appelée « Experience Sampling Method ». Ce volet vise à offrir une analyse approfondie des expériences et des processus vécus par les élèves pendant leur mobilité d'apprentissage Erasmus+. La figure 2.1 donne un aperçu de l'étude et de ses divers axes de recherche.

Fig. 2.1 : Étude sur les effets d'Erasmus+ dans les écoles d'enseignement général et autres établissements du champ scolaire allemand (Erasmus^S) : structure et axes de recherche



La présente étude se concentre sur les mobilités d'apprentissage dans le cadre des projets Erasmus+. Dans le secteur scolaire, les mobilités d'apprentissage concernent les séjours effectués dans d'autres pays européens et dans des pays tiers associés au programme, séjours qui offrent aux élèves, aux enseignants et à tout autre membre du personnel scolaire la possibilité de se rendre à l'étranger à des fins éducatives pendant une période limitée. Les formats proposés comportent des mobilités individuelles ou collectives pour élèves, par exemple dans le cadre de projets d'échanges scolaires. Pour les enseignants et les personnels scolaires, ces mobilités englobent la participation à des stages et à des formations continues, le *job shadowing* (périodes d'observation en situation de travail dans un établissement éducatif), l'enseignement dans une école située à l'étranger, ainsi que l'accompagnement des élèves lors de mobilités collectives (Commission européenne, 2023).

Les sections suivantes présentent une synthèse des trois volets de l'étude, des questions de recherche qu'ils abordent, des méthodes employées et de certains résultats sélectionnés. Cette étude est la première à fournir des connaissances empiriques aussi étendues et approfondies sur la génération actuelle du programme Erasmus+, tel qu'il est vécu dans les écoles et autres établissements d'enseignement allemands.

3 Aperçu des projets et des établissements Erasmus+ dans l'enseignement général

3.1 Questions de recherche et méthodologie

Bien qu'Erasmus+ et ses programmes précurseurs encouragent depuis 1995 la coopération scolaire internationale en Europe, on ne dispose, pour le champ scolaire allemand, d'aucune vue d'ensemble systématique sur la répartition et la typologie des établissements participant à ce genre de programme. Cela s'explique par les possibilités très limitées de recensement des types d'établissements scolaires au niveau européen à travers les systèmes de bases de données de l'UE, utilisés par les agences nationales pour la ges-

tion d'Erasmus+. C'est la raison pour laquelle on manque d'informations précises sur la manière dont les différents groupes-cibles du champ scolaire bénéficient d'Erasmus+ ainsi que sur les éventuelles disparités systématiques qui pourraient en découler. Afin de remédier à cette lacune, le volet 1 de l'étude s'est attaché à explorer les questions de recherche suivantes :

- 1) Quels sont les projets Erasmus+ menés en Allemagne dans l'enseignement général ?
- 2) Quels établissements participent à Erasmus+ ?
- 3) Quels sont les groupes cibles concernés ?
- 4) Quelle est la répartition géographique des établissements participants à l'échelle nationale ?
- 5) Quelles différences peut-on observer entre les types d'établissements concernant leur participation à Erasmus+ ?

Pour traiter ces questions de recherche, nous avons opéré une distinction entre les établissements scolaires participant aux mobilités d'apprentissage (action clé 1) ou aux partenariats (action clé 2) dans le cadre d'Erasmus+ et ceux enregistrés sur la plateforme numérique eTwinning d'Erasmus+. Les analyses des mobilités d'apprentissage et des partenariats s'appuient sur deux jeux de données principaux : d'une part, des listes regroupant l'ensemble des projets, activités et accréditations Erasmus+ soumis entre 2020² et 2023 dans le secteur de l'enseignement général en Allemagne, pour la période actuelle du programme ; d'autre part, des listes de données relatives à la plateforme eTwinning, qui étaient fondées sur les informations renseignées par les enseignants et autres personnels scolaires inscrits à la plateforme en Allemagne. L'ensemble de ces listes de données a été fourni par le PAD. Nous présentons ci-dessous nos résultats, en portant une attention particulière aux établissements participant à Erasmus+, différenciées par type d'établissement. Cette analyse vise à évaluer dans quelle mesure le programme contribue à la réalisation des objectifs de l'Union européenne en matière de compensation des inégalités et de promotion de l'inclusion pour tous les élèves.

3.2 Mobilités d'apprentissage et partenariats : Types d'organismes

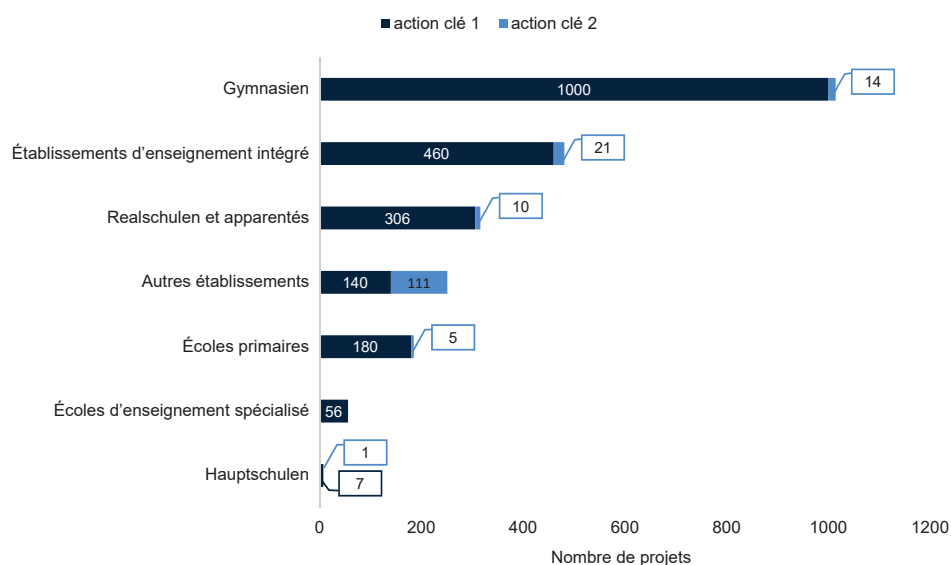
Afin d'acquérir une vue d'ensemble des écoles et autres établissements participant à Erasmus+ en Allemagne, nous avons pris en compte et classé comme « participantes » les institutions dont les demandes de projets avaient été approuvées et dont le contrat correspondant avait été préalablement signé par le PAD. Ainsi, nous avons recensé un total de 2311 projets menés par 1702 établissements participants. Dans le cadre de la génération actuelle du programme Erasmus+, une nouvelle procédure d'accréditation a été introduite, permettant aux écoles de bénéficier d'une sorte de « carte permanente » pour participer au programme. Cette procédure est promue en ligne par la formule suivante : « une fois l'accréditation obtenue, vous pourrez bénéficier de financements

2 Bien que la période actuelle du programme n'ait commencé qu'en 2021, les établissements ont pu déposer une demande d'accréditation pour Erasmus+ dès 2020.

pour vos activités de mobilité durant les sept années du programme à compter de 2021 » (Agence Erasmus+ France Education & Formation, 2020, p. 4). Les résultats témoignent de l'efficacité de ce nouveau dispositif : jusqu'en 2023 inclus, près des trois quarts des établissements participants s'étaient déjà accrédités pour la période actuelle du programme. La possibilité associée à cette accréditation de bénéficier d'un financement régulier pour des activités Erasmus+ semble constituer une offre particulièrement attrayante pour les établissements du secteur scolaire.

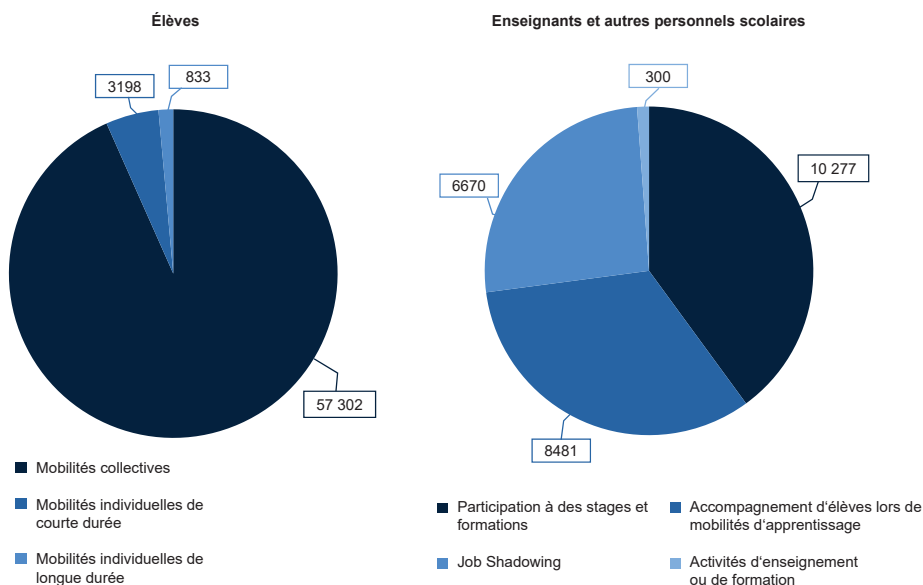
Les résultats indiquent que les écoles et autres établissements privilégient les opportunités offertes par l'action clé 1, qui soutient les mobilités d'apprentissage individuelles à l'étranger (voir Fig. 3.1). Ce constat reflète les conditions cadres, étant donné que l'UE alloue nettement plus de fonds à l'action clé 1 qu'à l'action clé 2. En revanche, ils exploitent

Fig. 3.1 : Projets Erasmus+ approuvés par types d'organisme du champ scolaire (période de candidature 2020–2023)



Notes : *Gymnasien* : Les *Gymnasien* permettent d'obtenir l'*Abitur* (baccalauréat), le diplôme d'entrée à l'université. *Établissements d'enseignement intégré* (*Schulen mit Gesamtschulcharakter*) : Ces établissements offrent l'ensemble des diplômes de l'enseignement secondaire général ; *Realschulen* et établissements similaires : Ces établissements offrent tous les diplômes de l'enseignement secondaire général à l'exception du *Abitur* (baccalauréat) et de la *Fachhochschulreife* (diplôme d'accès aux études supérieures) ; autres établissements : Cette catégorie comprend les écoles spécifiques (par ex. *Berufskollegs*, écoles internationales, écoles ne proposant que le second cycle du secondaire), les centres de formation, les établissements de formation continue, les ministères de l'Éducation, les administrations régionales, les inspections et les rectorats d'académie (*Schulämter*), les centres de formation pédagogique des futurs enseignants (*Studienseminare*), les instituts régionaux de formation et d'innovation pédagogique (*Landesinstitute*), les établissements municipaux ainsi que les universités et autres établissements d'enseignement supérieur et les structures d'accueil pour les jeunes enfants (*Kindertagesstätten*) ; écoles primaires (*Grundschulen*) : Ces écoles accueillent les élèves jusqu'à la 4e ou 6e année scolaire, selon les spécificités des Länder. Écoles d'enseignement spécialisé (*Förderschulen*) : Ces établissements accueillent les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. *Hauptschulen* : Les *Hauptschulen* offrent une éducation axée sur les compétences pratiques et préparent les élèves à des formations professionnelles, sans accès direct à l'*Abitur*.

Fig. 3.2 : Nombre prévu d'élèves, d'enseignants et d'autres personnels du secteur scolaire pour l'action clé 1 d'Erasmus+ selon le type d'activités (période de candidature 2020–2023)



relativement peu la possibilité d'établir des partenariats avec d'autres institutions dans le cadre de l'action clé 2. Il semble que cette dernière opportunité intéresse davantage d'autres acteurs du champ scolaire, tels que les centres de formation, les universités et les *Berufskollegs*. Toutefois, il apparaît que les autorités publiques compétentes pour le champ scolaire, telles que les ministères de l'Éducation et l'administration académique des *Länder*, participent à l'action clé 2 de manière marginale, voire pas du tout.

Un examen approfondi des activités prévues dans le cadre de l'action clé 1 révèle que les élèves sont principalement concernés par la mobilité collective plutôt que la mobilité individuelle, qui est nettement moins fréquente. S'agissant des enseignants et autres personnels scolaires, il apparaît qu'ils ne se limitent pas à accompagner et encadrer les apprenants, mais qu'ils participent également à des cours et formations structurés, ainsi qu'à des activités d'observation en milieu professionnel (*job shadowing*; voir figure 3.2).

Comment les élèves et les enseignants se répartissent-ils entre les différents types d'écoles et autres établissements ? Selon l'analyse des groupes cibles, ce sont principalement les élèves, les enseignants et les autres personnels des *Gymnasien* qui acquièrent une expérience à l'étranger dans le cadre d'Erasmus+ (voir tableau 3.1). En revanche, les élèves, enseignants et personnels des écoles primaires, les établissements d'éducation spécialisée et les *Hauptschulen* sont relativement peu représentés. Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence la prédominance des établissements d'enseignement secondaire, en particulier des *Gymnasien*.

Concernant la répartition sur le territoire, on observe que des établissements de tous les *Länder* participent au programme Erasmus+, avec toutefois des différences régio-

Tab. 3.1 : Répartition des élèves, des enseignants et autres personnels par type d'organisme (période de candidature 2020–2023)

Types d'organismes	Élèves N (pourcentage)	Personnels enseignants et autres personnels scolaires N (pourcentage)
Gymnasien	33 568 (54.7 %)	8353 (32.5 %)
Établissements d'enseignement intégré	12 994 (21.2 %)	4115 (16.0 %)
Autres établissements	6959 (11.3 %)	7987 (31.0 %)
Realschulen et apparentés	5901 (9.6 %)	2726 (10.6 %)
Écoles primaires	1500 (2.4 %)	1788 (7.0 %)
Écoles d'enseignement spécialisé	344 (0.6 %)	711 (2.8 %)
Hauptschulen	117 (0.2 %)	48 (0.2 %)
Total	61 383 (100 %)	25 728 (100 %)

Notes : *Gymnasien* : Les *Gymnasien* permettent d'obtenir l'*Abitur* (baccalauréat), le diplôme d'entrée à l'université. *Établissements d'enseignement intégré* (*Schulen mit Gesamtschulcharakter*) : Ces établissements offrent l'ensemble des diplômes de l'enseignement secondaire général; *Realschulen* et établissements similaires : Ces établissements offrent tous les diplômes de l'enseignement secondaire général à l'exception du *Abitur* (baccalauréat) et de la *Fachhochschulreife* (diplôme d'accès aux études supérieures); autres établissements : Cette catégorie comprend les écoles spécifiques (par ex. *Berufskollegs*, écoles internationales, écoles ne proposant que le second cycle du secondaire), les centres de formation, les établissements de formation continue, les ministères de l'Éducation, les administrations régionales, les inspections et les rectorats d'académie (*Schulämter*), les centres de formation pédagogique des futurs enseignants (*Studienseminare*), les instituts régionaux de formation et d'innovation pédagogique (*Landesinstitute*), les établissements municipaux ainsi que les universités et autres établissements d'enseignement supérieur et les structures d'accueil pour les jeunes enfants (*Kindertagesstätten*); écoles primaires (*Grundschulen*) : Ces écoles accueillent les élèves jusqu'à la 4e ou 6e année scolaire, selon les spécificités des Länder. Écoles d'enseignement spécialisé (*Förderschulen*) : Ces établissements accueillent les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. *Hauptschule* : Les *Hauptschulen* offrent une éducation axée sur les compétences pratiques et préparent les élèves à des formations professionnelles, sans accès direct à l'*Abitur*.

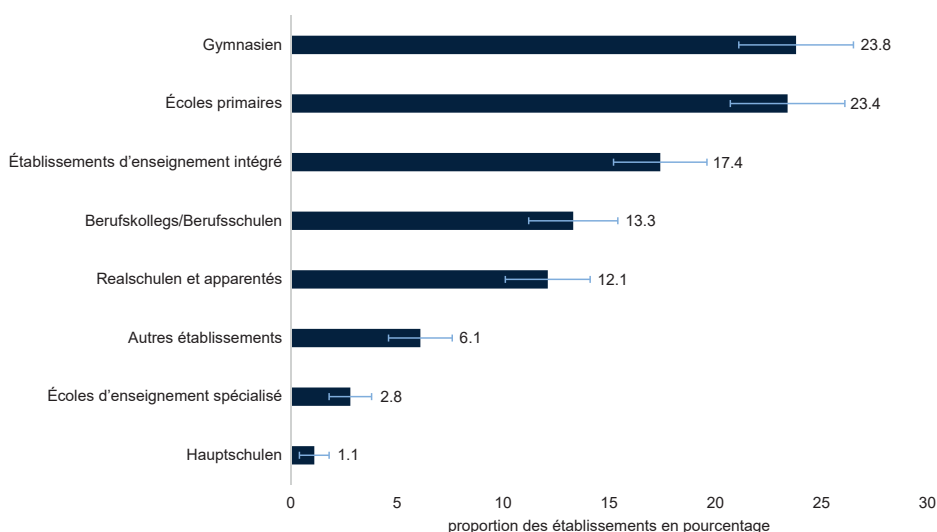
nales marquées. En tenant compte du nombre d'établissements scolaires dans chaque Land, Brême (9.7 %), Hambourg (9.4 %), la Rhénanie-Palatinat (7.2 %) et la Rhénanie-du-Nord-Westphalie (7.2 %) se distinguent par la plus forte proportion d'écoles participantes. Une analyse plus fine démontre que les établissements situés dans des agglomérations, en particulier dans les villes de plus de 480 000 habitants³, participent davantage aux mobilités d'apprentissage Erasmus+ que ceux des petites villes.

3 Selon l'Institut fédéral de recherche sur le bâtiment, l'urbanisme et l'aménagement du territoire, les grandes métropoles comprennent toutes les villes de plus de 480 000 habitants (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung, 2023). Il s'agit des villes de Berlin, Hambourg, Munich, Cologne, Francfort-sur-le-Main, Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig, Dortmund, Essen, Brême, Dresde, Hanovre, Nuremberg et Duisburg.

3.3 eTwinning : Types d'établissement

La plateforme eTwinning, mise à disposition dans le cadre du programme Erasmus+, encourage les échanges numériques en Europe dans le but de promouvoir la mise en réseau internationale, les échanges d'enseignants et d'élèves, ainsi que les coopérations transversales entre écoles, classes et pays. Elle vise également à développer les compétences nécessaires à ces interactions. Depuis son lancement en 2005 jusqu'à fin 2021, 9 564 établissements s'étaient inscrits sur la plateforme. Cependant, pour la période qui nous intéresse, aucune donnée n'était disponible en raison de modifications apportées à la plateforme en 2022. Pour la période 2005–2021, nous avons mis en évidence que, dans près de la moitié

Fig. 3.3 : Établissements participant à eTwinning selon les types d'écoles et autres établissements, en pourcentage (2005–2021)



Notes : *Gymnasien* : Les *Gymnasien* permettent d'obtenir l'*Abitur* (baccalauréat), le diplôme d'entrée à l'université. *Établissements d'enseignement intégré* (*Schulen mit Gesamtschulcharakter*) : Ces établissements offrent l'ensemble des diplômes de l'enseignement secondaire général ; *Realschulen* et établissements similaires : Ces établissements offrent tous les diplômes de l'enseignement général à l'exception du *Abitur* (baccalauréat) et de la *Fachhochschulreife* (diplôme d'accès aux études supérieures) ; autres établissements : Cette catégorie comprend les écoles spécifiques (par ex. écoles internationales, écoles ne proposant que le second cycle du secondaire), les centres de formation, les établissements de formation continue, les ministères de l'Éducation, les administrations régionales, les inspections et les rectorats d'académie (*Schulämter*), les centres de formation pédagogique des futurs enseignants (*Studienseminare*), les instituts régionaux de formation et d'innovation pédagogique (*Landesinstitute*), les établissements municipaux ainsi que les universités et autres établissements d'enseignement supérieur et les structures d'accueil pour les jeunes enfants (*Kindertagesstätten*) ; écoles primaires (*Grundschulen*) : Ces écoles accueillent les élèves jusqu'à la 4e ou 6e année scolaire, selon les spécificités des Länder. Écoles d'enseignement spécialisé (*Förderschulen*) : Ces établissements accueillent les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. *Hauptschule* : Les *Hauptschulen* offrent une éducation axée sur les compétences pratiques et préparent les élèves à des formations professionnelles, sans accès direct à l'*Abitur*. $N = 1000$ (échantillon aléatoire). Les indicateurs d'erreur (représentés par des traits bleu clair) indiquent les erreurs standards (*SE bootstrapées*).

des écoles et autres établissements inscrits, une seule personne était enregistrée sur la plateforme, tandis que dans un peu plus d'un quart des cas, plus de trois personnes étaient inscrites. Par ailleurs, près de la moitié des établissements n'ont réalisé aucun projet eTwinning, près de 20 % en ont mené un seul, et un tiers ont participé à plusieurs projets. En termes de contenu, ces projets impliquaient une collaboration entre établissements, par exemple en mettant en place des classes virtuelles pour leurs élèves (PAD, 2024b). Ces résultats portent à penser qu'entre 2005 et 2021, eTwinning n'a été ni systématiquement utilisé par une majorité des écoles enregistrées en Allemagne, ni pleinement adopté par une grande partie des équipes pédagogiques. En ce qui concerne les types d'établissements, on observe une sur-représentation des *Gymnasien* (voir Fig. 3.3), tandis que les écoles primaires y participent nettement plus que dans le cadre des mobilités.

En examinant la répartition sur le territoire, il apparaît que des établissements de tous les *Länder* sont enregistrés sur eTwinning, mais dans des proportions très variables. Si l'on tient compte du nombre total d'écoles dans chaque Land, la Rhénanie-Palatinat (44.8 % des écoles participantes), ainsi que les cités-États de Brême (44.6 %) et de Hambourg (40.5 %), présentent la proportion la plus élevée d'établissements inscrits sur eTwinning. De manière générale, les écoles situées dans les grandes agglomérations urbaines sont davantage représentées sur la plateforme que celles situées dans d'autres zones géographiques.

4 Mise en œuvre et effets des projets Erasmus+ sur les écoles

4.1 Questions de recherche et méthodologie

Dans le cadre du Volet 2, nous avons adopté une approche qualitative en vue d'approfondir la compréhension d'un domaine encore peu étudié : la mise en œuvre et les effets d'Erasmus+ dans les écoles d'enseignement général et autres établissements du secteur scolaire en Allemagne.

- 1) Quelles sont les expériences des écoles et des enseignants dans la mise en œuvre de projets Erasmus+⁴ ?
- 2) Quelles conditions facilitent la mise en œuvre d'Erasmus+, selon les écoles et autres établissements d'enseignement ?
- 3) Quels défis peuvent être identifiés concernant la mise en œuvre ?
- 4) Quels effets⁵ sur les écoles et leur développement institutionnel les différents acteurs décrivent-ils ?

4 Afin de restreindre la sélection des écoles compte tenu de la diversité des activités, et en raison de la faible représentation de l'action clé 2 dans le champ scolaire (voir chapitre 3), seules les activités relevant de l'action clé 1 seront abordées ici.

5 La suite de l'analyse met en lumière les conditions et défis liés à la mise en œuvre d'Erasmus+, ainsi que ses effets sur les écoles et leur développement institutionnel. Cette analyse repose

Notre méthodologie repose sur la réalisation de 35 entretiens dirigés menés auprès d'experts. Parmi ceux-ci, 28 ont été menés auprès de chefs d'établissement, de coordonnateurs Erasmus+, ainsi que d'enseignants issus de deux écoles primaires, une *Realschule*, trois *Gymnasien* et quatre établissements d'enseignement intégré du type *Gesamtschule* (10 établissements au total), répartis dans quatre régions représentant le nord, l'est, le sud et l'ouest de l'Allemagne. En complément, sept autres entretiens ont été réalisés avec de hauts responsables et administrateurs travaillant dans cinq ministères et autorités régionales. L'évaluation des entretiens a été réalisée à l'aide d'une analyse de contenu qualitative. Cette méthode permet d'extraire les informations pertinentes des matériaux d'entretien, de les regrouper de manière transversale et de traiter ainsi des volumes de données importants. La catégorisation nécessaire à cette analyse a été élaborée en s'appuyant sur les questions de recherche principales et un guide de codage spécialement conçu. Ce processus a conjugué une démarche déductive – basée sur des cadres préétablis – et une démarche inductive en vue d'assurer une ouverture maximale aux données.

4.2 Mise en œuvre de projets Erasmus+ dans les écoles

Il ressort de l'analyse des données qualitatives recueillies que les écoles participant à cette étude intègrent, avec des priorités variées, les quatre axes définis par l'Union européenne pour la période actuelle du programme Erasmus+ (2021–2027) : « inclusion et diversité », « transformation numérique », « environnement et lutte contre le changement climatique » ainsi que « participation à la vie démocratique, valeurs communes et engagement civique » (Commission européenne, 2023, p. 7–11). Globalement, ces écoles mettent en œuvre une grande diversité de projets Erasmus+. En ce qui concerne la préparation et le suivi des projets par les enseignants, nos analyses montrent que les personnes interrogées évoquent principalement des mesures préparatoires de nature essentiellement organisationnelle. En revanche, une réflexion approfondie sur les priorités thématiques des mobilités se réduit à des cas isolés, en raison du temps déjà considérable consacré aux aspects organisationnels. Dans le cadre du *job shadowing*, qui permet aux enseignants d'effectuer un stage d'observation dans une école située à l'étranger, un exemple montre la concertation entre la direction de l'école et les enseignants quant à des objectifs pédagogiques spécifiques et des axes d'observation. Par ailleurs, nombre de personnes interrogées évoquent la préparation des élèves à leurs mobilités d'apprentissage, notamment en ce qui concerne les aspects organisationnels ou les particularités culturelles du pays d'accueil. Ces préparations, souvent organisées à l'échelle de plusieurs classes, ont lieu en dehors des heures de cours habituelles. La préparation des participants dans les domaines de l'apprentissage et des tâches est moins souvent abordée et se résume généralement aux devoirs à domicile ou aux semaines à thème.

sur une approche qualitative et s'appuie sur les observations et évaluations fournies par les experts interrogés. Il convient toutefois de souligner que les éléments de compréhension fournis sur leur pratique professionnelle reposent sur des renseignements personnels et une compréhension simplifiée et quotidienne de la notion d'« effet ».

Du côté des enseignants, le suivi des mobilités se fait principalement à travers des discussions informelles avec leurs collègues, au cours desquelles ils réfléchissent et échangent sur leurs expériences. À ce sujet, une enseignante explique :

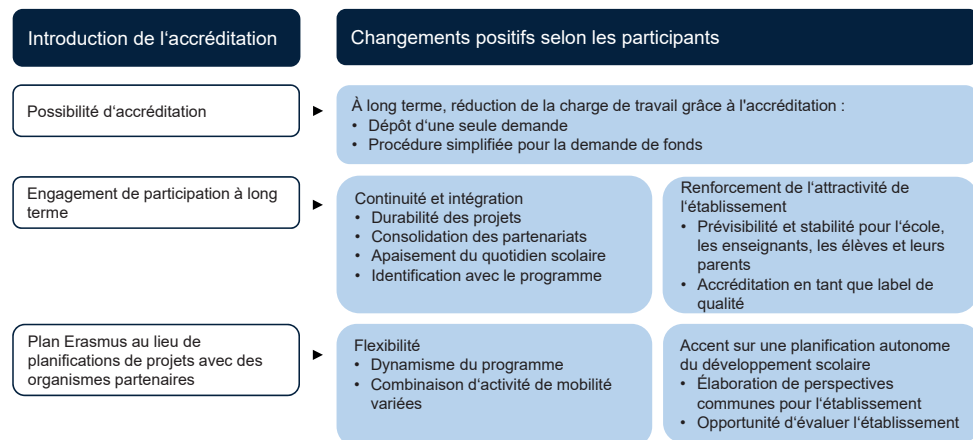
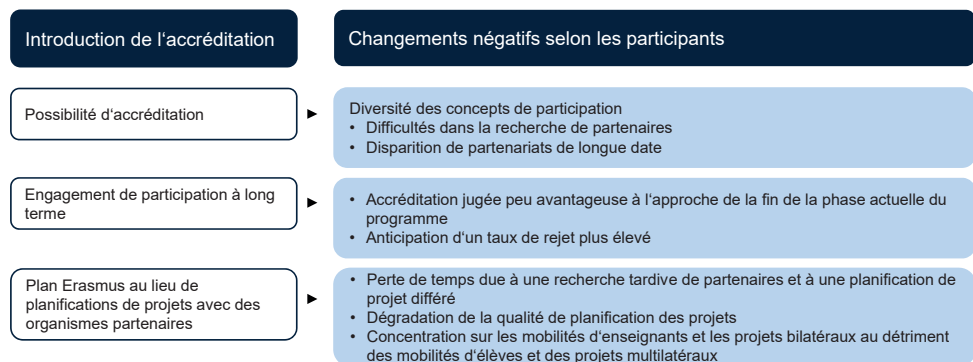
« Simplement dans une discussion orale, on revient sur la manière dont certains aspects de la mobilité se sont déroulés : comment l'hébergement a été géré, comment s'est passée la collaboration, la répartition des tâches entre collègues, si le groupe a fait une sélection judicieuse et si les thématiques abordées étaient pertinentes. Ce n'est pas quelque chose pour lequel nous avons des questionnaires internes à l'école ou quoi que ce soit, c'est vraiment quelque chose qui ressort tout simplement de la discussion. » (E3-GYL, pos. 209; ici et dans la suite de cet article, c'est nous qui traduisons)

Il est également rapporté que les résultats et expériences des participants sont intégrés dans des formations internes à l'établissement et mis à disposition de l'ensemble du corps enseignant via des plateformes numériques ou des présentations, notamment dans le cadre de conférences. Dans certains cas, les contenus élaborés sont transmis de manière ciblée à des groupes de pilotage ou à des groupes de travail disciplinaire. Des entretiens de bilan avec la direction de l'établissement et des évaluations standardisées sont organisés de manière ponctuelle. Les formes de suivi décrites par les personnes interrogées permettent aux enseignants d'échanger sur leurs expériences avec d'autres professionnels de l'éducation. Cependant, ces pratiques ne constituent généralement pas un suivi systématique au sens d'une réflexion guidée sur les mobilités d'apprentissage Erasmus+.

Selon les témoignages des personnes interrogées, le suivi des mobilités d'apprentissage Erasmus+ avec les élèves se fait principalement sous forme de documentations des projets et de rapports ou présentations sur les expériences vécues à l'étranger. Ces présentations sont réalisées aussi bien en classe que lors d'événements tels que les fêtes scolaires, les réunions des parents, les journées projets, ou encore sur le site internet de l'établissement. Dans certains cas, les projets se poursuivent même au-delà de la période de mobilité. Les élèves, de leur côté, évaluent leurs mobilités principalement à travers des entretiens informels de retour d'expérience, tandis que des méthodes d'évaluation standardisées, telles que l'utilisation de questionnaires, sont rarement mises en œuvre.

4.3 Changements intervenus depuis l'introduction de l'accréditation

La génération actuelle du programme Erasmus+ (2021–2027) a intégré des innovations majeures dans le programme dans l'intention de répondre aux problèmes et défis apparus lors du programme précédent (KMK, 2017). Ainsi, la possibilité d'une accréditation a été introduite, ce qui implique au préalable la préparation d'une candidature plus volumineuse, y compris un plan de développement scolaire pluriannuel (le « plan Erasmus »). Une fois l'accréditation obtenue, les écoles accréditées bénéficient de financements réguliers et garantis jusqu'en 2027 et peuvent ajuster leurs demandes de fonds chaque année en fonction de leurs besoins (Commission européenne, 2023; PAD, 2024c). Les écoles

Fig. 4.1 : Changements positifs intervenus depuis l'introduction de l'accréditation**Fig. 4.2 :** Changements négatifs intervenus depuis l'introduction de l'accréditation

non accréditées, quant à elles, conservent la possibilité de déposer des demandes pour des projets individuels à court terme, grâce à une procédure de candidature simplifiée par rapport au programme précédent (PAD, 2024c). Ces évolutions génèrent des perceptions contrastées parmi les écoles, certaines y voyant des opportunités, d'autres des contraintes, dans la mise en œuvre d'Erasmus+ (voir Fig. 4.1 et 4.2).

Dans l'ensemble, les représentants des établissements scolaires interrogés évaluent positivement l'introduction de l'accréditation. Si la préparation de la candidature est perçue comme chronophage, il n'en reste pas moins qu'elle ne doit être effectuée qu'une seule fois pour l'ensemble de la période actuelle du programme. De plus, les demandes annuelles de financement sont jugées simples à mettre en œuvre. Ainsi, une accréditation obtenue tôt dans la période du programme permet aux écoles de réaliser des mobilités Erasmus+ sur une longue durée avec relativement peu d'efforts. En revanche, une accréditation reçue tardivement dans la période est considérée comme peu avantageuse, car elle exige une charge de travail identique pour une période d'éligibilité plus courte. Par ailleurs, les modalités variées de participation, qu'il s'agisse d'accréditations ou de projets de courte durée, sont vues d'un œil critique par un certain nombre d'écoles, étant donné

qu'elles compliquent la recherche de partenaires. Ceci est le cas, par exemple, lorsque l'école partenaire envisagée n'est pas accréditée et ne bénéficie donc d'aucun financement, ce qui peut entraîner l'abandon de coopérations établies de longue date (voir Fig. 4.2).

L'engagement à long terme associé à l'accréditation est majoritairement perçu comme un avantage par les personnes interrogées. Certes, certaines expriment la crainte qu'un nombre nettement plus élevé d'écoles puissent désormais participer à Erasmus+, ce qui pourrait, avec le temps, entraîner une augmentation progressive des taux de rejet des candidatures. Dans l'ensemble, nos analyses montrent toutefois que les changements liés à cette nouveauté sont majoritairement perçus comme positifs. L'engagement à long terme offre une sécurité et une capacité de planification accrues, ce qui contribue à assurer la continuité et la stabilité au sein des établissements. Il en résulte une certaine sérénité dans le quotidien des écoles, car les processus de négociation récurrents disparaissent. Selon les personnes interrogées, cette constance renforce l'identification de la communauté scolaire au programme, consolide les partenariats avec des écoles à l'étranger et favorise la durabilité des projets Erasmus+. Le témoignage suivant d'un directeur d'établissement illustre ce point :

« Si vous réalisez un projet ponctuel, cela n'a pas d'effet durable, n'est-ce pas ? C'est un très beau souvenir, mais sans effet durable. Cet effet durable, vous ne l'obtiendrez qu'à condition de pérenniser les processus. Autrement dit, si vous voulez changer quelque chose, si vous souhaitez développer votre école, vous devez toujours penser sur le long terme. Vous modifiez peu de choses dans la conscience des gens, que ce soit pour des personnes en dehors de l'école, des élèves ou des parents, n'est-ce pas, si vous ne le faites pas de manière durable. » (A1-GESL, pos. 78)

Dernier point : L'accréditation et les perspectives qui y sont associées constituent un aspect qui, aux yeux des personnes interrogées, renforce l'attractivité de l'école et peut avoir un effet positif sur le recrutement de futurs élèves. Dans le cadre de la demande d'accréditation, les écoles doivent élaborer et soumettre un plan Erasmus comportant des objectifs de développement scolaire. Cette évolution des priorités, passant d'une simple planification de projet à une planification de développement scolaire, est également perçue par certains interviewés comme une plus-value par rapport au programme précédent. En effet, cela incite les acteurs scolaires à réfléchir ensemble à une perspective d'avenir et à des objectifs pour leur école, menant ainsi à une sorte d'évaluation de l'établissement, comme le décrit une directrice d'école :

« Ça a nécessité beaucoup de travail et de nombreuses discussions. Mais en même temps, je pense que c'est aussi une évaluation de l'école : on prend le temps de réfléchir à nouveau et de se recentrer sur ce qui est réellement important pour nous. Dans cette perspective, ça demande des efforts, mais je pense qu'au fond ça en vaut la peine. » (G1-GYSL, pos. 743-747)

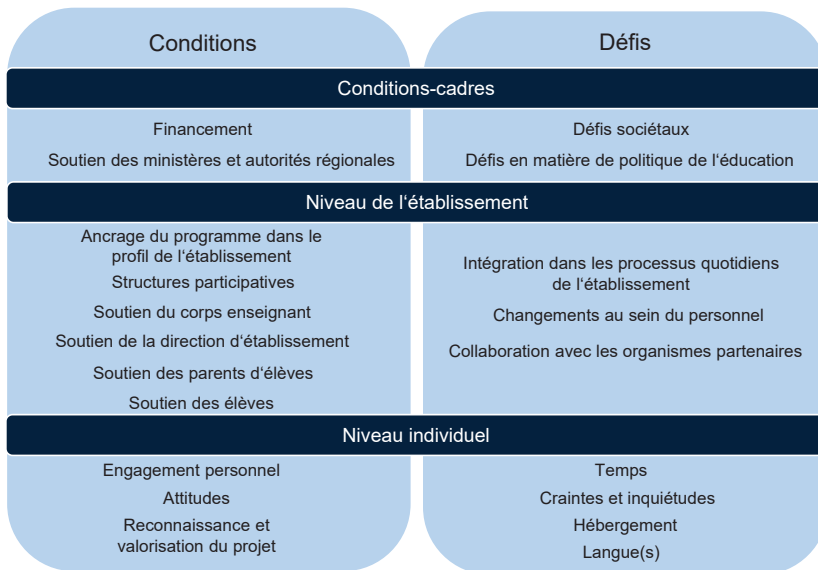
Parallèlement, il est possible d'identifier certains aspects critiques liés à l'introduction du plan Erasmus. Ainsi, la planification à long terme semble constituer un défi pour certains établissements scolaires. De plus, le processus d'accréditation se fait sans l'implication

des écoles partenaires, le plan Erasmus étant centré sur les objectifs de développement de l'établissement demandeur. Cela a pour conséquence, selon certains établissements, qu'en cas d'approbation, les projets n'ont pas encore été conçus et planifiés de manière suffisamment concrète. En outre, il arrive que des partenariats avec des organisations partenaires, nécessaires à la mise en œuvre des projets, ne soient pas encore établis. Par conséquent, le démarrage des projets de mobilité est retardé. En outre, plusieurs interviewés soulignent que les modifications introduites ont conduit à une réorientation des activités, en déplaçant l'accent des mobilités des élèves vers celles des enseignants. En résumé, il apparaît que l'élaboration d'un plan Erasmus constitue une opportunité pour les établissements de s'engager dans des processus de développement institutionnel. Toutefois, elle entraîne également un déplacement de la planification de projets à l'échelle interétablissements vers une planification davantage centrée sur les objectifs et projets propres à chaque établissement.

4.4 Conditions et défis de la mise en œuvre d'Erasmus+ dans les écoles

Lors de la mise en œuvre du programme Erasmus+ dans le secteur scolaire, les établissements sont confrontés à des conditions et à des défis qu'il convient de distinguer selon trois niveaux principaux : 1) le niveau des conditions-cadres, 2) le niveau de l'école en tant qu'organisation et 3) le niveau des individus. La figure 4.3 illustre, en fonction de ces niveaux, les conditions et défis identifiés dans nos résultats comme étant pertinents pour la mise en œuvre d'Erasmus+ dans l'enseignement général. Dans ce qui suit, nous examinerons ces dimensions plus en détail.

Fig. 4.3 : Conditions et défis de la mise en œuvre d'Erasmus+ dans les écoles



En ce qui concerne les conditions-cadres, nos résultats montrent que le financement par l'Union européenne et le soutien des autorités constituent des aspects cruciaux. Ces éléments facilitent la participation des écoles aux mobilités internationales, rendant ces dernières plus attrayantes pour les enseignants et les élèves. De plus, le soutien financier permet de promouvoir une plus grande équité sociale en dissociant largement la participation aux mobilités des ressources économiques dont disposent les enfants et adolescents dans leur sphère privée, comme l'illustre le témoignage suivant d'un enseignant :

« Justement, ce qui est positif, c'est que nous n'avons pas à faire de sélection sociale. Les enfants ont la possibilité de participer à ces programmes d'échange parce que justement tous les coûts sont pris en charge. Et personnellement, je trouve ça vraiment bien, parce qu'on offre à de nombreux enfants issus de familles défavorisées une véritable chance de vivre une expérience unique. » (B3-GYL, pos. 101)

Des défis apparaissent dans ce contexte lorsque le financement accordé s'avère insuffisant ou lorsque les écoles sont confrontées à des réglementations relatives à la politique de l'éducation, en partie spécifiques à certains *Länder*, qui compliquent la gestion financière des projets Erasmus+. Par ailleurs, il apparaît que le soutien apporté par les ministères et les autorités régionales constitue une condition-cadre essentielle pour les écoles. Parmi les aspects considérés comme favorables figurent des structures d'information transparentes, des interlocuteurs fixes, la mise en réseau des écoles participantes ainsi que la mise en place de consortiums. Les consortiums Erasmus+ établis au sein des ministères et des autorités régionales sont susceptibles d'alléger la charge des écoles en leur facilitant l'accès à Erasmus+ et en les soutenant dans la gestion administrative des projets, comme en témoigne un entretien avec des représentants de ministères et d'autorités régionales :

« C'est pourquoi nous essayons actuellement de mettre en place un consortium qui cible spécifiquement les 30 écoles les moins favorisées, afin que ces établissements puissent également bénéficier d'un soutien. [...] L'étude sur l'accès a montré qu'il existe, en plus des obstacles financiers, d'autres types de barrières. Ces écoles doivent donc être soutenues, dans une certaine mesure, pour qu'elles puissent établir des contacts internationaux et permettre à leurs élèves d'acquérir une expérience internationale. » (LK3H, pos. 111)

L'école, en tant que partie intégrante de la société, est elle-même confrontée aux défis de la société dans son ensemble, susceptibles de complexifier les conditions-cadres prévalant dans les projets Erasmus+. Un exemple significatif est celui de la pandémie de COVID-19, durant laquelle, pour des raisons de santé publique, les contacts et les voyages à l'étranger ont été interdits ou fortement limités. Les incertitudes entourant les annulations et les modifications de réservation ainsi que l'augmentation de la charge administrative ont, comme le révèlent nos entretiens, en partie déstabilisé les écoles. Les répercussions de la pandémie sont toujours présentes aujourd'hui : Certains interviewés font ainsi état d'inquiétudes chez les élèves quant aux échanges sociaux dans le cadre d'Erasmus+, conséquences directes de la pandémie de COVID-19. De plus, des craintes sont exprimées en lien avec la guerre en Ukraine. Enfin, le Brexit a non seulement entraîné la disparition

d'un pays de coopération très apprécié, mais aussi conduit à la dissolution de plusieurs partenariats scolaires existants.

S'agissant des conditions et des défis au niveau scolaire, les résultats montrent que la mise en œuvre d'Erasmus+ peut être facilitée par des mesures organisationnelles, telles que l'ancrage du programme dans le profil de l'établissement. Cela permet en effet d'intégrer Erasmus+ au sein du projet d'établissement, en évitant qu'il ne soit perçu comme une initiative isolée, et de le relier idéalement à d'autres priorités éducatives, comme celles axées sur l'eupéanisation ou l'internationalisation. Un tel ancrage peut favoriser la pérennité du programme au sein des écoles et constituer en même temps une base de légitimation sur laquelle il sera possible de s'appuyer le cas échéant. En effet, nos analyses montrent également que l'intégration des projets Erasmus+ dans la vie scolaire est parfois perçue comme un défi, par exemple en ce qui concerne leur articulation avec les programmes scolaires. Par ailleurs, l'organisation de mobilités impliquant plusieurs classes nécessite souvent des préparations pédagogiques et organisationnelles menées en dehors des heures de cours. Les absences d'élèves et d'enseignants lors des mobilités internationales exigent des ajustements, tels que l'organisation de remplacements pour les cours, et bousculent le planning scolaire, comme le déroulement des examens ou des fêtes scolaires, qui doivent être pris en compte. Selon une direction d'établissement :

« Toutes les actions Erasmus+ provoquent une certaine [...] perturbation dans la vie scolaire quotidienne. Les collègues sont absents. Les élèves sont absents. De nouveaux élèves arrivent. [...] ça signifie qu'il y a toujours une certaine instabilité. » (E1-GYSL, pos. 5)

Dans ce contexte, le rôle particulier de l'équipe de direction apparaît clairement, celle-ci jouant une fonction de soutien central dans la mise en œuvre du programme Erasmus+. D'une part, elle assume la responsabilité globale de l'exécution des projets, et d'autre part, elle est chargée d'autoriser et de gérer les périodes d'absence des enseignants. De plus, l'implication active de la direction envoie un signal fort quant à l'importance accordée à ces projets, comme l'explique un chef d'établissement :

« Les échanges bilatéraux de ce genre dépendent toujours des personnes. Si les liens se perdent ou si les décideurs, comme les chefs d'établissement, ne manifestent pas la volonté de dire : « C'est une bonne chose pour notre école, c'est important pour notre école », alors ce type d'initiative disparaît. C'est pourquoi, tous les trois ou quatre ans, je me rends sur place, je rencontre le chef d'établissement et, par ma présence, je souligne l'importance que j'attache à ces échanges. » (B1-GYSL, pos. 21)

Le soutien de la direction d'établissement s'avère crucial pour favoriser la collaboration avec les organisations partenaires, encourager une large implication au sein du corps enseignant et renforcer la communication autour d'Erasmus+, tant en interne, auprès de la communauté scolaire, qu'en externe, dans l'environnement de l'école. Il semble aussi nécessaire qu'au sein du corps enseignant, il y ait au moins une acceptation minimale, sinon un soutien actif, vis-à-vis du programme Erasmus+, étant donné que sa mise en œuvre entraîne des répercussions sur le fonctionnement quotidien de l'établissement, même si

tous les enseignants ne participent pas activement à la planification et à la réalisation des projets. Une autre condition favorable au succès d'Erasmus+ réside donc dans le fait que son introduction et sa mise en œuvre soient intégrées dans un processus participatif, démocratique et transparent (par exemple, via un vote sur la participation lors d'un conseil d'établissement). Ce processus devrait être accompagné de responsabilités clairement définies et de structures adaptées, afin d'obtenir un large soutien et une participation active au sein de l'école. À ce sujet, une direction d'établissement déclare :

« Ce qui est essentiel dans une école, c'est de s'assurer que tous les organes de décision sont pleinement impliqués de manière transparente, que tout le monde est informé et qu'une majorité soutient le projet. Ça a bien sûr des répercussions sur l'école et sur le corps enseignant. [...] C'est pourquoi, à mon avis, il est toujours absolument crucial que tout soit approuvé par tous les organes scolaires. » (G1-GYSL, pos. 665–667)

Autre résultat : Le soutien des élèves et des parents favorise la réussite des projets. On pourrait citer comme exemples les cas où les élèves manifestent un intérêt pour les mobilités internationales, souhaitent y participer et s'engagent activement dans la mise en œuvre des projets. Les parents, de leur côté, devraient également faire preuve d'ouverture à l'égard des projets de mobilité, leur approbation étant déterminante pour la participation de leurs enfants ainsi que pour l'accueil des élèves étrangers au sein des familles locales.

En résumé, pour ce qui est des conditions liées à l'établissement, il apparaît que la mise en œuvre des projets Erasmus+ est largement facilitée par des cadres organisationnels adaptés. Ces derniers offrent aux acteurs impliqués dans les écoles une base pour soutenir et légitimer leur travail et leur engagement, ce qui constitue un élément essentiel au succès des projets. Pour ne prendre qu'un exemple, les fluctuations au sein du personnel scolaire peuvent s'avérer préjudiciables à la pérennité des projets Erasmus+ en occasionnant des pertes d'expertise et de contacts clés avec des écoles partenaires situées à l'étranger. Cela met une fois de plus en évidence l'importance d'une répartition claire des responsabilités et de structures bien établies, qui peuvent, entre autres, contribuer à surmonter l'un des défis fréquemment évoqués par les interviewés : la recherche de partenaires pour la collaboration. Les relations internationales existantes constituent une ressource supplémentaire dans ce contexte, étant donné qu'elles allègent la charge de travail associée à cette activité.

Sur le plan individuel, la mise en œuvre des projets Erasmus+ dans les écoles repose principalement sur les personnes impliquées et leur engagement envers le programme, étant donné que ce sont elles qui lancent les projets et y consacrent le temps requis. Les conditions essentielles au succès d'Erasmus+ sont donc l'engagement personnel d'un certain nombre de personnes, leur attitude positive à l'égard du programme et la reconnaissance qu'elles reçoivent pour leur travail. Le temps à consacrer à l'organisation, à la préparation, au suivi ainsi qu'à la réalisation des mobilités demande un fort intérêt et un investissement considérable, comme l'illustre l'extrait d'entretien suivant :

«La condition sine qua non est, bien sûr, l'engagement des enseignants. Qu'il y ait vraiment quelqu'un qui souhaite faire avancer les choses.» (B4-GYW, pos. 173)

La participation exige un investissement considérable en temps et la prise de responsabilités, autant de la part des élèves que de l'organisation des mobilités d'apprentissage. Nos résultats montrent que ce sont principalement des individus qui assument la responsabilité principale de la coordination du programme, veillant à se tenir informés en permanence de son état d'avancement. En règle générale, ces personnes occupent un rôle central en tant que principaux interlocuteurs, en animant le programme au sein de l'établissement et en le représentant à l'extérieur. Comme l'explique une direction d'établissement :

«[La coordinatrice Erasmus+] fait ça depuis 14 ou 15 ans. C'est une véritable institution ici. Il y a des personnes qui s'investissent pleinement. [...] C'est justement ça qui permet à une école de continuer à promouvoir ce programme, lorsqu'il y a quelqu'un d'aussi engagé.» (E1-GYSL, pos. 9)

En ce sens, l'état d'esprit des personnes engagées dans Erasmus+ apparaît comme une condition supplémentaire de réussite. De nombreux enseignants interrogés estiment qu'il relève de leur mission d'offrir aux élèves des expériences internationales et l'opportunité de pratiquer des langues étrangères dans un contexte authentique à l'étranger. Ils expriment leur joie de pouvoir accompagner leurs élèves lors de ces voyages, de les découvrir sous un autre jour en dehors du contexte scolaire, de suivre leur évolution personnelle et de leur permettre de tisser des liens internationaux. Par ailleurs, certains témoignent d'un vif intérêt pour les questions européennes, l'Union européenne et les réseaux internationaux. Pour certains enseignants, l'éducation à l'Europe constitue une véritable vocation personnelle. Ils sont convaincus de la portée sociétale de ces mobilités internationales et de leur effet démultiplicateur au sein des communautés scolaires.

«Ce qui me tient le plus à cœur, c'est qu'ils comprennent que nous sommes des Européens.» (C2-RK, pos. 11)

Un autre facteur favorable réside dans la perception personnelle des avantages qu'offrent les mobilités Erasmus+, tels que les opportunités de formation continue, la possibilité de voyager ou encore une rupture bienvenue avec la routine quotidienne. Par ailleurs, les entretiens montrent que la reconnaissance exprimée envers les personnes engagées dans ces projets a un effet motivant. Ainsi, ces dernières se sentent encouragées lorsqu'elles reçoivent des marques de gratitude et de soutien de la part de la direction, de leurs collègues, des élèves ou encore des parents d'élèves. D'autres formes de reconnaissance perçues comme valorisantes incluent une forte participation au programme Erasmus+ au sein du corps enseignant, une réduction de l'obligation réglementaire de service ou des distinctions officielles décernées à l'établissement scolaire.

Les conditions de réussite décrites ci-dessus revêtent une importance particulière dans la mesure où l'un des plus grands défis est la gestion du temps. La mise en œuvre du programme se traduit par un surcroît significatif de travail pour les personnes impli-

quées, ce qui, selon les interviewés issus des ministères, des autorités régionales et des établissements scolaires, n'est souvent pas compensé par des heures de décharge. Nous ne pouvons mieux illustrer ceci que par les propos suivants d'une coordinatrice Erasmus+ :

« Je ne reçois rien en échange pour organiser tout ça, [...] pas même une réduction d'heures. [...] Tout ce que je fais pour Erasmus, je le fais en plus de ma charge habituelle. »
(A2-GEK, pos. 130–132)

La charge de travail requise englobe non seulement les formalités administratives, telles que la rédaction des dossiers de candidature et la documentation finale, mais encore et surtout la planification, l'organisation, la préparation, la mise en œuvre et le suivi des projets Erasmus+. Qui plus est, la gestion des absences des enseignants durant les mobilités représente un enjeu majeur : Elle nécessite l'accord et le soutien du corps enseignant, car il est impératif de compenser ces périodes d'absence pour éviter des perturbations dans les cours. Une coordinatrice Erasmus+ décrit cette situation comme suit :

« Quand je pars une semaine quelque part avec des élèves, mes classes restent orphelines. Et dans ce cas, il faut que je trouve quelqu'un qui puisse me remplacer, sinon, les cours sont annulés. » (C2-RK, pos. 199)

À cet égard, les écoles disposant de petits effectifs enseignants ou souffrant d'un manque de personnel éducatif sont confrontées à des défis particuliers, la charge de travail supplémentaire devant être répartie entre un nombre restreint de personnes, ce qui peut compliquer le déroulement normal des cours. Par ailleurs, il convient de tenir compte du fait que les enseignants doivent pouvoir se rendre disponibles à titre privé pendant la durée des mobilités. Pour les personnes ayant des responsabilités familiales ou fournissant des soins informels, planifier leur absence peut s'avérer difficile, voire impossible.

Au niveau individuel, d'autres défis ont été identifiés, notamment ceux liés à l'hébergement à l'étranger, aux craintes générales quant à la capacité d'adaptation à un nouvel environnement, ainsi qu'aux inquiétudes quant aux compétences linguistiques. L'hébergement en famille d'accueil est perçu par certains enseignants comme une opportunité enrichissante permettant de découvrir d'autres modes de vie et contextes culturels. En même temps, cette forme d'hébergement s'accompagne de défis. Du côté des élèves, elle peut susciter des craintes et des incertitudes, tant par rapport à leur séjour à l'étranger qu'en raison du fait que leur propre famille ne puisse ou ne veuille accueillir des invités. Les raisons évoquées incluent le manque d'espace, des problèmes familiaux ou des contraintes horaires liées au travail, rendant difficiles l'accueil et l'accompagnement des invités en dehors des heures scolaires. Pour les enseignants, l'hébergement privé à l'étranger peut entraîner chez leurs homologues un manque d'espaces de retraits et de moments de repos. De plus, une maîtrise insuffisante de la langue peut rendre la communication difficile. Enfin, les parents d'élèves s'inquiètent pour le bien-être de leurs enfants, tandis que ces derniers redoutent des épisodes de mal du pays.

4.5 Conditions et défis de la mise en œuvre d'Erasmus+ dans les ministères et les autorités des *Länder*

Les ministères et les autorités régionales jouent un rôle essentiel dans le soutien et le développement d'Erasmus+ dans le champ scolaire. Cependant, comme le révèlent nos entretiens, ils font face à des conditions et à des défis spécifiques. Parmi les conditions-cadres considérées comme favorables figurent l'appui du PAD ainsi que les formations continues, les séminaires de contact et l'ancien dispositif des modérateurs Erasmus+.

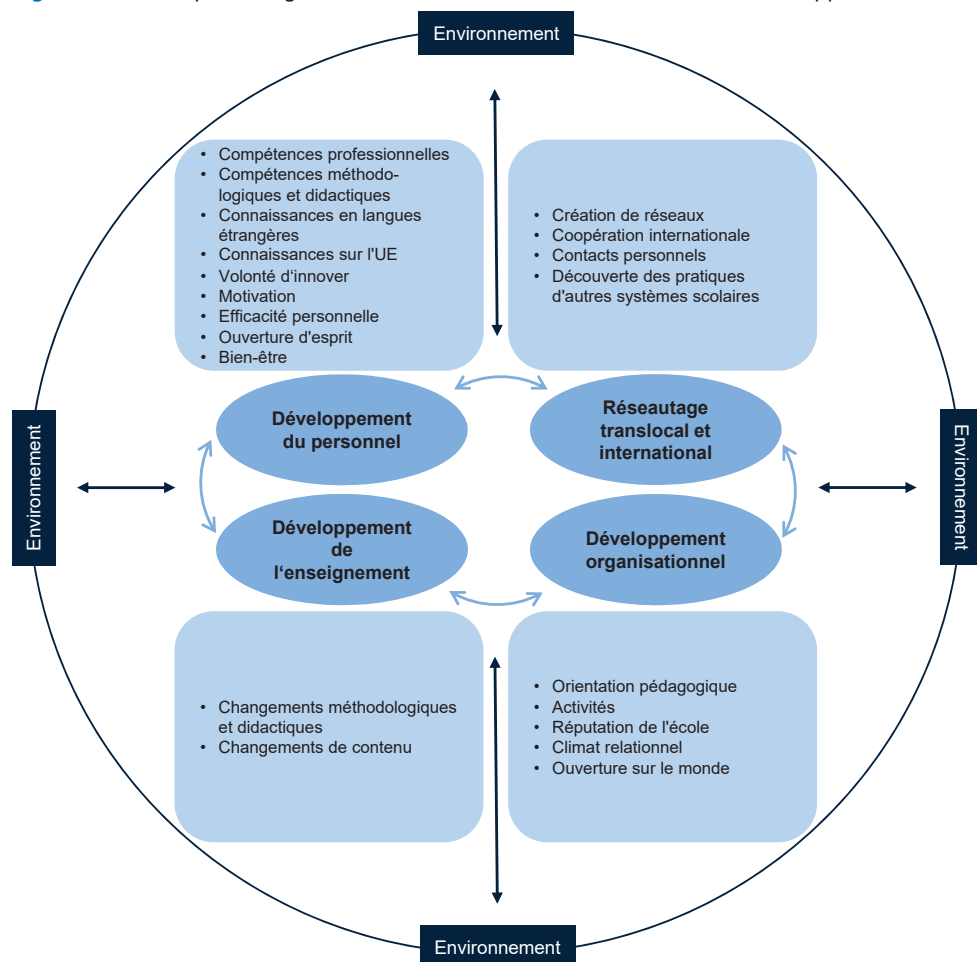
À l'instar des écoles, les ministères et les autorités des *Länder* doivent composer avec des défis sociétaux (comme la pandémie de COVID-19) et des contraintes en matière de politique de l'éducation (telles que la réglementation des missions ou les spécificités régionales en matière de gestion financière des projets Erasmus+). En examinant de plus près la structure de ces organismes, on constate que la promotion de l'internationalisation et de l'eupéanisation dans le champ scolaire requiert une volonté politique ferme. Celle-ci est déterminante pour reconnaître et valoriser l'engagement des écoles et des enseignants, et pour leur apporter un soutien effectif de la part des ministères et autorités régionales. Par exemple, dans certains *Länder*, des réglementations spécifiques exigent que les mobilités d'apprentissage à l'étranger soient limitées aux seules vacances scolaires, ce qui peut représenter une contrainte.

Cela dit, la volonté politique ne se limite pas aux dispositions légales ou administratives, mais se traduit également par la mise à disposition de ressources financières et humaines nécessaires à la création et à la pérennisation des dispositifs de soutien aux écoles. Toutefois, il ressort des entretiens que certaines autorités ne disposent pas d'un personnel suffisant ni du temps requis pour mener à bien des projets tels que la création de consortiums ou la mise en réseau des écoles. Néanmoins, la création de réseaux scolaires et de structures d'accompagnement pour les établissements est un point central afin de favoriser une adoption plus large et plus durable du programme Erasmus+ dans l'enseignement général. De même, tout comme les écoles, les ministères et les autorités des *Länder* gagneraient à mettre en place des structures organisationnelles impliquant une répartition bien définie des tâches et des responsabilités en lien avec Erasmus+. En conséquence, la participation de représentants des autorités supérieures aux groupes de pilotage est perçue comme un atout pour renforcer les échanges entre les décideurs politiques et les personnes chargées de la mise en œuvre du programme au sein des ministères et des autorités des *Länder*.

4.6 Effets sur les écoles et leur développement

Dans le cadre de l'étude ErasmuS⁺, nous avons interrogé des chefs d'établissement, des coordinateurs Erasmus+ ainsi que des enseignants (regroupés sous le terme « enseignants » dans ce qui suit) sur les effets de la participation au programme Erasmus+ sur le développement scolaire. Nous abordons le développement scolaire en nous inspirant du modèle de Rolff (2023), qui prend en compte les dimensions de mise en réseau translocale et internationale des écoles, ainsi que le développement organisationnel, du person-

Fig. 4.4: Modèle pour catégoriser les effets d'Erasmus+ sur les écoles et leur développement



Note: Le modèle de départ s'inspirant de Rolff (2023, p. 204) a été modifié et enrichi pour les besoins de la présente étude.

nel et de l'enseignement. Pour les besoins de la présente étude, nous avons modifié et enrichi ce modèle afin de l'adapter à notre objet de recherche. Les résultats obtenus ont été catégorisés selon ces quatre domaines (cf. fig. 4.4).

En ce qui concerne la mise en réseau translocale et internationale, les résultats montrent que la participation au programme Erasmus+ permet aux écoles de développer et d'élargir leurs réseaux. D'une part, cela favorise une collaboration avec des partenaires locaux et nationaux, issus tant du secteur scolaire que du secteur extrascolaire; d'autre part, les écoles établissent des coopérations avec d'autres établissements et organismes à l'étranger, tissant ainsi des liens avec divers pays européens. Ces réseaux se développent notamment à partir de mobilités individuelles, telles que des formations continues ou des activités de *job shadowing*, au cours desquelles les enseignants de différents pays se rencontrent et explorent de nouvelles formes de collaboration européenne. Ces initiatives

aboutissent à la planification et à l'organisation de projets transnationaux, ce qui permet un échange sur les pratiques scolaires et pédagogiques. Ces interactions sont perçues comme une source d'enrichissement, contribuant à élargir l'horizon professionnel des participants. Une coordinatrice Erasmus+ décrit cette situation ainsi :

« Je dois dire que toutes les formations que j'ai suivies jusqu'à présent [...] ont profondément influencé ma manière d'enseigner par la suite, car ce sont les échanges avec d'autres collègues sur place qui sont extrêmement enrichissants. On revient avec plus de motivation, de nouvelles idées [...]. Les échanges avec des collègues provenant de toute l'Europe sont toujours ce qui apporte le plus de valeur. » (A2-GEK, pos. 214–218)

Ces échanges ne se limitent pas aux manifestations officielles, mais se déploient d'abord et avant tout dans les discussions informelles en dehors de ces contextes. Dans certains cas, ces contacts et cette collaboration européenne dépassent même le strict cadre professionnel, donnant naissance à des amitiés et à des réseaux personnels s'étendant sur plusieurs pays. Les enseignants qui participent à Erasmus+ ont l'occasion, lors de leurs mobilités internationales, de s'imprégner des pratiques éducatives et scolaires d'autres pays, que ce soit par le biais de l'observation de la pratique enseignante ou de l'accompagnement de mobilités collectives. De cette manière, ils acquièrent un aperçu global sur des formes diverses d'enseignement, d'organisation et de développement scolaires. Les mobilités internationales peuvent amener les enseignants à prendre du recul par rapport à leur propre quotidien scolaire, à réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques et leurs conditions organisationnelles, et à adopter de nouvelles perspectives. Elles fournissent aux participants de nouvelles impulsions pour le développement scolaire et l'amélioration de leur enseignement, comme le montre le témoignage d'une enseignante :

« On voit simplement qu'il existe d'autres façons de faire. Quand on reste toujours dans sa « bulle », disons, à [lieu de l'école], on finit par perdre de vue les autres possibilités qui existent. Ça aide énormément de pouvoir découvrir d'autres approches et de voir comment l'école est vécue ailleurs. » (F3-GEL, pos. 113)

Dans ce contexte, les résultats pris dans leur ensemble révèlent des effets notables sur le développement organisationnel des établissements. Selon nos analyses, le programme Erasmus+ contribue à renforcer l'orientation des écoles vers l'eupéanisation et l'internationalisation, tout en affinant leur profil spécifique. Certaines écoles utilisent activement ce programme pour promouvoir des thématiques liées au développement scolaire, comme la numérisation, ou pour impulser une réflexion approfondie et une redéfinition de leurs priorités, notamment dans les domaines de l'écologie et du développement durable. Pour présenter leurs projets dans le cadre d'Erasmus+, plusieurs établissements organisent des manifestations autour de l'Europe, tels que des journées d'action sur la politique européenne, la célébration de la Journée de l'Europe ou des *ErasmusDays*. De plus, selon les interviewés, la participation des écoles à Erasmus+ est perçue positivement par le public et peut renforcer leur attractivité, notamment auprès d'élèves potentiels et de leurs familles et, dans une moindre mesure, auprès de potentielles recrues parmi les

enseignants. La prise en charge financière des mobilités internationales grâce à Erasmus+ est, d'après l'expérience de plusieurs enseignants, un facteur pouvant influencer le choix d'un établissement scolaire.

Comme le montrent nos analyses, la planification et la mise en œuvre de mobilités communes peuvent aussi avoir un effet positif sur le climat relationnel au sein de l'école. Ces mobilités offrent aux enseignants et aux élèves l'opportunité de se découvrir dans un cadre différent des routines scolaires quotidiennes, favorisant des échanges à un niveau plus personnel. Ce type d'interaction peut également renforcer les liens avec les parents d'élèves, notamment grâce à une collaboration plus étroite dans le cadre de ces projets. Il en va de même pour les équipes pédagogiques, dont les échanges et la cohésion peuvent être renforcés lorsque les enseignants préparent ensemble des mobilités d'apprentissage et y participent collectivement. Par ailleurs, certains interviewés rapportent que ces expériences renforcent le sentiment d'appartenance à une communauté européenne et développent une plus grande ouverture sur le monde au sein de l'école. Ainsi, la mise en œuvre du programme Erasmus+ apparaît comme un levier puissant pour promouvoir l'européanisation au sein des établissements scolaires.

Par ailleurs, on peut considérer la participation aux mobilités d'apprentissage Erasmus+ comme un type de formation continue pour les enseignants qui a des répercussions sur le développement professionnel (voir également Sonnenburg et al., sous presse). Cela se traduit notamment par un gain de compétences dans plusieurs domaines : expertise disciplinaire, compétences méthodologiques et didactiques, apprentissage des langues étrangères et, dans certains cas, connaissances sur l'Union européenne. Dans le cadre de la préparation des projets, les enseignants ont l'occasion d'approfondir leurs savoirs disciplinaires, de développer leurs compétences organisationnelles et de mieux se familiariser avec les particularités des pays de destination. Cependant, selon les témoignages recueillis, la réflexion sur l'UE reste majoritairement centrée sur des aspects organisationnels, comme l'utilisation de l'euro ou la mise en avant des langues nationales, plutôt que sur des contenus pédagogiques ou politiques approfondis. Les interactions avec des collègues et des élèves étrangers permettent en outre aux participants d'améliorer leurs compétences linguistiques, d'accroître leur motivation à se former dans ce domaine et de gagner en assurance dans l'utilisation de langues étrangères.

Les mobilités offrent également aux enseignants la possibilité de collaborer avec des collègues provenant d'autres pays, de concevoir ensemble des projets ou des cours, et de participer à des formations ciblées. Ces opportunités, notamment dans le cadre de l'observation directe des pratiques pédagogiques et scolaires dans d'autres pays européens (comme lors des périodes de *job shadowing*), permettent aux enseignants de découvrir de nouvelles approches et d'élargir leur répertoire méthodologique et didactique. Témoin la citation suivante d'une coordinatrice Erasmus+ :

« J'ai découvert de nombreuses méthodes que je ne connaissais pas encore, venant de différents pays. [...] Ensuite, je me dis : « Bon, ça, je n'aime pas trop, mais ça, en revanche, ça me plaît, je vais l'intégrer. » [...] Il faut toujours adapter, mais on change, on évolue. [...]

Et c'est pour ça que mon métier est si intéressant, parce qu'on se développe en permanence. J'apprends énormément des autres. » (B2-GYK, pos. 45-49)

Ce passage met en évidence le pouvoir des impressions acquises à l'étranger pour renforcer la motivation et le désir des enseignants à initier des processus de changement et de développement dans leurs milieux scolaires, tout en introduisant des innovations dans leur propre pratique pédagogique. Comme le souligne un chef d'établissement :

« Comme je l'ai dit, les collègues sont revenus avec une longue liste de choses potentiellement à changer. » (F1-GESL, pos. 149)

Dans cet ordre d'idées, précisons toutefois que nos analyses révèlent également une tension entre l'ouverture à l'innovation et un sentiment de résignation. En effet, si les enseignants ne sont pas en mesure de transposer à leur propre pratique les idées nouvellement acquises, cela peut entraîner une perte de motivation, voire du découragement. D'un autre côté, les personnes interrogées font état d'une plus grande ouverture d'esprit et d'une perception renforcée de leur propre efficacité, les enseignants ayant su faire face à des situations inédites et ayant contribué à des processus de développement scolaire après leur retour. Les mobilités d'apprentissage apparaissent également, selon nos analyses, comme une occasion bienvenue de rompre avec la routine professionnelle. Cela accroît non seulement la motivation des enseignants, mais aussi leur bien-être dans l'exercice de leur métier, comme en témoigne une enseignante :

« Grâce à ces mobilités, on retrouve une nouvelle motivation, tant sur le plan professionnel que personnel. On est de nouveau inspiré pour les projets, parce qu'on a pris du recul et qu'on a élargi son horizon. Cette diversité contribue à mon bien-être dans mon travail d'enseignante. » (E3-GYL, pos. 113)

En ce qui concerne le développement pédagogique, les résultats montrent que les enseignants interrogés intègrent les méthodes nouvellement apprises dans leur enseignement, en privilégiant davantage le travail en projets interdisciplinaires. Ils réfléchissent aux pratiques acquises et les adaptent en fonction des spécificités et des conditions cadres de leur propre enseignement. Cependant, en ce qui a trait au contenu des cours, la majorité des répondants ne perçoit pas d'influence directe d'Erasmus+ sur la conception des cours et du programme scolaire dans leur école. En revanche, certains cours intègrent ponctuellement les thématiques des projets Erasmus+ ou abordent des sujets internationaux et européens d'actualité.

5 Effets des mobilités d'apprentissage Erasmus+ sur les élèves et leur expérience quotidienne

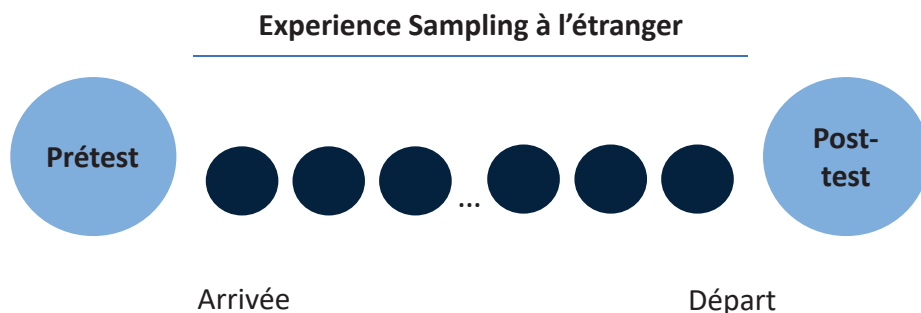
5.1 Questions de recherche et méthodologie

Pour le volet 3, nous avons adopté une approche quantitative afin de décrire les expériences et le vécu des élèves lors des mobilités Erasmus+ dans d'autres pays européens, ainsi que d'analyser les effets de ces mobilités sur eux. Ce volet se concentre principalement sur les mobilités collectives, qui constituent la forme la plus courante de mobilités d'apprentissage dans les établissements d'enseignement général participant à Erasmus+ (voir Section 3). Notre analyse s'est articulée autour de six questions clés :

- 1) Qui participe aux mobilités d'apprentissage dans d'autres pays européens dans le cadre d'Erasmus+ ?
- 2) Quelles sont les activités et les expériences des élèves pendant leur séjour à l'étranger ?
- 3) Quels sont les effets de la participation sur les élèves ?
- 4) Quel est le rôle des caractéristiques individuelles des élèves dans leur développement au cours de la mobilité ?
- 5) Quel est le rôle des expériences individuelles vécues par les élèves pendant la mobilité ?
- 6) Comment les conditions cadres des mobilités d'apprentissage influencent-elles les effets observés sur les élèves ?

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi un dispositif de recherche permettant de poser des questions aux élèves avant, pendant et après les mobilités d'apprentissage. Quelques jours avant leur départ à l'étranger, les élèves ont été soumis à un questionnaire préliminaire (prétest) pour évaluer leur parcours scolaire et social, ainsi que leurs compétences et l'intérêt qu'ils portent à d'autres pays, à l'Europe et à la politique. Durant leur séjour, la méthode de l'*experience sampling* a été utilisée. Une fois par jour, grâce à une

Fig. 5.1 : Volet 3 : Schéma du dispositif prétest/posttest associé à la méthode de l'*experience sampling* pour recueillir les expériences quotidiennes des élèves lors des mobilités d'apprentissage Erasmus+



Notes : Cercles bleu clair : Enquêtes détaillées réalisées dans le cadre des prétests et posttests. Cercles bleu foncé : Enquêtes courtes réalisées quotidiennement. ... : La durée des enquêtes variait en fonction de la longueur du séjour à l'étranger.

application, les élèves communiquaient des détails sur leurs activités et interactions sociales dans d'autres pays européens. Enfin, après leur séjour, les élèves ont été interrogés une seconde fois sur leurs compétences et leurs centres d'intérêt interculturels, afin de mesurer les changements éventuels liés à leur expérience. La figure 5.1 illustre le schéma de collecte des données adopté pour le volet 3.

Au total, 483 élèves et 74 enseignants-accompagnateurs issus de 23 établissements scolaires ont été interrogés dans le cadre de 46 mobilités différentes. Parmi ces écoles, on compte neuf établissements d'enseignement intégré, une école primaire, dix *Gymnasien* et trois *Realschulen*, répartis dans différentes régions du nord, de l'est, du sud et de l'ouest de l'Allemagne. Les élèves avaient une moyenne d'âge de 16 ans ($SD = 1.56$), 62.9 % d'entre eux étaient des filles, et le type d'établissement le plus représenté était le *Gymnasium*, fréquenté par 46.8 % des participants.

Conformément aux questions initialement esquissées, l'étude examine tout d'abord le profil démographique des élèves, ainsi que leurs activités quotidiennes et leurs contacts sociaux pendant leurs mobilités à l'étranger. Ensuite, nous analysons, en recourant à des modèles de différence latente, les évolutions de leurs compétences interculturelles et de leur intérêt pour les pays étrangers, l'Europe et la politique. Enfin, nous examinons, en utilisant des modèles de régression multivariée, le rôle des caractéristiques individuelles et des expériences vécues par les élèves, ainsi que le rôle joué par la diversité des conditions cadres prévalant lors des séjours à l'étranger dans les évolutions précitées.

5.2 Profil des élèves participant aux mobilités d'apprentissage Erasmus+

En ce qui concerne le profil des élèves participant aux mobilités Erasmus+ examinées dans cette étude, il apparaît que les participants présentent des caractéristiques académiques et sociales plutôt favorables par rapport à la population scolaire générale au niveau national (Beese et al., 2022; Mang et al., 2021). En effet, la majorité de l'échantillon est composée d'élèves issus de *Gymnasien* et d'établissements d'enseignement intégré. La composition de l'échantillon reflète assez fidèlement l'utilisation globale des mobilités Erasmus+, comme le confirme également ce qui a été dit en Section 3. Autrement dit, les *Gymnasien* et les établissements d'enseignement intégré participent davantage aux programmes Erasmus+ que d'autres types d'établissements. Cependant, dans notre échantillon, les établissements d'enseignement intégré sont légèrement surreprésentés, ce qui s'explique en partie par notre méthode d'échantillonnage analytique, mais pas exclusivement.

Pour certains types d'établissements, il était difficile de trouver des écoles ayant prévu des mobilités Erasmus+ sur la période étudiée ou acceptant de participer à l'étude. En particulier, les *Hauptschulen* (collèges d'enseignement général) et les établissements d'éducation spécialisée (*Förderschulen*) ne participent guère, du moins au niveau des élèves. Cela corrobore l'idée selon laquelle les écoles et les élèves les plus privilégiés ont davantage tendance à prendre part aux mobilités Erasmus+. Cette tendance reste toutefois modérée lorsqu'on compare notre échantillon ou les mobilités Erasmus+ en géné-

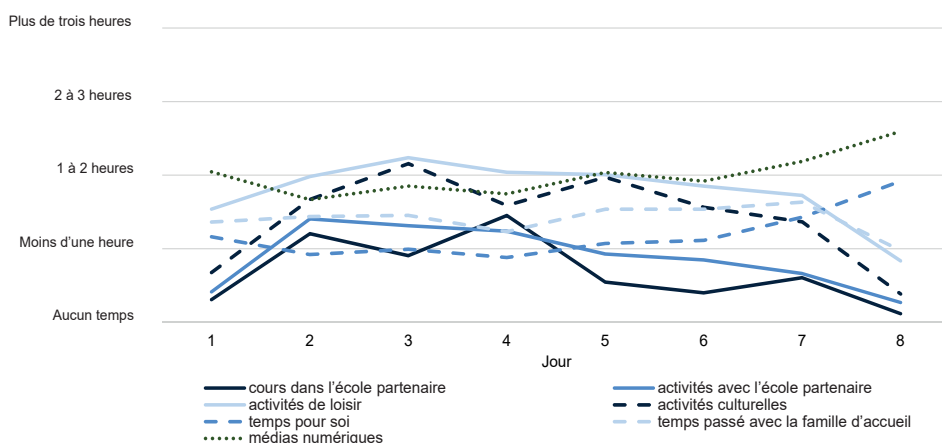
ral (voir également la Section 3) aux profils des élèves participant traditionnellement à des mobilités internationales, notamment celles non financées par Erasmus+ (Büchner, 2004 ; Gerhards et al., 2016 ; Hübner et al., 2021).

5.3 Expériences quotidiennes des élèves lors des mobilités d'apprentissage Erasmus+

En ce qui concerne les activités quotidiennes et les contacts sociaux des élèves durant leurs séjours à l'étranger, les résultats montrent que c'est surtout lors des premiers jours de la mobilité que ces derniers passent du temps dans l'école partenaire (voir fig. 5.2). Cependant, ces contacts avec l'école diminuent au fil du séjour, de sorte que les cours et autres activités organisées dans l'établissement partenaire sont généralement moins fréquents que d'autres types d'activités, notamment les activités de loisirs, les activités culturelles ou le temps passé sur les médias numériques. Il convient toutefois de garder à l'esprit que cette participation relativement limitée aux cours des écoles partenaires s'explique, du moins en partie, par l'usage prédominant de l'anglais comme langue étrangère lors des mobilités. La langue locale du pays partenaire est bien moins souvent utilisée, et une proportion relativement importante d'élèves ne la pratiquent jamais pendant leur séjour. Cela indique que la participation aux cours peut sembler moins pertinente en raison des obstacles linguistiques, et que les activités récréatives, organisées avec ou au sein des écoles partenaires, sont souvent privilégiées. Ces dernières peuvent en effet être plus facilement mises en œuvre grâce à la *lingua franca* qu'est l'anglais.

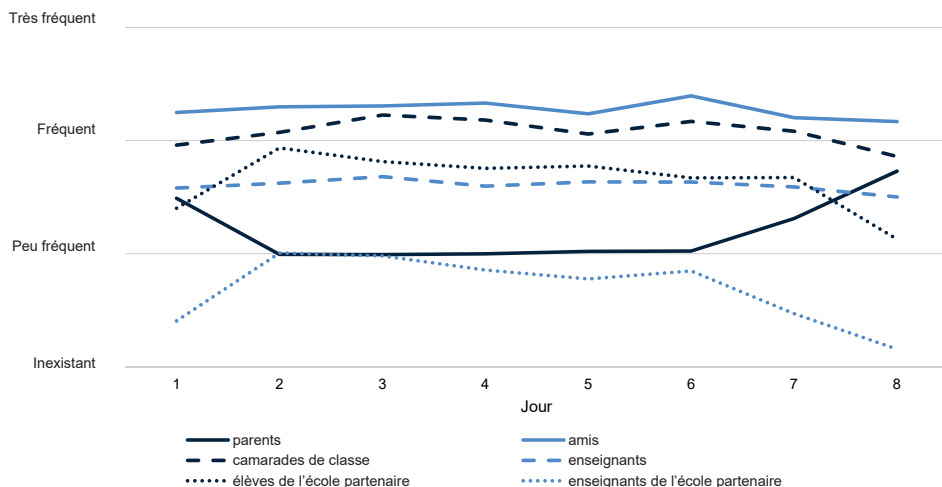
En outre, les élèves passent de manière relativement constante une part significative de leur temps avec leurs amis ou leurs camarades de classe pendant les mobilités à l'étranger (cf. fig. 5.3). La fréquence des interactions avec les élèves de l'école partenaire suit, comme on pouvait s'y attendre, une évolution parallèle aux activités organisées avec l'éta-

Fig. 5.2 : Fréquences moyennes des différentes activités des élèves lors de mobilités Erasmus+ à l'étranger, sur les huit premiers jours (moyenne par jour)



Notes : N=224–474 observations par jour de N=378 élèves. Pour chaque activité, les moyennes ont été calculées en fonction des données recueillies quotidiennement.

Fig. 5.3 : Fréquences moyennes des contacts sociaux des élèves avec différents groupes de personnes pendant les mobilités Erasmus+ à l'étranger, sur une période de huit jours (moyenne par jour)



Notes : $N=224-474$ observations par jour de $N=378$ élèves. Pour chaque activité, les moyennes ont été calculées en fonction des données recueillies quotidiennement.

blissement partenaire : Elle est plus élevée au début du séjour et diminue au fil du temps. Les élèves interagissent le moins fréquemment avec leurs parents et les enseignants de l'école partenaire. Toutefois, les contacts avec les parents ont tendance à s'intensifier légèrement en début et en fin de mobilité.

5.4 Évolution des élèves après les mobilités d'apprentissage

Parmi les effets des mobilités internationales sur les élèves (cf. tableau 5.1), on observe une amélioration de leur flexibilité cognitive. Après leur séjour à l'étranger, les élèves se sentent plus à l'aise pour gérer des situations inhabituelles, pour adapter leur comportement aux exigences de nouveaux contextes et pour surmonter les difficultés posées par l'interaction avec des personnes issues d'autres cultures. En revanche, concernant les dimensions telles que la prise de perspective, le concept de soi en anglais et l'intérêt porté à d'autres pays, à l'Europe et à la politique, aucune évolution notable n'a été observée. Ces aspects sont en moyenne restés stables entre le prétest et le posttest.

Tant la progression positive de la flexibilité cognitive que la stabilité des autres dimensions apparaissent remarquables, en ceci que les élèves affichaient déjà des scores relativement élevés sur les échelles étudiées avant leur séjour à l'étranger. D'une part, il est donc relativement improbable que les élèves puissent encore améliorer leurs scores initiaux, déjà élevés grâce à la mobilité. D'autre part, d'un point de vue méthodologique et statistique, la stabilité des scores dans le temps est peu attendue lorsqu'ils sont initialement élevés, en raison de la tendance naturelle à la moyenne (voir Campbell & Kenny, 1999). On pourrait donc s'attendre à une légère diminution des scores après la mobilité plutôt qu'à leur stabilité ou à leur amélioration. Dans cette optique, la stabilité des scores

Tab. 5.1 : Évolution des compétences interculturelles et des centres d'intérêt des élèves entre le pré-test et le posttest (avant et après la mobilité internationale)

Construct	Moyenne		Différence standardisée Posttest – Prétest	
	Prétest	Posttest	M_{diff}	Var
Compétences interculturelles				
Flexibilité cognitive	7.74	8.02	0.27	0.88
Prise de perspective	5.94	5.91	-0.03	0.65
Concept de soi en anglais	6.52	6.55	0.03	0.18
Intérêt pour ...				
autres pays	6.42	6.36	-0.06	1.14
Europe	3.54	3.58	0.04	0.72
politique	2.97	2.91	-0.05	0.63

Notes : Les changements statistiquement significatifs ($p < .05$) entre le prétest et le posttest sont indiqués en gras. M_{diff} : différences standardisées des moyennes entre le prétest et le posttest.

peut être interprétée comme un résultat au moins partiellement positif. Cependant, en ce qui concerne l'intérêt pour l'Europe et la politique, il serait pertinent de se demander dans quelle mesure les séjours dans d'autres pays européens pourraient être encore mieux conçus afin de renforcer spécifiquement ces dimensions essentielles. Ces thématiques semblent en effet être moins directement abordées lors des mobilités (voir également la Section 4) et pourraient être perçues par les élèves comme insuffisamment explicites.

Les analyses ont également mis en évidence des différences significatives dans l'évolution des variables entre les élèves. Cela signifie que les participants se distinguent nettement dans leurs trajectoires de développement : Certains élèves connaissent une évolution plutôt favorable, d'autres une évolution défavorable, tandis que certains ne montrent aucun changement. Cette observation soulève la question des facteurs explicatifs de ces différences. Nous explorerons donc ci-après le rôle joué par les caractéristiques individuelles des élèves, leurs contacts sociaux et leurs activités dans d'autres pays européens, ainsi que les conditions cadres prévalant lors des mobilités internationales.

5.5 Prédiction des évolutions chez les élèves

En ce qui concerne le rôle des caractéristiques individuelles dans les évolutions des élèves, les résultats ne suivent pas les schémas classiques habituellement observés pour l'apprentissage scolaire en général (voir, par exemple, Hattie, 2011). Les élèves qui bénéficient le plus de ces mobilités semblent être ceux qui présentent des profils d'apprentissage moins favorables, qui participent généralement moins aux offres scolaires extrascolaires ou aux mobilités internationales et mondiales « classiques » organisées par des acteurs privés, pour ne prendre que deux exemples. Ainsi, dans cette étude, ce sont les garçons, les élèves issus d'établissements d'enseignement intégré, de *Hauptschulen* et de *Realschulen* ainsi que ceux recevant moins de soutien parental dans leur scolarité qui apparaissent comme les principaux bénéficiaires. Ce n'est qu'en ce qui concerne l'intérêt des élèves pour la

politique que l'on retrouve un schéma plus « classique » selon lequel les élèves les plus performants, c'est-à-dire ceux ayant de meilleures notes, présentent les évolutions les plus marquées. Si les résultats confirment que les mobilités Erasmus+ sont globalement davantage utilisées par les élèves aux résultats scolaires élevés (voir également Volet 1), cette étude met en évidence que ce sont les élèves moins performants, qui participent habituellement moins à ce type de programme, qui en bénéficient le plus.

En ce qui concerne les activités menées et les contacts sociaux noués lors des séjours dans d'autres pays européens ainsi que les conditions cadres des mobilités, les effets observés sont globalement limités. Certaines influences positives peuvent toutefois être identifiées de manière ponctuelle : Les activités culturelles semblent avoir un effet positif sur l'intérêt des élèves pour l'Europe, tandis que les activités de loisirs renforcent l'intérêt pour les personnes originaires d'autres pays. Cependant, ces effets restent modestes. En outre, tout porte à croire que les contacts avec les parents et les amis ont une importance positive pour certaines dimensions du développement, telles que la flexibilité cognitive, la prise de perspective et l'intérêt des élèves pour l'Europe, indice que la dimension interpersonnelle joue un rôle clé et que les adolescents ont besoin d'un soutien socio-émotionnel pour développer une réflexion sur les expériences vécues durant les mobilités et, ainsi, en tirer profit. Ce constat cadre avec les résultats indiquant que les contacts avec les élèves et enseignants de l'école partenaire n'ont pas d'effet clair sur le développement des élèves. En revanche, les participants semblent bénéficier davantage en termes d'intérêt pour l'Europe et la politique lorsqu'ils sont hébergés dans des auberges de jeunesse, plutôt que dans des familles d'accueil.

Notons enfin qu'une absence d'effet s'avère, elle aussi, centrale : Aucune corrélation systématique entre la durée des séjours et les évolutions observées chez les élèves ne peut être mise en évidence. L'impulsion générée par la mobilité internationale semble donc jouer indépendamment de la durée du séjour. Ce constat n'est pas surprenant dans la mesure où les mobilités étudiées présentent une faible variabilité en termes de durée : Avec une moyenne d'environ 7 jours, elles oscillent entre quelques jours et, rarement, des séjours significativement plus longs. Dans une perspective de psychologie du développement, on pourrait s'attendre à des effets différents si la durée des mobilités variait davantage, allant de quelques jours à plusieurs semaines, voire plusieurs mois. Dans le cadre des différences analysées ici, la durée du séjour ne semble toutefois pas engendrer d'effets différentiels systématiques.

6 Conclusion

L'étude sur les effets d'Erasmus+ dans les écoles d'enseignement général et autres établissements du champ scolaire allemand (Erasmus+) s'inscrit dans une approche innovante par méthodes mixtes et apporte des éclairages approfondis sur un domaine encore peu exploré de la pratique éducative européenne. Pour ce faire, des analyses de données secondaires ont été menées afin d'établir un panorama des établissements engagés dans

Erasmus+ et de leurs activités dans ce cadre. Par ailleurs, des entretiens qualitatifs ont été réalisés avec des chefs d'établissement, des enseignants, des coordinateurs Erasmus+ ainsi que des représentants des ministères et autorités régionales impliqués dans le programme. Ces entretiens ont permis de mieux comprendre les dynamiques et les défis liés à la mise en œuvre d'Erasmus+ dans le secteur scolaire. Enfin, grâce à la méthode d'*experience sampling* et à un dispositif de prétest/posttest, l'étude a exploré les expériences des élèves au cours de leurs mobilités d'apprentissage à l'étranger et analysé les effets de ces séjours sur leur développement personnel et éducatif.

Pris dans leur ensemble, les résultats d'Erasmus+ démontrent que la mise en œuvre d'Erasmus+ dans l'enseignement général est conditionnée par divers facteurs et s'accompagne de défis non négligeables. Au niveau des élèves, l'étude montre, d'une part, qu'Erasmus+ parvient à intégrer dans des mobilités internationales des jeunes qui participeraient rarement à des séjours à l'étranger dans d'autres contextes. D'autre part, elle révèle que les élèves aux profils d'apprentissage moins favorables bénéficient, eux aussi, de ces mobilités dans d'autres pays européens. Ces constats soulignent l'importance de cibler ces élèves pour les inciter activement à participer à Erasmus+.

Côté enseignants, nos résultats montrent que la participation à des mobilités internationales contribue à leur professionnalisation. Erasmus+ se présente donc comme un outil pertinent de formation continue, en particulier dans le contexte de l'internationalisation croissante et de l'opportunité de s'inspirer d'autres systèmes éducatifs et pratiques pédagogiques.

Au niveau des établissements, Erasmus+ peut stimuler des processus de développement scolaire. Il est donc recommandé aux écoles de considérer la mise en œuvre d'Erasmus+ non pas comme une initiative isolée, mais comme une composante intégrée d'un processus de développement scolaire. Ce processus ne devrait pas reposer uniquement sur les enseignants et coordinateurs déjà engagés dans Erasmus+, mais être soutenu par des structures adéquates. Dans cette optique, les ministères et autorités régionales devraient envisager une intégration structurelle renforcée du programme Erasmus+ au sein des institutions et la mise à disposition d'offres proactives pour encourager et faciliter la participation des écoles.

Notons enfin qu'Erasmus+ a beau s'adresser à l'ensemble des types d'établissements scolaires, son déploiement n'en demeure pas moins inégal. Dans la perspective des objectifs que l'Union européenne associe à ce programme, une augmentation du nombre de bénéficiaires serait souhaitable. Toutefois, au regard des résultats présentés ici, il convient de souligner que cette expansion ne pourra guère être assurée dans le cadre du programme actuel. La grande majorité des projets sont déjà axés sur des mobilités de courte durée, tandis que les mobilités de longue durée, plus coûteuses, restent l'exception. De plus, l'élargissement substantiel du public bénéficiaire apparaît difficile, par exemple en réduisant encore davantage la durée des séjours à l'étranger. Dans cette optique, si l'objectif est d'augmenter significativement le nombre d'établissements scolaires bénéficiant d'Erasmus+, il serait nécessaire d'envisager un renforcement des ressources financières allouées au programme pour le secteur scolaire.

Les résultats et analyses présentés ici offrent un premier aperçu de notre étude Erasmus⁺ (pour des informations complémentaires, voir Hornberg et al., 2025). Nous tenons à exprimer notre gratitude aux élèves, aux enseignants, aux chefs d'établissement, aux coordinateurs Erasmus+, ainsi qu'aux représentants des ministères et des autorités des *Länder*, qui ont pris le temps de participer à nos enquêtes, fournissant ainsi les données essentielles à cette étude. Nous adressons nos remerciements au PAD, Agence nationale Erasmus+ pour l'enseignement scolaire, pour son soutien dans la mise à disposition de listes de données et d'informations chaque fois que cela a été nécessaire.

Bibliographie

- Agence Erasmus+ France Education & Formation. (2020). *Accréditations Erasmus+. Une nouvelle dimension pour vos projets de mobilité européenne et internationale*. https://agence.erasmus-plus.fr/wp-content/uploads/2020/06/BROCHURE_ACCREDITATIONS-3.pdf
- Beese, C., Scholz, L. A., Jentsch, A., Jusufi, D. & Schwippert, K. (2022). *TIMSS 2019. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Waxmann.
- Büchner, C. (2004). Investition in Humankapital: Auslandsaufenthalte von Schülern. *DIW Wochenbericht*, 71(45), 709–712.
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung. (2023). *Stadt- und Gemeindetypen in Deutschland*. <https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/gemeinden/StadtGemeindetyp/StadtGemeindetyp.html> (Consulté le 14 février 2023)
- Campbell, D. T. & Kenny, D. A. (1999). *A primer on regression artifacts*. Guilford.
- Commission Européenne. (2023, 28 novembre). *Erasmus+. Guide du programme* (Version 1 2024). https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide_FR.pdf
- Commission Européenne. (2024). *Erasmus+ Annual Report 2023*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/884d8a20-ac87-11ef-acb1-01aa75ed71a1/language-en>
- Gerhards, J., Hans, S. & Carlson, S. (2016). *Klassenlage und transnationales Humankapital: Wie Eltern der mittleren und oberen Klassen ihre Kinder auf die Globalisierung vorbereiten*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12539-4>
- Hattie, J. (2011). Which strategies best enhance teaching and learning in higher education? In D. Mashek & E. Y. Hammer (éds.), *Empirical research in teaching and learning: Contributions from social psychology* (pp. 130–142). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444395341.ch8>
- Hornberg, S., Becker, M. & Sonnenburg, N. (éds.). (2025). *Lernmobilität in Europa: Eine Mixed-Methods-Studie zu Erasmus+ in der Schule*. Waxmann.
- Hübner, N., Trautwein, U. & Nagengast, B. (2021). Should I stay or should I go? Predictors and effects of studying abroad during high school. *Learning and Instruction*, 71, 101398. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101398>
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2017, 10 mars). *Nationaler Evaluierungsbericht über die Durchführung und Wirkung des EU-Programms Erasmus+ (2014–2020) im Schulbereich in Deutschland*. https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Footer/Mediathek/Studien/2017_Erasmus_NatBericht_Schulbereich.pdf

- KMK (Kultusministerkonferenz). (2025). *The role of the PAD | La mission du PAD*. <https://www.kmk-pad.org/ueber-den-pad/english-francais#c2652> (Consulté le 10 janvier 2025)
- Mang, J., Seidl, L., Schiepe-Tiska, A., Tupac-Yupanqui, A., Ziernwald, L., Doroganova, A., Weis, M., Diedrich, J., Heine, J.-H., González Rodríguez, E. & Reiss, K. (2021). *PISA 2018 Skalenhandbuch: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994961>
- PAD (Pädagogischer Austauschdienst des Sekretariats der Kultusministerkonferenz). (2024a). *Das Programm*. <https://erasmusplus.schule/> (Consulté le 18 décembre 2024)
- PAD (Pädagogischer Austauschdienst des Sekretariats der Kultusministerkonferenz). (2024b). *Das alles ist eTwinning*. <https://erasmusplus.schule/etwinning> (Consulté le 18 décembre 2024)
- PAD (Pädagogischer Austauschdienst des Sekretariats der Kultusministerkonferenz). (2024c). *Förderung im Überblick*. <https://erasmusplus.schule/foerderung> (Consulté le 18 décembre 2024)
- Rolff, H.-G. (2023). *Komprehensive Bildungsreform. Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann*. Beltz Juventa.
- Sonnenburg, N., Peitz, M., Hornberg, S. & Becker, M. (sous presse). Effects of international professional mobility on teachers. *Teacher Education under Review, Special Issue / 2025*, 5–21.