

unine

UNIVERSITÉ DE
NEUCHÂTEL

institut de géographie

Espace Louis-Agassiz 1
CH - 2001 Neuchâtel

MÉMOIRE DE MASTER
sous la direction du Prof.
Laurent Matthey

septembre 2015

Floriane Mamie

Partir pour se construire

*Le rôle de la mobilité étudiante
dans les parcours de vie*



REMERCIEMENTS

Le présent travail de master est le fruit de plus d'une année de questionnements, doutes, recherches et réflexions sur le thème de la mobilité étudiante. Durant ce laps de temps, de nombreuses personnes ont croisé mon chemin et à leurs manières m'ont encouragée et conseillée au sujet du contenu-même de ce mémoire mais également sur la manière dont un tel travail se réalise.

Je tiens à remercier tout particulièrement Laurent Matthey, Sarah Widmer et Silvana Pedrozo pour leurs précieux conseils, et les éléments de réflexions ainsi que de remise en question qu'ils ont apportés. Je remercie également Etienne Piguet d'avoir accepté d'être l'expert de ce travail.

Un merci à Marie-France Farine et Michèle Maurer du bureau de la mobilité étudiante de l'université de Neuchâtel de m'avoir reçue et d'avoir facilité la mise en contact avec les étudiants.

Enfin, ce travail n'aurait de corps sans les quatorze anciens étudiants et anciennes étudiantes de l'université de Neuchâtel qui m'ont accordé du temps et accepté de s'ouvrir pour me faire part d'une part de leur histoire. Je tiens à les remercier chaleureusement pour cela et en profite pour leur souhaiter énormément de succès dans les différents projets et rêves d'avenir qu'ils ont partagé avec moi lors des entretiens.

RESUME

Le thème de la mobilité étudiante se trouve à l'intersection de problématiques liées à l'internationalisation des études supérieures, aux déséquilibres migratoires, à la circulation des connaissances et aux inégalités sociales de mobilité. Bien recensée car, en partie institutionnalisée, les différentes implications de la mobilité étudiante ne sont pourtant pas encore toutes bien connues, notamment à l'échelle individuelle.

Ce travail s'ancre dans la volonté de comprendre en quoi la pratique de la mobilité étudiante participe à la construction des parcours de vie. Il cherche à saisir dans quelle mesure les étudiants font reposer des attentes sur cette expérience, entre autres, du point de vue de la construction de leur avenir professionnel. Un deuxième axe de recherche concerne le vécu du séjour et l'acquisition de compétences et un troisième les conséquences de l'expérience sur les parcours de vie. L'objectif étant de comprendre le rôle que joue, selon les étudiants, le séjour d'études à l'étranger dans une approche longitudinale. L'analyse se base sur les récits de vie de quatorze anciens étudiants de l'université de Neuchâtel ayant réalisé un séjour d'études à l'étranger dans le cadre de leur cursus.

Les résultats soulignent qu'il existe plusieurs manières différentes d'appréhender un séjour d'études à l'étranger et, dans ce sens, parallèlement au plaisir que peut procurer une telle expérience, les étudiants peuvent l'utiliser pour atteindre certains objectifs, principalement professionnels. Durant le séjour, les étudiants sont sortis de leur confort et de leurs repères, ils doivent ainsi s'adapter culturellement, linguistiquement et socialement. Cette adaptation les fait acquérir des compétences, des *soft skills*, notamment. Après le séjour, les conséquences soulignées concernent le renforcement de l'employabilité, l'émancipation du cercle familial et l'internationalisation du parcours de vie, en lien avec le parcours professionnel notamment. Il apparaît, enfin, que selon l'intention de départ, le vécu ne sera pas similaire et les conséquences non plus.

Mots-clés : mobilité étudiante, parcours de vie, capital de mobilité, employabilité, compétences.

Dans ce travail, l'emploi du masculin pour désigner des personnes est pris au sens générique et à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin. Cela n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	III
Résumé	V
Table des matières	VII
Table des figures	IX
Première Partie	1
Introduction	1
I. Introduction.....	2
I. 1. La mobilité étudiante.....	2
I. 2. Angles d’approche.....	3
I. 3. Les enjeux sociaux de la mobilité	5
I. 4. Plan du travail.....	6
Deuxième Partie.....	7
Problématique	7
II. 1. Le capital de mobilité	8
II. 1. 1. Capital.....	8
II. 1. 2. La mobilité en puissance vue comme un capital	9
II. 1. 3. Des étudiants prédestinés à la mobilité.....	10
II. 1. 3. 1. Origines socio-économiques	10
II. 1. 3. 2. Expériences de mobilité précédentes.....	11
II. 1. 4. Synthèse : le capital de mobilité.....	12
II. 2. Question de base et cadre de recherche	14
II. 2. 1. Question de base	14
II. 2. 5. Synthèse de la question de base et du cadre de recherche	16
II. 3. Intentions du séjour	17
II. 3. 1. Valorisation de la mobilité internationale	18
II. 3. 2. Intentions.....	18
II. 3. 2. 1. Des intentions d’ordre personnel.....	19
II. 3. 2. 2. Des intentions d’ordre professionnel.....	20
II. 3. 2. 2. 1. La mobilité étudiante à des fins de mobilité sociale?	20
II. 3. 4. Synthèse de la sous-question 1.....	21
II. 4. Vécu et compétences	22
II. 4. 1. Vécu du séjour.....	22
II. 4. 1. 1. Le contact à l’altérité.....	22
II. 4. 1. 2. Les relations sociales.....	23
II. 4. 2. Les compétences acquises.....	24
II. 4. 2. 1. Les compétences de mobilité.....	25
II. 4. 2. 1. 1. Les compétences linguistiques.....	25
II. 4. 2. 1. 2. Les compétences (inter)culturelles.....	26
II. 4. 2. 1. 3. Soft skills	27
II. 4. 2. 4. Nuances de l’acquisition de compétences.....	27
II. 4. 3. Synthèse de la sous-question 2.....	28
II. 5. Conséquences sur les parcours de vie.....	29

II

II. 5. 1. Parcours professionnel	29
II. 5. 1. 2. Mobilité et employabilité.....	30
II. 5. 1. 2. 1. Mobilisation des compétences acquises.....	31
II. 5. 1. 2. 2. La mobilité étudiante, un moyen de se distinguer	32
II. 5. 2. Parcours privé.....	32
II. 5. 2. 1. Une étape vers l'émancipation	32
II. 5. 2. 2. Internationalisation du mode de vie	33
II. 5. 3. Mobilité étudiante, mobilité professionnelle.....	34
II. 5. 4. Synthèse de la sous-question 3.....	35
II. 6. Synthèse de la problématique	37

Troisième Partie 39

Méthodologie.....	39
III. Méthodologie.....	40
III.1 Démarches de recherche.....	40
III.2. L'échantillon	40
III. 4. Méthodes	42
III. 4. 1. Récits de vie	42
III. 5. Difficultés.....	44
III. 6. Synthèse de la méthodologie.....	45

Quatrième Partie..... 47

Analyse	47
IV. 1. Intentions du séjour	48
IV. 1. 1. Des intentions d'ordre personnel	48
IV. 1. 1. 1. (Re)vivre de bonnes expériences	48
IV. 1. 1. 2. Changer d'air(e).....	50
IV. 1. 2. Intentions d'ordre professionnel	52
IV. 1. 2. 1. Construire un projet défini	52
IV. 1. 2. 1. 1. Le séjour de mobilité pour accéder à un standard minimum	54
IV. 1. 2. 2. Intention de renforcer son employabilité.....	55
IV. 1. 2. 2. 1. Un bienfait collatéral pour le parcours professionnel.....	57
IV. 1. 3. Synthèse des intentions.....	57
IV. 2. Vécu et compétences.....	59
IV. 2. 1. Vécu du séjour	59
IV. 2. 1. 1. L'altérité recherchée.....	59
IV. 2. 1. 2. Les relations sociales.....	60
IV. 2. 1. 3. « <i>J'en ai profité pour vivre</i> ».....	61
IV. 2. 2. Acquisition de compétences	62
IV. 2. 2. 1. Les compétences linguistiques	63
IV. 2. 2. 3. Les compétences culturelles	64
IV. 2. 2. 2. <i>Soft skills</i>	64
IV. 2. 2. 2. 1. La sérénité	65
IV. 2. 2. 2. 2. La confiance en soi	66
IV. 2. 2. 3. Compétences transversales de mobilité	67
IV. 2. 5. Synthèse du vécu et des compétences acquises	68
IV. 3. Conséquences sur les parcours de vie.....	70

IV. 3. 1. Parcours professionnel.....	70
IV. 3. 1. 1. Les compétences de mobilité, utiles à l'employabilité.....	71
IV. 3. 1. 1.1. Les compétences linguistiques	71
IV. 3. 1. 1.3. De faibles réinvestissements des compétences linguistiques	73
IV. 3. 1. 2. Les compétences culturelles	74
IV. 3. 1. 3. Le capital symbolique de la mobilité internationale	75
IV. 3. 2. Parcours privé.....	76
IV. 3. 2. 1. Une étape vers l'émancipation	76
IV. 3. 2. 2. Internationalisation	78
IV. 3. 3. 2. 1. Le séjour de mobilité donne envie de repartir	79
IV. 3. 3. 2. 2. Internationalisation sans déplacement.....	80
IV. 3. 3. 2. 4. Relations amoureuses	80
IV. 3. 4. Mobilité étudiante, mobilité professionnelle.....	81
IV. 3. 4. Synthèse des conséquences.....	84
IV. 4. Synthèse.....	86
Cinquième Partie.....	91
Conclusion et pistes de recherche	91
Conclusion	92
V. 2. Pistes d'approfondissement.....	93
Sixième Partie	95
Bibliographie.....	95
Bibliographie	96
Septième Partie.....	101
Annexes	101
Annexes.....	102

TABLE DES FIGURES

Figure 1: Tableau des personnes interrogées	41
Figure 2: Nombre d'étudiants par destination.....	102
Figure 3: Nombre d'étudiants par langue d'enseignement.....	102
Figure 4: Profil des étudiants mobiles selon le genre	103
Figure 5: Pourcentage d'étudiants mobiles par faculté	103
Figure 6: Importance des attentes envers le séjour et accomplissement	104

Première Partie

INTRODUCTION

I. INTRODUCTION

Effectuer un séjour de mobilité est une possibilité qui s'offre aux étudiants des universités suisses, européennes et mondiales. Pour certaines personnes, c'est une évidence, une manière de vivre pleinement cette période de leur vie, pour d'autres le départ est un défi. Une part des étudiants bien qu'ils en aient envie ne concrétisera jamais l'expérience et pour d'autres, enfin, la possibilité n'est même pas envisagée. Le terme « mobilité » fait référence, dans le milieu universitaire, aux programmes qui permettent aux étudiants d'effectuer une partie de leur cursus à l'étranger. Pourtant, sorti de ce contexte, le terme « mobilité » est bien plus large que cela. Il est l'expression du mouvement qui peut être une action du corps mais aussi de l'esprit. Cette mobilité n'impliquant pas uniquement l'être ou l'objet en mouvement mais également l'environnement qui change autour de lui car se déplacer c'est aussi se confronter à l'altérité.

Une part de l'intérêt de la mobilité réside dans ce changement d'environnement, cette confrontation à l'altérité. Partir seul, étudier à l'étranger peut alors être vu comme une opportunité unique de se réaliser dans un environnement nouveau ou la possibilité de s'approcher au plus près d'une langue et d'une culture pour acquérir des compétences. Cette mobilité n'est pourtant pas toujours heureuse, parfois elle déstabilise mais, dans ces cas également, elle peut être constructive.

La perspective du retour, présente au moment du départ n'est pas pour autant un retour à la case départ, l'étudiant s'est enrichi de l'expérience. Il a appris de sa confrontation à l'altérité. Et plus tard? L'étudiant qui a été mobile continue-t-il son parcours tout comme ceux qui n'ont pu ou voulu partir? Que garde-t-il de cette expérience à la fois courte à l'échelle d'une vie mais bien souvent intense?

I. 1. LA MOBILITE ETUDIANTE

Depuis 1987 et jusqu'à l'année académique 2012-2013, plus de 3 millions d'étudiants européens ont bénéficié du programme Erasmus pour un séjour d'études ou pour un stage à l'étranger (BRANDENBURG 2014 : 61). En Suisse, selon un rapport de l'OFS (GERHARD 2011 : 5), le taux d'étudiants ayant effectué un séjour d'études à l'étranger est de 20,6% chez les personnes ayant obtenu un master (ou une licence) durant l'année 2008. Dans le détail on peut ajouter que, en 2009, sur la population estudiantine totale, 9% a déjà été mobile (intra et internationalement), 5,6% est en préparation et 22,5% envisage de partir (GERHARD 2011 : 17). Le sujet concerne donc un nombre conséquent d'étudiants suisses et la différence entre le taux d'étudiants envisageant un départ et ceux qui effectuent un séjour d'études à l'étranger pose la question des conditions de concrétisation de ce type de mobilité. En comparaison européenne, si l'on prend uniquement les séjours d'étude effectués à l'étranger, seulement 6,3% des étudiants suisses étaient mobiles (2,7% s'effectuant au sein de la Suisse), ce qui est relativement bas¹ (GERHARD 2011 : 42). Ce rapport de l'Office fédéral de la statistique souligne également les freins, financiers notamment, qui sont encore

¹ Le taux le plus élevé est mesuré aux Pays-Bas (13,8%) et le plus faible en Irlande (4,9%). (GERHARD 2011 : 42)

importants et les inégalités face à la mobilité étudiante entre les types de hautes écoles et les origines socio-économiques des étudiants (GERHARD 2011 : 44).

Ces données me servent à montrer brièvement l'ampleur du phénomène qui a investi massivement les institutions de formation supérieure depuis la création du programme Erasmus. Dans les Hautes écoles universitaires suisses, ce programme représente 62% des séjours de mobilité (GERHARD 2011 : 30).

Pour parler de circulation des étudiants, je préfère le terme mobilité à celui de migration, car la notion de mobilité appuie sur la notion de changement et de fluidité. Selon Murphy-Lejeune (2003 : 11), « *l'étudiant européen préfigure ce nouveau type de migrant, que le passage du terme de migration à celui de mobilité symbolise* ». Le terme mobilité définit mieux le phénomène de circulation des étudiants car il prend en compte la complexification des flux internationaux. Je comprends le terme mobilité comme « *l'ensemble des déplacements impliquant un changement d'état de l'acteur ou du système considéré* », selon la définition de Bassand et Brulhardt (1980) (in : GALLEZ et KAUFMANN 2009 : 6). En plus du changement d'un point de vue spatial, l'étudiant mobile change également de statut en passant d'autochtone à étranger. De manière plus large, cette définition permet de prendre parallèlement en compte la mobilité spatiale et sociale.

Il est courant de différencier deux types de mobilité étudiante. Le premier est, ici, appelé « mobilité institutionnalisée » et comprend les séjours d'études à l'étranger, intégrés au cursus d'études. Il s'agit, par exemple, du programme Erasmus. Le deuxième type est appelé « mobilité spontanée » et définit la réalisation d'un cursus complet à l'étranger et débouche donc sur un diplôme étranger. J'utilise, dans ce travail, la proposition « étudiant mobile » pour définir les étudiants ayant pris part à l'une ou l'autre forme de mobilité étudiante. Cela ne signifie pas, pour autant, que les étudiants n'ayant pas pris part à ce type de mobilité sont immobiles, ils peuvent avoir expérimenté d'autres types de mobilité dont il n'est pas question dans ce travail.

I. 2. ANGLES D'APPROCHE

La mobilité étudiante peut s'étudier sous plusieurs angles différents. L'une des possibilités consiste à observer les flux d'étudiants mobiles sur la planète ou à plus petite échelle et de chercher à comprendre ce qui les influence et quelles en sont les conséquences. Dans le cadre de la mobilité étudiante, cette manière de faire souligne, par exemple, les liens entre ces flux et certains déséquilibres migratoires (voir, par exemple, GURUZ 2011).

Au-delà du phénomène de circulation des personnes dont fait partie la mobilité étudiante, elle a également des implications plus globales, pour l'internationalisation des études supérieures. Cela fait référence à l'imbrication de l'éducation et de la connaissance dans la globalisation. Avec les nouvelles formes de l'économie mondiale, la connaissance peut être vue comme une matière première pour le développement national. Elle doit répondre à la nécessité d'être globalement transférable (RIZVI 2011 : 696). Rizvi (2011) donne l'exemple de l'Australie où la prise de conscience de la valeur commerciale de la connaissance a engendré des stratégies de recrutement des étudiants étrangers dans l'éducation supérieure.

En Europe, la création d'un espace européen de l'éducation supérieure fait écho à un besoin de s'unir pour gagner de l'importance sur le plan international et, dans le cadre de la création de cet espace européen de l'éducation supérieure, la mobilité étudiante joue un rôle non négligeable. Tout d'abord parce que l'harmonisation de Bologne a facilité le processus et, ensuite, parce que l'un des objectifs du programme Erasmus, après celui de créer une main-d'œuvre hautement qualifiée ayant l'expérience de la vie à l'étranger, était de faire émerger une identité citoyenne européenne (PAPATSIBA 2003).

L'angle d'approche à l'échelle macro qui tente de repérer les flux migratoires tend également, bien souvent, à souligner le fait que ces flux sont déséquilibrés (PRAZERES 2013 : 810) et c'est ce qu'exprime la notion de *brain drain*. « *C'est grâce à cette théorie que le lien entre études à l'étranger et migration gagne de la visibilité et devient problématique* » (PINTO 2013 : 28). Avec ce terme, on exprime que la migration des travailleurs hautement qualifiés sous-entend automatiquement les connaissances, la « qualification » que ces personnes incarnent. Parler de *brain drain*, plutôt que de migration des travailleurs qualifiés suppose, en sus, que la migration est déséquilibrée d'où la traduction littérale de *fuite des cerveaux*. Bien que le déséquilibre puisse concerner deux pays occidentaux, les pays riches sont plus souvent cités comme profitant de ces flux de connaissances au détriment des pays pauvres.

Le thème de la circulation des connaissances peut être appréhendé sous deux angles différents (JONES 2013 : 96), le premier vient d'être brièvement cité et concerne la manière dont les connaissances circulent et les canaux qu'elles utilisent. J'adopte, dans ce travail, la perspective inverse c'est-à-dire qu'il ne s'agira pas de déterminer par quels canaux, les étudiants et la connaissance circulent mais, *a contrario*, ce que le fait d'être mobile dans le cadre d'un séjour d'études à l'étranger a comme implications pour la personne qui se déplace. « *The second, perhaps less prevalent, driver revolves around benefits for students of an internationalized education and is primarily concerned with student support, inclusive pedagogy and questions of curriculum at home or overseas* » (JONES 2013: 96). La mobilité étudiante est donc considérée à une échelle individuelle. Ce deuxième type d'approche n'est pas dénué de lien avec le premier, les canaux de circulation des étudiants représentant le cadre des apports de la mobilité aux individus. Si, comme suggéré, plus haut, par Rizvi (2011), le fait que l'éducation supérieure soit actuellement globalisée a des conséquences pour les politiques nationales en la matière et les axes stratégiques de certaines institutions, cet état de fait suppose également des implications à un niveau individuel, pour les étudiants:

« *It suggests that people around the world are becoming increasingly aware of this fact and are re-shaping their lives accordingly. As people – as well as governments and institutions such universities – experience on a daily basis the realities of transnational economic relations, technological and media innovations, and cultural flows that cut across national borders, with greater speed and intensity than ever before, they increasingly use these experiences to make strategic calculations of their futures, and how they might take advantage of the opportunities global interconnectivity now offers* » (RIZVI 2011: 697).

Cela rejoint l'idée de Appadurai (2013) selon laquelle la globalisation a nourri un imaginaire collectif d'interconnectivité dont les gens sont conscients et duquel ils tentent de tirer le plus partie. Ainsi l'internationalisation des études supérieures ouvre la possibilité pour les

étudiants mais également le personnel académique, les institutions et les collectivités de tirer parti des spécificités de la mondialisation de l'univers scientifique.

I. 3. LES ENJEUX SOCIAUX DE LA MOBILITÉ

Cette approche des phénomènes de mobilité, à savoir ce que le fait d'être mobile a comme conséquences pour l'individu s'ancre dans la volonté de comprendre le rôle social de la mobilité. Il faut comprendre par *rôle social de la mobilité* que cet aspect a son importance pour la place d'une personne dans la société.

Cela signifie, en premier lieu, que l'acte du déplacement est socialement ancré. Les travaux sur la mobilité quotidienne ont mis au jour que « *les déplacements sont une demande dite « dérivée » (on ne se déplace pas pour se déplacer, mais pour accomplir une activité) ; d'où la nécessité d'appréhender finement les interactions sociales à l'origine des déplacements* » (GALLEZ et KAUFMANN 2009 : 6). Ainsi les déplacements dépendent des raisons pour lesquelles on les effectue. Au-delà du trajet, pour saisir les enjeux de la mobilité, il faut également prendre en compte les caractéristiques de la personne en déplacement ainsi que ses motivations. Michel Bassand (1986 : 25) pousse la réflexion jusqu'à dire que la « *mobilité spatiale est un phénomène social total c'est-à-dire qu'elle n'est jamais seulement un déplacement mais toujours une action au cœur de processus sociaux de fonctionnement et de changement* » (in : GALLEZ et KAUFMANN 2009 : 6).

Cet ancrage social de la mobilité amène à questionner, en plus des déterminismes sociaux qui produisent la mobilité, dans quelle mesure sa pratique impacte le maintien ou le changement de ces déterminismes. Ce questionnement est au centre des liens entre mobilité spatiale et sociale. La mobilité sociale définissant le mouvement (vertical ou horizontal) entre les classes sociales. En sociologie, le terme « mobilité » est souvent compris dans ce sens, c'est-à-dire celui du changement de statut social: « *Si la mobilité peut impliquer un mouvement géographique, le déplacement dans l'espace physique n'a de signification qu'à travers le changement de statut, de position dans l'espace social qu'il révèle ou implique* » (GALLEZ et KAUFMANN 2009 : 2).

En géographie, la vision de la mobilité en tant que synonyme de déplacement est aujourd'hui dépassée. La catégorisation classique distinguait une temporalité courte et longue et une spatialisation interne ou externe à un bassin de vie. Cela a mis au jour quatre types de mobilités sur lesquelles vont se baser des littératures scientifiques spécifiques: la mobilité quotidienne, résidentielle, le voyage et la migration (GALLEZ et KAUFMANN 2009 : 5). Les développements modernes de la mobilité illustrés par une intensification des flux, voire un basculement vers un paradigme du tout mobile (URRY 2000) font ressortir des formes de mobilité que ces catégories ne permettent pas d'étudier. La mobilité étudiante en est un exemple. Sa temporalité est trop longue pour parler de mobilité quotidienne mais trop courte et contient une perspective de retour qui ne permet pas de la classer parmi la mobilité résidentielle. Au niveau de la spatialité, elle implique certes une sortie du bassin de vie mais la raison du déplacement reste inscrite dans l'espace de départ (immatriculation et validation des crédits dans l'université d'origine).

Les développements récents de la géographie et de la sociologie ont également mis au jour la question des inégalités de mobilité, en termes d'accès notamment. Ces réflexions, mêlées à celle de la globalisation poussent à se demander le rôle que joue la mobilité internationale dans certaines inégalités à l'échelle mondiale: « *such practices of youth migration and the inter-linked opportunities to learn and « become migrants » may be an important factor in more fully understanding divisions between privileged and disadvantaged social groups in the unfolding decades of the twenty-first century* » (SMITH *et. al.* 2014: 7).

Pour comprendre les différentes et complexes implications sociales de la mobilité, je propose, dans ce travail, d'utiliser le concept de capital de mobilité qui définit la potentialité du déplacement. Vu comme un capital au sens de Bourdieu (1986) (chapitre II. 1. 1.), parallèlement aux capitaux économique, social et culturel, la mobilité en puissance joue un rôle dans la dynamique entre les classes sociales. Ainsi l'acte du déplacement est vu comme la concrétisation de cette « mobilité en puissance » incarnée dans chaque individu. Au-delà du mouvement, les prédispositions de l'individu à effectuer un tel acte sont également prises en compte. Je reviendrai sur ce concept central de capital de mobilité mais de manière globale, « *Poser la mobilité comme un phénomène social total revient à en faire une dimension centrale de la vie sociale* » (GALLEZ et KAUFMANN 2009 : 7). Et dans un contexte déjà évoqué ci-dessus d'accroissement des flux, les phénomènes de mobilité méritent une attention particulière :

« En permettant aux individus de s'affranchir de la proximité physique pour augmenter et diversifier leurs possibilités d'interactions sociales, l'augmentation des vitesses de transport et de télécommunication marquerait bien une nouvelle étape dans le processus de la complexification des rapports sociaux » (GALLEZ et KAUFMANN 2009 : 8).

I. 4. PLAN DU TRAVAIL

Ce travail est structuré en cinq chapitres. Le premier a présenté, en guise d'introduction, l'angle d'approche avec lequel le phénomène de mobilité étudiante est, ici, considéré ainsi que globalement les enjeux de ce point de vue. Le deuxième chapitre comprend la problématique. Il s'agit, dans un premier temps, d'exposer les outils conceptuels utilisés à savoir, principalement le concept de capital de mobilité qui constitue de fil rouge du travail. Dans un deuxième temps, c'est la question de base ainsi que les sous-questions qui sont présentées et ce chapitre termine sur une présentation de la littérature scientifique autour de mes trois sous-questions, ce qui permet d'en dégager des hypothèses. Le troisième chapitre se penche sur la méthodologie, c'est-à-dire, d'une part, les démarches de recherche et les méthodes utilisées et, d'autre part, l'ancrage théorique des méthodes, il s'agira principalement de présenter la pertinence de la notion de « récit de vie » dans le contexte de ma recherche. Le quatrième chapitre présente mon analyse et est structuré selon mes trois sous-questions et le cinquième ma conclusion ainsi que les pistes de recherche.

Deuxième Partie

PROBLÉMATIQUE

II. 1. LE CAPITAL DE MOBILITE

Je vais, dans ce chapitre, présenter les principaux outils conceptuels qui vont me permettre d'analyser le phénomène de mobilité étudiante. Il s'agit principalement de la théorie des capitaux (BOURDIEU 1986) et du capital de mobilité (MURPHY-LEJEUNE 2003) ou de la motilité (KAUFMANN *et al.* 2004). La théorie bourdieusienne constitue la base théorique à partir de laquelle le concept de capital de mobilité a été développé mais ce dernier appartient à un contexte théorique plus récent. Il s'agira, dans un deuxième temps, de rendre compte des spécificités du capital de mobilité des étudiants mobiles desquelles découle ma problématique.

II. 1. 1. CAPITAL

Le terme « capital » avait, dans un premier temps, une signification purement économique et définissait les biens matériels possédés et, dans une vision économiste, c'est ce type de possession qui détermine les comportements sociaux. Bourdieu (1986) a élargi ce concept aux capitaux immatériels culturel et social, ce qui permet une compréhension des phénomènes sociaux plus seulement déterminés par l'économie. Selon lui, les différents capitaux sont liés et convertibles (BOURDIEU 1986 : 242). Il (1986: 241) définit le terme « capital » de la manière suivante:

« Capital is accumulated labor (in its materialized form or its "incorporated," embodied form) which, when appropriated on a private, i. e. exclusive, basis by agents or groups of agents, enables them to appropriate social energy in the form of reified or living labor. [...] It is what makes the game of society – not least, the economic game – something other than simple games of chance offering at every moment the possibility of a miracle. »

Bourdieu identifie également des sous-capitaux comme les capitaux scolaire et linguistique qui sont des sous-capitaux du capital culturel. Les capitaux peuvent être possédés par des individus et des groupes d'individus, ce sont eux qui, selon Bourdieu (1986 : 241), « *makes the game of society* » :

« [...] The structure of the distribution of the different types and subtypes of capital at a given moment in time represents the immanent structure of the social world, i.e., the set of constraint inscribed in the very reality of that world which governs its functioning in a durable way, determining the chances of success for practices » (BOURDIEU 1986: 242).

À un niveau individuel, chacun possède du capital de chaque type, en plus ou moins grande quantité et sous différentes formes. Ces capitaux sont en partie hérités et en partie acquis (BOURDIEU 1979: 88). Ce champ théorique permet d'expliquer la reproduction des inégalités sociales, étant donné qu'en plus du capital économique les enfants héritent de capitaux culturel et social de leurs parents. Cette théorie rejette donc l'idée selon laquelle la réussite scolaire puis professionnelle des enfants dépend d'aptitudes naturelles (BOURDIEU 1986 : 243), certains éléments qui peuvent sembler résulter d'un choix personnel, comme le choix d'un métier ou d'une filière d'étude sont, selon Bourdieu, influencés par les capitaux possédés par la personne, en partie hérités et en partie acquis.

II. 1. 2. LA MOBILITÉ EN PUISSANCE VUE COMME UN CAPITAL

Le capital de mobilité définit la potentialité qu'un individu se déplace et cette vision en termes de capital permet d'inscrire la propension des individus à se déplacer dans le système des capitaux. La notion de système des capitaux suppose deux choses: tout d'abord, l'existence de transferts entre les différents capitaux et l'idée de leur reproduction et hérédité. Ces deux éléments ont des implications pour le capital de mobilité car il est lié aux autres capitaux: « [...] *there are clear connections between the "mobility capital" possessed by the young adults involved in our research and the other types of capital to which they had access* » (BROOKS et WATERS 2010: 152).

Dans le même ordre d'idées, Kaufmann *et al.* (2004 : 750) parlent plutôt de *motilité*, terme emprunté à la biologie, et le définissent de la manière suivante:

« Motility can be defined as the capacity of entities (e.g. goods, information or persons) to be mobile in social and geographical space, or as the way in which entities access and appropriate the capacity for socio-spatial mobility according to their circumstances » (KAUFMANN *et al.* 2004: 750).

Le concept de motilité suppose que les structures sociales dépendent, en partie, de la capacité potentielle au déplacement des biens, des informations et des personnes (KAUFMANN *et al.* 2004 : 745). Il définit donc la capacité à être socialement et spatialement mobile ainsi que la manière de mettre en œuvre de cette capacité de mobilité, selon les situations. La motilité est, selon Kaufmann *et al.* (2004 : 750), composée de trois éléments:

- **l'accessibilité**, qui comprend les moyens logistiques nécessaires à la mobilité (transports, routes, contexte matériel, économique, environnement etc...).
- **les compétences** qui incluent les capacités physiques (compétence à se mouvoir), les compétences acquises (permis de conduire) et les capacités organisationnelles.
- **l'appropriation** qui définit les valeurs que les acteurs attribuent à certains lieux, moyens de transport ou à certaines formes de mobilité.

Ces trois éléments permettent de saisir la motilité d'un acteur ou d'un objet.

« La motilité permet de décrire le rapport à l'espace-temps et à sa construction sociale en se centrant sur les acteurs ; elle est susceptible de se manifester de différentes manières en se transformant ou non en différents types de mobilité » (KAUFMANN et WIDMER 2005 : 202).

Ces trois composantes de la motilité permettent de souligner en quoi la mobilité en puissance est inégalement répartie chez les individus. Par exemple, le fait de se trouver dans un endroit isolé des voies de communication (accessibilité), de ne pas être capable physiquement ou mentalement de se déplacer (compétences) et de ne pas en avoir l'envie (appropriation), amoindrissent la propension à se mouvoir. Pour Kaufmann et Widmer (2005: 200), la motilité n'est pas une caractéristique innée des individus mais elle se construit au sein des familles. Cette vision encourage à considérer les individus, dans leur contexte socio-économique et avec leur histoire car leur motilité y est liée (KAUFMANN et WIDMER 2005 : 202).

Le capital de mobilité ne se transforme pas systématiquement en déplacement et il peut être l'expression de capitaux de mobilité différents. Cela est illustré par les différences entre mobilité subie et choisie. « [...] *education-related migration is expressive of choice and*

preference, as opposed to a forced decision; to move is intentional and often viewed in a positive way, particularly at the pre-migration phase of the decision-making process » (SMITH *et al.* 2014: 6). Par exemple, un fossé distingue le réfugié politique ou économique qui effectue un voyage subi et le touriste occidental pour qui la mobilité est choisie à des fins de distraction. Au-delà de l'acte du déplacement, les enjeux sont donc de comprendre ce qui, dans l'histoire de la personne et dans sa situation au moment du départ détermine la mobilité et le capital de mobilité permet de prendre en compte ces éléments. Le rôle social de la mobilité réside donc dans la maîtrise que les individus ont sur leurs mobilités. Concrètement leur marge de manœuvre pour ne pas en subir les conséquences négatives (pénibilité, déracinement) mais en maximiser les impacts positifs (plaisir de pratiquer le tourisme, compétences acquises).

II. 1. 3. DES ÉTUDIANTS PREDESTINÉS À LA MOBILITÉ

Dans le cadre de l'ancrage social de la mobilité, la mobilité étudiante occupe une place spécifique car elle ajoute la notion de formation et d'éducation au fait de se déplacer, l'éducation étant parfois également vue comme un élément de la reproduction des inégalités sociales (BOURDIEU 1984).

L'étudiant mobile a la particularité de choisir consciemment de pratiquer la mobilité internationale pour en bénéficier des effets positifs, en matière de formation notamment. Je vais, ici, présenter deux caractéristiques des étudiants mobiles démontrant leur spécificité, à savoir, le fait qu'ils sont principalement issus de milieux socio-économiques aisés et qu'ils ont, en général, une expérience déjà avérée de la mobilité internationale.

II. 1. 3. 1. Origines socio-économiques

De nombreuses études portent sur le profil des étudiants mobiles et il en ressort qu'ils semblent constituer une catégorie particulière d'étudiants selon plusieurs critères. « *Des différences importantes dans les intentions de mobilité apparaissent ainsi selon le mode de logement, l'état civil et la parentalité* » (GERHARD 2011 : 19). En plus, la décision de partir est, par exemple, corrélée avec les résultats académiques: les bons élèves ayant plus tendance à être mobiles que les autres (KING et FINDLAY 2011 : 171 ; BALLATORE 2010 : 75 ; KING *et al.* 2010 : 29). Le séjour Erasmus est également relativement féminisé, 69%² de la population ERASMUS sont des femmes (KING *et al.* 2010 : 28). Les étudiants Erasmus sont également souvent jeunes (BALLATORE 2010 : 75 ; KING *et al.* 2010 : 28 ; GERHARD 2011: 18), c'est-à-dire qu'ils n'ont pas redoublé, ni changé d'orientation en cours de cursus et enfin ils ont moins tendance à appartenir à « *une ethnie non-blanche* » (8%), que les autres (16%)³. Selon Smith *et al.* (2014: 6): « *[...] the broader opportunities and constraints for education-related migration is a key divider between distinct social groups that are included and excluded in contemporary societies and labour market* ». Ainsi l'accès à la mobilité étudiante distingue les classes sociales, notamment parce qu'elle est liée à l'accès au marché du travail.

² Comparaison entre étudiants Erasmus (4'718) et non Erasmus (486'373), dans la deuxième ou troisième année d'étude, année 2002-03, données enregistrées par HESA (UK), King *et al.* 2010, p. 28

³ *Ibid*

Les explications de ce tri social face à la mobilité renvoient à la théorie des capitaux de Bourdieu (KING et FINDLAY 2011 : 172). Globalement, le facteur économique ne suffit pas à expliquer la décision d'étudier à l'étranger, d'autres facteurs entrent en ligne de compte, comme le souligne Ballatore (2010 : 43):

« Dans un enseignement supérieur de plus en plus hétérogène où les motivations des protagonistes semblent, avant tout, résulter de choix personnels, la question de la migration des étudiants et des diplômés semble pourtant relever, aussi et encore, de logiques économiques, sociales et politiques. De même, les qualités individuelles que l'on prête aux étudiants migrants semblent encore dépendantes de leurs caractéristiques scolaires et sociales ».

Ainsi le fait que certains étudiants partent étudier à l'étranger est en lien avec leur appartenance à une classe de la population ayant des valeurs et des moyens financiers particuliers. Cela rejoint la théorie bourdieusienne selon laquelle les choix, entre autres en matière de formation, des individus sont influencés par les capitaux de la personne (BOURDIEU 1986 : 243). Cela est illustré, par exemple, dans l'étude de Findlay *et. al.* (2012 : 123-124) par le fait que les élèves britanniques des écoles privées (5.5%) ont plus tendance à vouloir étudier à l'étranger que ceux des écoles publiques (2.8%). Ce constat n'est pas une nouveauté issue de l'amplification du phénomène de mobilité étudiante depuis la création du programme Erasmus, selon Papatsiba (2003 : 4), la notion de capital cosmopolite a toujours fait partie de la formation des élites.

Pour appuyer cela, on peut encore noter que le niveau d'éducation des parents influence également la réalisation de séjour d'études à l'étranger (PRAZERES 2013 ; BALLATORE 2010 ; OTERO 2008 ; GEHRARD 2011). Selon Gerhard (2011 : 22), en Suisse, 10,7% des étudiants dont les parents sont diplômés d'une haute école ont été mobiles, contre 8% des étudiants dont les parents ne sont pas diplômés d'une haute école et l'on retrouve également une nette différence pour les intentions de mobilité⁴.

En résumé, plusieurs auteurs s'accordent pour souligner que les étudiants qui partent à l'étranger sont globalement d'origine socio-économique aisée, comparés aux autres étudiants (KING et FINDLAY 2011 ; OTERO 2008 ; PRAZERES 2013 ; BALLATORE 2010 ; MURPHY-LEJEUNE 2003), cela s'ajoute au fait que les étudiants représentent déjà une catégorie particulière de la population. Cette classe socio-économique aisée est caractérisée par des moyens financiers particuliers mais également des capitaux culturels et sociaux en adéquation.

II. 1. 3. 2. Expériences de mobilité précédentes

En plus du fait que les étudiants mobiles proviennent d'origines socio-économiques favorisées, ils ne sont généralement pas des voyageurs novices. Ainsi, il semble qu'une expérience de mobilité en engendre d'autres. « *Mobility reproduces itself* » (WEICHBRODT 2014 : 9).

⁴ Pour les étudiants dont les parents sont non diplômés d'une haute école 4,2% sont en préparation, 20,1% envisage probablement de partir, 12,7% ne sait pas et 55% ne partira probablement pas. Pour les étudiants dont les parents sont diplômés d'une haute école les taux sont respectivement de 7,8%, 26,8%, 13,3% et 41,3%. (GERHARD 2011 : 22).

Par exemple, King *et. al.* (2010 : 30) soulignent qu'une première expérience de mobilité significative comme une année sabbatique augmente les chances d'effectuer une mobilité spontanée ou du type Erasmus. « *A personal and family history of mobility (school exchanges, frequent travel, family members abroad etc.) was also shown to be correlated to the decision to apply to study abroad* » (KING *et. al.* 2010: 31). Dans le même ordre d'idées, Weichbrodt (2014: 17) démontre que les élèves ayant participé à un échange dans le cadre de leur scolarité ont tendance à repartir.

Cette question des expériences de mobilité suppose que le capital de mobilité des étudiants Erasmus a déjà été concrétisé, avant le départ, par des voyages effectifs.

« [...] mobile students possess more mobility capital than non-mobile students. It seems like the "travel bug" runs in the family in both these groups, and in line with Murphy-Lejeune (2002), it is observed that one mobility experience often leads to another » (CARLSON 2012: 94).

Au niveau de la composition du capital de mobilité des étudiants mobiles, il est, selon Murphy-Lejeune (2003 : 60), constitué de deux éléments : d'une part de l'histoire personnelle et familiale de l'étudiant et, d'autre part, des expériences de mobilité précédentes (comprises dans un sens large comme tous les contacts avec l'altérité et n'implique pas forcément un déplacement). Les expériences de mobilité précédentes jouent donc un rôle important pour le capital de mobilité, en tant que concrétisation de ce potentiel de déplacement mais aussi parce que leur pratique le renforce. Les compétences acquises et les évolutions perçues lors de ces différentes expériences de mobilité permettent au capital de mobilité de s'actualiser.

« [...] education spaces and experiences can be viewed as a platform for some young people to become « apprentice migrant » at a range of spatial scales and temporalities, in a changing world where migration and mobility becomes a more normative, taken-for-granted social practice, which can be adopted by individuals and institutions to reproduce privilege and advantage in later phases of their lifecourses (Smith an Jöns, forthcoming) » (SMITH 2014: 6).

Ainsi, en plus du fait que le milieu d'origine des étudiants mobiles est caractérisé par des capitaux économique, culturel et social particuliers, il est également cosmopolite et propice à la mobilité internationale. Les étudiants mobiles ont donc acquis, par leurs expériences de mobilité précédentes, une habitude de la pratique de la mobilité internationale. En plus d'être l'expression d'un capital de mobilité spécifique, la pratique de la mobilité étudiante l'actualise et le renforce.

II. 1. 4. SYNTHÈSE : LE CAPITAL DE MOBILITÉ

La mobilité étudiante fait partie du phénomène de globalisation de la connaissance et d'internationalisation de l'éducation supérieure (RIZVI 2011). Dans ce cadre, je vais chercher à saisir ce que le fait de pratiquer la mobilité étudiante, insérée dans un système universitaire globalisé, apporte aux individus. Cela s'inscrit dans la volonté de mettre au jour les enjeux sociaux de la mobilité, autrement dit son rôle dans la détermination de la place des individus dans la société (GALLEZ et KAUFMANN 2009). Le concept de capital de mobilité

(MURPHY-LEJEUNE 2003, KAUFMANN *et. al.* 2004) qui définit la potentialité qu'un acteur se déplace permet de rendre compte de cela. Il rend compte de la maîtrise que les individus ont sur leurs mobilités spatiales entre le fait de la subir et d'en retirer les impacts négatifs ou de la choisir et de pouvoir en tirer des avantages.

Les étudiants mobiles choisissent de pratiquer la mobilité internationale à des fins formatives (ANQUETIL 2006). Cela illustre le fait que leur capital de mobilité est spécifique. La possession d'un capital de mobilité spécifique étant, selon le système des capitaux, lié à la possession de capitaux économique, sociaux et culturel similaires, les étudiants mobiles se trouvent être généralement de bons élèves, issus de milieux aisés et dont les parents ont des qualifications au-dessus de la moyenne (GERHARD 2011, KING et FINDLAY 2011, BALLATORE 2010, OTERO 2008, PRAZERES 2013). De plus, les étudiants mobiles sont généralement de grands voyageurs, avant leur séjour d'études à l'étranger, ce qui appuie l'idée que la pratique de la mobilité internationale sous diverses formes renforce sa potentialité (KING *et. al.* 2010, CARLSON 2012, MURPHY-LEJEUNE 2003).

*« Within this fluid current context of youth migration, it is vital to pose important questions about the capacity and power of youth migrant agency to create/reproduce, and become embroiled in both new and traditional forms of youth migration. This resonates with broader well-defined social science scholarship over the last decade that shows, for instance, how migration is a strategic, agency-led practice of some individuals to shape personal and collective socio-cultural identities, often theorized by the "individualization thesis" » (SMITH *et. al.* 2014 : 3).*

II. 2. QUESTION DE BASE ET CADRE DE RECHERCHE

II. 2. 1. QUESTION DE BASE

La potentialité à se déplacer occupe une place dans le système des capitaux notamment parce que les individus peuvent subir la mobilité en vivant, par exemple, un déracinement ou la pénibilité du déplacement ou la pratiquer à des fins de plaisir ou dans des optiques plus stratégiques. Ainsi l'étudiant mobile choisit de vivre un séjour d'études à l'étranger en ayant une importante maîtrise sur elle. Cette expérience lui permet d'actualiser son capital de mobilité mais cela a également des répercussions sur les autres capitaux :

« Buoyed financially by their families, such students [...] are concerned to acquire the 'right' credentials and other embodied life and travel experiences, which can ultimately be converted into social status and economic capital (Waters and Brooks 2010a). In this way, and following Bourdieu's notion of 'forms of capital' (Bourdieu 1986), students who move to study in an international arena, especially if they attend high-prestige universities, accumulate multiple and mutually-reinforcing forms of capital – mobility capital (cf. Murphy-Lejeune 2002), human capital (a world-class university education), social capital (access to networks, 'connections'), cultural capital (languages, intercultural awareness) and, eventually, economic capital (high-salary employment) » (KING et. al. 2010: 32).

A la vue de la place spécifique en termes de signe d'appartenance à une classe sociale aisée et de possibilité d'utilisation de l'expérience pour ses propres fins, je vais, dans ce travail, chercher à comprendre le rôle du séjour d'études à l'étranger dans la construction des parcours de vie. Cela implique une approche longitudinale et, pour ce faire, je me baserai sur les récits de vie d'étudiants qui ont effectué ce type de séjour il y a plusieurs années et sur l'interprétation qu'ils donnent au rôle de leur séjour de mobilité dans leur histoire. Ma question de base est la suivante:

Comment les anciens étudiants perçoivent-ils le rôle que le séjour de mobilité a joué dans leurs parcours de vie ?

Je reviendrai, dans le chapitre consacré à la méthodologie, sur l'approche biographique que j'adopterai. Le départ en mobilité est vu comme le résultat d'un long processus. Selon Anquetil (2006 : 90), le capital de mobilité, tel que conceptualisé par Murphy-Lejeune (2003), doit être appréhendé avec un traitement narratif car ainsi l'étudiant mobile peut faire ressortir un sens entre ses différentes expériences.

Ma recherche s'inscrit dans la volonté de comprendre comment les parcours de vie se construisent et le rôle de la mobilité, ici, de séjours de mobilité internationale, dans la construction de ces parcours. Concrètement, je propose de différencier trois moments durant lesquels le rôle du séjour de mobilité est questionné et l'objectif de l'approche biographique est de faire ressortir des sens entre ces trois moments. Mes trois sous-questions s'articulent autour de ces trois moments:

Sous-question 1 : Dans quelles intentions d'ordre privé ou professionnel s'inscrit le séjour de mobilité ?

L'objectif de cette sous-question est de comprendre quelles attentes les étudiants mobiles font reposer sur leur expérience de mobilité, que ce soit en réponse à certains éléments ou dans l'intention de mobiliser les compétences acquises ou le vécu du séjour pour des projets personnels et ou professionnels. Cela suppose qu'une expérience d'études à l'étranger est un acte mûrement réfléchi et que les déterminants de ce choix font référence au capital de mobilité qui exprime la potentialité d'un tel choix. Il s'agit donc de saisir, par l'interprétation des étudiants le rôle qu'a joué le séjour de mobilité au moment du départ.

Sous-question 2 : Qu'apporte le séjour, en termes de vécu et de compétences, à l'étudiant qui l'effectue ?

L'objectif est de saisir ce qui est vécu durant le séjour et quelles compétences sont acquises, si cela répond à une attente spécifique ou a des conséquences particulières sur les parcours de vie. Je distingue deux caractéristiques des séjours d'études à l'étranger qui en font des expériences constructives d'un point de vue de la personnalité et du projet professionnel: le contact à l'altérité et les relations sociales. Cette sous-question cherche donc à saisir l'actualisation du capital de mobilité et des autres capitaux, due aux différentes caractéristiques des séjours d'études à l'étranger:

« En effet, tout acteur social en situation de mobilité se trouve obligatoirement confronté à de nouvelles situations et de nouvelles expériences. Il va les interpréter, en mobilisant des capitaux et ressources acquises dans le groupe social, et en mettant en œuvre des stratégies d'adaptation, le plus souvent inconscientes, en regard de ses appartenances sociales et de ses expériences antérieures, mais aussi en regard des statuts et des espaces d'intégrabilité que lui accorderont (ou non) les sociétés d'accueil » (GOHARD-RADENKOVIC et RACHEDI 2009 : 6).

Ces éléments permettent de comprendre le rôle du séjour les années qui le suivent. Il s'agira de saisir, dans le vécu du séjour et parmi les compétences acquises, lesquelles étaient recherchées par les étudiants et, par la suite, lesquelles ont pu être effectivement réinvesties et mobilisées.

Sous-question 3 : Quelles sont les conséquences d'un séjour de mobilité sur le parcours professionnel et privé des étudiants ?

Mon objectif est de comprendre les principales conséquences d'un séjour de mobilité sur les parcours de vie. Je suppose que les effets de l'actualisation de ce capital de mobilité et des autres capitaux peuvent se lire dans le parcours privé et professionnel des étudiants. Pour Brooks et Waters (2010), le capital de mobilité est un capital en plus des autres et permet de les renforcer, en se convertissant ou en les produisant, ainsi un séjour de mobilité modifie tout le système des capitaux et influence les parcours de vie. Ce niveau d'analyse qui se penche sur les années qui suivent le séjour est plutôt lacunaire, en effet, il manque bien

souvent, dans ce champ de recherche, une approche longitudinale du séjour, prenant en compte les années qui précèdent le séjour mais aussi celles qui suivent.

II. 2. 5. SYNTHÈSE DE LA QUESTION DE BASE ET DU CADRE DE RECHERCHE

En résumé, la réalisation d'un séjour de mobilité étudiante est un signe d'appartenance à une classe sociale aisée et la pratique de la mobilité renforce le capital de mobilité et les autres capitaux ce qui, dans une approche longitudinale, a des impacts concrets sur les parcours de vie des étudiants après le séjour. De cette idée, découle ma question de base qui est la suivante : **Comment les étudiants mobiles perçoivent-ils le rôle que le séjour de mobilité a joué dans leurs parcours de vie ?** Ainsi, il sera question de la perception que les étudiants ont du rôle de leur séjour avant et après sa réalisation.

Sous-question 1 : **Dans quelles motivations d'ordre privé ou professionnel s'inscrit le séjour de mobilité ?**

→ Objectif: comprendre quelles attentes les étudiants mobiles font reposer sur leur expérience de mobilité.

Sous-question 2 : **Qu'apporte le séjour, en termes de compétences et de vécu, à l'étudiant qui l'effectue ?**

→ Objectif: saisir ce qui est vécu durant le séjour et quelles compétences sont acquises.

Sous-question 3 : **Quelles sont les conséquences d'un séjour de mobilité sur la trajectoire privée et professionnelle des étudiants ?**

→ Objectif: comprendre les conséquences d'un séjour de mobilité sur les parcours de vie, du point de vue privé et professionnel.

L'objectif général de ma question de base est de faire émerger un sens entre ces trois moments et de déterminer, dans quelle mesure, les intentions qui reposent sur le séjour influencent la manière dont il est vécu et les compétences qui sont acquises et, par la suite, les conséquences sur les parcours de vie.

II. 3. INTENTIONS DU SÉJOUR

Ma première sous-question cherche à comprendre dans quelles intentions s'inscrit le séjour de mobilité étudiante. Ainsi, il s'agit de déterminer le rôle du séjour dans le parcours de vie au moment du départ. Le fait de questionner les intentions qui sont mises dans cette expérience, suppose que les étudiants mobiles ont une certaine maîtrise de leurs mobilités et qu'ils peuvent utiliser la mobilité étudiante pour parvenir à certaines fins (SMITH 2014). « [...] *young people, generally from more privileged backgrounds and with the best school exam results, express a desire to act on their future mobility and study plans in relation to their individualistic goals (Beck and Beck-Gernsheim 2002) thus shaping distinctive educational and career trajectories* » (FINDLAY *et. al.* 2012: 128). Findlay *et. al.* (2012) soulignent le fait que les étudiants mobiles expriment la volonté de construire leur avenir de mobilité et d'études pour atteindre des objectifs personnels.

Un départ en mobilité étudiante est le résultat de différents facteurs (FINDLAY *et. al.* 2012 : 124 ; DEAKIN 2014: 36-37). Van Mol et Timmerman (2013) différencient trois catégories de facteurs déterminants un départ en mobilité étudiante: le contexte macro-économique, le profil des étudiants et les motivations personnelles. En accord avec l'approche de ce travail basé sur l'échelle individuelle, un focus est mis sur les intentions que les étudiants placent dans le séjour, donc sur la troisième catégorie.

Certaines études ont mis au jour les principales motivations des étudiants à étudier à l'étranger (DEAKIN 2014 ; FINDLAY *et. al.* 2012 ; VAN MOL et TIMMERMAN 2013). Ces motivations répondent à ce que les étudiants ont envie de vivre durant le séjour et n'incluent pas forcément une perspective temporelle, autrement dit, les projets, au sens de Findlay *et. al.* (2012), dans lesquels les étudiants peuvent inscrire l'expérience et c'est ce point que ce travail ambitionne d'approfondir. Par exemple, la motivation de perfectionner son niveau de langue ne détermine pas dans quelles intentions l'étudiant veut perfectionner une langue et s'il prévoit d'utiliser cette compétence sur le plan professionnel, par exemple.

Cependant, comprendre les intentions des étudiants ne permet pas de saisir tous les facteurs qui déterminent un départ en mobilité mais uniquement les différentes attentes qui peuvent reposer sur lui. « [...] *personal ambitions are just one aspect of the migration decision. After all, migration aspirations are the result of a complex interplay of several dynamics* » (VAN MOL et TIMMERMAN 2013: 466).

Je commencerai par quelques considérations sur la valorisation de la mobilité internationale parmi les classes aisées et cosmopolites. Ensuite, deux types d'intentions sont distinguées : l'optique liée au plaisir que peut procurer le séjour et la stratégie de renforcer son employabilité (PINTO 2013 ; OTERO 2008 ; BROOKS et WATERS 2010), cette dernière peut également être plus largement liée à une volonté de mobilité sociale.

II. 3. 1. VALORISATION DE LA MOBILITÉ INTERNATIONALE

Pour rappel, il apparaît que les étudiants qui effectuent des séjours d'études à l'étranger possèdent généralement un passé relativement riche en expériences de mobilité (BALLATORE 2010). Selon le concept de motilité de Kaufmann *et. al.* (2004), la valeur attribuée à un moyen de transport, lieu de destination ou au fait d'être mobile fait partie du capital de mobilité. Les étudiants mobiles valorisent particulièrement la mobilité internationale et ce goût prononcé pour les différentes pratiques de mobilité est, en partie, issu des mœurs et valeurs de leur milieu social dans lequel la mobilité internationale est fréquemment pratiquée (WEICHBRODT 2014). Anquetil (2006: 68) souligne que « *On reconnaît en effet dans les « prédispositions interculturelles » des composants de la panoplie sociale d'un habitus socialement marqué qui est celui d'une certaine intelligentsia bourgeoise moderne et internationalisée* ».

Ces « *prédispositions interculturelles* » mettent au jour le lien entre la composante « appropriation » de la motilité (KAUFMANN *et. al.* 2004) et le capital culturel de ces classes sociales aisées caractérisées par « *une certaine intelligentsia bourgeoise moderne et internationalisée* ». Ce capital culturel donne une place de choix à la mobilité internationale, l'on peut dire qu'elle y est internalisée en tant qu'habitus (MURPHY-LEJEUNE 2003). Cela peut être concrétisé par des voyages, un réseau social international mais aussi par des valeurs d'ouverture sur le monde et sur l'altérité.

Ces éléments conditionnent les intentions qui sont mises dans les séjours d'études à l'étranger en en faisant une action sociale distinctive et reproductive. Smith *et. al.* (2014: 6) soulignent que la mobilité étudiante est une action sur laquelle l'étudiant a une importante marge de manœuvre, en opposition à une migration forcée et qu'ainsi il peut l'utiliser pour des fins de construction d'un projet.

II. 3. 2. INTENTIONS

Findlay *et. al.* (2012 : 122) soulignent que les motivations des étudiants pour étudier à l'étranger sont liées à la construction de leur parcours de vie de manière plus large : « *a relation between student mobility and subsequent mobility aspirations: the motivation for international student mobility must at least in part be related to subsequent mobility intentions relating to the rest of the life-course* ». Ainsi l'expérience d'études à l'étranger n'est pas un acte détaché de l'histoire de la personne, ni de ses projets de vie.

Je distingue, ici, deux types d'intentions. Tout d'abord, les intentions « personnelles » et qui concernent l'expression de la mobilité étudiante comme partie prenante du capital culturel des classes sociales aisées. La deuxième catégorie d'intentions implique le parcours professionnel et le séjour de mobilité y est vu comme une étape pour la construction d'un projet professionnel. Les deux types d'intentions ne s'excluent pas forcément mais d'un point de vue de la construction de la trajectoire de vie, elles répondent à des logiques différentes, le premier voyant le séjour comme une fin en soi, inscrivant l'étudiant dans la « *world-class* » (FINDLAY *et. al.* 2012), le deuxième comme un moyen stratégique de renforcer son employabilité.

II. 3. 2. 1. Des intentions d'ordre personnel

Selon Gerhard (2011 : 34), la recherche d'évolution personnelle est la principale attente des étudiants suisses qui partent en mobilité. Suivent la découverte d'une autre culture, la volonté de sortir de ses habitudes/du quotidien et le perfectionnement linguistique général⁵. Ainsi la première motivation, quantitativement parlant, des étudiants à partir en mobilité est la volonté de vivre une expérience personnellement enrichissante et plus largement de vivre l'expérience du voyage en étant plongé dans une culture différente et parler une langue différente. Il s'agit donc de la volonté de vivre une « aventure » que les étudiants auront un certain plaisir à vivre. Selon Brooks et Waters (2010) ce type de motivation, lié à la recherche du plaisir que peut procurer une expérience à l'étranger est, par exemple, bien présente chez les étudiants britanniques qui partent étudier dans les universités étrangères anglophones. Ces auteures soulignent que pour les étudiants britanniques les motivations peuvent, par exemple, être l'envie de vivre une aventure et de prolonger l'insouciance de la vie étudiante (BROOKS et WATERS 2010).

Ce plaisir à vivre ce type d'expérience peut s'expliquer par le fait que les étudiants ont, pour une part, déjà expérimenté ce type de mobilité à travers des séjours linguistiques, par exemple, ou alors, même s'il n'y a pas eu de concrétisation, la motivation peut s'ancrer dans des valeurs familiales ou du milieu plus large.

Pour ces étudiants, les acquis du séjour à l'étranger ne sont pas consciemment recherchés mais accidentellement acquis (BROOKS et WATERS 2010: 221): « *one of the most striking and unexpected findings to have emerged from our study was the ostensible absence of any explicit strategy underpinning many UK students' decisions around international education* ». Ainsi, ce type d'intentions de vouloir vivre une aventure est, selon BROOKS et WATERS (2010) présent chez des étudiants n'ayant pas de stratégie préétablie. Otero (2008 : 137) appuie également cette idée. Pour lui, la principale motivation réside dans le vécu de l'« expérience Erasmus », les retombées sur l'emploi étant limitées.

À cela s'ajoutent des motivations personnelles (DEAKIN 2014 : 36) dépendant directement des situations spécifiques des étudiants. Deakin donne l'exemple de l'étudiant qui souhaite partir suite à une rupture amoureuse ou celui qui souhaite s'éloigner temporairement de son jumeau. « *In the majority of cases, personal drivers played a secondary, albeit important, role in encouraging individual student's mobility* » (DEAKIN 2014: 36). Ces motivations sont difficiles à généraliser mais jouent, selon cette auteure, un rôle secondaire dans la décision d'effectuer un séjour de mobilité étudiante.

Findlay *et. al.* (2012) parlent d'une « *world-class* » pour qualifier cette classe sociale aisée et tournée vers l'international dont sont, en partie, issus les étudiants mobiles. Pour ces étudiants, la mobilité étudiante est un moyen de reproduire les avantages de leur classe sociale, en accord avec les valeurs mais ces auteurs soulignent néanmoins que parallèlement à cela, certains étudiants voient la mobilité internationale comme un moyen pour atteindre d'autres buts (FINDLAY *et. al.* 2012: 126), ce qui rejoint le deuxième type d'intentions.

⁵ La figure 6, en annexe, présente plus précisément ces résultats.

II. 3. 2. 2. Des intentions d'ordre professionnel

De manière générale, le fait qu'un séjour de mobilité étudiante soit formateur (ANQUETIL 2006 ; BRANDENBURG 2014 ; PAPATSIBA 2003) fait consensus. Selon Brandenburg (2014 : 14), renforcer son employabilité est une motivation pour 85% des étudiants Erasmus. Étant donné cet aspect, les étudiants qui effectuent un séjour de mobilité étudiante peuvent le faire dans l'intention de renforcer leur employabilité. Mais, en Suisse, selon Gerhard (2011 : 33), la motivation d'améliorer ses chances sur le marché de l'emploi est nettement moins présente que l'évolution personnelle ou la volonté d'élargir ses horizons. Seuls 43,7% considèrent cela important et accompli, par contre il est intéressant de noter que pour 18,8% cette attente était importante mais n'as pas été accomplie. Cependant, concernant le type spécifique de mobilité étudiante que sont les stages Erasmus (*Erasmus work placement*), Deakin (2014 : 30) souligne que la volonté de renforcer son employabilité est la motivation principale des étudiants. « *The Erasmus work placement was, therefore, viewed as a combination of experiences, providing both international experience and employability skills, which together would give them an advantage in their search for employment following graduation* ». La motivation de renforcer son employabilité prend également le dessus sur les motivations personnelles chez les étudiants Erasmus polonais (BOTAS et HUISMAN 2013: 745).

Plus précisément, deux logiques permettent de comprendre en quoi la mobilité étudiante renforce l'employabilité. Tout d'abord par l'acquisition de compétences et deuxièmement par le capital symbolique dont est dotée la mobilité internationale (FINDLAY *et. al.* 2012: 128). Par exemple, le choix de la destination peut répondre à certaines attentes dans le cas où les étudiants ont des projets professionnels définis (FINDLAY *et. al.* 2012: 127), dans ces cas, le séjour est vu comme une étape de projets plus larges. Le concept d'employabilité sera développé plus en détail au chapitre II. 5. 1. 2. .

II. 3. 2. 2. 1. La mobilité étudiante à des fins de mobilité sociale?

Dans les pays du sud, les étudiants qui effectuent des séjours de mobilité étudiante, dans leurs cas plutôt spontanés, le font pour des raisons économiques (PRAZERES 2013 : 810), à comprendre, dans l'optique de renforcer leur employabilité pour accéder à de emplois mieux rémunérés et donc d'opérer une mobilité sociale. On trouve cette intention de renforcer son employabilité en Slovaquie, par exemple, (WILIAM et BALAZ 2003). Dans ce pays, le taux de chômage des diplômés est nettement inférieur à celui des non-diplômés et des compétences en langues étrangères et en anglais tout particulièrement sont des garanties pour trouver un emploi⁶. Cette intention de départ est également présente chez les étudiants asiatiques qui viennent en Europe (BROOKS et WATERS 2011).

Un troisième exemple est celui de chiliens et de colombiens qui décident d'entamer un cursus de formation supérieure (master ou doctorat) en France ou aux États-Unis (PINTO 2013). L'auteure démontre que pour les classes moyennes ce type de migration repose sur

⁶ Exemple de la Slovaquie où le taux de chômage atteint 20% chez les non-diplômés et 5% chez les diplômés, ce qui explique la présence de stratégies d'investissement dans le capital humain, à travers l'apprentissage des langues et surtout de l'anglais (BALAZ et WILIAMS 2003 : 221).

une stratégie de mobilité sociale. La stratégie de mobilité sociale est, selon cette auteure (2013 : 9), composée de deux éléments : l'acquisition d'un savoir dans le pays hôte qui permet un repositionnement professionnel et, d'autre part, « *le prestige particulier et l'aura qu'on attribue à l'échelle internationale* ». Ce qui rejoint les deux mécanismes qui permettent de renforcer l'employabilité évoqués par Findlay *et. al.* (2012).

II. 3. 4. SYNTHÈSE DE LA SOUS-QUESTION 1

En se penchant sur les intentions qui vont plus loin que les motivations en comprenant également une part temporelle, l'objectif de cette sous-question est de comprendre, avant le départ, dans quels projets ou en réponse à quoi le séjour de mobilité est réalisé.

Ma première hypothèse est que les étudiants peuvent inscrire leur séjour d'études à l'étranger dans l'intention de vivre de bons moments (BROOKS et WATERS 2010), en adéquation avec la valorisation de la mobilité internationale au sein des classes sociales aisées (BALLATORE 2010 ; ANQUETIL 2006). Dans ce sens, l'expérience est vue comme une action normale dans son milieu (WEICHBRODT 2014) et l'étudiant a acquis une aisance dans sa pratique ainsi qu'une conscience de ce qu'elle peut apporter dans ses expériences précédentes. Ma deuxième hypothèse est que la mobilité étudiante est un moyen de renforcer son employabilité selon deux mécanismes, l'acquisition de compétences et l'aura symbolique de la mobilité internationale (FINDLAY *et. al.* 2012).

Ces deux intentions correspondent à deux rôles que la mobilité étudiante peut jouer dans les parcours de vie. Les trois exemples présentés dans le chapitre II. 3. 2. 2. 1. illustrent la présence de la motivation de renforcer son employabilité chez des étudiants effectuant des séjours de mobilité étudiante, à partir de pays du sud, vers des pays du nord. « *En Europe, aujourd'hui, certains jeunes de „classes moyennes" provenant du sud du continent ou d'institutions d'enseignement supérieur massifiées utilisent la mobilité géographique à des fins de mobilité sociale [...]* » (BALLATORE 2010 : 160).

Ainsi, la poursuite d'études à l'étranger a une signification différente selon l'origine socio-économique de l'étudiant, pour certains, les motivations sont en lien avec leur culture du cosmopolitisme, alors que pour les étudiants issus des pays du sud, il s'agit plutôt d'une recherche d'ascension sociale, par le fait de renforcer son employabilité. Autrement dit, les intentions personnelles qui reposent sur la mobilité étudiante sont liées avec le contexte macro et l'origine socio-économique des étudiants. Ma recherche ne permet pas de comparer deux milieux différents, par contre, je chercherai les caractéristiques du contexte suisse romand duquel viennent les étudiants de mon échantillon et qui influencent l'une ou l'autre intention.

II. 4. VÉCU ET COMPÉTENCES

Que se passe-t-il lorsqu'un étudiant mobile s'implante, seul, dans le cadre de ses études, pour quelques mois dans un pays étranger? Il n'est pas possible, dans le cadre de ce travail, de rendre compte de manière exhaustive du vécu d'un séjour de mobilité étudiante qui est, bien souvent, une expérience intense mais je souligne, ici, les éléments qui font de ces séjours à l'étranger des moments si particuliers du point de vue de ce pour quoi ils sont réalisés, en lien avec ma première sous-question et de l'influence qu'ils peuvent avoir sur les parcours de vie, en lien avec ma troisième sous-question. Je vais commencer par évoquer le vécu du séjour en présentant trois caractéristiques: le moment particulier durant lequel il prend place, le contact à l'altérité et les relations sociales. Dans un deuxième temps, je chercherai à saisir les compétences qui sont acquises en lien avec ces deux caractéristiques. L'objectif étant de comprendre ce qu'apporte l'expérience de la mobilité étudiante aux étudiants qui la pratiquent et en quoi l'expérience est à la fois recherchée et marquante.

II. 4. 1. VECU DU SEJOUR

Selon Zimmerman et Neyer (2013), les séjours d'études à l'étranger sont des événements marquants, en partie, parce qu'ils constituent une étape dans les parcours de vie au même titre que la mobilité résidentielle qui est bien souvent liée à une étape de la vie: mise en couple, entrée sur le marché du travail, naissance d'un enfant etc. Selon Murphy-Lejeune (2003), la mobilité étudiante s'effectue dans une période particulièrement propice à ce type d'expérience. L'étudiant est alors suffisamment autonome vis-à-vis de ses attaches familiales pour partir et il n'a pas encore les responsabilités professionnelles et familiales propres à la vie d'adulte. Dans ce sens, les étudiants mobiles ont tendance à ne pas être en couple au moment de leur départ (ZIMMERMAN et NEYER 2013 et BRANDENBURG 2014 : 130). Pleyers et Guillaume (2008 : 69) ajoutent que cette période qu'ils caractérisent de « *jeunesse tardive* » est propice à la construction de soi. Ainsi, l'importance du séjour est à comprendre parallèlement au moment de transition entre l'adolescence et l'âge adulte dans lequel il s'effectue. Pour certains étudiants, le séjour d'études à l'étranger est la première fois qu'ils habitent seul.

II. 4. 1. 1. Le contact à l'altérité

En plus d'être une expérience spécifique par la période de transition dans laquelle elle prend place, le séjour d'études à l'étranger constitue une expérience particulière due à l'environnement étranger. Dans ce contexte, l'étudiant mobile doit s'adapter : « *s'extirpant de son milieu d'origine, il choisit de se placer dans une situation où il va devoir se construire face à la multiplicité de systèmes culturels* » (ANQUETIL 2006 : 15). L'altérité conduit l'étudiant, d'une part, à devoir être confronté et donc accepter d'autres pratiques culturelles mais également à devoir, dans une certaine mesure, s'adapter.

Cet exercice d'adaptation, consciemment recherché par l'étudiant mobile, le différencie selon Murphy-Lejeune (2003), des autres catégories de migrants car il recherche volontairement et revendique son statut d'étranger. Il voit la confrontation à l'altérité comme étant formatrice, alors que la catégorisation d'étranger est stigmatisante pour les autres types de migrants. « *Les tensions auxquelles est soumis l'étudiant-voyageur sont envisagées de façon positive comme créatrice de nouveaux modes d'appréhender le temps, l'espace, les relations sociales, comme création d'une nouvelle identité se définissant par son "esprit international"* » (ANQUETIL 2006 : 63). Pour rappel, la mobilité peut être vue comme une partie prenante du capital culturel des classes sociales aisées (II. 3. 1.). La mobilité y est comprise en tant que pratique mais également en tant que disposition d'esprit prônant une ouverture d'esprit et donc une ouverture à l'altérité. Ceci participe à la vision positive que les étudiants mobile ont de leur confrontation à l'altérité.

L'altérité, lors d'un séjour d'études à l'étranger, est donc vue comme étant formatrice pour l'étudiant et c'est ce qu'appuient également Pleyers et Guillaume (2008 : 70) :

« Il est vrai que partir de "chez soi" offre l'opportunité d'une expérience concrète de l'altérité – la découverte de personnes plongées dans une société et une culture différentes – mais aussi de l'autonomie – loin des espaces et des acteurs de la socialisation originelle (famille, université, cercles d'amis...) [...]. La confrontation à une altérité parfois radicale n'est pas sans susciter des tensions constitutives de l'expérience de la mobilité ».

Pleyers et Guillaume (2008) soulignent la notion de construction issue de l'adaptation à l'altérité et évoquent, en parallèle, l'autonomie à laquelle l'expérience de la mobilité peut conduire. Je reviendrai sur ce point, dans la sous-question consacrée aux conséquences du séjour, au point II. 5. 2. 1. sur le rôle du séjour d'études à l'étranger pour l'émancipation.

II. 4. 1. 2. Les relations sociales

Concernant les relations sociales nouées durant le séjour, la deuxième raison pour laquelle, les séjours de mobilité sont des événements marquants, selon Zimmerman et Neyer (2013), est que l'environnement dans lequel l'étudiant arrive est particulièrement étranger et déstabilisant et demande une adaptation conséquente, notamment du point de vue de la récréation d'un tissu social (ZIMMERMAN et NEYER 2013: 516). Selon Zimmerman et Neyer (2013), ce sont les relations sociales qui permettent en majeure partie à l'étudiant d'évoluer durant le séjour d'étude à l'étranger. « *[...] conceptual commonalities between international mobility and other life transitions (Roberts & Wood, 2006; Roberts, Wood, & Smith, 2005) become obvious once we consider the particular role of social relationships* » (ZIMMERMAN et NEYER 2013: 515).

De plus, les relations sociales revêtent un rôle clé dans ce cadre car elles peuvent être les médiateurs pour l'acquisition de compétences : « *[...] we suggest that international relationship gains constitute an important mediator in explaining possible sojourn effects on personality development* » (ZIMMERMAN et NEYER 2013: 517). Cet élément est également appuyé par Papatsiba :

« C'est parce que les liens noués avec les autres permettent l'acquisition de certaines compétences interculturelles que le domaine de relations interpersonnelles a une importance particulière pour la compréhension de la dynamique du séjour d'études Erasmus » (PAPATSIBA 2003 : 159).

Concrètement, concernant l'acquisition des compétences linguistiques, par exemple, les relations sociales permettent d'acquérir des capacités pratiques de communication:

« Beaucoup d'étudiants ont participé à des séjours linguistiques durant leur scolarisation secondaire, ce qui leur a permis d'acquérir des capacités linguistiques qui ne se définissent pas seulement par la connaissance formelle des langues, mais aussi par la maîtrise pratique de leur utilisation dans les relations sociales » (BALLATORE 2010 : 84).

Ainsi, ces relations sociales permettent l'acquisition de compétences linguistiques mais aussi interculturelles. D'ailleurs, au même titre que le séjour de mobilité permet d'intégrer un environnement culturellement différent dans lequel un apprentissage culturel est à mener, il peut être l'occasion pour les étudiants de se retrouver dans un environnement socialement différent, dans lequel toutes les relations sociales sont à recréer. L'exercice de création d'un nouveau tissu social, ne serait-ce que pour une durée déterminée, peut donc, au même titre que l'apprentissage des nouvelles normes culturelles, provoquer l'acquisition de compétences humaines, comprises dans les *soft skills*, que nous allons voir au chapitre suivant.

De manière plus générale, dans le processus de mobilité, les relations sociales peuvent jouer un rôle de facilitateur, notamment dans le processus de départ. Pour Rodriguez Gonzalez (2011 : 427) le fait d'avoir parmi ses connaissances des gens qui ont déjà effectué un Erasmus pousse à partir soi-même. Ainsi une seule rencontre peut devenir un maillon important de la chaîne qui aboutit à un départ à l'étranger (CARLSON 2012 : 173 ; BROOKS et WATERS 2010 : 151).

II. 4. 2. LES COMPÉTENCES ACQUISES

La mobilité étudiante est une action explicitement liée à l'acquisition de compétences et plus largement à la notion de formation (SMITH *et. al.* 2014). Comme évoqué dans la partie consacrée aux intentions (chapitre II. 3. 2.), la mobilité étudiante peut être recherchée pour ses vertus formatives (ANQUETIL 2006). Ainsi l'expérience, dans son ensemble, permet d'acquérir des compétences:

« La mobilité ainsi comprise se veut être un mouvement qualifiant: elle prépare l'individu à la maîtrise des situations inconnues, à la suspension des automatismes et des habitudes qui le délimitent, au repérage rapide de l'environnement étranger, à l'ouverture aux autres avec qui il apprend à échanger, à coopérer, à agir en commun pour la réalisation d'objectifs et la résolution des problèmes » (PAPATSIBA 2003 : 4-5).

Je vais mettre l'accent sur les compétences dites de mobilité qui sont, en fait, transversales à d'autres catégories mais revêtent une importance particulière dans ma problématique car elles sont particulièrement renforcées par le séjour d'études à l'étranger. Elles comprennent, entre autres, les compétences linguistiques, culturelles, interculturelles et certaines *soft*

skills. Je terminerai par évoquer les nuances que plusieurs auteurs énoncent à l'encontre de l'acquisition de certaines compétences par la mobilité étudiante. Ceci ne rend pas compte de manière exhaustive de tout ce qu'apporte la mobilité étudiante, par exemple, la question des évolutions de la personnalité n'est qu'en partie abordée à travers les *soft skills* mais, pour rappel, je cherche à saisir ce qui, dans ce qui est vécu et acquis, répond à des attentes et a des conséquences sur les parcours de vie. Il ne s'agit donc pas de tendre vers l'exhaustivité.

II. 4. 2. 1. Les compétences de mobilité

Selon Kaufmann *et. al.* (2004) la motilité est composée, notamment des compétences et des capacités des personnes ou des biens à se mouvoir. Il peut s'agir de compétences personnelles (adaptabilité, compétences linguistiques) voire institutionnalisée, dans registre différent, (permis de conduire). Dans le cas de la mobilité internationale, les compétences de mobilité qui permettent de réaliser un séjour de type Erasmus sont en partie transversales aux différentes catégories énoncées ci-dessous. Tout d'abord, elles comprennent les compétences linguistiques et interculturelles qui, toutes deux, permettent de communiquer. Deuxièmement, les compétences de mobilité recoupent plusieurs *soft skills* prises en compte dans les MEMO values (BRANDENBURG 2014), comme la tolérance à l'ambiguïté qui rejoint les compétences interculturelles mais comprend également la notion d'adaptabilité, la curiosité qui donne envie de pratiquer la mobilité internationale, la confiance en soi et la sérénité.

Comme déjà vu au chapitre II. 1. 3. 2., selon Ballatore (2010), les étudiants Erasmus possèdent, avant leur départ, de solides compétences de mobilité énoncées ci-dessus, qu'ils ont acquise lors de leurs nombreuses expériences de mobilité préalables.

« [...] Tout se passe comme si ayant des parents appartenant à certains milieux sociaux et qui ont fréquemment voyagé et/ou déménagé à travers diverses échelles géographiques, les étudiants Erasmus avaient conservé une aptitude certaine à la mobilité » (BALLATORE 2010 : 80).

Cette citation montre bien la notion d'« aptitude à la mobilité » qui s'acquiert en la pratiquant et, dans ce sens, l'expérience d'études à l'étranger permet également de renforcer ces compétences. À cela s'ajoute la dimension volontaire d'acquérir des compétences avec la mobilité étudiante, en effet, l'étudiant mobile peut avoir l'intention explicite d'acquérir des compétences de mobilité car elles comprennent certaines compétences valorisées par les employeurs, pour renforcer leur employabilité (chapitre II. 3. 2. 2.).

II. 4. 2. 1. 1. Les compétences linguistiques

Le renforcement des compétences linguistiques est souvent cité comme l'un des objectifs principaux des étudiants qui effectuent un séjour d'étude à l'étranger et « *les progrès des compétences linguistiques sont les plus facilement observables et constituent le premier motif de satisfaction du séjour* » (ANQUETIL 2006 : 76). Mais l'apprentissage ou le perfectionnement d'une langue n'est pas une fin en soi. Elle peut être liée à l'attraction d'une culture particulière, à une attraction grammaticale/linguistique pour la langue, à une perspective professionnelle ou privée (intention de s'établir ou de mieux communiquer).

Cet aspect linguistique est particulier en terres helvétiques en raison du multilinguisme, et notamment dans une approche en lien avec la carrière professionnelle. En effet, pour certaines professions, la connaissance de l'allemand (pour les romands) est un prérequis. De manière générale, dans la littérature scientifique, la prédominance de l'anglais est soulignée (PRAZERES 2013 : 810) et son utilité dans la sphère professionnelle attire des étudiants en terres anglo-saxonnes.

II. 4. 2. 1. 2. Les compétences (inter)culturelles

Les compétences en lien avec la notion de culture peuvent recouper plusieurs types de compétences différentes. Tout d'abord, une catégorie est appelée « compétences culturelles » et est en lien avec le capital culturel.

« [...] long-lasting dispositions of the mind and body—i.e. the embodied state—is a form of cultural capital as it develops students' appreciation of culture, art, museums and historic places. Erasmus tourism also develops the objectified state of students as they can practice and develop their linguistic skills (Bourdieu 1997)—i.e. their 'linguistic capital' (Bourdieu and Passeron 1990: 73), their understanding and use of an international language. Therefore, Erasmus tourism is a means of self-improvement. » (BOTAS et HUISMAN 2013: 747-748).

Les compétences culturelles définissent la compréhension de la culture hôte et de ses pratiques. Il peut s'agir de compétences en lien avec la culture (théâtres, musées, visites touristiques). Dans ce sens, une part du séjour d'études à l'étranger peut être assimilée à la notion de tourisme. Selon Botas et Huisman (2013 : 747), certains étudiants sont motivés par la possibilité de vivre une expérience au sens touristique, c'est-à-dire dans l'intention de visiter un pays en tant que touriste. Anquetil (2006) appuie également le fait que les étudiants mobiles acquièrent des compétences culturelles:

« Son voyage initiatique [de l'étudiant Erasmus] à la découverte de l'autre culture se situe dans l'espace d'une formation personnelle au terme de laquelle il s'évalue comme plus cultivé. Plus qu'une connaissance socio-anthropologique de l'autre culture, la finalité du voyage est d'ouvrir le processus par lequel le sujet va se cultiver au contact de l'altérité » (ANQUETIL 2006 : 16).

Une autre catégorie de compétences en lien avec la culture concerne les compétences interculturelles qui définissent « *the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills and attitudes* » (DEARDORFF 2006: 247, in: BRANDENBURG 2014: 62). Selon Anquetil (2006), les compétences interculturelles comprennent donc les compétences linguistiques mais aussi toute une « éducation à l'altérité ». Lors des séjours d'études à l'étranger, « *l'essentiel de la plus-value réside dans les capacités d'adaptation à une ambiance de travail internationale* » (ANQUETIL 2006 : 62). Ce type de compétences renforce l'employabilité d'une personne car elle est alors capable de travailler au contact de différentes cultures.

II. 4. 2. 1. 3. *Soft skills*

« *We argue that international mobility is a relevant life event for the personality development of young adults* » (ZIMMERMAN et NEYER 2013: 515). Cette évolution de la personnalité correspond à l'acquisition de compétences qui sont intrinsèquement liées avec la personnalité. Elles sont parfois appelées compétences humaines, savoir-être ou *soft skills* que l'on peut traduire en français par compétences non-cognitives.

Il existe plusieurs modèles définissant ces compétences. Par exemple, l'*Erasmus Impact Study* utilise un modèle appelé, *MEMO values*⁷ ce modèle permet de rendre compte des *soft skills*. Les facteurs « MEMO⁷ » (Monitoring, Exchange, Mobility, Outcomes) permettent de mesurer l'évolution réelle des compétences des personnes après un séjour de mobilité, tel qu'Erasmus. Six facteurs⁷ représentant des traits de caractère fortement liés à l'employabilité sont pris en compte (BRANDENBURG, *Erasmus Impact Study* 2014):

- **la confiance en soi** (la confiance dans ses propres compétences)
- **la tolérance à l'ambiguïté** (l'acceptation de la culture et des attitudes d'autres personnes et l'adaptabilité)
- **la vivacité** (l'aptitude à résoudre les problèmes)
- **la curiosité** (l'ouverture à de nouvelles expériences)
- **la sérénité** (la conscience de ses atouts et de ses faiblesses)
- **la détermination** (la capacité à prendre des décisions)

Cette étude compare l'autoévaluation d'étudiants non-mobiles, se préparant à l'être et l'ayant été et il en ressort que, d'une part, les étudiants se préparant à un séjour autoévaluent leurs *soft skills* avec des valeurs plus hautes que les étudiants non-mobiles mais cela augmente encore avec les étudiants ayant été mobiles. Ce qui permet de faire ressortir l'effet de présélection des étudiants et ainsi montrer les conséquences du séjour d'études à l'étranger (BRANDENBURG 2014: 132). Cela peut être résumé de la manière suivante :

"[...] [The mobile student and the Erasmus student] improved their ability to cope with different cultures and approaches, showed more openness to new perspectives, were more decisive, knew their strengths and weakness better, were more confident about themselves and increased their competences as problem-solvers" (BRANDENBURG 2014: 132).

II. 4. 2. 4. NUANCES DE L'ACQUISITION DE COMPETENCES

Les enrichissements personnels et les évolutions d'ordre culturel qu'apporte la mobilité étudiante méritent cependant d'être nuancés car ils peuvent être biaisés par le fait que les données permettant d'affirmer ces évolutions proviennent souvent d'autoévaluations. Selon Ballatore (2010 : 122) les changements de personnalité (fait d'avoir grandi durant le séjour)

⁷ Les MEMO values ont été traduites de l'anglais à partir de *Confidence, Tolerance of Ambiguity, Vigour, Curiosity, Serenity, Decisiveness*

évoqués par les étudiants sont amplifiés dans leur discours par un besoin de justifier et légitimer leur expérience à l'étranger.

Les apports d'ordre culturels sont relativisés car l'insertion des étudiants Erasmus dans la culture hôte peut être considérée comme minimale. « *L'expérience seule, même en cas de contact prolongé, n'est pas à même de garantir l'éducation interculturelle* » (ANQUETIL 2006 : 81). Pleyers et Guillaum (2008 : 71) insistent sur le caractère éphémère et, selon eux enclavé, des séjours de type Erasmus. Pour illustrer cela ils avancent, par exemple, le fait que les relations sociales nouées ne perdurent pas. Mais malgré ces précisions, ces auteurs soulignent que les séjours Erasmus peuvent être un moment clé dans un parcours de vie :

« Qu'il s'agisse d'une recherche de quelques semaines dans un milieu très différent ou de plusieurs années passées à l'étranger, l'expérience de la mobilité est marquante et comporte une dimension profondément subjective. La confrontation à l'altérité bouscule les habitudes, les illusions et les idéaux. En créant une distance avec la société d'origine et l'entourage, la mobilité des étudiants participe également d'une conception de la jeunesse comme moment privilégié d'expérimentation et s'inscrit dans le processus d'individualisation des parcours de transition vers l'âge adulte. » (PLEYERS et GUILLAUM 2008 : 77).

Il convient donc de garder à l'esprit que les relations sociales créées durant un séjour de type Erasmus sont particulières et peuvent être éphémères. De même, tous les étudiants ne parviennent pas ou ne cherchent pas à nouer des liens avec des locaux, parfois le tissu social est uniquement constitué d'autres étudiants étrangers et les étudiants peuvent se montrer hermétique à la culture du pays hôte et ainsi ne bénéficier que, dans une moindre mesure, du renforcement de leurs compétences culturelles et interculturelles.

II. 4. 3. SYNTHÈSE DE LA SOUS-QUESTION 2

Cette sous-question cherche à saisir ce qui dans le vécu du séjour et les compétences acquises répond à des attentes et / ou a des conséquences sur les parcours de vie. La première hypothèse est que le moment-même durant lequel se déroule le séjour est propice à l'émancipation du cercle familial. L'étudiant mobile est, dans son pays hôte, confronté à l'altérité face à laquelle il va devoir se construire de nouvelles habitudes. Ma deuxième hypothèse est que la spécificité du statut d'étudiant mobile est que cette confrontation à l'altérité est vue de manière positive car elle est formative. Ma troisième hypothèse, concernant le vécu du séjour, est que les relations sociales revêtent un rôle particulier car elles sont médiatrices pour l'acquisition de compétences. Ma quatrième hypothèse est que l'acquisition de compétences de mobilité qui comprend des compétences linguistiques, (inter)culturelles et des soft skills, a une influence sur les conséquences du séjour par la suite.

II. 5. CONSÉQUENCES SUR LES PARCOURS DE VIE

Cette sous-question cherche à comprendre les conséquences d'un séjour de mobilité sur les parcours de vie des étudiants. Cela suppose que cette expérience a eu des implications sur le capital de mobilité mais également les autres capitaux des étudiants (KING *et. al.* 2010: 32) et que ces évolutions mènent à des conséquences dans leurs parcours. Cette question des conséquences d'une expérience de mobilité sur la suite de la trajectoire présente la difficulté que ce qui intervient dans la suite du parcours ne peut pas être la conséquence uniquement du séjour d'études à l'étranger, les autres expériences des étudiants entrent également en ligne de compte:

« In biographical research, it seems difficult to talk about the 'impact' or 'effect' of an experience someone made. How do we know the things that are related to this experience really happened because of it? It is not possible to know whether they would have happened or not if the person had not had that certain experience. [...] Whatever way one looks at it, whether or not something is an 'impact' of an exchange program will always be an interpretation. To put it in other words, it is a social construction » (WEICHBRODT 2014: 13).

Est donc pris en considération, ce que les étudiants considèrent comme une conséquence de leur expérience de mobilité, ce qui rejoint ma question de base qui cherche à saisir comment les étudiants perçoivent le rôle que le séjour de mobilité joue dans leurs parcours de vie. L'étude de Weichbrodt (2014) se penche sur des élèves allemands ayant effectué un échange dans le cadre de leur scolarité et elle met au jour qu'une large part de ces personnes considèrent, avec le recul, que cette période d'études à l'étranger est importante pour leur vie actuelle et la tendance à considérer cette expérience comme importante s'accroît avec l'âge, donc avec le recul (WEICHBRODT 2014 : 19).

Je distingue deux sphères dans lesquelles les conséquences d'un séjour d'études à l'étranger peuvent s'exprimer: professionnelle et personnelle. La sphère professionnelle suppose que la mobilité étudiante agit sur l'employabilité de la personne en renforçant des compétences ou par le capital symbolique dont est dotée la mobilité internationale (FINDLAY *et. al.* 2012). La sphère privée voit deux conséquences différentes: l'émancipation du cercle familial et l'internationalisation du parcours de vie. Ce dernier point est directement lié avec le tout dernier chapitre qui présente l'internationalisation du parcours professionnel.

II. 5. 1. PARCOURS PROFESSIONNEL

L'impact d'un séjour de mobilité sur l'emploi peut s'observer selon différents critères comme le taux de chômage, le niveau du poste occupé ou encore le salaire. Selon Brandenburg (2014 : 113), le taux de chômage, 12 mois après l'obtention du diplôme est de 4% chez les étudiants non-mobiles, contre seulement 2% seulement chez les étudiants Erasmus (études et stages). Les étudiants mobiles seraient également avantagés en accédant plus facilement

à des postes à responsabilités⁸ (BRANDENBURG 2014 : 120) et à des salaires plus élevés (BRANDENBURG 2014 : 122). King et Ruiz-Gelices (2003) appuient le fait que les étudiants mobiles ont tendance à avoir des postes plus élevés que les autres. Ainsi « *Erasmus students are in better position to find their first job and to enhance their career development* » (BRANDENBURG 2014: 14).

Selon l'étude de Bryla (2015 : 639), les étudiants Erasmus polonais jugent l'éducation supérieure et la maîtrise des langues étrangères comme très importantes pour leur parcours professionnel. Un tiers d'entre eux voient l'expérience internationale également comme très importante et ils sont un cinquième à dire que le séjour d'études Erasmus a joué un rôle-clé pour leur carrière professionnelle.

A noter que des réserves sont émises concernant l'avantage que représente la mobilité étudiante sur le marché de l'emploi, particulièrement de type spontanée. « *Ainsi un éloignement trop long des lieux de pouvoir, des réseaux d'information, des personnes influentes se traduit par la détérioration du capital social et peut compromettre les évolutions de carrières scolaires et / ou académiques* » (BALLATORE 2010 : 71). Selon Wiers-Jenssen (2011 : 86-87), un diplôme étranger n'est pas un avantage particulier sur le marché du travail, il peut même ralentir l'accès à un premier emploi. De manière générale, le parcours professionnel des étudiants ne peut pas uniquement s'étudier en termes d'emploi, propose donc une prise en compte plus large en termes d'employabilité.

II. 5. 1. 2. Mobilité et employabilité

Il convient de préciser qu'il n'y a pas d'automatisme entre l'employabilité et l'emploi (YORKE 2006 : 8), bien que cet élément puisse donner de précieuses informations, il ne « suffit » donc pas de mesurer le taux d'emploi d'une population pour mesurer son employabilité. On peut définir ce concept de la manière suivante:

« [employability is] a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy » (YORKE 2003: 8).

Pour Hillage et Pollard (1998 in YORKE 2006 : 9), l'employabilité s'observe à trois niveaux : la capacité à trouver un premier emploi, la capacité à conserver cet emploi et enfin la capacité à trouver un nouvel emploi si nécessaire. On peut comprendre l'employabilité comme l'adéquation entre les compétences d'une personne et les besoins du marché de l'emploi ou de l'employeur. Ce concept comprend donc une part conjoncturelle indépendante de l'individu et une autre incarnée par la personne. Parmi ces compétences, on trouve des *hard skills*, comme les compétences linguistiques ou culturelles et des *soft skills*, comme la confiance en soi et l'adaptabilité.

Les institutions d'éducation supérieure sont concernées par les problématiques liées à l'employabilité, dans le sens où l'une de leur mission est de préparer les étudiants à intégrer le marché du travail (JONES 2013 : 95). Deakin (2014: 27) appuie cela et souligne le context

⁸ Cinq ans après l'obtention du diplôme, 39% des étudiants Erasmus ont un emploi sans responsabilité, contre 47% des étudiants non-mobiles. Dix ans après, cela baisse à 23% pour les Erasmus et 41% pour les non-mobiles.

néolibéral: « *As a result of neoliberalisation, the role of universities has, therefore, been transformed as graduate employability has become increasingly important* ». Dans ce cadre, la mobilité étudiante peut jouer un rôle en faisant acquérir des compétences requises par le marché de l'emploi. Par exemple, selon Brooks and Waters (2011: 11) « *there is substantial evidence that, in certain countries at least, an overseas qualification does often lead to substantial labor market rewards* ». Ainsi on peut dire que, au moins dans certains cas, la mobilité renforce l'employabilité. Comme évoqué au chapitre II. 3. 2. 2., Findlay *et. al.* (2012 : 128) soulignent que les parmi les intentions d'ordre professionnel des étudiants à étudier à l'étranger, l'employabilité peut être renforcée de deux manières: en acquérant des compétences spécifiques ainsi qu'en profitant du capital symbolique dont jouit la mobilité internationale.

II. 5. 1. 2. 1. Mobilisation des compétences acquises

« *Participation in the EP [Erasmus programme] offers students an opportunity to acquire and develop skills, competences and attributes that are valued by employers* » (BOTAS et HUISMAN 2013: 742). Concrètement, et comme vu au chapitre II. 4. 2. plusieurs études mettent au jour le renforcement effectif de certaines compétences comprises dans l'employabilité, comme les compétences linguistiques (ANQUETIL 2013) et de mobilité (MURPHY-LEJEUNE 2003).

« More than 90% of the students stated that they had experienced an improvement in respect of various employability-related soft skills, such as knowledge of other countries, their ability to interact and work with people from different cultures, adaptability, foreign languages and communication skills » (BRANDENBURG 2014: 133).

Parmi les compétences que les étudiants acquièrent durant un séjour d'études à l'étranger et ont tendance à mobiliser dans leur parcours professionnel, les plus évidentes sont certainement les compétences linguistiques: « *It was also discovered that the language driver was closely linked to concerns relating to future employability as gaining language skills was often seen as a strategy to enhance employability [...].* » (Deakin 2014: 33). Il est intéressant de noter que, selon cette auteure, l'intention-même d'acquérir des compétences linguistiques est liée la recherche d'une plus-value professionnelle et, son étude portant sur les stages Erasmus, ce type de séjour est considéré par les étudiants comme plus propice à l'apprentissage de la langue. Selon la même étude, les étudiants semblent également conscients du fait qu'ils acquièrent des *soft skills* et que celles-ci peuvent être mises en avant sur le marché de l'emploi:

« Interestingly, students often viewed gaining such skills [human skills] as a part of their overall strategy to increase their employability. Students often believed that taking part in the programme would allow for personal development which would benefit them in their search for employment, as well as in the work place » (DEAKIN 2014: 36).

Jones (2013 : 100) confirme cette impression des étudiants en soulignant un lien entre les compétences non-cognitives recherchées par les employeurs et celles que les expériences internationales permettent de renforcer⁹.

⁹*self-awareness, initiative and enterprise, willingness to learn, planning and organizing, integrity, commitment/motivation, problem-solving, flexibility, self-management, team working, communication skills,*

II. 5. 1. 2. 2. La mobilité étudiante, un moyen de se distinguer

Selon Findlay *et. al.* (2012: 125) dont l'étude porte sur des étudiants britanniques ayant effectué tout leur cursus à l'étranger, l'une des motivations réside dans le fait de posséder un diplôme leur permettant de se différencier des diplômés d'universités anglaises sur le marché du travail. « *Studying somewhere 'different' was perceived to distinguish them from 'stay-at-home' students* » (2009: 126). Ainsi l'expérience à l'étranger est dotée d'un capital symbolique jouant un rôle sur le marché de l'emploi, ce qui contredit Wiers-Jenssen (2011) pour qui la possession d'un diplôme étranger peut retarder l'entrée sur le marché du travail.

« [...] international student migration was seen to be about symbolic capital. One of the uses of this symbolic capital was to represent international study as a distinguishing identity marker. Students believed that their international experience could be deployed advantageously in their future career trajectories » (FINDLAY et. al. 2012: 128).

Cet effet de distinction est également mentionné par Deakin (2014: 30):

« Students often made reference to the fact that 'everyone has a degree these days' or that 'everyone gets a 2:1' suggesting that this meant they had to do more in order to stand out. The Erasmus work placement was seen as a useful tool to 'boost' their CVs, giving them a much-needed distinction from other graduates ».

Concrètement l'expérience à l'étranger permet de renforcer l'employabilité des étudiants par effet de distinction car cela sous-entend que l'étudiant a acquis des compétences linguistiques et culturelles mais également parce que l'expérience-même de vie à l'étranger lui a permis d'acquérir des connaissances plus "informelles", socialement et culturellement construites (FINDLAY *et. al.* 2012: 128).

Cela rejoint ce qui s'est dit à propos de la valorisation de la mobilité internationale parmi une certaine classe aisée de la population et s'ancre dans la théorie bourdieusienne. La mobilité internationale dont la mobilité étudiante est une expression est une caractéristique des classes sociales aisées qui possèdent également un certain capital de mobilité. Sa pratique permet donc aux étudiants de s'affirmer dans leur milieu mais également, dans certains cas, elle est un moyen de bénéficier de la valorisation de la mobilité. Ainsi l'accès à certains emplois est facilité par le capital symbolique de la mobilité internationale.

II. 5. 2. PARCOURS PRIVÉ

II. 5. 2. 1. Une étape vers l'émancipation

Comme déjà évoqué au chapitre II. 4. 1. 2., le séjour Erasmus se déroule à un moment clé de la vie pour l'émancipation de la personne notamment parce qu'il participe à l'évolution de la personnalité (ZIMMERMAN et NEYER 2013). Selon Murphy-Lejeune (2003 *in* BROOKS et

foreign language, networking, leadership, customer service, interpersonal skills, intercultural skill (JONES 2013: 100)

WATERS 2010 : 152), il existe un passage critique de la vie, caractérisé par un emploi à plein temps ou une relation de couple durable après lequel le séjour de mobilité étudiante n'est presque plus envisagé. Dans cette logique, le séjour peut être vu comme une manière de vivre pleinement sa jeunesse pour n'avoir plus de regret une fois ce « passage critique » effectué ou au contraire être empêché par des responsabilités déjà propres à la vie d'adulte. Le séjour de mobilité peut également provoquer l'envie de perpétuer ce mode de vie détaché de liens sociaux fixes.

Le fait de se retrouver dans un nouvel environnement social, en plus d'un environnement culturellement et linguistiquement différent, peut jouer un rôle dans le rôle que les étudiants attribuent au séjour de mobilité, en lien avec le fait que c'est une période de la vie propice à l'émancipation. Selon Pleyers et Guillaum (2008 : 77), ceci participe à l'insertion de la mobilité dans une certaine culture jeune et en fait une étape de transition vers l'âge adulte :

« En créant une distance avec la société d'origine et l'entourage, la mobilité des étudiants participe également d'une conception de la jeunesse comme moment privilégié d'expérimentation et s'inscrit dans le processus d'individualisation des parcours de transition vers l'âge adulte ».

Zimmerman et Neyer (2013 : 515) ajoutent que les moments de transition dans un parcours de vie sont souvent intrinsèquement liés avec des évolutions dans les relations sociales (quitter le foyer familial, entrée sur le marché du travail, mise en couple, naissance d'un enfant) et que, dans ce sens, les relations sociales nouées et maintenues durant le séjour peuvent évoluer après coup, notamment parce que la mobilité est spécifique d'un point de vue des relations sociales (chapitre II. 4. 1. 2.). Nous avons déjà vu, que les étudiants mobiles sont confrontés à l'exercice de devoir nouer de nouvelles relations sociales mais, ils sont parallèlement confrontés à l'exercice de maintenir les relations qu'ils ont, dans le pays de départ (ZIMMERMAN et NEYER 2013: 516). Les conséquences du séjour peuvent donc se lire dans les évolutions de ces relations sociales également.

II. 5. 2. Internationalisation du mode de vie

Pour rappel, l'un des éléments conditionnant le départ de certains étudiants est le fait que la mobilité comprise dans le sens d'ouverture à l'altérité est fortement valorisée dans leur milieu et fréquemment pratiquée (chapitre II. 3. 1.). Dans ce sens, « *mobility reproduces itself* » (WEICHBRODT 2014). Ce mécanisme est également valable après le séjour d'études à l'étranger qui augmente la propension à repartir. Findlay *et. al.* (2012) souligne que déjà au moment de planifier un séjour d'études à l'étranger, l'étudiant peut, inscrire celui-ci dans un projet de parcours de vie porté sur l'objectif de mobilité internationale.

Entre autres, KING *et. al.* (2010 : 30) soulignent le rôle du séjour Erasmus vers une internationalisation des trajectoires. Plus précisément, l'*Erasmus Impact Study* (BRANDENBURG 2014 : 131) a montré que les étudiants Erasmus ont plus tendance à effectuer un déménagement international (raisons personnelles et professionnelles confondues), 77% des étudiants non-mobiles n'ont jamais déménagé contre 60% pour les étudiants Erasmus et 59% pour les étudiants ayant effectué d'autres types de mobilité étudiante. De plus, ils sont également plus nombreux à envisager de vivre à l'étranger (93%

d'étudiants Erasmus contre 73% d'étudiants non-mobiles) « *Clearly mobility during study also fostered an interest in experiencing other countries at a later stage in life* » (BRANDENBURG 2014: 123).

On peut encore ajouter que l'internationalisation du mode de vie peut également s'exprimer par une internationalisation des pratiques dans le pays de départ. Jones (2013: 100) souligne que certaines expériences internationales vécues chez-soi (bénévolat, contact différentes cultures) peuvent également provoquer l'acquisition de ces compétences de mobilité, ce qui rejoint Murphy-Lejeune (2003) selon qui le capital de mobilité peut être formé par des pratiques qui n'impliquent pas nécessairement un déplacement. Cela renforce l'idée que la mobilité peut s'exprimer par un état d'esprit ou une confrontation à l'altérité dans le pays de départ. Dans le même ordre d'idées, King et Ruiz-Gelices (2003 : 240) ainsi que Papatsiba (2003) soulignent que les étudiants Erasmus ont tendance à ressentir une évolution de leur identité vers une identité plus européenne.

Ainsi, selon Brandenburg (2014 : 14), les étudiants Erasmus sont 33% à être en couple avec une personne d'une autre nationalité que la leur, cette proportion est de 13% pour les étudiants non-mobiles. 27% des anciens étudiants Erasmus ont rencontré leur conjoint dans le cadre de leur séjour d'études à l'étranger (BRANDENBURG 2014: 131). Selon Brooks et Waters (2011 : 152), les relations amoureuses peuvent avoir un impact décisif sur la décision de partir à l'étranger.

L'internationalisation du parcours de vie s'explique par le renforcement du capital de mobilité du point de vue des compétences à pratiquer la mobilité internationale (chapitre II. 4. 2. 3.) et de la valorisation de la mobilité internationale ce qui peut comprendre une certaine ouverture d'esprit. Ainsi l'internationalisation peut s'exprimer par des pratiques effectives de mobilité internationale (retour dans le pays hôte, tourisme, autres séjours temporaires, déménagements etc...) ou un renforcement de la valorisation de celle-ci et des actions concrètes dans le pays d'origine. Par exemple, Weichbrodt (2014: 20) souligne que les élèves ayant réalisé un échange durant leur école obligatoire retournent, pour la plupart, dans leur pays hôte. L'internationalisation est, dans de nombreux cas, intrinsèquement liée au parcours professionnel et je m'attarde sur cette spécificité dans le chapitre suivant.

II. 5. 3. MOBILITÉ ÉTUDIANTE, MOBILITÉ PROFESSIONNELLE

La propension des étudiants Erasmus à réaliser de nouvelles expériences de mobilité après leurs séjours d'études s'observe également dans le fait qu'ils ont tendance à avoir des carrières plus internationales que les autres étudiants (ANQUETIL 2006). Au niveau des aspirations des étudiants à évoluer dans un contexte international, Brandenburg (2014 : 128) montre que les étudiants mobiles sont plus nombreux à manifester l'envie de travailler ou de vivre dans un pays étranger ou dans un contexte international.

Selon King et Ruiz-Gelices (2003), *The Year aboard* augmente les chances des étudiants de poursuivre une carrière plus internationale. Cette tendance à accéder à des emplois à connotation internationale se retrouve dans chez Brandenburg (2014 : 114-115) qui souligne que 69% des étudiants mobiles occupent des emplois ayant des caractéristiques

internationales¹⁰, contre 64% d'étudiants non-mobiles. Cela rejoint le point de vue de Wiers-Jenssen (2011 : 84) pour qui une mobilité spontanée permet d'accéder à certains postes internationaux¹¹. « *Prior experience of living abroad increases the likelihood for having an international job substantially* » (WIERS-JENSSEN 2011: 93). La proposition de « poste international » n'implique pas nécessairement le fait de travailler à l'étranger mais le contact avec les autres pays peut se faire depuis le pays de départ. L'étude de Bryla (2015 : 638) porte sur les étudiants Erasmus polonais et elle ne démontre pas de tendance pour ces étudiants à travailler à l'étranger, par contre, il apparaît qu'ils ont tendance à évoluer dans des ambiances de travail plus internationales, ce qui peut se faire dans leur pays de départ :

« *Those students who take part in international mobility tend to know foreign languages better, and therefore, are more attractive for companies having an international scope of operations [...]. If former Erasmus students do not work abroad, they may still make use of their skills in an international organisation located in their country of origin* » (BRYLA 2015: 638).

Ceci suppose donc un lien entre la mobilité étudiante et le degré d'internationalisation du futur employeur, dans ce sens l'internationalisation du parcours professionnel ne comprend pas uniquement le fait de travailler à l'étranger mais également de travailler dans son pays mais dans une entreprise à connotation internationale.

Selon Findlay *et. al.* (2012: 127), il n'y a pas de distinction nette entre la mobilité liée à la profession et les autres formes de mobilités internationales, en effet, le fait de travailler à l'étranger implique logiquement une internationalisation de la sphère privée et *vice versa*. Du point de vue de la construction des parcours de vie, cela signifie que les étudiants peuvent planifier parallèlement les deux aspects de leur parcours, au niveau des intentions, et que des effets dans l'un peuvent avoir des conséquences dans l'autre. Concernant la mobilité étudiante, cela implique que les intentions et conséquences privés ne sont indépendantes des intentions et conséquences professionnelles.

II. 5. 4. SYNTHÈSE DE LA SOUS-QUESTION 3

Les séjours d'études à l'étranger peuvent avoir des conséquences sur les parcours de vie des étudiants. Le concept d'employabilité suppose que le succès sur le marché du travail ne dépend pas uniquement des compétences mais également de l'adéquation entre ces compétences et les besoins des employeurs. Ma première hypothèse est que la mobilité étudiante renforce l'employabilité de ceux qui l'effectuent par l'acquisition de compétences et ma deuxième hypothèse est que cela passe aussi par le capital symbolique de la mobilité étudiante.

Concernant le parcours privé, mes hypothèses sont que le séjour conduit à une émancipation de l'étudiant et à une internationalisation de son parcours. L'internationalisation du parcours

¹⁰ Les caractéristiques internationales sont les suivantes: *International business contacts, cooperation with branches abroad, customers abroad, part of the staff is from abroad, International travel, need to move abroad for the current job.* (BRANDENBURG 2014 : 115)

¹¹ L'étude révèle une forte corrélation entre le fait d'avoir étudié à l'étranger et l'accession à des postes internationaux (18% des étudiants mobiles spontanés ont un job international, 6% de ceux qui sont partis en mobilité institutionnalisée et 2% des non-mobiles) (WIERS-JENSSEN 2011: 91).

peut prendre la forme de retours dans le pays hôte, de tourisme mais également d'émigration, souvent liée au fait de travailler à l'étranger. L'internationalisation de la sphère professionnelle peut également impliquer le fait de travailler dans une ambiance internationale mais dans le pays de départ.

Plus généralement, il apparaît que les conséquences sur les parcours peuvent être différentes selon les pays. Par exemple, selon Brooks and Waters (2011: 11), dans certains pays, un séjour d'études à l'étranger représente un sérieux avantage pour intégrer le marché de l'emploi. Le fait que ces auteurs mentionnent une différence selon le pays peut être mis en parallèle avec le fait que les intentions mises sur le séjour varient selon les pays et le statut socio-économique des étudiants comme évoqué au chapitre II. 3. 2. 2. 1. Plus concrètement, l'étude de Bryla (2015), basée sur une enquête quantitative, porte sur les conséquences du programme Erasmus sur la carrière professionnelle des étudiants polonais et démontre des effets concrets de la mobilité étudiante sur le marché de l'emploi, différents selon les régions:

« Participation in international student mobility programmes, like Erasmus in Europe [...] will have strong implications for the subsequent professional career [...] The career effect is, however, not homogenous across the regions. Erasmus has a stronger effect on the careers of students from Central and Eastern European (CEE) countries compared to students from Western Europe » (BRYLA 2015 : 634).

On observait déjà des intentions différentes selon les intentions des étudiants. Mon hypothèse est que le contexte suisse de multilinguisme influence, d'une part, les intentions des étudiants (sous-question 1) et, d'autre part, les conséquences de la mobilité étudiante sur les parcours de vie (sous-question 3).

II. 6. SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE

Concernant les intentions dans lesquelles s'inscrit le séjour de mobilité, deux types sont récurrents dans la littérature scientifique, il s'agit, en premier lieu, de la recherche du plaisir à vivre à l'étranger (BROOKS et WATERS 2010). Cette optique est liée au fait que la mobilité internationale fait partie des mœurs d'une certaine classe sociale qui la valorise et la pratique régulièrement. Ainsi, pour les étudiants issus de ces milieux, le séjour de mobilité peut être motivé par la volonté de revivre de bons moments déjà vécus lors d'autres expériences de mobilité internationale. Un deuxième type de motivation s'inscrit dans une optique plus stratégique. Si la mobilité étudiante permet d'acquérir des compétences, celles-ci peuvent être volontairement recherchées dans l'idée de les mobiliser dans le parcours professionnel. Le séjour apparaît alors comme une mise sur le capital humain (WILIAM et BALAZ 2003, PINTO 2013).

Au niveau du vécu du séjour, il convient de souligner trois caractéristiques de ce type d'expérience. Tout d'abord, elle a lieu dans une période particulière de la vie qui est un moment charnière entre l'adolescence et l'âge adulte (PLEYERS et GUILLAUM 2008, MURPHY-LEJEUNE 2003), il y est donc question d'un processus d'émancipation. Deuxièmement, elle se déroule dans un contexte étranger, l'étudiant est donc confronté à l'altérité ce qui le pousse à devoir s'adapter culturellement (ANQUETIL 2006) et, enfin, dans le même ordre d'idées, les relations sociales revêtent une importance particulière dans l'expérience car elles sont médiatrices pour l'acquisition de compétences mais également car l'étudiant se retrouve dans la situation de devoir se recréer un tissu social et maintenir celui du pays de départ (ZIMMERMAN et NEYER 2013). Ces caractéristiques sont volontairement recherchées pour les compétences qu'elles permettent d'acquérir ou le plaisir que les étudiants peuvent avoir à les vivre. Parmi ces compétences acquises, je propose d'accorder une attention particulière aux compétences dites de mobilité qui participent au renforcement du capital de mobilité. Ces dernières sont transversales et comprennent donc des compétences cognitives (linguistique, culturelle) et des *soft skills*. L'acquisition de compétences durant un séjour à l'étranger n'est pourtant pas automatique et homogène entre les étudiants (ANQUETIL 2006). Les attentes qu'ils font reposer sur le séjour et la manière de le vivre peuvent influencer l'acquisition de compétences.

Les conséquences du séjour d'études sur les parcours de vie sont divisées en deux catégories: le parcours professionnel et personnel. Concernant le parcours professionnel, il apparaît que les étudiants mobiles ont certaines caractéristiques sur le marché de l'emploi, ils vivent, par exemple, moins de période de chômage, ont des salaires légèrement plus élevés, ils ont plus facilement des postes à responsabilité et une carrière plus internationale (BRANDENBURG 2014). Le concept d'employabilité (HINCHCLIFFE et JOLLY 2011 ; YORKE 2006) permet de rendre compte de cela car il définit l'adéquation entre les compétences d'un individu et le marché de l'emploi. Ainsi les compétences apportées par un séjour d'études à l'étranger peuvent compléter judicieusement un profil pour évoluer dans un domaine spécifique. Concernant le parcours privé, il apparaît que le séjour de mobilité peut constituer une étape-clé de l'émancipation de l'étudiant car il se déroule dans un moment de vie

propice et qu'il permet d'acquérir des compétences humaines pour cela. Deuxièmement, il peut également en résulter une internationalisation du parcours de vie par le renforcement du capital de mobilité (BRANDENBURG 2014, ANQUETIL 2006, KING et al. 2010). Enfin, l'internationalisation du parcours peut être intrinsèquement liée au parcours professionnel.

Selon Ballatore (2010 : 128), il y a différentes manières de vivre un séjour Erasmus :

« L'échelle des comportements va du repli sur sa culture d'origine, avec un réinvestissement faible ou nul et l'absence de nouvelles mobilités, jusqu'à la perméabilité quasi totale à la culture du milieu d'accueil et la volonté d'y résider définitivement. Ces attitudes ne sont pas fruits du hasard et proviennent en grande partie des „réinvestissements" espérés des compétences acquises et des aspirations géo-professionnelles, elles-mêmes dépendantes des situations socio-économiques dans lesquelles se trouvent les étudiants Erasmus avant leur séjour » (BALLATORE 2010 : 145).

Ces différentes manières de vivre le séjour et de mobiliser l'expérience sont donc, d'après Ballatore (2010 : 145), liées au « *réinvestissements espérés des compétences acquises et des aspirations géo-professionnelles, elles-mêmes dépendantes des situations socio-économiques dans lesquelles se trouvent les étudiants Erasmus avant leur séjour* ». Ainsi les acquis du séjour dépendent des intentions qui sont mises dans le séjour et de son inscription dans un projet personnel et/ou professionnel à moyen voire long terme. Cela résume bien ce que je cherche à comprendre dans ce travail, à savoir, le rôle que les étudiants donnent au séjour de mobilité étudiante en prenant en compte les intentions dans lesquelles ils effectuent le séjour (sous-question 1), le vécu et les acquis du séjour (sous-question 2) et les réinvestissements effectifs dans la trajectoire professionnelle et privée (sous-question 3). Dans la littérature scientifique, le séjour est souvent temporellement scindé. L'objectif de ce travail est de dépasser ces séparations temporelles et, dans une approche processuelle, de faire émerger le sens entre ces trois moments.

Troisième Partie

MÉTHODOLOGIE

III. METHODOLOGIE

III.1 DEMARCHES DE RECHERCHE

Afin de répondre à ma question de base, il s'avérait nécessaire de recueillir, d'une manière ou d'une autre, des données sur les étudiants partis en mobilité. Dans le but, soit d'en rencontrer un certain nombre, soit si leur nombre avait été suffisant de réaliser une enquête quantitative, mon premier réflexe a été de m'approcher du bureau de la mobilité de l'université de Neuchâtel afin de savoir, dans quelle mesure, il était possible de contacter les étudiants partis en Erasmus ou avec un autre accord d'échange. Un entretien a donc eu lieu en juin 2014 avec Mme Marie-France Farine, responsable du bureau de la mobilité. Il en est ressorti que la principale difficulté pour rencontrer des anciens étudiants de l'université de Neuchâtel ayant effectué un séjour Erasmus ou d'une autre convention, était que leur adresse @unine.ch n'est plus valable quelques temps après la fin de leurs études. Ainsi les contacts possédés par le bureau de la mobilité ont été recoupés avec ceux des Alumnis, ce qui a permis de contacter 53 personnes (par courrier postal et par e-mail) pour les volées 2008-2009 et 2009-2010. Les données étant confidentielles, je n'ai pas pu y accéder directement, un message que j'avais rédigé leur a été transmis par le bureau de la mobilité.

Douze anciens étudiants et anciennes étudiantes m'ont ensuite recontactés pour me dire qu'ils étaient d'accord de me rencontrer pour un entretien. J'ai, dans un deuxième temps, complété mon échantillon via mon propre réseau de connaissances. Il a été choisi de contacter des personnes ayant effectué un séjour de mobilité de 2008 à 2010 car cela permet, d'une part, de pouvoir discuter avec des gens au bénéfice d'un certain recul vis-à-vis de cette expérience, sans pour autant que les souvenirs ne soient trop lointains. D'autre part, ils ont des chances d'avoir débuté leur vie professionnelle. Les entretiens se sont déroulés de janvier 2015 à mars 2015. Ils ont principalement eu lieu en face à face, et ont été enregistrés avec un magnétophone. Dans trois cas, pour des raisons d'éloignement géographique, les entretiens ont eu lieu par appel vidéo.

Le bureau de la mobilité m'a également transmis les fichiers me permettant de rendre compte de certaines données factuelles comme les destinations, durées des séjours et facultés des partants. Cela, en plus de me donner des indications sur le profil des étudiants Erasmus utiles pour l'analyse, me permet d'évaluer si mon échantillon destiné à une enquête qualitative est représentatif de la population qui part effectivement en mobilité depuis l'université de Neuchâtel. Ces données concernent les volées de 2008-2009 à 2013-2014 et les résultats sont présentés en annexe.

III.2. L'ECHANTILLON

Au total, j'ai donc rencontré quatorze anciens étudiants de l'université de Neuchâtel qui ont effectué un séjour de mobilité à partir de cette institution. Aucun d'entre eux n'a jugé utile que je change leur prénom pour ce travail.

Figure 1: Tableau des personnes interrogées

Prénom	Destination	Durée ¹²	Faculté et filière d'étude	Domicile actuel	Activité actuelle
Raphaël	Berlin (Allemagne)	2	FLSH : allemand, infocom	Italie	journaliste / enseignant
Valeria	Osnabrück (Allemagne)	1	FLSH : sociologie	Vevey	formatrice d'adultes / collaboratrice scientifique / doctorante
Julien	Palerme (Italie)	2	FS : biologie	Neuchâtel	enseignant de biologie
Marc-Antoine	Venise (Italie)	1	FLSH : français, histoire	Neuchâtel	Enseignant de français
Pauline	Bonn (Allemagne)	1	FLSH : allemand /français	Neuchâtel	Enseignante d'allemand
Katy	Newcastle (Australie)	1	FLSH : anglais, information et communication, histoire	Bienne	journaliste
Malika	Salt Lake City (États-Unis)	1	FSE : marketing	Le Locle	collaboratrice marketing
Pierre-Nicolas	Cambridge (Angleterre)	2	FS : maths	Neuchâtel	Assistant doctorant
Timothée	Berlin (Allemagne)	2	FLSH : Histoire, allemand	Canada	étudiant en théologie
Gallianne	Sienna (Italie)		FLSH : ethnologie histoire du cinéma, philosophie	France (Doubs)	collaboratrice d'une salle d'escalade
Djemila	Madrid (Espagne) + Londres (Angleterre)	1	FLSH : ethnologie et histoire	Zürich	collaboratrice scientifique
Maureen	Berlin (Allemagne)	2	FLSH : géographie, histoire, information et communication	Grimentz (VS)	enseignante de ski
Marion	Sheffield (Angleterre)	1	FS : biologie	Danemark	Assistante doctorante
Océane	Berlin (Allemagne)	1	FLSH : biologie, allemand	la Chaux-de-Fonds	étudiante (enseignement)

Neuf sont des femmes, cinq des hommes ce qui rejoint d'une part le fait que la population étudiante mobile est majoritairement féminine (King *et. al.* 2010 : 28) et, au sein de l'université de Neuchâtel, 63% des étudiants mobiles sont de genre féminin (figure 4, en annexe). Au niveau des destinations, six d'entre eux sont partis en Allemagne, trois en Italie, deux en Angleterre, une en Australie, une aux États-Unis et une en Espagne. La prédominance de l'Allemagne correspond à la tendance de tous les départs de l'université de Neuchâtel, cette destination correspondant à 29% de tous les séjours, la deuxième

¹² Nombre de semestres

destination étant l'Angleterre-Irlande avec 11% (figure 2, en annexe). Par contre, mon échantillon contient une surreprésentation de l'Italie, étant donné que trois étudiants y sont partis (21% de mon échantillon), alors cette destination ne représente que 3% des séjours. Concernant les langues des pays de destination, six étudiants sont partis apprendre l'allemand, quatre l'anglais, trois l'italien et un l'espagnol. Dans ce domaine, l'anglais est sous-représenté car si l'on prend en compte tous les séjours, les destinations où l'anglais est la langue d'enseignement (34%) dépassent légèrement l'allemand (31%) (figure 3, en annexe). À souligner également, l'absence totale d'étudiants partis dans un pays francophone dans mon échantillon, alors que cette langue est la langue du pays de destination dans 18% des cas. Pour finir, on peut encore noter la non-représentation, dans mon échantillon, d'étudiants issus de la faculté de droit, alors que c'est celle-ci qui envoie le plus d'étudiants à l'étranger (11.2% de ses étudiants), contre 10.3% en lettres et sciences humaines, 8.52% en économie et 4.41% en Sciences (figure 5, en annexe).

III. 4. METHODES

Mon choix s'est porté sur la méthode des entretiens semi-directifs en raison de la grande marge de manœuvre qu'elle laisse. En effet, il est tout à fait envisageable de laisser une grande liberté de parole à la personne interrogée, tout en la relançant sur les sujets qui doivent être abordés. Ces entretiens semi-directifs ont été réalisés dans l'idée de recueillir des récits de vie thématiques autour de la mobilité des personnes interrogées. L'objectif étant de comprendre le rôle qu'a joué le séjour Erasmus dans chacun de ces parcours de vie. Pour cela, il fallait, dans un premier temps, pouvoir situer les étudiants avant leur départ du point de vue de leurs expériences de mobilité précédentes et de leurs intentions de vie afin de comprendre, avec plusieurs années de recul, dans quelles logiques s'inscrivaient, pour eux, le séjour Erasmus, ce qui, dans un deuxième temps, influence le rôle qu'a joué effectivement le séjour dans les années qui ont suivi le retour.

III. 4. 1. Récits de vie

Les récits de vie que j'ai recueillis, dans le cadre de ce travail, ont été énoncés et enregistrés pour ce travail, ils ont donc pu être dirigés autour des thèmes de la mobilité, du parcours professionnel, de la trajectoire sociale et des expériences marquantes dans ces domaines. Ces récits ne se veulent pas exhaustifs, ils cherchent à raconter les événements, les expériences et les motivations en lien avec le séjour d'études à l'étranger. Les parcours, très différents les uns des autres, parfois, ont tous pour point commun la réalisation d'un séjour d'études à l'étranger à partir de l'université de Neuchâtel. Ils sont le fruit d'une interaction entre l'enquêté et l'enquêtrice, entre ce que le premier considérait important de raconter et ce que la seconde lui a demandé de préciser.

La notion de « récits de vie » est également utilisée dans d'autres domaines comme la littérature, l'histoire ou encore la psychologie / psychanalyse mais j'entends cette notion dans l'acception que les sciences sociales en ont. Cette méthode est loin d'être inédite dans ce domaine et l'histoire des sciences sociales peut se lire parallèlement à son rejet ou à son acceptation. Après avoir été rejetée parmi les théories structuralistes, elle retrouva ses lettres de noblesse dans le tournant des années 1970 qui prônait un « retour de l'acteur »

(BERTAUX 1980 : 198). Bertaux (1980) participa activement à cette redécouverte, appuyé par la généralisation du magnétophone qui simplifia le recueil d'histoires orales (PINEAU et LE GRAND: 52). De manière plus générale, ce mouvement de redécouverte « *est à replacer dans le cadre du développement des enquêtes de terrain donnant une part importante à la description d'univers singuliers, au quotidien* » (PINEAU et LE GRAND 2007 : 53).

Bertaux (1980 : 201) parle d'une approche biographique plus que de « méthode des récits de vie » car cela va, selon lui, au-delà d'une méthode il s'agirait d'« *une nouvelle démarche sociologique [...] qui permettrait de réconcilier l'observation et la réflexion* ». Depuis lors, cette méthode a acquis une certaine légitimité en sciences sociales et plus particulièrement en sociologie. Elle consiste à : « *[...] Rendre compte précisément des processus biographiques particuliers qui font qu'un individu fait ce qu'il fait, dit ce qu'il dit et pense ce qu'il pense. Il s'agit en d'autres termes de s'interroger sur la genèse de ses catégories de pensée et d'action.* » (GIRAUD, RAYNAUD et SAUNIER 2014). Elle permet donc de mettre au jour la « *(socio)genèse des processus sociaux* » (GIRAUD, RAYNAUD et SAUNIER 2014) :

« L'intérêt pour la genèse empirique des phénomènes sociaux, des habitus individuels, des dispositions sociales est constitutif de la discipline sociologique. En ce sens, celle-ci rencontre la réflexion biographique comme une méthode d'enquête lui permettant d'interroger la sociogenèse des processus sociaux qu'elle étudie » (GIRAUD, RAYNAUD et SAUNIER 2014).

Ce matériel biographique a donc un intérêt pour la compréhension de certains processus car il permet d'avoir une approche de différents phénomènes, comprenant les individus avec leur histoire, leurs valeurs, leurs expériences et leurs origines. Tous ces éléments ayant une influence sur leurs choix et leurs catégories de pensée. L'une des principales réserves émises à l'égard de ce matériel biographique a été évoquée par Bourdieu (1986 : 70):

« Produire une histoire de vie, traiter la vie comme une histoire, c'est-à-dire comme le récit cohérent d'une séquence signifiante et orientée d'événements, c'est peut-être sacrifier à une illusion rhétorique, à une représentation commune de l'existence, que toute une tradition littéraire n'a cessé et ne cesse de renforcer ».

Concrètement, il souligne que le sens donné par l'enquêté à la succession des différents événements de son parcours de vie, est en réalité intrinsèque de l'exercice de la narration de sa vie. Ainsi, il effectuerait un effort de « *présentation de soi ou, mieux de production de soi* » et s'adonnerait à « *cette sorte d'artefact socialement irréprochable qu'est « l'histoire de vie »* » (BOURDIEU 1986 : 70). Malgré cette réserve qu'il convient de garder à l'esprit, les récits de vie sont une source extrêmement riche pour l'enquête en sciences sociales :

« La méthode biographique doit donc rechercher dans le passé d'un individu ce qui semble structurer ses comportements. C'est bien une approche longitudinale qui est ainsi mise en œuvre. Les expériences vécues sont appréhendées dans leur succession et leurs produits comme l'aboutissement de processus » (GIRAUD, RAYNAUD et SAUNIER 2014).

En résumé, j'utilise la méthode des récits de vie car elle permet une approche processuelle qui rend compte du « *devenir des acteurs sociaux* » (GIRAUD, RAYNAUD et SAUNIER 2014).

J'ai demandé aux personnes rencontrées de me raconter leur séjour de mobilité dans une approche longitudinale, comprenant donc ce qui y a mené et les conséquences qu'il a eu. Ce matériel présente un intérêt si l'on considère que le « social » peut être contenu dans un individu. L'idée étant de faire ressortir avec la narration, des sens et des articulations entre les différents événements. Dans le cadre de ma recherche sur l'influence d'une expérience telle qu'un séjour de mobilité étudiante sur la trajectoire sociale des étudiants, la méthode des récits de vie prend tout son sens car elle permet de saisir en quoi certains projets ou éléments ont mené à la réalisation d'un séjour et les conséquences qu'il a eues. Cette méthode n'est pas inédite pour la compréhension de phénomènes de mobilité, elle présente l'avantage de pouvoir saisir l'évolution d'un acteur au contact d'un environnement étranger :

« [...] l'analyse des récits de vie peut apporter des indices sur les processus de reconstruction, de redéfinition de soi dans un rapport dialectique avec « l'autre », notamment dans les situations de mobilité, de migration et d'exil » (GOHARD-RADENKOVIC, 2006b, in GOHARD-RADENKOVIC et RACHEDI 2009 : 146)

Selon Carlson (2012 : 170), la narration demande à la personne interrogée de donner du sens à son parcours afin de le rendre compréhensible pour son interlocuteur, ce qui initie un travail d'autoréflexion. Ce travail cherche donc à comprendre les implications d'une expérience spécifique, ici de mobilité, les années qui suivent l'expérience. L'une des difficultés étant de prendre en compte le fait que d'autres expériences ou d'autres éléments peuvent avoir également influencé les choix de vie de ces étudiants, l'autre est de ne pas succomber à la volonté de sur-interpréter chaque événement (certains événements sont également le fruit du hasard, d'où l'intérêt de croiser les récits de vie et de s'appuyer sur une littérature scientifique en la matière déjà bien étoffée). « *L'imprévisibilité a une place dans l'étude de la mobilité sociale qui s'effectue dans les situations migratoires* » (PINTO 2013 : 98).

III. 5. DIFFICULTÉS

L'idée des entretiens était, à l'aide d'une série de questions, d'amener les étudiants à raconter ce qui les amené à effectuer un séjour Erasmus, ce que ce séjour leur a apporté et l'influence que cette expérience a eu sur leur parcours de vie. Je m'attendais à ce que selon les personnalités, il soit plus ou moins difficile pour eux d'ainsi « se raconter » à une personne qu'ils rencontraient, pour la plupart, pour la première fois. Ainsi les différents entretiens ont été plus ou moins dirigés selon la facilité de l'enquêté à évoquer spontanément son parcours. Visiblement certains avaient déjà, pour eux-mêmes, réfléchi à ce que le séjour leur avait apporté et pourquoi ils l'avaient effectué. Pour d'autres, ces questions se posaient pour la première fois et, dans ces cas, il n'a pas toujours été évident d'obtenir des réponses approfondies. J'ai constaté que chez les personnes pour qui le séjour ne s'est pas idéalement passé (difficultés d'adaptation au début du séjour, retour à la maison avant la fin) ou pour qui le séjour n'était pas une évidence selon leurs habitudes de mobilité et celles de leurs familles, le travail d'autoréflexion avait déjà été mené et il était plus aisé pour eux de donner du sens à cette expérience dans leur parcours. Par contre, ce travail de « donner du sens » et d'autoréflexion pour les personnes pour qui le séjour était, en fait, une suite logique de leur parcours et pour qui il s'est bien déroulé. Visiblement, pour elles,

un moindre travail de réflexion sur la place du séjour dans leurs parcours avait préalablement été réalisé.

III. 6. SYNTHÈSE DE LA METHODOLOGIE

L'utilité majeure de la méthode des récits de vie est qu'elle demande à la personne interrogée de faire ressortir un sens entre les différents événements de sa vie. Ainsi j'ai demandé aux anciens étudiants rencontrés de replacer l'expérience de mobilité étudiante dans leur histoire et de souligner, avec le recul, la place et le rôle qu'occupe cette expérience de mobilité dans leur vie. L'intérêt de tendre vers la narration est de prendre en compte les liens que la personne qui a vécu l'expérience fait avec d'autres éléments comme des expériences, traits de personnalité, personnes influentes, motivations etc.

Cette méthode prend appui sur une large mais récente utilisation en sciences sociales et spécifiquement en sociologie et permet de saisir certaines grandes tendances sociales à travers un ou un échantillon d'individus. Dans les études sur les migrations, les récits de vie vont au-delà de l'intérêt pour la recherche, ils permettent également aux personnes interrogées de porter un regard réflexif sur leurs expériences et notamment de conscientiser la manière dont elles vivent le contact avec une culture étrangère.

Quatorze entretiens ont, en tout, été réalisés. Leur croisement a pour objectif de mettre au jour les différences et, quelque part, la pluralité et la diversité des parcours de vie mais aussi les similitudes, notamment au niveau des articulations entre les événements. Il ne s'agit pas d'une approche centrée sur la causalité dans laquelle une série de facteurs expliquent un événement mais une approche compréhensive qui cherche à mettre au jour des processus.

Quatrième Partie

ANALYSE

IV. 1. INTENTIONS DU SEJOUR

Cette sous-question cherche à saisir dans quelles intentions s'inscrit le séjour de mobilité et ainsi le rôle que ce dernier joue dans les parcours de vie au moment du départ. Par la conscience de la globalisation et de ses implications pour les études supérieures et le marché de l'emploi, les étudiants savent ce qu'elle peut leur apporter et peuvent l'utiliser stratégiquement pour construire leur avenir (RIZVI 2011: 697). Les étudiants mobiles ont ainsi une certaine maîtrise de leurs mobilités et peuvent utiliser cette expérience pour certaines fins (SMITH *et. al.* 2014). Le fait de faire ressortir les intentions remplace les motivations dans une dimension temporelle, notamment du point de vue de la planification de l'avenir. Selon Findlay *et. al.* (2012: 122), la mobilité étudiante peut ainsi être pratiquée dans l'intention de construire un parcours de vie. Dans ce sens, le séjour peut être la réponse choisie à une situation, ou alors il peut s'inscrire comme une étape d'un projet. Pour rappel, je me concentre sur la perception que les étudiants ont du rôle de cette expérience dans leurs parcours, les intentions permettant de saisir, au moment du départ, le rôle qu'il a joué. Je présenterai, en premier, les intentions d'ordre personnel et, en second, celles professionnelles.

IV. 1. 1. DES INTENTIONS D'ORDRE PERSONNEL

Selon Gerhard (2011 : 34), les attentes que les étudiants font reposer sur le séjour sont d'abord d'ordre personnel, ce qui comprend la volonté d'évolution personnelle, la découverte d'une autre culture et, en troisième lieu, la volonté de sortir de ses habitudes/du quotidien. On peut regrouper les deux premières attentes dans l'intention de vivre une expérience sur le plan personnel, notamment parce que celle-ci est plaisante. Elles sont caractéristiques d'étudiants ayant déjà expérimenté la mobilité internationale car cela leur a fait prendre conscience du plaisir que ce type d'expérience peut procurer. La première intention que je distingue est donc celle de vivre ou revivre de bonnes expériences, en lien avec des pratiques de mobilité précédentes. La troisième motivation évoque, non pas ce que le séjour peut apporter pour lui-même, mais ce qu'il permet de quitter (ici, le quotidien). Dans ce sens, la deuxième intention que je distingue est celle de changer d'aire géographique pour quitter sa situation dans le pays de départ et ainsi « changer d'air ».

IV. 1. 1. 1. (Re)vivre de bonnes expériences

Comme souligné par Ballatore (2010) et Weichbrodt (2014), entre autres, les étudiants mobiles sont, en général, de grands voyageurs. Cela se confirme à plusieurs degrés avec les étudiants que j'ai rencontrés. Certains se considèrent, eux-mêmes, effectivement comme de grands voyageurs. D'autres ont une expérience de mobilité particulièrement mémorable. C'est le cas de Katy qui a été marquée par un voyage d'un mois en Indonésie ou encore Djemilia: « *J'ai été en Malaisie avec mes parents et puis je pense que ça a vraiment défini ce que je voulais faire dans la vie donc étudier l'anthropologie parce que j'ai été fasciné par la Malaisie* ». Djemilia considère qu'elle n'a pas particulièrement beaucoup voyagé avec sa famille mais cite cette expérience notable comme ayant eu un impact considérable sur son

parcours puisqu'il a défini ce qu'elle voulait faire. Le capital de mobilité peut avoir été formé par un nombre restreint d'expériences marquantes.

L'aspect marquant des expériences de mobilité précédentes est bien souvent en lien avec le plaisir que les étudiants ont à les vivre et le séjour d'études à l'étranger peut être vu comme une manière de revivre ces plaisirs. Par exemple, Pauline a effectué plusieurs séjours linguistiques avant son Erasmus, le premier s'est fait dans la ferme volonté de progresser en allemand, puis elle y a « pris goût » et le séjour qui a suivi s'est fait dans l'optique de revivre cette bonne expérience:

« J'étais très appliquée, je faisais mes devoirs, j'apprenais du voc donc c'était vraiment pour la langue et puis après, pour la deuxième fois quand je suis partie à Freiburg, c'était pour le fun parce que j'y avais pris goût, je trouvais ça sympa les séjours linguistiques » (Pauline, 2 semestres à Bonn).

Elle a donc « pris goût » à la mobilité internationale dans le cadre de séjours linguistiques et l'optique de revivre ce qu'elle y avait vécu, durant un séjour Erasmus, était l'une de ses intentions. Selon Brooks et Waters (2011), le plaisir de voyager joue un rôle important dans les phénomènes de mobilité étudiante en étant ce qui motive notamment les étudiants britanniques, loin des considérations pour leur parcours professionnel. Pour Pauline, le plaisir qu'elle retire de ce type de mobilité vient, avant le vécu de l'aventure, de l'apprentissage de la langue: *« Je ne suis pas une grande voyageuse en fait et même maintenant je ne voyage pas beaucoup plus que ça. [...] mais j'aime bien apprendre des langues en fait ».*

Le cas de Julien est comparable, il a fait un premier séjour linguistique en Allemagne, poussé par ses parents puis cela lui a plu et il en a réalisé d'autres en Allemagne et en Italie, avant de partir deux semestres en Erasmus à Palerme: *« [...] quand j'étais là-bas ça a un peu révélé mon goût pour les séjours linguistiques ».* Ce qui rejoint la thèse de Brooks et Waters (2011), selon laquelle les étudiants mobiles ont déjà passablement pratiqué la mobilité internationale et en retirent un certain plaisir. Il est intéressant de noter que Julien et Pauline expriment le fait qu'ils apprécient les séjours linguistiques avec le terme de « goût ». Au sens de Bourdieu (1979), cela appuie le fait que la pratique de la mobilité internationale fait partie des mœurs et valeurs d'une certaine classe sociale, un élément distinctif entre les classes étant le fait que les acteurs y partagent des « goûts » pour certaines activités. Katy a également effectué un séjour linguistique avant son semestre à Newcastle et en parle comme d'une étape:

« C'était vraiment une bonne étape parce que j'avais déjà fait ça et je me suis dit « au fait, c'est sympa » et puis c'est une bonne expérience et j'ai envie de partir et j'ai l'impression que c'est une super bonne opportunité de pouvoir faire ça dans le cadre de l'université » (Katy, 1 semestre à Newcastle).

Ce séjour linguistique a fait prendre conscience à Katy du côté « sympa » de l'expérience et lui a fait également réaliser de l'opportunité que représentent les programmes de mobilité étudiante pour vivre une expérience à l'étranger.

Les différentes expériences de mobilité renforcent le capital de mobilité car les étudiants y vivent de bons moments et souhaitent donc les revivre mais au-delà de la pratique de la mobilité internationale, les étudiants peuvent en avoir une certaine valorisation sans qu'elle

ait été pratiquée. Par exemple, Océane a réalisé un premier séjour de deux semaines à Zürich dans le cadre du lycée. Celui-ci avait été motivé par une frustration de ne pas avoir pu vivre l'expérience de l'échange linguistique à l'école primaire alors que certaines de ses connaissances l'avaient :

« Nous, on ne faisait pas mais moi je voulais trop faire, je voulais trop aller voir des nouvelles personnes et parler une nouvelle langue, et nous on ne faisait pas et ça m'a toujours frustré donc dès qu'on a eu la possibilité de le faire, je me suis dit que ce serait trop chouette » (Océane, 1 semestre à Berlin).

Ainsi, l'envie de réaliser cet échange à Zürich était, pour Océane, motivé par aucune expérience de mobilité similaire précédente mais par l'idée qu'elle se faisait de cette expérience, persuadée, sans l'avoir vécue, que cela lui plairait. La concrétisation de son envie, par deux semaines à Zürich, a confirmé le plaisir d'Océane à vivre ce type d'expérience. Elle décrit, notamment, la satisfaction qu'elle y a ressentie, en réalisant des progrès linguistiques importants: *« quand je suis rentrée, j'étais trop fière de me dire, ah j'ai compris du suisse-allemand. Et c'est vrai que comme ça c'était bien passé, ça m'a motivé aussi à partir à Berlin même si c'est vrai qu'à ce moment-là ce n'était pas un échange »* (Océane, 1 semestre à Berlin). Océane évoque le fait que cette expérience s'est bien déroulée et qu'elle a été source de plaisir, notamment par la satisfaction de faire des progrès rapide dans la langue hôte et que cela l'a, en partie, motivée à partir à Berlin, en Erasmus. La satisfaction procurée par le fait de réaliser des progrès rapide dans la langue du pays hôte était également évoquée par Pauline et semble donc être un élément clé du plaisir que les étudiants ont à vivre une expérience de mobilité étudiante.

Dans le parcours de Marc-Antoine, il n'y a pas non plus d'expérience significative de mobilité internationale avant son séjour Erasmus, d'ailleurs il exprime le fait de ne pas avoir envisagé de partir durant ses deux premières années de bachelor. L'idée lui est venue d'un ami proche qui avait effectué un séjour Erasmus et en gardait un excellent souvenir. Cette personne lui a donc fait part du plaisir que cela peut procurer de partir étudier à l'étranger et lui a fait prendre conscience de l'opportunité que représentent les programmes d'échange. Ceci rejoint le point de vue de Rodriguez Gonzalez (2011 : 427) pour qui le fait d'avoir parmi ses connaissances des gens qui ont déjà effectué un Erasmus pousse à partir soi-même. Ainsi on peut dire que le capital de mobilité de Marc-Antoine et sa valorisation de la mobilité ne lui vient pas spécifiquement d'expériences précédentes mais du récit de son ami.

L'intention de vouloir vivre ou revivre de bonnes expériences appuie l'idée que les expériences de mobilité internationale renforcent « la mobilité en puissance » parce que les étudiants souhaitent revivre de bonnes expériences déjà expérimentées et qu'ils ont pu prendre conscience de ce que cette expérience peut leur apporter.

IV. 1. 1. 2. Changer d'air(e)

Dans le cas de la recherche du plaisir de vivre à l'étranger, l'intérêt du séjour réside, avant tout, dans l'attrait du pays hôte mais pour certains étudiants, le départ peut également être lié à des motivations personnelles (DEAKIN 2014). Pour Gallianne, le départ en mobilité

étudiante a été une réponse à un certain mal-être: « *J'avais aussi à ce moment-là une situation qui faisait que partir ça faisait aussi du bien* ». Sa volonté de partir étant persistante depuis le début de ses études universitaires, son mal-être s'accroissant au fil de son cursus l'a poussée à concrétiser cette envie.

La mobilité étudiante comme une habitude des classes sociales aisées (BALLATORE 2010 ; MURPHY-LEJEUNE 2003) peut, à première vue, être vue comme un type de mobilité idéale, recherchée uniquement pour ce qu'elle apporte à l'individu mais, dans certains cas, elle peut être, comme d'autres types de migration, la réponse à des caractéristiques déplaisantes dans le pays de départ. Ainsi, avant d'être réalisée par anticipation d'un éventuel réinvestissement des compétences acquises, le séjour Erasmus de Gallianne était, de par le dépaysement, une réponse à une situation de mal-être. Julien exprime également que, pour lui, le séjour Erasmus a été l'opportunité de quitter certaines caractéristiques de sa situation en Suisse: « *le fait que je suis français, j'ai subi pas mal de discriminations tout le long de ma vie, surtout au Val-de-Travers à la frontière. [...] Et du coup j'avais envie de partir, vraiment* ». Julien dit avoir subi des discriminations relatives à sa nationalité dans la région dans laquelle il habitait, il a pourtant choisi, en réponse à cela, de se mettre dans une situation dans laquelle il serait à nouveau, l'« étranger », ce qui était la source de la discrimination qu'il subissait. Cela rejoint l'idée que la situation d'étranger de l'étudiant mobile est positive et formative (MURPHY-LEJEUNE 2003 ; ANQUETIL 2006). Julien voyait, avant tout, dans l'expérience Erasmus, l'opportunité de s'éloigner géographiquement des tensions qu'il subissait, le statut d'étranger Erasmus étant bien mieux vécu que celui qu'il avait en Suisse.

Au-delà d'un mal-être dans les études ou dans sa situation personnelle, le départ en mobilité étudiante peut également être justifié par l'envie de quitter, pour un temps, la routine dans le pays du départ et un certain ennui. « *Déjà, le but quand je suis parti au début, c'était [...] de vraiment connaître autre chose que ma petite vie paisible ici à Neuchâtel* » (Raphaël, 2 semestres à Berlin). L'envie de quitter temporairement sa « *petite vie paisible* » était profondément ancrée puisque Raphaël a délibérément choisi ses études parce qu'elles permettaient un séjour de mobilité:

« *[...] Si j'ai fait mon bachelor, c'était, entre autres, pour faire Erasmus, un des buts de mon bachelor c'était de faire Erasmus. J'en avais vraiment envie, ce n'est pas quelque chose où je me suis dit « tiens, ça pourrait être sympa ». C'était un objectif dès le départ » (Raphaël, 2 semestres à Berlin).*

Après son lycée, Raphaël s'est inscrit à l'université mais son envie, à ce moment-là, était de partir en Allemagne. Cette perspective n'étant pas très rassurante ni pour lui, ni pour ses parents, Raphaël a décidé d'entamer des études universitaires dans l'intention de partir en Erasmus, dès sa deuxième année de bachelor. Ainsi, son envie irrésistible de partir a conditionné sa formation. Marc-Antoine évoque également le fait que son séjour Erasmus était lié à sa formation. Il l'a perçu comme une manière de « se rebooster »: « *C'était aussi un peu un moyen de continuer les études un peu différemment et puis de me rebooster si je peux dire ça comme ça parce que la fin du bachelor a été un peu pénible pour moi [...] j'hésitais carrément à arrêter l'uni [...]* ».

L'intérêt du séjour à l'étranger résidait, pour Marc-Antoine, dans le fait de quitter, temporairement, sa situation dans le pays de départ. Il en va de même, pour Maureen (2

semestres à Berlin) qui hésitait également à arrêter ses études au moment où elle a su qu'elle avait la possibilité de partir une année à Berlin et cette perspective l'a motivée à poursuivre.

Par rapport à d'autres types de mobilité internationale, le séjour Erasmus donne effectivement un cadre rassurant à cette expérience, simplifie les démarches et peut constituer un compromis entre l'étudiant et ses parents. Dans le cas de Raphaël, le séjour Erasmus a été le compromis pour que qu'il fasse des études tout en réalisant son envie de vivre à l'étranger. Dans la construction d'un parcours de vie, la réalisation d'un séjour d'études à l'étranger peut intervenir en réponse à un certain malaise, en réponse à une volonté de vivre de bons moments et est intrinsèquement liée au choix d'un cursus universitaire car pour certains étudiants, les études universitaires peuvent être vues comme un moyen pour accéder à la mobilité étudiante et en retirer des bienfaits sur le plan personnel.

IV. 1. 2. INTENTIONS D'ORDRE PROFESSIONNEL

Les intentions personnelles voient le séjour comme une réponse à quelque chose (envie de vivre de bons moments ou de quitter le pays de départ), alors que les intentions professionnelles le voient plutôt comme un moyen d'acquérir des compétences qui seront, par la suite, mobilisées dans le monde professionnel. Dans ce sens, la mobilité étudiante, est vue comme un outil (DEAKIN 2014) pour construire son projet professionnel en modelant son employabilité par rapport à son projet.

Le fait d'inclure, dans sa formation universitaire, un séjour d'études à l'étranger n'est pas anodin du point de vue de la construction d'un projet professionnel. Cela peut compléter judicieusement le cursus en amenant des compétences, linguistiques entre autres, à l'étudiant. Selon le projet, cette étape peut même être vue comme un passage obligé. Dans d'autres cas, le séjour ne joue pas un rôle aussi essentiel mais représente néanmoins un moment clé, notamment parce qu'il apporte une réelle plus-value sur le marché du travail. Enfin, pour certains étudiants, la mobilisation des acquis du séjour pour la sphère professionnelle est à peine envisagée.

IV. 1. 2. 1. Construire un projet défini

Dans le domaine de l'enseignement des langues pour les étudiants non-bilingues dans la langue qu'ils désirent enseigner, un séjour d'études à l'étranger peut être perçu comme un passage obligé. Vivre une période dans le contexte linguistique visé permet alors d'atteindre un certain niveau de maîtrise de la langue, selon l'étudiant, nécessaire pour se sentir suffisamment à l'aise dans l'exercice de son métier. C'est le cas de Pauline:

« Pour moi c'était essentiel parce que j'ai toujours voulu enseigner et là je voulais être prof d'allemand. [...] Je m'étais fixé ça comme obligation, je savais que je ne pouvais pas passer outre. [...] Je ne serais pas à l'aise devant une classe si je ne maîtrisais pas suffisamment l'allemand » (Pauline, 2 semestres à Bonn).

La notion d'obligation est fortement présente chez Pauline. Elle énonce que c'était « essentiel » pour enseigner l'allemand, qu'elle « se l'était fixé comme une obligation », et

qu'elle ne « *pouvait pas passer outre* ». Par contre, elle n'a pas évoqué spontanément, lors de l'entretien, le fait que pour pouvoir enseigner l'allemand en suisse romande, la possession d'un certificat de langue du niveau C1 est obligatoire¹³ et que dans son cursus d'allemand, un séjour à l'étranger est également formellement obligatoire¹⁴. Pour elle, la maîtrise de l'allemand par le séjour à l'étranger était, avant tout, une manière de se sentir à l'aise dans l'exercice de son métier. Pour Océane qui se destine également à enseigner l'allemand au niveau du lycée, l'impulsion a été le fait que c'est une obligation formelle dans son cursus.

« Je me suis toujours dit que ce serait bien de partir parce que c'est comme ça qu'on apprend, enfin qu'on perfectionne sa langue mais je ne pensais pas vraiment partir et ce qui m'a vraiment poussé, enfin ce qui m'a fait franchir le pas c'est le fait que pour faire le bachelor à 90 ECTS on n'avait pas le choix » (Océane, 1 semestre à Berlin).

Dans son cas, la notion d'obligation est externe à elle, il ne s'agit pas d'une obligation qu'elle se serait imposée. Dans d'autres domaines que l'enseignement, un séjour d'études à l'étranger et l'acquisition de compétences dans la langue hôte peut être considéré comme une étape essentielle pour accéder à un projet professionnel spécifique. C'est notamment le cas de Djemilia qui souhaitait évoluer dans une organisation internationale et percevait l'apprentissage de l'espagnol comme une étape essentielle de sa formation:

« Mon objectif en étudiant l'anthropologie c'était vraiment de travailler dans une organisation internationale type l'ONU [...] pour ce type d'organisation c'est évident qu'il faut extrêmement bien maîtriser les langues étrangères. L'allemand ne fait pas partie des langues stratégiques pour ces grandes organisations internationales. Alors que l'espagnol en est une » (Djemilia, 1 semestre à Madrid et un terrain à Londres).

Djemilia était informée sur l'importance des langues dans le secteur professionnel qu'elle visait pour choisir sa destination d'Erasmus. Partir en Espagne était donc un choix conscient pour se rendre employable dans les organisations internationales. Ceci est illustratif d'une volonté d'utiliser la mobilité étudiante pour atteindre un objectif professionnel (FINDLAY *et al.* 2012 : 122). Malika perçoit son parcours de manière similaire: « *Pour moi l'anglais c'était ce qui allait me servir plus tard. Moi j'étais en économie dans le marketing donc, déjà c'était une langue qui m'intéressait mais en plus le plus utile pour moi c'était l'anglais, pour la suite* » (Malika, 1 semestre à Salt Lake City). Malika est partie apprendre l'anglais, un semestre à Salt Lake City car elle percevait cela comme essentiel dans le domaine professionnel qu'elle visait. Ce séjour était, pour elle, avant tout, vu comme utile pour son parcours professionnel.

Le récit de Valéria démontre également, chez elle, la présence de la notion d'obligation d'effectuer un séjour de mobilité pour la réalisation de son projet professionnel. Le fait qu'elle envisageait, durant son master, de poursuivre dans le domaine de la recherche a appuyé son choix d'effectuer un séjour Erasmus, sur le conseil de l'un de ses professeurs: « *Je ne dis pas que je n'ai pas eu le choix, mais en fait c'est un peu ça: « Valéria, il faut partir, si tu veux une carrière académique, l'Erasmus c'est l'expérience qui fait partie du profil aussi de ce type de carrière »* ». Elle évoque également explicitement le fait de ne pas « *avoir eu le choix* », ainsi pour certains projets professionnels, le séjour d'études à l'étranger s'impose.

¹³ Conditions d'admission à la Haute école pédagogique BEJUNE, www.hep-bejune.ch : <http://www.hep-bejune.ch/formations/secondaire/secondaire-1#section-6>

¹⁴ Séjour linguistique, institut d'allemand, [www.unine.ch](http://www2.unine.ch) : <http://www2.unine.ch/allemand/page-5427.html>

Marion (1 semestre à Sheffield) partage également cette vision « *C'est vrai que moi si je fais une carrière scientifique il faut partir à un moment de Suisse* ». Chez elle, ce constat est spécifiquement lié à sa volonté d'étudier une discipline d'étude spécifique, avant tout présente en Angleterre. « *J'avais envie de faire de la primatologie et donc j'étais en biologie et ce domaine-là c'est essentiellement en Angleterre que ça se fait donc c'est dans l'idée d'apprendre l'anglais pour pouvoir éventuellement faire un master en Angleterre* ». Tout comme Valéria, Marion a été encouragée dans cette vision par l'un de ses professeurs : « *J'avais un de mes professeurs qui avait fait son doctorat en Angleterre et il m'a dit voilà si tu veux faire un master là-dedans, en Angleterre c'est vraiment le meilleur niveau* ».

Le fait de voir son séjour d'études à l'étranger comme un passage obligé pour son avenir professionnel met une certaine pression sur les épaules de l'étudiant. Ce dernier se doit alors de réussir. C'est ce que souligne Marion, qui est partie lors de sa dernière année de bachelor et qui devait, d'une part, réussir tous ses cours pour pouvoir passer en master l'année suivante et qui, d'autre part, portait un intérêt particulier à la discipline qu'elle étudiait en Angleterre et dans laquelle elle souhaitait poursuivre : « *C'est vrai que pour moi d'avoir ce, entre guillemets, ce master qui était là, ça a tout changé parce que je l'ai pris très très au sérieux et trop au sérieux en fait* ». Marion avait prévu de rester deux semestres à Sheffield et est finalement rentrée après le premier semestre, l'une des causes de ce retour précipité étant, selon elle, l'exigence du niveau qu'elle s'était fixée. Ceci démontre l'importance des attentes que les étudiants peuvent faire reposer sur l'expérience, s'ils la voient comme une étape essentielle de leur parcours professionnel.

Le terme d'obligation ou « passage obligé » n'est pas à voir négativement car, dans les situations évoquées ci-dessus, le séjour est une bonne expérience et le choix de la profession se fait en toute conscience que l'étape du séjour à l'étranger va s'imposer. « *C'est clair c'était une étape obligée mais en même temps je suis vraiment contente parce que ça m'oblige à le faire et d'un côté j'avais envie de le faire et ça fait tellement plaisir maintenant de pouvoir te débrouiller en allemand* » (Océane, 1 semestre à Berlin). Dans ce sens, l'étudiant éprouve du plaisir à effectuer ce séjour et cette volonté de vivre un bon moment peut d'ailleurs être également citée dans les motivations comme c'est le cas pour Pauline. Ainsi, certes, les étudiants se posent comme obligation de partir étudier à l'étranger mais à l'inverse, leur plaisir particulier à voyager antérieur au séjour, notamment éveillé par la pratique précurseur des séjours linguistiques, les a amenés à opter pour une profession exigeant un séjour à l'étranger.

IV. 1. 2. 1. 1. Le séjour de mobilité pour accéder à un standard minimum

Quelle soit formelle ou personnelle, la notion d'obligation fait référence au fait que la mobilité est le moyen d'acquérir certaines compétences (ici, principalement linguistiques), pour accéder à une profession définie. Pauline souligne que « *la plupart de ses concurrents sont partis ou alors sont des germanophones* », le fait d'être partie étudier en Allemagne ne constitue, dans ce sens, pas une plus-value mais est plutôt une condition pour exercer cette profession : « *Je pense que si je ne l'avais pas fait, on aurait mis le doigt de dessus en disant mais vous n'êtes même pas de langue maternelle, vous n'avez même pas fait de séjour, c'est bizarre* ». Il s'agit donc d'une manière d'accéder à un milieu professionnel défini. Pour

Djemilia également, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de vie à l'étranger sont perçues comme des choses normales dans son milieu professionnel:

« Dans le monde dans lequel je suis professionnellement, c'est un peu comme si c'était une évidence de parler trois ou quatre langues, donc c'est pas du tout exotique ou... je suis vraiment entourée de gens qui ont voyagé, qui ont étudié à l'étranger donc c'est un peu... un peu quelque chose de normal... ce n'est presque même pas intéressant donc il faut le mentionner mais on n'est pas dans une démarche ou c'est extraordinaire, vraiment pas » (Djemilia, 1 semestre à Madrid et un terrain à Londres).

C'est également ce que souligne Marion: *« Quand je regarde la plupart de mes collègues, ils ont tous faits leur thèse ailleurs, après ils ont un post-doc là après ils font autre chose, donc c'est vrai que la mobilité est hyper importante en sciences, ça c'est clair »*. Le séjour de mobilité a permis à ces étudiantes d'acquérir des compétences et de l'expérience jugés comme des standards dans le domaine professionnel visé. Ces étudiants prévoient clairement de mobiliser leur expérience à l'étranger pour construire leur parcours professionnel, de manière consciente et préméditée, cela démontrant une importante maîtrise de leur capital de mobilité car elles peuvent se permettre de pratiquer la mobilité pour parvenir à leurs fins.

La notion de « passage obligé » ou même la volonté d'ajouter la maîtrise d'une langue et l'expérience de vie à l'étranger ne sont pas à voir isolément de la valorisation de la mobilité internationale dans le milieu de l'étudiant et notamment dans les processus qui mènent au départ en mobilité étudiante dont parlent ANQUETIL (2006), BALLATORE (2010) et MURPHY-LEJEUNE (2003). Dans ce sens, les intentions d'ordre privé, liées à l'expression d'un capital de mobilité des classes sociales aisées ne sont pas incompatibles avec des intentions plus stratégiques liées au projet professionnel. Les étudiants choisissent consciemment une profession qui leur demandera de partir, c'est donc aussi leur capital culturel qui valorise la mobilité qui s'exprime. En termes de construction de parcours de vie, cela signifie que le capital culturel oriente les choix, notamment les choix de filières d'études et de domaine professionnel et que ces choix correspondent aux valeurs prônées dans le milieu de l'étudiant. Il est donc logique qu'un étudiant qui apprécie le fait de voyager et d'apprendre des langues, choisissent une profession qui exigera qu'il effectue un séjour d'études à l'étranger.

IV. 1. 2. 2. Intention de renforcer son employabilité

On ne retrouve pas systématiquement cette notion d'obligation chez tous les étudiants qui ont effectué un séjour de mobilité, pourtant certains sont tout de même dans l'optique d'inscrire ce séjour dans leur projet professionnel, en renforçant leur employabilité (YORKE 2003). Selon Findlay *et. al.* (2012), l'employabilité peut être renforcée de deux manières : par les compétences acquises ainsi que par le capital symbolique dont bénéficie la mobilité internationale.

C'est principalement le renforcement des compétences linguistiques qui est recherché. Les étudiants sont généralement tous conscients que cet aspect peut constituer un atout plus ou moins important selon la langue, sur le marché du travail. Marion qui est partie un semestre

à Sheffield voyait un avantage plus précis à apprendre l'anglais en lien avec sa volonté de poursuivre dans le domaine académique: « *En sciences c'est l'anglais qui est promu donc c'est vrai que pour moi... toute la littérature est en anglais, tu dois écrire en anglais, tout le monde communique en anglais [...]* ». La maîtrise de l'anglais est alors vue comme une connaissance de base pour accéder à ce milieu. Et c'est également ce que souligne Malika, dans le domaine du marketing.

Concernant l'allemand, sa maîtrise est vue comme un atout indéniable sur le marché de l'emploi suisse mais dans d'autres domaines que pour l'anglais. Dans l'enseignement, cette langue peut être vue comme une garantie pour avoir un emploi. Bien que Pauline, Océane et Timothée aient d'autres motivations pour l'apprentissage de cette langue, cet élément a renforcé leur envie de l'apprendre pour l'enseigner. « *Je savais bien que l'histoire sur le marché du travail de l'enseignement ce n'est pas très bon pour trouver du boulot et je savais que l'allemand permettait de bonnes perspectives, donc oui ça m'intéressait, je me suis dit c'est aussi agréable qu'efficace d'ajouter cette branche-là* » (Timothée, 2 semestres à Berlin). Dans ce sens, le choix de l'enseignement de l'allemand qui demande, dans certains cas, un séjour d'études à l'étranger peut être vu comme une garantie d'accès au marché de l'emploi. Valéria qui, au moment de son départ, exerçait une activité professionnelle dans le domaine de l'administration, considérait, dans ce domaine, la connaissance de l'allemand comme un plus contrairement au domaine académique dans lequel elle voyait plutôt cela comme un passage obligé.

« [...] comme j'ai travaillé quelques années dans l'administration, en me disant ça va vraiment me servir pour le travail. Pour le travail, on sait qu'ici il faut parler l'allemand pour avoir un bon job. [...] L'allemand c'est vraiment une carte à jouer, si tu sais parler allemand, en principe déjà on te paie mieux mais aussi on t'engage plus facilement » (Valeria, 1 semestre à Osnabrück).

Cette pratique professionnelle lui a fait prendre conscience de l'atout certain que constitue la maîtrise de l'allemand dans ce secteur. Pour Katy qui étudiait l'anglais et les sciences de l'information et de la communication à l'université de Neuchâtel et qui avait déjà choisi, avant son départ, de poursuivre un master en journalisme, le séjour d'un semestre en Australie a été réalisé tout en sachant qu'elle ne poursuivrait pas dans un domaine demandant expressément une bonne maîtrise de cette langue, elle voyait tout de même un avantage certain à réaliser ce séjour pour son parcours professionnel de journaliste : « *Je me disais que pour le journalisme, c'est important de savoir plusieurs langues, plus on en sait mieux c'est d'ailleurs* ». Dans son cas, il ne s'agit, en premier lieu, de la volonté de profiter du capital symbolique (FINDLAY *et. al.* 2012) dont bénéficie la connaissance des langues de manière générale, et en second lieu, d'envisager éventuellement une mobilisation de celles-ci.

Les étudiants pour qui le séjour d'études à l'étranger représente une plus-value se placent dans la logique de renforcer leur employabilité. Il s'agit, pour eux, dans ce sens, d'améliorer l'une des compétences globalement recherchées par les employeurs mais ce n'est pas forcément une étape pour atteindre un objectif mais la volonté d'être globalement plus employable sur le marché du travail pour avoir ainsi de meilleure chance d'avoir un poste

intéressant voire même, selon Valéria, mieux rémunéré. Selon PRAZERES (2013), cette volonté stratégique d'être plus employable sur le marché de l'emploi se trouve principalement dans les pays du sud mais mes résultats démontrent que, dans une certaine mesure, cette intention existe également chez les étudiants mobiles suisses. L'étude de Balaz et Williams (2003) souligne l'importance de la connaissance de l'anglais sur le marché de l'emploi slovaque. En Suisse, dû au multilinguisme, l'anglais peut aussi jouer un rôle de tremplin pour accéder sur le marché de l'emploi mais l'allemand également et dans une autre mesure, dans le sens où sa mobilisation est d'avantage envisagée mais également parce que les connaissances linguistiques dans une seconde langue nationale sont particulièrement valorisées.

IV. 1. 2. 2. 1. Un bienfait collatéral pour le parcours professionnel

Dans les situations dans lesquelles, l'étudiant n'a pas de projet professionnel encore défini et que le séjour de mobilité s'effectue plutôt dans l'optique de vivre une expérience sur le plan personnel, la perspective de mobiliser, par la suite, la langue apprise sur le marché de l'emploi peut tout de même être présente mais est plutôt à voir comme un « bienfait collatéral »:

« Ce n'était pas vraiment dans un objectif, je n'ai pas vraiment pensé à ma carrière future puisque je ne savais pas encore ce que je voulais faire de ma vie. [...] dans les langues que j'avais la possibilité d'apprendre, je me suis dit pourquoi pas faire l'allemand. Après c'est clair je savais que ce n'était pas débile de prendre l'allemand, [...] je me suis dit, l'allemand en Suisse, après c'est un atout en plus, ça c'est clair mais ce n'était pas l'envie première on va dire » (Raphaël, 2 semestres à Berlin).

Pour les étudiants qui ont effectué leur séjour sans volonté appuyée de réinvestir les compétences acquises dans leur parcours professionnel, la présence, en dernière instance, de la conscience de pouvoir tout de même, éventuellement, mobiliser les compétences linguistiques dépend fortement de la langue apprise. On retrouve le même discours que Raphaël, chez Maureen, elle aussi partie apprendre l'allemand: « *Donc tout ça [énumération de ses motivations] beaucoup plus que la langue ou plus que booster mon CV ou je me sais pas quoi. Après sachant que ça pouvait faire une plus-value sur le CV mais ce n'était pas ça qui a fait que je partais ou pas* » (Maureen, 2 semestres à Berlin). En lien avec la spécificité du contexte suisse, due au multilinguisme, cet éventuel réinvestissement des compétences est encore moindre chez les étudiants partis apprendre l'italien. Trois étudiants de mon échantillon sont partis en Italie, il s'agit de Marc-Antoine, Julien et Gallianne. Pour eux, la perspective d'utiliser l'italien dans leurs parcours professionnels était quasiment nulle au moment du départ.

IV. 1. 3. SYNTHÈSE DES INTENTIONS

Le séjour d'études à l'étranger peut s'inscrire dans différentes intentions. En questionnant les intentions, je cherche à saisir quelles attentes reposent sur le séjour ainsi que ce à quoi elles font référence dans l'histoire de la personne. Les étudiants perçoivent, rétrospectivement de différentes manières, le rôle que le séjour a joué, dans leurs parcours, au moment du départ. Globalement ils ont une certaine conscience de ce que la mobilité peut leur apporter,

que ce soit en termes de plaisir et de détente ou en termes de compétences, par la suite mobilisables sur le marché de l'emploi. Cela rejoint le fait que leur capital de mobilité est tel, qu'ils peuvent se permettre de pratiquer la mobilité internationale pour renforcer leur employabilité et construire le parcours professionnel qu'ils ont choisi.

Le séjour d'études à l'étranger est souvent précédé d'autres expériences de mobilité et ces dernières renforcent les valeurs que les étudiants attribuent à la mobilité internationale, notamment en provoquant chez eux un plaisir à vivre à l'étranger, une satisfaction au fait d'apprendre rapidement une langue et une conscience des bénéfices que cela peut apporter. Les intentions d'ordre privé sont celles de vivre ou revivre de bons moments et de quitter le pays de départ pour des raisons propres à la situation de l'étudiant dans ce pays.

Le séjour d'études à l'étranger peut s'inscrire dans des motivations d'ordre professionnel et il est, dans ce sens, vu comme une étape. Le rôle du séjour est, ici, envisagé en termes de compétences acquises et réinvesties. Le séjour de mobilité peut intervenir dans le parcours, selon deux logiques, la première le considère comme un moyen d'accéder à un standard minimum pour certaines professions, par l'acquisition de certaines compétences, principalement linguistiques. Dans ce sens, le séjour est perçu comme un passage obligé. La deuxième logique voit les compétences acquises avec le séjour d'études à l'étranger comme une plus-value sur le marché de l'emploi, qui permettra à l'étudiant de renforcer son employabilité et de se démarquer.

Les deux types d'intentions distingués ne s'excluent pas et c'est ce qu'exprime la notion de passage obligé. En effet, le fait de se fixer comme obligation, dans son parcours professionnel, un séjour d'études à l'étranger est le fruit d'une valorisation de la mobilité internationale préexistante. Les intentions d'ordre privé, liées à l'expression d'un capital de mobilité des classes sociales aisées ne sont pas incompatibles avec des intentions plus stratégiques liées au projet professionnel.

De par l'importance des compétences linguistiques qui sont les principales que les étudiants mobiles envisagent de mobiliser ou d'en bénéficier du capital symbolique (FINDLAY *et. al.* 2012), le choix de la destination peut être représentatif de la volonté d'inscrire le séjour dans le parcours professionnel. Je vais chercher, avec les sous-questions suivantes, à savoir si selon l'une ou l'autre intention, le vécu et l'acquisition de compétences, et les conséquences, par la suite sont également différents.

IV. 2. VECU ET COMPETENCES

Cette sous-question cherche à saisir ce qu'apporte le séjour, en termes de compétences et ce que l'étudiant y vit. Cela revient à saisir ce qui, dans l'expérience de mobilité, répond à leurs attentes et marque les étudiants. Cette sous-question se centre sur la période du séjour et, dans ce sens, ne s'inscrit pas dans une perspective temporelle des parcours de vie mais elle est essentielle pour comprendre en quoi la mobilité étudiante joue un rôle par sa dimension formatrice, en termes de compétences et d'évolution personnelle. Nous avons vu, dans la première sous-question, qu'un séjour de mobilité étudiante peut se réaliser dans différentes intentions et, dans la continuité de cela, je cherche à saisir en quoi cela peut influencer la manière de vivre le séjour et les compétences qui y sont acquises. Ceci permet également de comprendre en quoi le séjour d'études à l'étranger actualise le capital de mobilité.

En amorce, il sera question de la manière dont les étudiants vivent la confrontation à l'altérité et dont ils appréhendent les relations sociales qui se nouent durant le séjour. Ensuite, je me concentre sur l'acquisition des compétences de mobilité. Ces dernières comprennent les compétences linguistique, culturelle et interculturelle et les *soft skills*.

IV. 2. 1. VECU DU SEJOUR

Selon Pleyers et Guillaume (2008), le séjour d'études à l'étranger est réalisé dans une période de transition entre l'adolescence et l'âge adulte propice à la construction de soi. Ce moment spécifique influence déjà la manière dont le séjour sera vécu car l'étudiant est particulièrement disposé à se construire, notamment pour s'émanciper.

IV. 2. 1. 1. L'altérité recherchée

Les étudiants mobiles, lors de leur arrivée dans le pays hôte, sont confrontés à un contexte linguistique, culturel, environnemental et social étranger. Cette situation dans un premier temps déstabilisante est volontairement recherchée (ANQUETIL 2006):

« Au début tu ne connais personne et tu n'as pas de point de repère, tu dois aller t'enregistrer pour tes papiers ou tout simplement aller faire tes courses donc au début tu cherches un peu [...]. C'est en même temps dur mais en même temps super chouette, moi j'aime bien ces moments de découverte. [...] c'est aussi ça que je recherche en partant » (Maureen, 2 semestres à Berlin).

Maureen évoque que cette situation particulière où toutes les habitudes sont à recréer est pour elle stimulante et qu'elle la recherche volontairement. L'altérité est donc comprise comme un environnement nouveau, dans lequel toutes les habitudes sont à recréer, en plus de la confrontation à une culture différente. Raphaël également recherche consciemment cette situation déstabilisante car elle lui permet, de plus apprécier sa vie en Suisse: *« [...] ça nous fait encore plus apprécier... enfin ça nous fait réaliser ce que l'on a en Suisse, ce que l'on a nous, à la maison » (Raphaël, 2 semestres à Berlin).* Dans son cas, l'altérité lui permet de mettre en perspective sa propre vie.

Raphaël ajoute que cette expérience l'amène à devoir faire les choses par lui-même : « [...] *tu découvres une ville complètement différente, un mode de vie différent, tu vis par toi-même* » (Raphaël, 2 semestres à Berlin). Ce fait de devoir « vivre par soi-même » est formateur pour les étudiants en quête d'autonomie, ce qui rejoint la position de Pleyers et Guillaume (2008) pour qui les séjours d'études à l'étranger permettent la construction de soi. C'était également une volonté de Pierre-Nicolas: « *J'avais aussi envie de vivre quelque chose par moi-même, j'étais aussi très content de me retrouver tout seul et de devoir me débrouiller tout seul avec mon petit anglais de base* » (Pierre-Nicolas, 2 semestres à Cambridge). Le fait d'être seul, permet effectivement de se réaliser soi-même, dans un nouveau contexte et cette situation pousse à devoir reconstruire ses habitudes, seul et « par soi-même », dans ce sens, l'altérité est formatrice car elle pousse à la reconstruction face à un environnement nouveau. Le fait de voir de manière positive cette période de déstabilisation est spécifique à l'étudiant mobile pour qui le statut d'étranger est positif et formateur (MURPHY-LEJEUNE 2003).

IV. 2. 1. 2. Les relations sociales

Dans ce contexte spécifique à la mobilité étudiante, un élément permet, selon Zimmerman et Neyer (2013) ainsi que Papatsiba (2003), d'acquérir des compétences, il s'agit des relations sociales. Pierre-Nicolas souligne que cet élément était recherché dès le départ :

« J'espérais trouver des amis là-bas pour échanger et c'est aussi ça la part de faire un échange. Faire un échange, sans l'échange avec les autres ça me semblait impossible et inutile, ça c'est clair que communiquer avec les autres ça faisait partie des objectifs fixés » (Pierre-Nicolas, 2 semestres à Cambridge).

Pierre-Nicolas exprime cela en insistant sur le terme « échange » qui, pour lui, définit le fait de nouer des relations sociales et donc de communiquer avec les autres. La plupart des étudiants sont partis seuls, c'est-à-dire qu'ils ne connaissaient personne dans le milieu dans lequel ils arrivaient. Ils ont donc dû se recréer un réseau social, aller aux devants des gens et faire de nouvelles connaissances. Cette situation de dénuement social est consciemment recherchée par ces étudiants et l'exercice de devoir recréer des liens sociaux rejoint le dénuement linguistique, culturel et environnemental: « *Alors au début, je pense l'anonymat, ça c'était très agréable. Parce que bon à Neuchâtel tout est très petit donc tu connais tout le monde* » (Pierre-Nicolas, 2 semestres à Cambridge). Le contexte du séjour d'études à l'étranger est, dans ce sens, spécifique car à un même endroit se retrouvent des étudiants dans la même situation et qui ont tous besoin de recréer des liens sociaux. « *Plus facile de se faire des amis quand on est dans la situation d'étudiant étranger donc seul, car on est « obligé », plus difficile de s'approcher des locaux* » (Pierre-Nicolas, 2 semestres à Cambridge). Le ressenti de Pierre-Nicolas est partagé par Katy qui a trouvé plus difficile de nouer des relations avec les australiens qu'avec les autres étudiants étrangers : « *Les australiens ils étaient un peu blasés par tous ces étudiants étrangers, ils n'avaient pas vraiment l'envie de créer un lien tant que ça avec nous. Après c'est peut-être moi aussi mais c'est plus difficile en fait d'avoir des liens avec les australiens* » (Katy, 1 semestre à Newcastle).

Pour certains étudiants le fait d'avoir des contacts préalables sur place a largement facilité l'adaptation comme, par exemple, pour Timothée qui a eu des contacts à travers la communauté religieuse, de même que pour Gallianne dont l'intégration a été facilitée par la connaissance de l'une de ses amies habitant en Italie: « *Pour moi c'était difficile de me dire que je partais à un endroit où je connais personne et voilà alors que là j'avais déjà une porte d'entrée, [...] tout de suite j'ai été intégrée avec les italiens, j'ai jamais trainé avec les Erasmus, j'ai tout de suite été avec les gens du coin quoi* ». Cela rejoint le rôle de facilitateur que peuvent revêtir les relations sociales dans un processus de migration souligné par Brooks et Water (2011) ou encore Carlson (2012). Dans ce sens, le fait d'avoir déjà un contact dans le pays d'accueil facilite l'adaptation sociale.

Malika également connaissait déjà un étudiant américain, du fait que lui-même était venu à Neuchâtel le semestre précédent pour étudier:

« Mon semestre je l'ai clairement passé avec lui et c'est amis et pour moi ça a vraiment été une énorme chance parce que j'ai vraiment été avec des américains tout le temps donc c'est je pense que c'est... ouais je pense que j'ai vraiment eu beaucoup de chance. Tu n'apprends pas une langue de la même manière si c'est des étrangers comme toi qui l'apprennent ou si c'est vraiment avec des natifs et ça, c'était vraiment super pour moi » (Malika, 1 semestre à Salt Lake City).

Selon elle, cette relation l'a conduite à côtoyer principalement des américains ce qui lui a permis de mieux apprendre la langue. Ce contact a donc été pour elle, un moyen d'optimiser son apprentissage de la langue car il lui a permis de côtoyer presque exclusivement des américains. Je reviendrai, dans la partie consacrée aux compétences linguistiques, sur l'importance du type de relations sociales pour l'apprentissage de la langue.

Au-delà de cette fonction de médiateur pour l'acquisition de compétences que soulignent Zimmerman et Neyer (2013), après le séjour, les étudiants ressentent également des évolutions du point de vue de leurs compétences sociales: « *Donc je crois que ça m'a appris à être plus à l'aise avec les nouvelles rencontres, plus ouvert, plus vite commencer les conversations et s'intéresser aux gens* » (Marc-Antoine, 1 semestre à Venise). Et c'est ce que souligne également Julien: « *Je suis devenu plus social, beaucoup plus social* ».

IV. 2. 1. 3. « J'en ai profité pour vivre »

Dans les récits des étudiants, un élément concernant la manière dont ils ont vécu le séjour a été appuyé par plusieurs étudiants. Cette période, dans un environnement étranger, loin de leurs repères a été, dans son ensemble, vécue différemment que dans le pays de départ dans le sens où les étudiants ont modifié leurs habitudes et leur manière d'appréhender la vie vers un mode de vie plus détendu et plus serein. Gallianne exprime cela:

« Enfin moi je me suis vraiment fait plaisir quoi. En plus comme je n'étais pas dans une convention Erasmus je n'avais pas de devoir et d'obligation à rendre à l'université donc j'ai vraiment fait ce que j'avais envie et voilà moi pendant ces neuf mois j'ai vraiment profité d'apprendre la langue de vivre avec les gens là-bas de [...] » (Gallianne, 2 semestres à Sienne).

Gallianne souligne que c'est le fait de s'être laissée le temps de vivre et de profiter pour visiter et rencontrer du monde qui l'a marqué dans cette expérience et en a fait un bon moment. Raphaël également souligne qu'il a profité de cette période pour vivre et faire des rencontres, l'aspect académique ayant été mis quelque peu de côté :

« L'aventure en quelque sorte. Même si ce n'est pas vraiment une aventure. C'est... [hésitation], c'est vivre quoi. [...] C'était vraiment ça que j'attendais, c'est-à-dire de vivre un truc que je ne pouvais pas vivre ici à Neuchâtel. [...] Ce n'était pas vraiment pour l'université que j'allais là-bas, c'était plutôt pour vivre quelque chose de différent. Et puis ça, c'était bien » (Raphaël, 2 semestres à Berlin).

Ces deux étudiants voient l'intérêt du séjour non pas en termes d'acquisition de compétences pour l'employabilité mais, selon eux, la mobilité étudiante leur permet de vivre quelque chose de différent et surtout d'être temporairement loin des tensions liées aux études, aux attentes professionnelles ou à tout autre élément oppressant dû à leur situation en Suisse. Pour rappel, Gallianne et Raphaël ont réalisé leur séjour Erasmus dans l'intention d'y vivre de bons moments notamment parce qu'ils cherchaient à fuir une situation, en Suisse, qui leur déplaisait (voir chapitre IV. 1. 1. 2.). Dans ce sens, le séjour n'est pour eux pas spécialement orienté vers l'acquisition de compétences comme nous allons voir que c'est le cas pour certains étudiants dans la section suivante.

IV. 2. 2. ACQUISITION DE COMPÉTENCES

Les étudiants mobiles partent en sachant que leur séjour sera formateur (ANQUETIL 2006), ils sont donc explicitement à la recherche d'apprentissages.

« Moi je sais que ce que j'avais adoré en Italie durant ces neuf mois c'était que chaque jour j'apprenais quelque chose. Ça pouvait être dans les manières de faire, ça pouvait être un mot et moi ça me faisait complètement triper, de me dire chaque jour, consciemment je remarque que j'apprends quelque chose » (Gallianne, 2 semestres à Sienne).

Nous avons déjà vu au chapitre IV. 1. 2. sur les intentions d'ordre professionnel que les étudiants recherchent avant tout à acquérir des compétences linguistiques ainsi que de bénéficier du capital symbolique de la mobilité étudiante. Il apparaît que, durant le séjour, les étudiants ont tendance à acquérir des compétences non-anticipées et qui vont au-delà de leurs attentes:

« Je n'avais pas réfléchi à tout ce que ça allait m'apporter en fait, moi c'était plus en pensant après une fois que serai sur le marché du travail ça va m'être bénéfique d'avoir un bon niveau d'anglais. Je n'avais pas réfléchi à tout ce qui allait avec, que ce soit la découverte d'une nouvelle culture ou même de moi-même » (Malika, 1 semestre à Salt Lake City)

Je commencerai par évoquer la perception que les étudiants ont de leurs compétences linguistiques, puis je m'attarderai sur les compétences académiques et culturelles. Ensuite, je détaillerai les *soft skills* qui ont été évoquées spontanément par les étudiants et qui correspondent au *MEMO Values* (BRANDENBURG 2014). En dernier lieu, je présenterai les compétences de mobilité qui sont transversales aux autres compétences.

IV. 2. 2. 1. Les compétences linguistiques

En accord avec Anquetil (2006) selon qui, les progrès linguistiques ne sont que rarement décevants, tous les étudiants de mon échantillon étaient satisfaits des progrès qu'ils avaient réalisés au niveau des compétences linguistiques. C'est ce que souligne, par exemple, Pierre-Nicolas : « *Je pense que j'ai vraiment appris l'anglais* ». Seul, dans un pays étranger, tout ce pour quoi il est nécessaire de communiquer doit se faire dans la langue hôte : « *ça me m'a obligé à parler et je me suis améliorée ça c'est clair* » (Katy, 1 semestre à Newcastle).

Néanmoins, la situation de l'étudiant étranger comprend certains désavantages pour l'apprentissage d'une langue comme le fait que les étudiants peuvent côtoyer principalement d'autres étudiants étrangers et non des locaux, voire même des étudiants ayant la même langue maternelle comme le soulignent Pleyers et Guillaume (2008). C'est notamment le bémol que souligne Raphaël : « *j'ai appris la langue, bon moins bien que si j'avais été dans une ville où il n'y avait que des allemands. Le problème avec Erasmus, c'est qu'on est beaucoup avec d'autres étudiants Erasmus et peu dans les cercles* ». Conscients de ce risque, certains étudiants vont volontairement éviter à tous prix le contact avec les autres étudiants étrangers, dans l'optique d'optimiser leur acquisition des compétences linguistiques. C'est, par exemple, le cas de Pierre-Nicolas « *Ça c'est un problème de ces échanges, c'est qu'il faut éviter de se retrouver qu'avec des parisiens sinon t'apprends pas l'anglais. Donc j'ai fait très attention à éviter ce genre de population, on va dire* ». Timothée, lui a également évité de suivre des cours destinés aux étudiants Erasmus pour optimiser son immersion :

« [...] Par choix, je n'ai pris que des cours originaux et c'était pratiquement toujours le seul étranger dans les cours et tous les contacts que j'ai gardé c'est exclusivement des allemands. Pour moi c'était important de ne pas passer mon temps avec des francophones, avec des suisses ou des français. Je voulais vraiment être avec des allemands, parler l'allemand, apprendre l'allemand, c'est pour ça que j'étais là-bas » (Timothée, 2 semestres à Berlin).

Pauline avait également voulu restreindre ses relations aux personnes germanophones mais elle s'est rendu compte qu'il était plus facile de nouer des liens avec d'autres étudiants étrangers, également en situation de recherche de relations sociales qu'avec les locaux comme mentionné par d'autres étudiants au point IV. 2. 1. 3.. Les relations sociales revêtant une importance cruciale pour l'apprentissage de la langue, elle avait intérêt à favoriser les occasions de communiquer en allemand, même si cela était avec d'autres étudiants étrangers :

« J'ai d'abord très fort essayé d'éviter les autres Erasmus, j'étais dans une colloc avec deux allemandes mais au bout d'un moment je me suis rendue compte que je me coupais un peu et que ce n'était pas si facile de rentrer en contact avec des allemands qui ont leur vie, contrairement aux Erasmus qui n'ont rien à faire à part aller en cours [...]» (Pauline, 2 semestres à Bonn).

Les relations sociales ont un rôle de médiateur pour l'acquisition de compétences, notamment linguistiques (IV. 2. 1. 2.) et, dans ce sens, plusieurs étudiants soulignent que d'avoir une relation sociale leur permettant de s'intégrer parmi les locaux a maximisé leur apprentissage de la langue. Le fait de chercher consciemment, en sélectionnant ses relations

sociales, à maximiser son apprentissage de la langue est une stratégie pour tirer le meilleur parti de l'expérience de mobilité. Cela peut s'ajouter au choix de la langue du pays de destination qui peut plus ou moins renforcer l'employabilité.

IV. 2. 2. 3. Les compétences culturelles

En accord avec Anquetil (2006) et Botas et Huisman (2013), les étudiants mobiles que j'ai rencontrés admettent également que le séjour d'études à l'étranger les a enrichis du point de vue culturel. Ceci peut signifier, d'une part, qu'ils ont appris des choses sur le pays hôte et, d'autre part, qu'ils ont pu appréhender de nouvelles cultures, en termes de mœurs. « *Au niveau, on va dire culturel je crois que j'ai augmenté mes compétences de compréhension* » (Timothée, 2 semestres à Berlin).

Le fait que de nombreux étudiants aient profité de leur séjour d'études pour s'enrichir culturellement est notamment dû au temps que ces étudiants ont à disposition du temps pour s'intéresser à la culture du pays dans lequel ils étaient. « *J'avais congé deux jours par semaine. [...] j'ai profité d'aller visiter. [...] J'ai fait des visites toute seule mais c'était hyper intéressant, moi j'aime bien visiter donc j'ai aussi profité de mon temps libre pour faire ça* » (Océane, 1 semestre à Berlin). Cette découverte culturelle est même encouragée par l'organisation d'excursions touristiques pour les étudiants Erasmus. Dans ce sens, la situation de l'étudiant mobile est assimilable au touriste mais ce qui, selon Botas et Huisman (2013) n'empêche pas l'enrichissement du capital culturel. Pour Pauline, par exemple, c'est la possession d'un carnet de bons qui l'a encouragée à profiter de cette période pour découvrir diverses activités culturelles :

« Et puis sinon j'ai fait plein de musées, je suis allée au théâtre [...] donc vraiment il y a un apport très large aussi, mais culturel aussi. Ce qui s'explique parce que concrètement... je ne suis pas une fan des musées et des théâtre en fin si mais ça a été facilité par le fait que quand on s'inscrivait à la ville à Bonn, [...] on recevait un « Gutscheinheft » avec des bons d'entrée pour tous les théâtres, tous les musées [...] » (Pauline, 2 semestres à Bonn).

La situation de l'étudiant mobile lui permet de disposer de temps libre pour s'adonner à des activités culturelles, parfois même certaines qu'il n'a pas pour habitude de pratiquer dans son pays de départ. Certains étudiants admettent, avec le recul, qu'ils n'ont pas suffisamment profité de l'expérience pour visiter et s'enrichir culturellement, tant ils étaient concentrés sur l'aspect académique, c'est le cas, par exemple, de Marion.

IV. 2. 2. 2. Soft skills

Les *soft skills* définissent les compétences non-cognitives, elles recourent ce que l'on appelle les compétences humaines ou le savoir-être. Elles permettent également d'appréhender le principal objectif des étudiants mobiles, à savoir, l'évolution personnelle (GERHARD 2011). Il existe plusieurs modèles définissant des catégories de *softs skills* mais je me baserai sur celui de la Commission européenne (BRANDENBURG 2014), les *MEMO values* et m'attarde, d'abord, particulièrement sur deux d'entre-elles la sérénité et la confiance en soi, d'autres

sont développées, dans le chapitre suivant, concernant les compétences de mobilité comme la tolérance à l'ambiguïté.

IV. 2. 2. 1. La sérénité

La sérénité comprend la conscience de ses atouts et de ses faiblesses (BRANDENBURG 2014) que j'interprète plus globalement comme une meilleure connaissance de soi. Galliane exprime avoir ressenti le phénomène d'avoir dû se recentrer sur elle-même, expliqué, selon elle, par le fait d'être dans un environnement linguistique différent : « *il y a quand même la langue qui fait que ça soit pas ma langue maternelle, ça fait comme une barrière un peu où tu dois te recentrer, où tu dois te recentrer sur toi-même* ». Ainsi le fait de ne pas pouvoir communiquer aussi aisément qu'à l'usuel place l'étudiant mobile dans un autre statut social, celui d'étranger, ce qui le pousse à devoir se reconstruire dans selon ce nouveau statut (chapitre IV. 2. 1. 1.). Marc-Antoine est également rentré, « apaisé » ce qui lui a permis d'aborder la poursuite de son master avec plus de sérénité :

« Je pense que ça m'a beaucoup apaisé d'un point de vue personnel et également sur le plan des études. Ça m'a apporté vraiment ce que j'espérais vraiment avoir en partant, parce que j'étais fatigué de cette uni de Neuchâtel, de ces études, de la routine entre guillemets, et puis là-bas, ça m'a vraiment ouvert pleins de choses, pleins de nouvelles réflexions et un nouveau regard sur la manière d'aborder mes études. Mon master s'est vraiment extrêmement bien passé, alors je ne sais pas si c'est grâce à Venise mais en tous cas je pense que ce n'est pas complètement étranger » (Marc-Antoine, 1 semestre à Venise).

Plusieurs étudiants ont mentionné un sentiment de solitude, du fait d'être loin de leurs repères, surtout au début du séjour et ont dû, en conséquence, se reconstruire des habitudes, des repères et un réseau social. Les étudiants ont évoqué que cela leur a permis de se découvrir : « [...] *mais j'en retire vraiment une expérience très positive où de nouveau j'ai beaucoup appris sur moi-même et sur le monde* » (Djemilia, 1 semestre à Madrid et un terrain à Londres). Et cette découverte de soi amène l'étudiant à agir selon ce qu'il est, ce qui peut avoir pour conséquences d'adopter de nouvelles habitudes :

« Tu apprends à te connaître quand tu es comme ça livrée, à toi-même, [...]. C'est là qu'on commence à développer, enfin moi j'ai développé des intérêts, j'ai changé mes loisirs, c'était que des changements dans le bon sens » (Malika, 1 semestre à Salt Lake City).

Cette découverte de soi, est notamment due au fait de se retrouver sans le tissu social auquel l'étudiant est habitué, il n'est alors plus un individu membre d'un groupe dans lequel sa place est reconnue mais il doit se reconstruire une place :

« Je pense qu'on apprend énormément de choses sur soi-même, en étant au début confronté tout seul à ça quand tu arrives tu es quand même tout seul au milieu de tout ça, [...] des fois, on apprend des choses sur soi-même, comme on est seul là-bas on fait ce qu'on a envie de faire, pas parce qu'il y a pas les potes donc ouais, on apprend à plus se connaître soi-même. Ouais je pense que ça change de ce côté-là, on se rend plus compte de qui on est » (Maureen, 2 semestres à Berlin).

Pour l'étudiant mobile, l'exercice de construction de soi passe par une meilleure connaissance de qui il est. Maureen souligne que « *comme on est seuls là-bas on fait ce qu'on a envie de faire, pas parce qu'il y a les potes* ».

Ce phénomène où l'étudiant apprend à mieux connaître qui il est lui permet, par exemple, de mieux gérer ses limites: « *j'ai appris à me connaître aussi et à connaître mes limites et c'est vrai que je continue dans la recherche et qu'il y a toujours beaucoup de stress et maintenant je sens mieux quand... et je me dis là je fais attention* » (Marion, 1 semestre à Sheffield). Cet exercice de « se recentrer sur soi » peut donc apprendre à l'étudiant à se gérer et lui apporte une certaine sérénité.

IV. 2. 2. 2. La confiance en soi

La confiance en soi comprend la confiance dans ses propres compétences (BRANDENBURG 2014). Les séjours d'études à l'étranger permettent aux étudiants de gagner de la confiance en eux car ils y font face à plusieurs difficultés et le fait de les affronter et de les dépasser renforce leur confiance en eux.

Par exemple, Djemilia exprime ces difficultés: « *Mais c'était une expérience extrêmement difficile, un grand moment de solitude [...]* ». Raphaël exprime le fait que pour lui « *tout était très bien où il était* » et qu'il a tout de même fait ce choix de partir pour se retrouver dans un contexte nouveau dans lequel tout sera à recréer, avec son lot de difficultés, ce qui démontre la dimension volontaire et consciente de se retrouver dans cette situation :

« La difficulté c'est vraiment la difficulté psychologique je dirais, de se dire « bon tout ce que j'ai ici... [...] Moi j'étais très bien où j'étais, donc du coup de se dire : « je pars d'un endroit où je suis très bien pour aller dans un endroit où je ne sais pas si je serai très bien » » (Raphaël, 2 semestres à Berlin).

La plupart des étudiants évoquent ces difficultés surtout lors des premières semaines: « *les premières semaines sont... très intéressantes, on est vraiment complètement hors de notre confort, on est vraiment tout seul, on a de la peine à communiquer [...]* » (Marc-Antoine, 1 semestre à Venise). Marc-Antoine qui souligne la difficulté à communiquer, poursuit par : « *[...] et puis tout d'un coup ça vient et ça c'est génial, ça donne une effervescence et une motivation qui est vraiment particulière, c'est un sentiment que je n'oublie pas* ». Ainsi ce lot de moments difficiles fait partie de l'expérience de mobilité et la capacité à pouvoir les affronter et les dépasser renforce la confiance en ses compétences.

Globalement, pour Djemilia également, cela n'en reste pas moins une expérience positive, pour elle, le sentiment d'avoir pu faire face à ces difficultés et de s'en être sortie lui donne confiance en ses capacités:

« [...] je trouve aussi que les choses les plus dures qu'on a dans la vie et qu'on arrive à surpasser, c'est aussi ce qui nous apprend le plus de choses et après on est aussi tellement fier de soi-même, d'avoir réussi à passer tout ça. [...] ça c'est des expériences qui nous font vivre d'autres réalités et c'est assez grisant comme ça même s'il y a un lot de choses un peu désagréables » (Djemilia, 1 semestre à Madrid, un terrain à Londres).

Un apport du séjour, récurrent dans les récits des étudiants, est ce sentiment de: « se sentir capable », à l'image de ce qu'exprime Pierre-Nicolas :

« On vieillit, on devient un peu plus mature et puis j'avais un peu plus confiance en moi après en revenant, parce que j'avais vraiment l'impression d'avoir réussi quelque chose de bien, donc de partir. Je ne suis pas mort ! [rires]. Je suis rentré vivant, c'était déjà pas mal. » (Pierre-Nicolas, 2 semestres à Cambridge).

Le séjour a prouvé à l'étudiant qu'il était capable de réaliser ce genre de mobilité et la réussite de cette expérience renforce son capital de mobilité par la confiance en ses compétences d'adaptation et plus généralement de mobilité. *« De se dire voilà c'est possible, je suis capable de le faire, je pense que c'est bien »* (Raphaël, 2 semestres à Berlin). Cet élément de confiance en soi et en ses capacités « à y arriver » participe au renforcement du capital de mobilité car l'étudiant s'est prouvé qu'il était capable de partir seul dans un environnement étranger et de s'y adapter. Il s'agit d'un élément qui permet de comprendre le fait que la mobilité appelle la mobilité, au même titre que les autres compétences de mobilité évoquées au chapitre suivant.

IV. 2. 2. 3. Compétences transversales de mobilité

En référence au fait que les étudiants ne sont pas des voyageurs novices et que, pour certains d'entre eux, le séjour Erasmus s'inscrit dans un processus dans lequel les expériences de mobilité s'enchaînent (WEICHBRODT 2014), la mobilité étudiante renforce leur capital de mobilité, dans le sens où ils y acquièrent des compétences leur permettant de pratiquer la mobilité internationale plus aisément. Par exemple, pour Raphaël, son séjour Erasmus a été facilité par une première expérience de quelques semaines en Autriche:

« Quand je suis parti en Allemagne, j'étais mieux préparé on va dire, psychologiquement à partir. Ce n'était pas non plus très facile mais je savais dans quoi je m'embarquais donc ça s'est mieux passé en tous cas. Même si ça reste très dur d'arriver dans un endroit et puis de tout, de vraiment de tout » (Raphaël, 2 semestres à Berlin).

Raphaël estime que son séjour en Autriche l'a « préparé » à repartir, ce qui comprend le fait qu'il y a acquis des compétences de mobilité. Ces dernières sont transversales aux autres compétences citées ci-dessus. Elles comprennent les compétences linguistiques et interculturelles. Parmi les *soft skills*, cela comprend, la sérénité et la confiance en soi comme évoqué au chapitre précédant, la tolérance à l'ambiguïté (l'acceptation de la culture et des attitudes d'autres personnes et l'adaptabilité) et la curiosité (l'ouverture à de nouvelles expériences) (BRANDENBURG 2014).

Nous l'avons vu, les étudiants acquièrent une certaine confiance en eux, car ils ont réalisé qu'ils étaient capables de réaliser ce type d'expérience, ce qui fait partie des compétences de mobilité: *« après chaque séjour, je pense j'ai pris confiance en moi parce que je dis, « ah ben j'y arrive », je peux partir toute seule et m'en sortir »* (Pauline, 2 semestres à Bonn). Au-delà de la confiance en soi, c'est également le fait « de l'avoir déjà vécu » et donc d'avoir une certaine connaissance de la manière dont cela se passe qui est rassurante. Même si l'expérience ne se reproduit pas dans un même pays, des similitudes existeront: *« je n'ai plus l'appréhension de ne pas y arriver de me sentir trop... d'avoir l'ennui et d'être paumé, maintenant je sais que ça prend un certain temps et puis que je peux le faire »* (Marc-

Antoine, 1 semestre à Venise). Dans ce sens, le programme Erasmus est également un facilitateur de la mobilité internationale car il donne un cadre institutionnel et temporel à l'expérience. Ce qui permet de faire de la mobilité étudiante une étape vers la mobilité internationale résidentielle, par exemple, car les étudiants dont le capital de mobilité ne les prédestinait pas à une pratique de la mobilité internationale peuvent l'expérimenter dans le cadre de leurs études et y acquérir les compétences de mobilité renforçant leur capital de mobilité et augmentant ainsi le risque de repartir.

Une autre part de ce que l'on peut appeler les « compétences de mobilité » comprend la capacité d'adaptation qui fait partie de la catégorie « tolérance à l'ambiguïté » des *MEMO values* (BRANDENBURG 2014), ce que Marc-Antoine appelle « changer de système » :

« Et puis ça m'a appris à me débrouiller dans un autre milieu, tant d'études qu'aussi, comment dire ? Administratif aussi. Les premières semaines en Italie sont très compliquées, parce que le système administratif n'est pas du tout pareil. Il y a des choses qui sont pour nous très simples pour eux très compliquées ou l'inverse. [...] Du coup ça, ça m'a appris à me débrouiller autrement, à changer aussi un peu de système » (Marc-Antoine, 1 semestre à Venise).

Valéria fait le même constat que Marc-Antoine : *« Et puis aussi une expérience personnelle de débrouillardise, de devoir m'adapter à un environnement que je ne connaissais pas »*. Au-delà du cadre linguistique et culturel différent, le fait de résider dans un logement en communauté (résidence d'étudiant ou collocation), peut également participer à une certaine adaptation sociale. C'est ce qu'exprime Océane qui est partie plusieurs mois en Australie pour son travail de master, après son séjour Erasmus et a vécu, dans ce cadre, dans une résidence : *« On a aussi dû apprendre à s'adapter » (Océane, 1 semestre à Berlin).*

En conséquence à ces différentes adaptations que demande la mobilité étudiante, certains étudiants ont l'impression d'avoir acquis une réelle aptitude d'adaptation qui leur permettrait de vivre à peu près n'importe où dans le monde : *« Je pense que je suis assez adaptable, je suis un peu contente tout le temps » (Maureen, 2 semestres à Berlin).*

Les compétences de mobilité comprennent donc principalement les compétences linguistiques, interculturelles, la confiance en soi et l'adaptabilité. Nous verrons, au chapitre IV. 3. 2. 2. que ces compétences de mobilité, couplées à un renforcement des valeurs accordées à la pratique de la mobilité internationale renforcent le capital de mobilité et augmente donc la propension à repartir. Cela fait référence au concept de motilité théorisé par Kaufmann *et. al.* (2004), qui peut être compris comme un synonyme de capital de mobilité et qui est, selon ces auteurs, composé des compétences, de l'appropriation et de l'accès.

IV. 2. 5. SYNTHÈSE DU VECU ET DES COMPÉTENCES ACQUISES

Gallianne évoque que, de manière globale, le séjour d'études à l'étranger se place comme une étape dans son parcours ou avec ses mots, dans son « pedigree » : *« J'ai vécu des choses assez fortes en Italie et même si le changement n'était pas flagrant, il y a eu d'autres expériences et du coup ça fait un peu le pedigree qui s'enrichit et qui fait qu'on rentre un*

peu différent ». Cela rejoint la vision de Zimmerman et Neyer (2013) qui cherchent à comprendre en quoi une expérience de mobilité participe à l'évolution de la personnalité. Les différentes expériences s'enchaînent et les évolutions se combinent. Il convient de rappeler que ce qui est vécu et acquis durant le séjour se place dans un parcours de vie dans lequel d'autres expériences ont également leur place mais également que, bien que, le séjour soit de durée déterminée et que l'insertion dans la culture hôte ne soit toujours optimale, l'expérience participe à la construction du parcours la personne.

Du point de vue des compétences acquises et que l'on peut comprendre comme faisant partie des compétences de mobilité, les progrès linguistiques sont rarement décevants, de même que l'enrichissement culturel. Concernant les compétences non-cognitives, elles comprennent l'évolution personnelle, la confiance en soi, le fait d'apprendre à se connaître soi-même et la capacité d'adaptation. Les compétences de mobilité comprennent donc certaines compétences cognitives mais également une part de des *soft skills*. Le renforcement des compétences de mobilité participent donc à l'évolution globale de la personne.

Il apparaît qu'il existe plusieurs manières de vivre son séjour Erasmus. Certains étudiants sont dans l'optique d'acquérir de compétences académiques et linguistiques et peuvent mettre en place des stratégies pour optimiser cet apprentissage comme, par exemple, le fait d'éviter de côtoyer des étudiants de la même langue maternelle, voire d'autres étudiants étrangers. Cette stratégie d'optimisation d'acquisition des compétences linguistiques est facilitée par le fait d'avoir des relations sociales préalables dans le pays hôte, ce qui permet à l'étudiant mobile d'être intégré dans un tissu social plus local. D'autres étudiants accordent plus place importante à la dimension culturelle du séjour et le voit comme l'opportunité de s'enrichir culturellement, notamment parce que leur situation leur laisse suffisamment de temps libre pour le faire. Ces différentes manières de vivre le séjour sont liées aux attentes qui reposent dessus et que nous avons vues à la sous-question 1. De même, le chapitre suivant est consacré aux conséquences des séjours de mobilité et je chercherai à saisir si les intentions et la manière de vivre le séjour influence ces conséquences.

IV. 3. CONSEQUENCES SUR LES PARCOURS DE VIE

Il a déjà été dit que certains étudiants font reposer des attentes sur leur séjour de mobilité, en termes d'acquisition de compétences et de réinvestissement dans la sphère professionnelle. Pour d'autres, les apports de l'expérience ne sont pas anticipés. De même, les étudiants peuvent vivre différemment leurs séjours selon ce qu'ils en attendent. Cette sous-question cherche à saisir quelles sont les conséquences d'un séjour de mobilité sur la trajectoire professionnelle et privée des étudiants et en quoi les attentes et les manières de vivre le séjour influencent ces conséquences.

Les personnes que j'ai rencontrées avaient réalisé leur séjour de mobilité plusieurs années avant l'entretien et, la plupart, avaient achevé leurs études. Rétrospectivement, et en accord avec Weichbrodt (2014), beaucoup d'entre elles ont analysé cette expérience comme une étape importante parce qu'elle a engendré des conséquences sur leurs parcours. Je commencerai par évoquer les parcours professionnels, mes hypothèses étant que les compétences acquises et le capital symbolique de la mobilité internationale renforcent l'employabilité. Ensuite, je m'attarderai sur les parcours privés et testerai mes hypothèses qui sont que le séjour d'études à l'étranger amène l'étudiant à s'émanciper du foyer de ses parents et qu'il mène à une internationalisation des parcours de vie. Un dernier chapitre est consacré aux liens entre le parcours professionnel et l'internationalisation du parcours de vie.

Les parcours de vie privés ou professionnels se construisent au fil des expériences et, dans ce cadre, les expériences de mobilité peuvent revêtir des rôles importants comme, par exemple, pour Galliane : *« plus t'avances, plus t'as d'expériences qui viennent enrichir le panier et puis je te disais que mes études c'était pas forcément une très bonne période mais par contre dans ces six ans, pour moi l'Italie ça a vraiment été salvateur, ma bouée de sauvetage, enfin ça a été juste une année magique »*. C'est également ce que souligne Djemilia pour qui les différentes expériences se sont enchaînées :

*« Du coup, faire ce premier pas d'Erasmus à Madrid... après comme je t'ai dit Londres, je suis partie du jour au lendemain, j'ai pris un billet d'avion et voilà et ça me faisait beaucoup moins peur parce que je savais qu'en fait c'est possible [...] et franchement sans avoir fait ce premier pas, je ne sais pas si je serais là à Zürich... parce que après est-ce que le premier pas ce n'était pas aller à Neuchâtel et de me débrouiller toute seule [...] D'avoir fait ça, ça fait que je suis quelqu'un de vraiment différente aujourd'hui et puis que j'ai l'impression que chacune de ces expériences se construit dans les autres »
(Djemilia, 1 semestre à Madrid et un terrain à Londres)*

IV. 3. 1. PARCOURS PROFESSIONNEL

Pour rappel, l'employabilité définit l'adéquation des compétences des étudiants avec le marché de l'emploi (YORKE 2006). Elle s'observe dans la capacité à trouver un premier emploi, à le conserver et à en trouver un nouveau si nécessaire (HILLAGE et POLLARD 1998 in YORKE 2006 : 9). Je m'attarderai donc, ici, sur ces différentes situations à savoir la perception que les étudiants ont du rôle de leur séjour pour la recherche d'emploi ainsi que pour son exercice.

Il est généralement admis qu'un séjour d'études à l'étranger est une expérience qui renforce l'employabilité (BRANDENBURG 2014). Plus précisément Findlay *et. al.* (2012) différencient deux explications à cela et auxquelles je fais référence, le fait de l'acquisition de compétences et le capital symbolique dont bénéficie la mobilité internationale.

IV. 3. 1. 1. Les compétences de mobilité, utiles à l'employabilité

Certaines compétences de mobilité acquises semblent jouer un rôle particulièrement important dans les parcours professionnels et dans l'exercice-même de l'emploi (BOTAS et HUISMAN 2013). Il est ressorti, lors des entretiens, qu'il s'agit principalement des compétences linguistiques et, dans une seconde mesure, culturelles et de mobilité. Je présenterai ces compétences à la section suivante mais je commencerai par évoquer le fait que certains étudiants voient un réinvestissement plus direct de l'expérience de la mobilité internationale pour leur employabilité, c'est notamment le cas de Valéria:

« [...] de comprendre, moi qui étudie la migration, qu'est-ce que ça veut dire de quitter ton chez toi, alors moi de manière très confortable, je ne peux pas comparer cela à une expérience de migration violente parce que c'est autre chose mais quand même de tout quitter et de dire ok je connais personne, je ne sais pas où je vais, ça c'était une expérience de vie plutôt ouais » (Valeria, 1 semestre à Osnabrück).

Valéria voit dans cette « expérience de vie » un avantage direct pour son domaine d'études. Elle étudie un domaine très spécifique, ce qui peut laisser penser qu'un tel réinvestissement est une exception mais Djemilia qui fait de l'anthropologie appliquée, voit également un avantage dans le vécu de la migration dans le sens où cela lui ouvre l'esprit:

« En suisse on vit vraiment dans un espèce de cocon et pour moi qui m'intéresse aux différentes cultures je me disais c'est pas possible, tu peux pas vivre toute ta vie à cet endroit sans aller voir ce qui se passe ailleurs. C'est facile d'analyser les autres depuis ton cocon mais il faut aussi vivre un peu ce qui se passe ailleurs pour pouvoir le comprendre [...] je pense que ça nous forme à avoir des perspectives un peu différentes » (Djemilia, 1 semestre à Madrid, un terrain à Londres).

Ainsi pour Valéria et Djemilia l'expérience de la vie à l'étranger est un atout direct pour l'exercice de leur métier, dans le sens du vécu de l'expérience. Cependant, elles ne mentionnent pas le fait de pouvoir mettre cela en avant pour une recherche d'emploi cela est plutôt un avantage, pour elles, dans l'exercice de leur emploi.

IV. 3. 1. 1.1. Les compétences linguistiques

Nous avons déjà vu, dans le chapitre consacré aux intentions de mobilité (IV. 1. 2. 1.) et en accord avec Deakin (2014), que dans l'intention de construire un projet professionnel par la réalisation d'un séjour de mobilité étudiante, une grande importance est donnée aux compétences linguistiques et des attentes reposent sur la possibilité de les mobiliser dans l'exercice de la profession. Comme le souligne également Anquetil (2006), durant le séjour-même, les progrès réalisés dans ce domaine ne sont que rarement décevants et certains étudiants mettent en place des stratégies pour optimiser l'acquisition de compétences, dans ce domaine (chapitre IV. 2. 2. 1.). Nous allons voir, ici, ce qu'il en est du rôle ressenti par les

étudiants de ces compétences pour leur employabilité, c'est-à-dire dans la recherche d'emploi et dans son exercice.

Selon l'étude de Bryla (2015 : 639), la maîtrise des langues étrangères, acquise durant un séjour à l'étranger est souvent vue, avec le recul, par les étudiants eux-mêmes, comme très importante pour leur parcours. C'est également la perception de Malika qui voyait, au moment de l'entretien, son séjour d'un semestre à *Salt Lake City* qui lui a permis d'apprendre l'anglais comme une étape-clé de son parcours professionnel car c'est, selon elle, cette compétence qui lui a permis de décrocher son emploi actuel:

« Maintenant je travaille dans le marketing et moi c'est clairement la langue qui m'a fait décrocher mon job. C'est clairement ça. Et moi je le vois tous les jours, c'était vraiment important, c'était vraiment pour ça » (Malika, 1 semestre à Salt Lake City).

En effet, sa profession lui demande une pratique quotidienne de l'anglais et sa très bonne maîtrise de cette langue a été un avantage certain pour elle dans la démarche de recrutement:

« [Chercheuse] Quand tu as été engagée, c'était un prérequis l'anglais ? Oui, c'était demandé, disons qu'il fallait se débrouiller après ben je parlais quand même mieux que ça et ils me l'ont clairement dit. [...] je ne dis pas que c'est juste pour cela qu'ils m'ont engagé mais ça a clairement... ça a clairement pesé dans la balance, ça c'est clair » (Malika, 1 semestre à Salt Lake City).

Pour rappel, Djemilia est partie un semestre apprendre l'espagnol car elle avait en tête que c'est une langue particulièrement utile dans le domaine professionnel qu'elle visait. De retour de son Erasmus, elle avait déjà planifié de repartir plusieurs mois en Angleterre, étape formellement obligatoire dans le master en anthropologie qu'elle avait choisi. La maîtrise de ces deux langues est aujourd'hui réinvestie dans sa pratique professionnelle: l'anglais en tant que langue usuelle dans l'organisation dans laquelle elle travaille et l'espagnol lui a même permis d'avoir certaines responsabilités :

« [...] depuis que j'ai terminé mes études j'ai toujours travaillé en anglais [...]. Dans l'organisation dans laquelle je suis par pur hasard il s'avère que je suis la seule personne qui parle l'espagnol et que du coup je suis responsable de l'Amérique latine alors que c'est pas du tout et être responsable du région c'est pas à la base quelque chose qui peut être accessible à mon âge et avec mon expérience mais c'est vraiment le fait de parler la langue qui fait que j'ai cette responsabilité alors que je ne l'aurais pas du tout si je ne parlais pas l'espagnol [...] » (Djemilia, 1 semestre à Madrid et un terrain à Londres).

Les étudiants qui voyaient, avant leur départ, leur séjour comme une obligation pour leur vie professionnelle, notamment pour l'acquisition de compétences linguistiques (IV. 1. 2. 2. 1.) utilisent effectivement ces compétences, tel qu'ils l'avaient planifié. Pauline a actuellement réalisé le projet professionnel qu'elle avait au moment où elle est partie à Bonn, c'est-à-dire qu'elle enseigne l'allemand et, en adéquation avec son sentiment que la réalisation d'un séjour en milieu germanophone était essentielle pour l'exercice de cette profession, elle le voit comme une véritable richesse pour ses recherches d'emploi :

« C'est une richesse quand je peux mettre séjour linguistique sur la première page du CV, séjour linguistique en Allemagne [...] en gros de mettre que j'ai fait plusieurs séjours

en Allemagne, quand tu postules pour être prof d'allemand dans un lycée ou un gymnase c'est vachement bien » (Pauline, 2 semestres à Bonn).

La perception d'Océane est quelque peu différente. Pour rappel, pour elle, le fait que le séjour soit obligatoire dans son cursus d'études, l'a poussé à partir. Contrairement à Pauline, elle ne voit pas le séjour comme un atout particulier, l'obtention du diplôme attestant du niveau de langue ayant, à ses yeux, plus d'importance:

« Ce qui est vraiment un atout c'est le C1.

[chercheuse] Plus que le séjour à Berlin ?

Je pense que les deux comptent mais le fait que tu aies le C1, c'est vraiment ça qui fait vraiment tilt [...] » (Océane, 1 semestre à Berlin).

Le diplôme C1 permet d'institutionnaliser les acquis linguistiques du séjour d'études à l'étranger. Dans ce sens, il s'agit de la forme institutionnalisée du capital linguistique qui fait partie du capital de mobilité. Ainsi, selon Océane, l'accès à une place de travail n'est pas directement lié à la réalisation d'un séjour de mobilité. Il doit être couplé à d'autres éléments comme le diplôme universitaire et l'attestation de langue. Le point de vue de Timothée rejoint celui d'Océane, lui aussi enseignant d'allemand, ne perçoit pas son séjour Erasmus de deux semestres à Berlin comme un atout décisif sur le marché de l'emploi. Il souligne également l'importance du diplôme. Cela rejoint la notion de processus qui veut que le séjour d'études à l'étranger ne soit pas vu comme le facteur qui permette de concrétiser un projet professionnel mais une étape dans la construction de ce projet, celle-ci devant encore être formalisée et complétée par l'obtention d'un diplôme de langue et d'études. Cela rejoint également le fait que le séjour soit l'occasion d'acquérir des compétences permettant d'atteindre un standard minimum dans la profession visée (IV. 1. 2. 1. 1.), ainsi il n'est pas vu comme une expérience exceptionnelle permettant à l'étudiant de se démarquer, il fait juste partie du profil type pour une profession précise.

Ces avis divergents sur la place du séjour à l'étranger pour la même profession illustrent le fait que les étudiants peuvent percevoir différemment le rôle de leur expérience à l'étranger pour leur parcours professionnel. Leur perception du rôle de cette expérience peut, par hypothèse, influencer la mobilisation du séjour linguistique dans la recherche d'emploi, les étudiants qui jugent leur séjour comme un atout indéniable pour l'exercice de leur profession, on peut-être une meilleure conscience des acquis et par conséquent, les mettent plus en avant dans leurs recherches d'emploi.

IV. 3. 1. 1. 3. De faibles réinvestissements des compétences linguistiques

Gallianne a effectué son séjour sans l'inscrire dans un projet professionnel défini et elle constate, avec le recul, qu'effectivement elle ne mobilise pas les compétences, notamment linguistiques, acquises durant le séjour dans son parcours professionnel: *« c'est peut-être rétrospectivement que je le remarque mais l'italien ce n'est pas, enfin c'est un atout mais par rapport à l'allemand il n'y a pas... ce n'est quand même pas grand-chose »*. Gallianne travaille actuellement dans une salle d'escalade. Elle n'a pour cet emploi pas du tout pu mettre son expérience à l'étranger en avant. Maureen non plus ne perçoit pas de réinvestissement direct de ses deux expériences à l'étranger (une année, au pair en

Angleterre et deux semestres à Berlin en Erasmus) pour ses expériences professionnelles: « *Je n'ai pas l'impression que mes séjours à l'étranger aient pesé lourd dans la balance après pour les jobs ou les trucs que j'ai eu* » (Maureen, 2 semestres à Berlin).

Ces deux situations démontrent que le séjour ne donne pas accès à un emploi mais renforce l'employabilité pour autant que les compétences acquises soient en adéquation avec un projet professionnel précis. Cette notion d'adéquation fait d'ailleurs partie du concept d'employabilité. Ainsi, lors d'un séjour de mobilité, le renforcement de l'employabilité n'est pas systématique dans le sens où certes des compétences sont acquises mais il faut encore que cela complètent judicieusement le profil de l'étudiant en vue d'un projet professionnel précis pour qu'il le considère comme un atout pour son parcours professionnel. Lorsque le séjour d'études à l'étranger s'est effectué sans inscription dans un projet professionnel défini, le réinvestissement des compétences acquises dans le parcours professionnel est plus faible. Ce qui n'empêche pas, comme nous allons le voir plus loin, que le séjour soit également bénéfique du point de vue de l'évolution personnelle et, cet aspect-là, joue également un rôle dans l'employabilité.

Comme déjà évoqué concernant les intentions (IV. 1. 2. 2. 1.), les langues ne se valent pas toutes sur le marché de l'emploi. Brooks et Waters (2011 : 11) soulignent que le rôle du séjour à l'étranger dans le renforcement de l'employabilité dépend du contexte du pays de départ. En Suisse, le multilinguisme influence cela en donnant un rôle particulier aux compétences linguistiques en anglais, mais également en allemand.

IV. 3. 1. 2. Les compétences culturelles

L'acquisition de compétences culturelles est rarement citée dans l'intention de réaliser un séjour à l'étranger, d'un point de vue de la construction du parcours professionnel, cependant, avec le recul, les étudiants peuvent percevoir une mobilisation effective de ces compétences. « *Comme j'ai une formation de prof, il y a un aspect éminemment de partage parce que j'ai pu partager beaucoup à mes élèves, ça je pense que c'est une manière de démultiplier un petit peu ce que j'avais vécu, de leur élargir l'horizon un petit peu par ce que je leur raconte* » (Timothée, 2 semestres à Berlin). Dans le domaine de l'enseignement des langues, c'est une manière de réinvestir, non seulement, les compétences linguistiques acquises durant le séjour dans la sphère professionnelle mais également les compétences culturelles.

« Et je pense que, de manière générale, ça m'a, ça m'a aussi permis de mieux comprendre la culture allemande, certains „Landeskunde“, la culture des mœurs etc... ce qui est utile pour l'enseignement [...] culturellement comme je l'ai dit, ça m'a beaucoup apporté et puis quand on est prof c'est pas mal d'avoir une bonne culture » (Pauline, 2 semestres à Bonn).

La maîtrise de l'anglais a permis à Malika de décrocher son emploi mais concernant l'expérience de vie à l'étranger et les autres compétences culturelles et interculturelles elle ne les voit pas comme une condition pour le travail qu'elle fait, par contre ce sont des compétences qu'elle trouve agréable à maîtriser :

« L'expérience à l'étranger c'est quelque chose que moi, j'aime beaucoup utiliser entre guillemets, en plus là je travaille à l'international donc c'est agréable aussi de pouvoir utiliser ce que j'ai appris à l'étranger et des connaissances de tous les jours, ça c'est plus un truc pour moi que au niveau professionnel, ce ne serait pas nécessaire d'être parti. [...] c'est agréable encore une fois de pouvoir un petit peu... je sais aussi comment ils communiquent entre eux, c'est très différent. Je ne vais pas parler aux américains comme je parle aux chinois, c'est très différent, c'est beaucoup plus relaxe et... ouais c'est des habitudes » (Malika, 1 semestre à Salt Lake City).

Les compétences culturelles sont donc vues, par les étudiants comme des atouts dans l'exercice de leur profession, leur permettant d'y être plus à l'aise mais ils ne les perçoivent pas comme des atouts à mettre en avant pour leurs recherches d'emploi.

IV. 3. 1. 3. Le capital symbolique de la mobilité internationale

Au-delà de la possibilité de réinvestir les compétences acquises dans l'exercice de l'emploi, le séjour de mobilité étudiante peut renforcer l'employabilité par le capital symbolique dont la mobilité internationale est dotée. Par exemple, dans le secteur administratif dans lequel Valéria travaillait, la maîtrise d'une langue supplémentaire est vue comme un moyen de se démarquer :

« Pour moi c'était aussi une manière de me démarquer. De dire, « moi j'ai fait le séjour » [...] faire un séjour c'est quand même différent, au niveau professionnel, ça vaut de l'or [...]. Quand je leur parle [aux recruteurs] d'immersion de six mois, je vois un grand sourire, ils disent « whaou c'est super ! » » (Valeria, 1 semestre à Osnabrück).

La réalisation d'un séjour de mobilité en Allemagne est perçue, par Valéria, comme une manière de « se démarquer » sur le marché du travail. Le capital symbolique dont est doté la mobilité étudiante n'est, dans ce cas, pas entièrement indépendant des compétences qu'elle permet d'acquérir, notamment des compétences linguistiques. Valéria perçoit, les compétences linguistiques comme étant spécifiquement des avantages, pour la recherche d'emploi car le fait de les avoir acquises « en immersion » est, selon elle, spécifiquement valorisé par les employeurs.

Pour certains étudiants, le capital symbolique de la mobilité internationale est pourtant un atout direct pour la recherche d'emploi, sans référence aux compétences acquises. C'est le cas de Katy qui exerçait, au moment de l'entretien, le métier de journaliste régionale et qui considère que le séjour à l'étranger a pu jouer un rôle dans sa candidature pour le master en journalisme car selon elle, son séjour montre qu'elle est « quelqu'un qui aime bouger » et dans le domaine du journalisme cette particularité est valorisée:

« [...] ça a déjà été un avantage pour le master en journalisme parce que pour ce master ils prennent 30 personnes et il y a parfois 70 ou 80 postulations [...] Je pense que ça a eu une influence, peut-être le fait que t'es quelqu'un qui aime bouger. Peut-être que le fait d'avoir ça sur ton CV, tu es quelqu'un qui sais s'adapter et ça c'est pas mal » (Katy, 1 semestre à New Castle).

Dans ces cas, c'est avant tout l'image que renvoie l'étudiant mobile qui est un atout. Les caractéristiques mentionnées par Katy, le fait « d'aimer bouger » et de « savoir s'adapter » peuvent être vues comme des *soft skills* et font partie des compétences de mobilité.

Concernant la notion de *soft skills*, il n'est pas apparu durant les entretiens que les étudiants prévoyaient explicitement de mobiliser ces compétences dans leur parcours professionnel, contrairement à ce qui est avancé par Deakin (2014) dont l'étude porte sur les stages Erasmus et Jones (2013). Par contre les *soft skills* semble jouer un rôle dans le capital symbolique des étudiants mobiles qui lui-même participe au renforcement de l'employabilité. Raphaël mentionne, par exemple, que pour ses recherches d'emploi « *au niveau de la... [Hésitations] la faculté à être autonome, être curieux en habitant ailleurs, c'est ça que ça donne comme image, ça c'est positif, par rapport à quelqu'un qui a toujours vécu en Suisse, c'est clair que là on a un avantage* ». Et, dans ce sens, des compétences humaines telles que la confiance en soi (chapitre IV. 2. 2. 2.) peuvent également être des atouts dans l'exercice d'un entretien d'embauche, par exemple, ce qui participe également au renforcement de l'employabilité.

Le vécu de la migration évoqué par Valéria et Djemilia, le fait de savoir s'adapter, évoqué par Katy, la faculté à être autonome et curieux mentionnée par Raphaël et les compétences linguistiques et culturelles plus pragmatiques font partie, plus généralement, des compétences de mobilité. Il ne s'agit, dans leurs cas, pas forcément de la mobilisation de ces compétences dans leur pratique professionnelle mais plutôt du fait de bénéficier de son aura. Ainsi l'image que la réalisation d'un séjour de mobilité étudiante renvoie d'eux, renforce leur employabilité.

L'acquisition de ces compétences de mobilité ainsi que le vécu global de l'expérience semblent également avoir des conséquences sur le parcours privé.

IV. 3. 2. PARCOURS PRIVE

IV. 3. 2. 1. Une étape vers l'émancipation

Au chapitre IV. 2. 1., nous avons vu le fait que le séjour de mobilité est particulièrement propice à la construction de soi étant donné que l'étudiant est amené à faire les choses par lui-même, seul dans l'espace d'accueil (PLEYERS et GUILLAUME 2008). Selon Zimmerman et Neyer (2013), le séjour d'études à l'étranger est une expérience particulière car l'étudiant mobile doit, d'une part, recréer de nouvelles relations sociales tout en maintenant celles existantes. Ceci peut amener à des évolutions en lien avec ses relations sociales, autrement dit des étapes de transition dans les parcours de vie. Globalement, cela peut être résumé par le fait que le séjour d'études participe à l'émancipation du cercle familial et concrètement cela s'exprime par un départ du foyer familial, suite au séjour d'études à l'étranger.

Pour une part des étudiants, le séjour d'études à l'étranger, représentait effectivement l'occasion d'habiter seul pour la première fois et cela s'ajoute aux autres caractéristiques de ce séjour en termes de confrontation à l'altérité. Concrètement, le fait d'habiter seul pour la première fois implique un apprentissage des choses quotidiennes qui s'ajoute au fait de devoir s'adapter à une culture différente et à devoir apprendre une langue étrangère :

« Comme c'était la première fois que j'étais toute seule. J'ai aussi commencé à cuisiner pour moi. Cuisiner plus ou moins je savais, je faisais de temps en temps à la maison mais c'était surtout ma maman qui faisait. Là, j'ai dû apprendre à faire mes courses [...] » (Océane, 1 semestre à Berlin).

Malgré le fait que cet apprentissage de la vie hors du foyer familial puisse occasionner des moments difficiles comme vu au chapitre IV. 2. 3. 2., cette émancipation est consciemment recherchée par les étudiants et est souvent, avec le recul, bien vue. Par exemple, Malika évoque cela comme la découverte d'une certaine liberté:

« Je me suis retrouvée toute seule, je pouvais faire ce que je voulais entre guillemets, enfin je veux dire il y avait une certaine liberté que je n'avais pas ici, cette liberté de l'inconnu, je ne sais pas c'est un peu spécial mais c'était un mélange de tout ça » (Malika, 1 semestre à Salt Lake City).

De retour, plusieurs étudiants ont évoqué certains changements concrets dans leur vie. Par exemple, pour Marc-Antoine et Raphaël, le retour s'est soldé par la décision de quitter le foyer familial:

« Le premier projet que j'ai eu quand je suis rentré c'était de me prendre mon appart [...]. J'ai pris une collocation et j'ai cherché à partir de chez moi, ce n'était plus possible. J'avais vécu une année à mon rythme, en faisant mon ménage, en faisant ma nourriture » (Raphaël, 2 semestres à Berlin).

Pour rappel (chapitre IV. 1. 1. 2.) Marc-Antoine et Raphaël sont partis car ils ressentaient un certain mal-être et ennui en Suisse. De retour d'Erasmus, les deux ont quitté le foyer familial. Pour eux, le séjour Erasmus répondait donc, en partie, à un besoin de s'émanciper et il a, dans ce sens, constitué une étape car, d'une part, il a été une réponse temporaire à une situation de malaise et, d'autre part, il a permis aux deux jeunes gens d'acquérir une maturité qui leur a permis d'habiter seuls à leur retour. Pour d'autres étudiants, le fait de quitter le foyer familial n'était pas possible, pour des raisons financières, mais l'envie était néanmoins présente *« Mais c'est vrai que moi, d'avoir vécu toute seule, c'était dur de vivre chez mes parents »* (Océane, 1 semestre à Berlin).

Pour les étudiants qui vivaient déjà seuls au moment du départ, le rôle du séjour Erasmus pour leur émancipation n'est pas aussi évident. Pour eux, la volonté de vivre par eux-mêmes avait déjà été, en tous cas en partie, concrétisée. Par contre, pour Julien qui habitait déjà seul au moment du départ, le séjour a tout de même consisté en une étape supplémentaire du fait de l'éloignement géographique avec ses parents:

« J'ai pris en maturité aussi parce que tu dois tout faire tout seul. Tu dois faire les courses, te faire un budget, c'est la première fois que j'ai dû faire un budget ! Parce que mes parents m'aidaient mais pas tant que ça non plus, donc j'ai dû faire un budget, faire ma lessive etc... apprendre la vie en communauté donc j'ai quand même pas mal grandi [...]. Depuis un an j'avais un studio ici à la rue des parcs mais c'était ma mère qui faisait la lessive quand même et puis là tu vis tout seul, donc il y a la vie en communauté aussi, j'ai plus appris plus rapidement qu'à Neuchâtel en fait » (Julien, 2 semestres à Palerme).

Ainsi, pour Julien, le séjour d'études à l'étranger a tout de même marqué une étape dans son émancipation du fait d'être géographiquement éloigné de ses parents et de ne plus pouvoir constamment compter sur leur soutien en permanence.

Selon Zimmerman et Neyer (2013), le séjour de mobilité est l'occasion de nouer de nouvelles relations sociales mais également de maintenir les anciennes avec une nouvelle perspective et ces deux éléments peuvent amener à une évolution. Par exemple, pour Raphaël, le fait de se retrouver seul et loin de ses parents a fait évoluer la relation qu'il entretenait avec eux:

« La famille aussi, je pense, c'est vrai mes parents, j'avais besoin de les quitter un moment quand je suis parti et puis c'est vrai que quand je me suis retrouvé loin, je me suis retrouvé à skyper avec eux très régulièrement alors qu'avant on parlait quasiment pas, on parlait plus quand j'étais très loin que quand j'habitais chez eux. Donc du coup c'est vrai que ça a fait une relation un peu différente avec mes parents qui était très bénéfique et c'est étonnant quoi » (Raphaël, 2 semestres à Berlin).

Pour Valéria, le séjour de mobilité a débouché sur certains changements au sein de sa vie privée : *« Ça a permis de prendre des décisions : vivre avec mon copain de l'époque et certainement plus m'émanciper vis-à-vis de ma famille »*. Valéria exprime que le fait que ces évolutions sont dues au fait d'avoir dû faire face à certaines difficultés évoquées au chapitre IV. 2. 3. 2:

« Ça été oui en partie difficile mais ça m'a réservé de très belles surprises parce que la distance a permis autre chose a permis de renforcer des liens, étonnement. De faire utiliser Internet à mes parents pour se voir sur skype c'était un challenge [...]. Du coup il y a eu ça, mon copain est venu me voir plusieurs fois en Allemagne, c'est ce qui m'a montré peut-être aussi sa motivation à être avec moi » (Valeria, 1 semestre à Osnabrück).

En résumé, certains étudiants ont perçu un lien direct entre le séjour d'études à l'étranger et une certaine émancipation mais si l'on prend une perspective plus large, cette expérience est plutôt une étape dans un processus. C'est ce qu'exprime Timothée, qui admet être rentré plus indépendant et avoir mûri mais lie cela à d'autres éléments liés à cette période particulière:

« Plus indépendant, mûri simplement mais c'est assez difficile de mettre ça sur le dos d'Erasmus mais je pense que ça y a participé parce que c'est la charnière entre bachelor-master, c'est la charnière 21-22ans comme ça, cette espèce de période où on a passé la vingtaine mais on n'a pas tout à fait 25ans. Et puis de vivre seul pour la première fois [...] » (Timothée, 2 semestres à Berlin).

Timothée fait référence à la période durant laquelle il est parti en Erasmus comme une période « charnière », ce qui rejoint la vision de Pleyers et Guillaume (2008), pour qui le séjour d'études à l'étranger prend place dans une période de transition entre l'adolescence et l'âge adulte.

IV. 3. 2. 2. Internationalisation

Pour rappel, plusieurs auteurs ont mis au jour que le séjour d'études à l'étranger a tendance à conduire à une internationalisation des parcours de vie (BRANDENBURG 2014: 123 ;

WEICHBRODT 2014 ; KING *et. al.* 2010). Ce fait s'inscrit dans la logique qui veut que les expériences de mobilité renforcent le capital de mobilité et donc la propension à effectuer de nouveaux séjours à l'étranger.

Ce renforcement du capital de mobilité passe par l'acquisition de compétences de mobilité, comme nous l'avons déjà vu au chapitre IV. 3. 1. 1. mais également par une valorisation de la mobilité internationale, entre autres, liée au plaisir que les étudiants ont à vivre les différents aspects de leur séjour. L'objectif de cette partie est de comprendre comment s'exprime cette internationalisation des parcours de vie. Plusieurs anciens étudiants évoquent le fait d'être rentrés avec une ouverture d'esprit.

« Je pense que ça ouvre l'esprit quand même, aussi le fait d'être avec toutes ces différentes nationalités, à ce niveau là aussi, tu vas rencontrer plein de gens. Il y avait pas mal d'asiatiques alors que sur ces gens-là, tu n'as aucune idée et je pense que sur cet échange-là, c'est excellent » (Marion, 1 semestre à Sheffield).

Cette ouverture d'esprit peut être interprétée comme une ouverture à l'altérité et aux nouvelles cultures et, par extension, une valorisation de la mobilité internationale, pas seulement dans le sens de déplacement mais aussi en tant que disposition d'esprit. Je chercherai à saisir, ici, en quoi les étudiants perçoivent que leur séjour a conduit à une internationalisation de leur parcours.

Je débiterai par mentionner le fait que pour un nombre conséquent d'entre eux, le séjour d'études à l'étranger leur a effectivement donné envie de repartir. Puis j'évoquerai les étudiants pour qui, pour des raisons personnelles, le séjour de mobilité a effectivement engendré un mode de vie plus international, en commençant par évoquer des formes d'internationalisation qui n'impliquent pas nécessairement un déplacement puis la question des relations amoureuses qui selon Brooks et Waters (2011 : 152) peuvent avoir un impact décisif sur l'internationalisation des parcours de vie. La deuxième partie se concentre sur le rôle du parcours professionnel dans l'internationalisation.

IV. 3. 3. 2. 1. Le séjour de mobilité donne envie de repartir

Concernant le séjour d'études à l'étranger, Katy fait le lien entre l'ouverture d'esprit que cela lui a apporté et le fait que cette ouverture d'esprit lui donne envie d'aller voir ailleurs: *« peut-être un peu d'ouverture d'esprit, automatiquement parce que ça m'a donné un peu l'envie justement de voir autre chose »*. Ainsi, Katy perçoit que son « ouverture d'esprit », autrement dit sa curiosité sur le reste du monde donne « automatiquement » envie de pratiquer à nouveau la mobilité internationale.

Brandenburg (2014 : 131) a démontré que les étudiants mobiles démontrent plus l'envie, après leurs études, de vivre à l'étranger que les autres. En accord avec cela, Djemilia mentionne que chacune de ses expériences à l'étranger lui donne envie de repartir: *« ça me donne vraiment envie d'en voir plus, il y a une sorte d'addiction d'avoir toujours envie d'aller un peu plus loin, d'aller voir autre chose [...] »*. C'est également le cas de Raphaël qui, au moment de l'entretien, était sur le point de partir vivre pour une période indéterminée en Italie:

« Depuis que je suis rentré d'Allemagne [...], ça a toujours été un objectif de repartir en fait. [...] C'était vraiment quelque chose que j'avais envie de refaire avant de me poser

vraiment dans la vie professionnelle. [...] Enfin voilà, maintenant j'ai le projet de repartir en Italie, apprendre l'italien. [...] Mais j'ai envie de l'apprendre et maintenant que je sais ce que c'est de partir, ça fait aussi moins peur. Je suis arrivé à un moment où ça collait bien pour moi de repartir » (Raphaël, 2 semestres à Berlin).

Raphaël exprime que ce deuxième départ est facilité par son séjour Erasmus parce que maintenant « il sait ce que c'est de partir » ce qui rejoint le fait que les étudiants acquièrent une certaine confiance en eux lors du séjour (chapitre IV. 2. 2. 2.). Ainsi, le séjour de mobilité étudiante suscite l'envie de découvrir d'autres parties du monde et si de nouvelles expériences de mobilité ne sont pas toujours possibles pour diverses raisons, certains étudiants rentrent néanmoins de leurs séjours d'études à l'étranger avec l'envie de repartir. « *Si tu me dis aujourd'hui, demain tu repars en Erasmus, je repars, ça c'est clair !* » (Océane, 1 semestre à Berlin). Océane s'était même renseignée sur les possibilités d'effectuer son master en Allemagne mais elle y a, au final, renoncé pour des raisons de complexités administratives.

IV. 3. 3. 2. 2. Internationalisation sans déplacement

Marc-Antoine, qui n'a pas non plus effectué d'autre expérience significative de mobilité après son Erasmus, a néanmoins choisi de s'investir dans l'organisation qui accueille les étudiants étrangers à Neuchâtel (ESN), une manière pour lui de continuer à vivre l'expérience de la mobilité:

« C'est vrai qu'après ces six mois assez intenses à Venise, j'avais très envie de continuer de vivre ça à côté de mon master et puis de m'engager, c'est vrai qu'après avec ESN, j'ai aussi fait plein de trucs à l'étranger, la mobilité a continué après Erasmus, pendant deux ans. [...] Du coup, il y a de temps en temps des meetings un peu partout en Europe. Je suis allé en Hollande, en Hongrie, je suis retourné en Italie et puis je suis allé au Portugal et en Belgique et faire des meetings, rencontrer d'autres gens » (Marc-Antoine, 1 semestre à Venise).

D'autres étudiants maintiennent un intérêt pour le pays dans lequel ils ont vécu, à l'image de Timothée : « *c'est que depuis je suis la politique allemande. Depuis que je suis rentré. Je lis la presse allemande tous les jours, encore aujourd'hui* ». Julien également a conservé un intérêt culturel pour l'Italie: « *[...] je regarde beaucoup la télé en italien, il y a beaucoup de séries américaines que je préfère voir en italien qu'en français ou anglais. Et j'écoute pas mal la musique donc j'ai encore l'oreille en fait et dès que je peux je parle italien [...]* ». L'intérêt culturel pour un pays étranger ou les différentes expériences qui confrontent à d'autres cultures peuvent également être vues comme des expériences de mobilité qui renforcent le capital de mobilité (JONES 2013).

IV. 3. 3. 2. 4. Relations amoureuses

Si le fait de nouer des relations dans des pays étrangers peut conduire à pratiquer la mobilité internationale, le cas des relations amoureuses a un impact encore plus important sur l'internationalisation des parcours (BROOKS et WATERS 2011). Pour deux étudiants, l'échange Erasmus a été l'occasion de rencontrer la personne avec qui ils sont en couple actuellement. Cette situation de couples binationaux engendrant inévitablement de nombreux déplacements par la suite. C'est le cas de Pierre-Nicolas:

« Alors quand j'étais là-bas, j'ai trouvé une copine. Et puis du coup j'allais souvent lui rendre visite, on va dire. Une fois par mois, quelque chose comme ça [...] Maintenant elle habite en Allemagne [...]. Maintenant on essaie de se voir tous les week-ends, ou un week-end sur deux, au moins » (Pierre-Nicolas, 2 semestres à Cambridge).

La deuxième étudiante concernée est Malika. Avant son départ, elle avait été contactée par un étudiant de *Salt Lake City* qui étudiait à l'université de Neuchâtel et souhaitait connaître des personnes prévoyant de réaliser un échange dans son université d'origine pour pouvoir continuer de pratiquer le français. Ils ont effectivement gardé contact une fois aux États-Unis et se sont mis en couple. Par la suite, cela a amené Malika à effectuer de nombreuses fois le voyage vers les États-Unis, elle y a notamment effectué un stage. Actuellement le couple vit en Suisse et retourne généralement chaque année là-bas. Brandenburg (2014) souligne que les étudiants Erasmus sont nombreux à rencontrer leur conjoint lors de leur séjour d'études à l'étranger. Cela peut être expliqué, en partie, par le fait que les étudiants sont, lors de cette expérience, particulièrement axés vers les nouvelles rencontres à cause de leur situation spécifique (chapitre IV. 2. 1. 2.).

Ces couples binationaux ont la particularité de devoir construire leur avenir en incluant le fait que l'un ou l'autre membre du couple sera inévitablement l'« étranger » dans le pays dans lequel ils vivent. Ces deux couples appréhendent donc leur futur en incluant les diverses possibilités de mobilité, y compris le fait de vivre dans un pays tiers: *« C'est compliqué parce que lui il est loin de chez lui quand il est ici, moi je serais loin de chez moi si on est là-bas. [...] il y en a un des deux qui devra faire des concessions, voire les deux. On peut se trouver un autre endroit encore »* (Malika, 1 semestre à *Salt Lake City*).

Le fait d'être en couple influence les pratiques de mobilité internationale (BROOKS et WATERS 2011). Dans le cas de couples binationaux, cela favorise l'internationalisation. Cela peut également être le cas pour des couples de la même nationalité lorsque l'un des deux conjoints suit l'autre qui part à l'étranger. C'est le cas de Timothée qui vit actuellement au Canada, il y a suivi sa femme partie pour y terminer son doctorat. En résumé, les relations amoureuses peuvent donc jouer un rôle décisif dans l'internationalisation du parcours de vie et l'expérience Erasmus étant particulièrement propice aux rencontres de ce type (BRANDENBURG 2014), celles-ci peuvent, en partie, expliquer le phénomène d'internationalisation.

IV. 3. 4. MOBILITÉ ÉTUDIANTE, MOBILITÉ PROFESSIONNELLE

Nous l'avons vu, le séjour d'études à l'étranger renforce l'employabilité et cela peut être couplé avec un projet professionnel précis. Si le secteur d'emploi visé a demandé, dans sa formation, un séjour de mobilité étudiante, il se peut qu'il demande, dans sa pratique, des compétences de mobilité parce que la mobilité internationale y est courante. En lien avec cela, plusieurs auteurs soulignent que les étudiants mobiles ont tendance à occuper des postes à connotation internationale (ANQUETIL 2006 ; BRANDENBURG 2014 ; KING et RUIZ-GELICES 2003 ; WIERS-JENSSEN 2011 et BRYLA 2015). Parmi les anciens étudiants de mon échantillon, trois vivent et travaillent à l'étranger, cinq ont un emploi, en Suisse, à

connotation internationale¹⁵ et six ont un emploi sans connotation internationale dont quatre sont enseignants.

Les anciens étudiants qui travaillent à l'étranger sont Raphaël qui est parti en Italie et y travaille en tant qu'enseignant, Marion qui effectue un doctorat au Danemark et Timothée qui a suivi sa femme au Canada qui y réalise son doctorat. Dans le cas de Raphaël, l'emploi est secondaire, la principale intention de son séjour en Italie est celle d'apprendre la langue, pour Marion, au contraire, sa présence au Danemark est justifiée par son poste de doctorante et pour Timothée, celui de sa femme.

Comme souligné par Findlay *et. al.* (2011), il n'y a pas toujours de distinction nette entre mobilité internationale pour raisons personnelles ou professionnelles, les étudiants mobiles ayant la maîtrise nécessaire pour utiliser la mobilité étudiante et construire leur vie selon leurs aspirations de mobilité. C'est le cas, par exemple, de Djemilia qui est régulièrement amenée à faire des séjours de plusieurs semaines en Amérique latine ou de quelques jours en Europe. Ce mode de vie était volontairement recherché par la jeune femme: « *si je pouvais vraiment tous les deux ans ou tous les trois ans vivre dans une autre partie du monde ça serait idéal pour moi. Il faut encore que je trouve le job de mes rêves qui m'envoie comme ça tous les trois ans ailleurs* ». Ses deux séjours d'études à l'étranger à Madrid et à Londres, qui lui ont donc permis d'acquérir des compétences linguistiques, lui ont servi à construire son projet professionnel qui lui-même visait un mode de vie porté sur la mobilité internationale.

Dans le même ordre d'idées, le domaine académique semble, à plusieurs égards, spécifique du point de vue de la mobilité qu'il implique. Marion, après avoir achevé son bachelor a renoncé à étudier la discipline pour laquelle, elle était partie en Angleterre et a choisi une autre orientation. Loin d'avoir été dégoûtée, par son expérience difficile à Sheffield, elle est repartie, après son master, effectuer un stage avec une bourse Leonardo Da Vinci au Danemark, après lequel elle y a entamé un doctorat. Par la suite, elle imagine tout à fait travailler dans différentes parties du monde, étant consciente que le monde de la recherche demande une certaine flexibilité: « *C'est vrai que si je reste dans l'académique, de toute façon, il faut que je bouge parce qu'il faut bouger pour avoir une place à un moment donné, en tout cas en sciences donc on verra, peut-être en Allemagne, je ne sais pas* ».

Ce domaine est spécifique du point de vue de la mobilité qu'il implique, à deux niveaux. Tout d'abord, son exercice peut amener à des voyages réguliers. C'est par exemple le cas de Pierre-Nicolas, qui est couramment amené à participer à des conférences dans différentes parties du monde, Valéria qui va régulièrement en France dans le cadre de son doctorat ainsi que Marion qui est également souvent amenée à devoir se déplacer pour des recherches sur le terrain. En deuxième lieu, le chercheur est soumis à des contrats à durée déterminée et doit donc, au terme de chacun, envisager de déménager.

Parmi les anciens étudiants qui travaillent en Suisse dans un emploi avec ou sans connotation internationale, plusieurs d'entre eux évoquent leur désir de trouver un emploi à l'étranger. Par exemple, Maureen a, durant un temps, envisagé de travailler dans

¹⁵ Est considéré comme travail à connotation internationale, un travail demandant des déplacements réguliers à l'étranger ou la pratique courante d'une langue autre que le français à l'exception de l'enseignement, sur le modèle des critères de Wiers-Jenssen (2011).

l'humanitaire pour les perspectives de mobilité que cela offre: « *Je regardais quand je cherchais un emploi si je voulais partir avec le CICR ou un truc comme ça. [...] mais ce n'est pas l'humanitaire en soi qui me motive mais c'est justement l'idée d'avoir des expériences un peu ailleurs et de découvrir autre chose* » (Maureen, 2 semestres à Berlin). Timothée qui lui vit déjà à l'étranger envisage, également, d'exercer une profession qui lui demande de vivre à l'étranger et s'imagine tout à fait travailler dans n'importe quelle partie du monde:

« Alors comme j'habite maintenant au Canada, je suis en train de réfléchir à poser une candidature pour un doctorat aux États-Unis donc non ça ne me poserait aucun problème, c'est clair que au niveau de la confiance en soi et puis au niveau de la... parce qu'on se rend compte qu'on est capable de s'adapter pour vivre à l'étranger » (Timothée, 2 semestres à Berlin).

Il est apparu, lors des entretiens, que la situation des enseignants est spécifique du point de vue des possibilités de mobilité internationale qu'elle offre, bien que l'exercice même de la profession ne conduise pas systématiquement à une fréquente mobilité internationale. Pour certains enseignants, l'un des avantages de cette profession est qu'elle permet relativement aisément de l'exercer à l'étranger. C'est notamment ce qu'envisage Marc-Antoine:

« C'est vraiment quelque chose que j'aurais très envie de faire, si possible dans les cinq prochaines années. Moi je suis enseignant maintenant et puis du coup je sais qu'il existe pas mal de possibilité de travailler à l'étranger, même via le réseau suisse donc les collègues suisses » (Marc-Antoine, 1 semestre à Venise).

Julien, enseignant de biologie, envisage également de partir exercer son métier dans un endroit plus exotique : « *comme je suis français je peux vivre aux Antilles. Donc j'aimerais vraiment partir aux Antilles, enseigner dans un lycée. Si possible, peut-être pas toute la vie mais j'aimerais bien aller un an essayer, voir si ça me plaît* ». Et dans ce projet, la profession d'enseignant permet effectivement une certaine flexibilité: « *Après ça si ça marche comme je veux, je serai titularisé, à ce moment-là tu as le droit de prendre une année sabbatique quand tu veux et de retrouver ton job quand tu reviens. J'ai déjà calculé le truc* » (Julien, 2 semestres à Palerme). Cette possibilité est également envisagée par Pauline, à plus long terme. Cela rejoint le fait que le séjour d'études à l'étranger stimule l'envie de repartir (IV. 3. 3. 2. 1.) mais souligne également que la concrétisation n'est pas systématique.

Au-delà de la possibilité d'effectuer cette profession à l'étranger ou de prendre une année sabbatique pour le faire durant une année, la profession d'enseignant permet également de laisser une large place au tourisme internationale en raison des longues vacances comme le souligne Timothée, à propos de ses parents avec lesquels il a beaucoup voyagé : « *Ils sont profs, les deux donc ils avaient beaucoup de temps pour aller en vacances* ».

Tout comme, certains étudiants choisissent une profession qui demandera, lors de la formation obligatoirement un séjour d'études à l'étranger (chapitre IV. 1. 2. 1.), certains étudiants optent pour une profession qui demandera dans son exercice une pratique de la mobilité internationale ou qui en laissera la possibilité. Les anciens étudiants, y compris ceux vivant en Suisse, envisagent, pour la plupart, de manière positive la possibilité de travailler à l'étranger. Ainsi cela n'est de loin pas vu comme une contrainte, au contraire, les étudiants construisent leur avenir professionnel en lien avec leurs mœurs, valeurs et capitaux. La

mobilité étudiante ayant renforcé leur capital de mobilité ce qui comprend leurs compétences à pratiquer la mobilité internationale (IV. 2. 2. 3.) et les valeurs qu'ils y attribuent (IV. 3. 2. 2.), la possibilité de travailler à l'étranger est, logiquement, envisagée.

IV. 3. 4. SYNTHÈSE DES CONSÉQUENCES

Dans ce cadre de construction des parcours de vie au fil des différentes expériences, les expériences de mobilité jouent des rôles spécifiques en lien avec les intentions différentes évoquées à la première sous-question. Concrètement, les conséquences sur le parcours professionnel sont principalement de l'ordre du renforcement de l'employabilité, par les compétences acquises, linguistiques principalement mais aussi culturelles et de mobilité. Cependant, le renforcement de l'employabilité n'est pas systématique et peut varier selon les situations. En effet, selon l'inscription anticipée ou non, du séjour dans un parcours professionnel, la pression pour l'acquisition de compétences est plus importante, ce qui peut conduire à des stratégies d'optimisation et, avec le recul, l'expérience est perçue comme un réel atout sur le marché de l'emploi. Au contraire, si le séjour ne s'inscrit pas dans un projet professionnel, les intentions y sont plutôt de répondre à une situation de mal-être ou de recherche de plaisir dans le pays de départ, la mobilisation des acquis sur le marché de l'emploi est compromise.

Le séjour d'études à l'étranger peut être une étape d'un processus menant à une profession comme c'est le cas des enseignants de langue et, dans ces cas, le séjour en lui-même n'est pas décisif mais il est une étape de la formation qui, elle, donne accès à un emploi. De plus, le renforcement de l'employabilité a des conséquences sur le parcours uniquement si les compétences acquises sont en adéquation avec le marché de l'emploi et le projet professionnel. L'employabilité est également renforcée par le capital symbolique dont l'expérience à l'étranger est dotée. Ce capital symbolique peut faire référence aux compétences de mobilité et aux *soft skills*. Contrairement à, avancé par Deakin (2014) et Jones (2013), les étudiants mobiles n'anticipent pas le réinvestissement des *soft skills* et ne perçoivent pas le fait qu'elles renforcent leur employabilité.

Concernant le parcours privé, les conséquences du séjour peuvent être une émancipation du cercle familial, comme nous l'avons vu plusieurs étudiants ont quitté leurs parents au retour de leur séjour ou en avaient l'envie. Dans ce cadre, le séjour d'études à l'étranger n'est pas à voir comme le facteur de l'émancipation mais comme une étape du processus. Le renforcement des compétences de mobilité et de la valorisation de la mobilité internationale, donc le renforcement du capital de mobilité, mène à une internationalisation des parcours de vie (WEICHBRODT 2014) qui peut s'exprimer par l'envie, pas toujours concrétisée, de repartir, une internationalisation qui n'implique pas de déplacement par des situations interculturelles dans le pays d'origine, par exemple. Dans le cas des étudiants qui sont, effectivement amenés à voyager d'avantage, retenons le rôle des relations amoureuses qui peuvent avoir un impact conséquent sur les pratiques de mobilité. Enfin, en lien avec les valeurs portées sur la mobilité internationale, l'étudiant mobile dont le capital de mobilité s'est renforcé peut être amené à voyager plus dans le cadre de son parcours professionnel car le choix même de sa profession, guidée par ses capitaux dont celui de mobilité a

tendance à se porter sur des domaines professionnels dans lesquels la mobilité internationale est courante ou, à tout le moins, envisageable.

IV. 4. SYNTHÈSE

Ballatore (2010 : 128) voit un lien entre les intentions, le vécu et les expériences de mobilités ultérieures. Mon analyse démontre que les liens peuvent également s'exprimer dans d'autres domaines que l'évolution des pratiques de mobilité. Ainsi les intentions professionnelles ou personnelles conduisent à différentes manières de vivre le séjour et cela mène à des réinvestissements différents dans le parcours professionnel et pour l'évolution personnelle. L'objectif de ce travail est de comprendre comment les étudiants perçoivent le rôle que le séjour de mobilité étudiante a joué dans leurs parcours de vie. Les étudiants mobiles perçoivent plusieurs rôles différents de leur séjour d'études à l'étranger dans leurs parcours de vie, selon leurs situations et leurs aspirations. Afin de structurer mes principaux résultats, ces rôles sont, ici, numérotés ce qui ne signifie aucune hiérarchie.

1. Le séjour de mobilité s'inscrit dans l'intention de revivre de bonnes expériences. Cela s'ancre dans des expériences de mobilité internationale précédentes qui ont marqué l'étudiant.

Selon Ballatore (2010) et Murphy-Lejeune (2003), le capital de mobilité peut avoir été formé par de nombreuses expériences de mobilité précédentes mais mon analyse démontre que cela peut également être le cas avec un nombre restreint d'expériences marquantes, ainsi la mobilité étudiante n'est pas uniquement le fait d'une élite déjà extrêmement mobile. Le plaisir que les étudiants ont à vivre ces expériences de mobilité marquantes, notamment par la satisfaction des progrès linguistiques, dans le cadre de séjours linguistique ou touristique forge leur envie de repartir et leur fait également prendre conscience de ce que cela peut leur apporter. Après le séjour, ce même mécanisme explique que le séjour de mobilité puisse engendrer d'autres mobilités internationales.

2. Le séjour de mobilité s'inscrit en réponse à des motivations d'ordre personnelle inscrites dans le pays de départ.

Deakin (2014) évoquait les motivations personnelles (ancrées dans le pays de départ et sans intention de réinvestissement par la suite) comme étant secondaires aux autres intentions. Mon analyse démontre que ces raisons personnelles peuvent se montrer décisives pour certains étudiants et que, en plus de motiver un départ, cela peut même conditionner le choix des études universitaires. Dans ce sens, la mobilité étudiante donne un cadre rassurant à l'expérience à l'étranger et peut être une alternative à une mobilité hors du cadre d'études. Il s'agit d'une manière de vivre l'aventure et le dépaysement de l'émigration de manière édulcorée. L'éloignement physique avec le pays de départ s'accompagne d'un éloignement psychologique. La perception de la place du séjour dans le parcours de Gallianne illustre mes propos:

« Il y a eu des périodes de ma vie où je déprimais un petit peu et puis bah voilà, je partais en Italie, je me ressourçais. Je pense que pendant deux-trois ans chaque fois que je pouvais partir je partais en Italie, j'allais voir les copains, c'était un peu ma porte de secours, ma bouée de sauvetage, donc oui ça a été hyper important » (Gallianne, 2 semestres à Sienna).

3. Le séjour de mobilité est un moyen de relâcher la pression et de s'enrichir culturellement.

Le séjour d'études à l'étranger, par l'éloignement physique et psychologique de la pression assimilée à l'espace de départ est propice au fait de « profiter de vivre », notamment pour les étudiants partis pour des raisons personnelles. Dans leur cas, ils sont avant tout là pour « relâcher la pression », leur statut d'étudiant mobile leur permettant de déconnecter avec leur situation tout en bénéficiant d'une considération positive. L'aspect culturel participe au côté détente du séjour. Ainsi le séjour peut être perçu, par certains étudiants, en premier lieu, comme une découverte culturelle et personnelle. La situation de l'étudiant mobile est spécifique de par le temps important dont il dispose pour faire ce dont il a envie. Contrairement à sa situation dans le pays de départ dans laquelle les journées sont rythmées selon des habitudes et le tissu social, l'étudiant mobile est seul, dans un environnement nouveau et doit ainsi se recréer une vie. Le fait de devoir le faire seul, le pousser à « recréer sa vie » selon ce qu'il est, sans ses attaches et ses repères, il peut ainsi développer de nouveaux intérêts, par exemple, et se construire.

4. Le séjour de mobilité peut être perçu comme une étape obligée dans un parcours professionnel.

Certains étudiants envisagent le séjour d'études à l'étranger comme une étape importante voire essentielle de leur parcours professionnel. Il peut donc être une obligation formelle ou personnelle que les étudiants se fixent et, dans ces cas, les étudiants ressentent une certaine pression durant leur séjour. Le choix d'un domaine d'étude, puis d'un domaine professionnel se fait selon les goûts et les valeurs de l'étudiant. S'il apprécie les voyages et valorise le fait de pratiquer la mobilité internationale, il n'est pas surprenant que son projet professionnel lui demande d'effectuer un séjour d'étude à l'étranger. De même, le domaine professionnel choisi peut, lui aussi, demander une pratique de la mobilité internationale. C'est ce qu'illustre le parcours de Djemilia : elle est partie en Erasmus à Madrid pour apprendre l'espagnol, puis en terrain à Londres car ce sont des langues utiles pour travailler dans des organisations internationales, ce qui était son projet. L'exercice de sa profession actuelle lui demande également de fréquentes mobilités internationales ainsi autant son parcours étudiant que professionnels correspondent à son envie profonde de vivre à l'étranger.

Cela met en lien le capital culturel de l'étudiant, axé sur la mobilité internationale et son choix de projet professionnel qui implique, durant la formation, un séjour d'études à l'étranger. Dans ce cas, le séjour de mobilité n'est pas vu comme étant en lui-même l'élément débouchant sur une carrière précise mais il est une étape-clé d'un processus de formation et de construction d'un projet professionnel. Le séjour de mobilité représente l'occasion d'acquérir des compétences permettant à l'étudiant d'atteindre le « standard minimum » pour le domaine professionnel qu'il vise.

5. La réalisation d'un séjour de mobilité peut se faire dans l'optique de renforcer son employabilité et ainsi se démarquer sur le marché du travail.

La mobilité étudiante peut également être perçue comme un moyen de renforcer son employabilité, de manière générale, donc sans l'inscrire dans un projet professionnel précis. Dans ces cas, la plus-value linguistique est généralement mise en avant, spécifiquement pour les étudiants partis apprendre l'anglais ou l'allemand. Dans le contexte suisse, la connaissance d'une deuxième langue nationale est particulièrement valorisée.

Cette logique s'ancre dans les deux manières de renforcer son employabilité évoquées par Findlay *et. al.* (2012), à savoir l'acquisition de compétences et le capital symbolique de la mobilité internationale. Durant le séjour, pour les étudiants axés sur l'apprentissage d'une langue utile à leur parcours professionnel, certaines stratégies permettent d'optimiser l'acquisition des compétences linguistiques, c'est notamment le cas du fait d'éviter le contact avec les personnes de même langue maternelle, voire avec les autres étudiants étrangers. Après le séjour, les étudiants perçoivent différemment l'utilité de leurs compétences dans leur employabilité, selon la langue apprise mais également selon l'adéquation avec le projet professionnel. Ainsi le fait qu'un séjour d'études à l'étranger renforce l'employabilité n'est pas systématique et dépend de l'inscription et donc de l'adéquation du séjour et des compétences qu'il permet d'acquérir dans le projet professionnel.

6. Le séjour de mobilité peut stimuler l'internationalisation des parcours de vie

Le séjour d'études à l'étranger peut mener à une internationalisation des parcours de vie car il provoque une ouverture d'esprit qui débouche *automatiquement* sur l'envie de repartir. Cela passe également par l'acquisition de compétences de mobilité. Un élément clé de ce capital de mobilité est la confiance en soi que les séjours d'études à l'étranger permettent d'acquérir car elle permet aux étudiants de se sentir capable de réaliser d'autres types de mobilité internationale. Ainsi les étudiants perçoivent un lien entre leur séjour Erasmus et la stimulation d'une envie de repartir, par contre, la concrétisation de cette envie est le fruit de nombreux facteurs, notamment sur le plan pratique. Confiance en soi, forgée par le fait de devoir dépasser les difficultés renforce la confiance en soi. C'est un élément-clé du capital de mobilité.

Dans ce cadre, les relations amoureuses peuvent influencer de manière importante l'internationalisation du parcours et parallèlement, l'internationalisation peut également s'exprimer par des pratiques à connotation internationale dans le pays de départ, intégrées à la profession ou dans le cadre privé.

Globalement, on peut encore ajouter que le contexte socio-économique de l'espace de départ influence le rôle que donnent les étudiants au séjour de mobilité dans leurs parcours de vie. Dans le cas des étudiants de l'université de Neuchâtel, on peut souligner l'importance de la langue allemande, en plus de la langue anglaise sur le marché du travail romand ce qui peut engendrer des stratégies de renforcement de l'employabilité par l'acquisition d'une seconde langue nationale qui est fortement valorisée, voire, le séjour de mobilité peut être une étape essentielle d'un parcours pour certains domaines professionnels.

De plus, dans les parcours de vie, il n'est pas aisé de distinguer l'influence d'une expérience sur la suite du parcours, étant donné les multiples et différents facteurs qui peuvent entrer en ligne de compte. Dans ce cadre, un élément essentiel est la perception que les étudiants ont de la place de leur séjour d'études à l'étranger. Il s'agit, en quelques sortes, de l'interprétation qu'ils donnent à leur récit de vie. Le fait que les étudiants jugent cette expérience comme étant importante pour leur parcours illustre qu'ils ont une certaine conscience de ce qu'elle leur a apporté et que la place qu'elle occupe dans leurs parcours et, avant tout, la place qu'ils lui donne.

Cinquième Partie

CONCLUSION ET PISTES DE RECHERCHE

CONCLUSION

Ce travail s'inscrit dans la volonté de comprendre ce que la mobilité étudiante apporte aux individus qui la pratiquent. Ainsi l'acte socialement ancré et socialement reproductif de la mobilité internationale joue un rôle dans la détermination de la place des individus dans la société. L'expérience de la mobilité étudiante permet, à plusieurs égards, à l'étudiant de se construire et de construire son parcours de vie. Le concept de capital de mobilité est à la fois déterminant pour saisir le départ de ces étudiants et le fait que l'expérience l'actualise et permet de comprendre les conséquences sur les parcours de vie.

Mon analyse se base sur des entretiens approfondis avec quatorze anciens étudiants de l'université de Neuchâtel. Le but de ces entretiens étant de mettre en récit et de faire ressortir un sens à la place de la mobilité étudiante dans leurs parcours de vie. Il s'agit donc d'une approche longitudinale dont l'objectif est de comprendre les liens que les étudiants perçoivent entre les attentes qu'ils font reposer sur le séjour, la manière de vivre l'expérience et les compétences qu'ils y acquièrent ainsi que les conséquences que cela peut avoir sur leurs parcours. Le choix de m'intéresser aux étudiants mobiles de l'université de Neuchâtel était un choix méthodologique afin de définir une population facilement accessible et dont les pratiques de mobilité sont spécifiques car elles jouent un rôle, à un niveau individuel, dans la construction des parcours de vie.

La mobilité étudiante est une forme particulière de mobilité par son degré d'institutionnalisation et son lien direct avec la notion de formation. La mobilité étudiante est un phénomène qui a sa place dans l'internationalisation des études supérieures et plus globalement dans la globalisation. Ainsi les programmes de mobilité étudiante concentrent et facilitent les flux d'étudiants mobiles pour leur permettre d'acquérir des compétences, notamment utiles à l'employabilité ou à une évolution personnelle.

Pour saisir le rôle des séjours de mobilité étudiante dans les parcours professionnels, il est essentiel de prendre en considération le projet professionnel des étudiants car la notion d'employabilité définit l'adéquation entre les compétences d'une personne et les besoins, en termes de compétences, du marché de l'emploi dans le domaine spécifique. Ainsi, un séjour d'études à l'étranger peut être un très bon moyen de renforcer son employabilité ou de s'adapter au standard minimum de la branche pour certains types d'emplois, alors que pour d'autres professions, le séjour de mobilité ne permet pas spécifiquement d'y accéder.

Concernant les parcours privés, il convient de retenir que la mobilité étudiante peut, comme d'autres types de migration être un moyen de fuir une situation déplaisante dans le pays de départ et être, dans ce sens, pas spécifiquement recherchée par anticipation du réinvestissement des compétences mais uniquement vue comme une réponse directe à une situation de mal-être, de pression ou de déroute. Ceci est lié au fait que le statut d'étudiant mobile est perçu de manière positive.

Ce travail démontre que la mobilité étudiante est un moyen pour construire son parcours de vie. L'accès à une profession peut ainsi être assuré par l'acquisition de compétences considérées comme des standards ou par le renforcement de l'employabilité. De même, pour un étudiant ayant des aspirations de mobilité internationale, la mobilité étudiante peut constituer le moyen d'acquérir des compétences de mobilité. Dans un autre registre, la

mobilité étudiante peut être mobilisée à des fins d'enrichissement culturel et de plaisir. À cela est lié le fait que la mobilité internationale est l'apanage des classes sociales aisées, ce qui signifie, dans une vision bourdieusienne, que cette pratique et les valeurs qui y sont associées, notamment d'ouverture d'esprit et d'interculturalité, participent à la reproduction des classes sociales. Il est question, dans ce travail, de la maîtrise des individus sur la construction de leurs parcours, ce qui signifie qu'ils sont des acteurs actifs ayant une marge de manœuvre sur leurs parcours de vie et que la mobilité étudiante leur permet d'avoir une marge d'action sur la construction de leurs parcours notamment en acquérant des compétences qui ne leur sont pas innées, ni acquises dans leur milieu ou en les renforçant. Ce qui conduit, d'une part, à l'affirmation de l'appartenance à une certaine classe sociale axée sur le cosmopolitisme et, d'autre part, à d'autres étudiants d'accéder à cette classe sociale en adoptant l'une de leur pratique qui en plus d'être distinctive, est reproductive de par les compétences de mobilité qu'elle permet d'acquérir.

Enfin, mon analyse a démontré que les étudiants perçoivent avant tout les compétences linguistiques acquises comme des atouts pour leur parcours professionnel. Les compétences culturelles et le vécu de l'expérience de mobilité interviennent, dans une certaine mesure. De nombreuses évolutions personnelles sont également ressenties mais les étudiants ne les mettent pas en avant pour leurs recherches d'emploi et ne ressentent pas qu'elles ont accru leur employabilité, malgré le fait que les études portant sur les attentes des employeurs démontrent l'intérêt croissant de ces derniers pour les *soft skills* et une partie d'entre elles sont acquises par la mobilité étudiante. Ceci rejoint les propositions d'Anquetil (2006) qui propose un accompagnement de l'expérience de mobilité étudiante notamment pour la initier une autoréflexion et une prise de conscience des évolutions personnelles que le séjour peut apporter.

V. 2. PISTES D'APPROFONDISSEMENT

Du point de vue méthodologique, la méthode des récits de vie a une marge d'approfondissement de cet objet d'études que je n'ai pas exploité. En effet, j'ai décidé de rencontrer chaque ancien étudiant une seule fois pour un entretien approfondi mais comme évoqué au chapitre III. 5., il n'a pas été systématiquement possible d'en ressortir un travail d'autoréflexion approfondi de la part de l'ancien étudiant sur la place de l'expérience dans son parcours de vie, spécialement pour les étudiants pour qui le séjour s'est bien passé et s'inscrivait dans une dynamique positive et logique à la vue de leur parcours déjà porté sur la mobilité internationale. Ainsi l'une des pistes d'approfondissement se situe au niveau méthodologique et consisterait en un investissement plus conséquent des personnes interrogées, par plusieurs entretiens, et une plus ample mise en récit de leur histoire, qui pourrait notamment passer par l'écriture en plus de l'histoire orale. Cela pourrait se faire avec un échantillon d'étudiants plus restreints et idéalement, se dérouler sur plusieurs années. L'étude d'Anquetil (2006) suit une démarche similaire, qui demande un important travail de réflexion des personnes interrogées mais qui se déroule uniquement durant la période du séjour, il serait donc intéressant de prolonger cette méthode à l'avant et l'après séjour.

Théoriquement, certains concepts utilisés dans le cadre de la migration étudiante n'ont volontairement pas été mobilisés afin de concentrer la problématique sur une approche

bourdieusienne et sur le concept de capital de mobilité. Le fait que les étudiants utilisent l'expérience de mobilité étudiante pour construire leurs parcours de vie, notamment pour renforcer leur employabilité en se démarquant est symptomatique d'un phénomène d'individualisation des parcours de vie (FINDLAY *et. al.* 2012 : 128). Ce concept est théorisé par Beck et Beck-Gernsheim (2002).

Concernant l'objet d'étude que sont les perceptions d'anciens étudiants sur le rôle de la mobilité étudiante dans leurs parcours de vie, une étape d'approfondissement serait de s'intéresser aux contextes macro et socio-économiques dans lesquels s'inscrivent des intentions et conséquences de la mobilité étudiante. Cet élément a été, en partie, esquissé dans ce travail par la mise au jour du fait que le contexte suisse de multilinguisme peut amener à des stratégies de renforcement de l'employabilité par l'acquisition de compétences linguistiques lors d'un séjour d'études, dans ce sens, le contexte de l'espace de départ influence l'utilisation que les étudiants font de la mobilité étudiante. Mais cela pourrait être approfondi, notamment dans une approche comparative. Ce travail s'ancre principalement dans une approche individuelle de la mobilité internationale en cherchant à comprendre ce qu'elle apporte aux individus, en matière de construction des parcours de vie. Cet approfondissement serait une première étape vers une compréhension des interrelations entre les facteurs individuels, socio-économiques et macro de la mobilité.

La quatrième piste d'approfondissement s'ancre également dans cet élargissement des déterminants individuels de la mobilité étudiante, il s'agirait de saisir, par extension de ce que la mobilité étudiante apporte aux individus, les conséquences qu'elle a pour les institutions et les pays qui envoient et reçoivent des étudiants. Ceci se baserait sur le cadre théorique du *brain drain*, dont il est plus courant de parler désormais de *brain circulation*. Cela serait notamment une piste pour saisir des liens entre la mobilité étudiante et l'internationalisation de l'éducation supérieure.

Sixième Partie

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- Anquetil, M.** 2006. *Mobilité Erasmus et communication interculturelle: une recherche-action pour un parcours de formation*. Transversales : langues, sociétés, cultures et apprentissages, v. 17. Bern: Lang.
- Appadurai, A.** 2013. *Condition de l'homme global*, traduit de l'anglais par Françoise Bouillot. Payot et Rivages. Paris.
- Baláž, V., et A. M. Williams.** 2004. « 'Been There, Done That': International Student Migration and Human Capital Transfers from the UK to Slovakia ». *Population, Space and Place* 10 (3): 217-37. doi:10.1002/psp.316.
- Ballatore, M.** 2010. *Erasmus et la mobilité des jeunes européens*. Education et société. Paris: Presses universitaires de France.
- Bassand, M.** 1986 « La mobilité spatiale, un phénomène macroscopique », in *Sociologie pluraliste et pluralisme sociologique*, Mélanges publiés en l'honneur du Professeur Maurice Erard, Université de Neuchâtel, EDES.
- Bassand, M. et M.-C. Brulhardt.** 1980. *Mobilité spatiale. Bilan et analyse des recherches en Suisse*. Saint-Saphorin: Georgi.
- Beck, U., et Beck-Gernsheim, E.** 2002. *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. Theory, culture & society. London ; Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Bertaux, D.** 1980. « L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités ». *Cahiers internationaux de sociologie* LXIX: 197-225.
- Bótas, P.C.P., et Huisman, J.** 2013. « A Bourdieusian Analysis of the Participation of Polish Students in the ERASMUS Programme: Cultural and Social Capital Perspectives ». *Higher Education* 66 (6): 741-54. doi: 10.1007/s10734-013-9635-7.
- Bourdieu, P.** 1979. *La distinction: critique sociale du jugement*. Le Sens commun. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P.** 1986a. « L'illusion biographique ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 62 (1): 69-72. doi:10.3406/arss.1986.2317.
- Bourdieu, P.** 1986b. « The Forms of Capital ». In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, edited by J. G. Richardson, Greenwood Press. New York, Westport, London: John G. Richardson.
- Brandenburg, U.** 2014. « The Erasmus Impact Study, Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions ». Luxembourg: Publications Office of the European Union: Commission Européenne.
- Brooks, R. et Waters, J.** 2010a. « Accidental Achievers? International Higher Education, Class Reproduction and Privilege in the Experiences of UK Students Overseas ». *British Journal of Sociology of Education* 31 (2): 217-28. doi:10.1080/01425690903539164.

- Brooks, R. et Waters, J.** 2010b. « Social Networks and Educational Mobility: The Experiences of UK Students ». *Globalisation, Societies and Education* 8 (1): 143-57. doi:10.1080/14767720903574132.
- Brooks, R. et Waters, J.** 2011. *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bryła, P.** 2015. « The Impact of International Student Mobility on Subsequent Employment and Professional Career: A Large-Scale Survey among Polish Former Erasmus Students ». *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 176 (février): 633-41. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.521.
- Carlson, S.** 2013. « Becoming a Mobile Student - a Processual Perspective on German Degree Student Mobility: Becoming a Mobile Student - a Processual Perspective ». *Population, Space and Place* 19 (2): 168-80. doi:10.1002/psp.1749.
- Deakin, H.** 2014. « The Drivers to Erasmus Work Placement Mobility for UK Students ». *Children's Geographies* 12 (1): 25-39. doi:10.1080/14733285.2013.851063.
- Findlay, A. M., King, R. Smith, F.M., Geddes, A. et Skeldon, R.** 2012. « World Class? An Investigation of Globalisation, Difference and International Student Mobility: World Class? ». *Transactions of the Institute of British Geographers* 37 (1): 118-31. doi:10.1111/j.1475-5661.2011.00454.x.
- Gallez, C., et Kaufmann, V.** 2009. « Aux racines de la mobilité en sciences sociales. ». *De l'histoire des transports à l'histoire de la mobilité ?*, Presses universitaires de Rennes 41-55.
- Gerhard, S.** 2011. *Mobilité des étudiant·e·s 2009: intentions, expériences et entraves*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Giraud, F., Saunier, E., et Raynaud, A.** 2014. « Principes, enjeux et usages de la méthode biographique en sociologie ». [*en ligne*], n° 17 (janvier). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00966918/document>. (consulté le 20 février 2015)
- Gohard-Radenkovic, A., et Rachédi, L.** éd. 2009. *Récits de vie, récits de langues et mobilités: nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Espaces interculturels. Paris: L'Harmattan.
- Gürüz, K.** 2011. *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy*. Rev. and updated 2nd. ed. Albany: State University of New York Press.
- Hinchliffe, G. W., et Jolly, A.** 2011. « Graduate Identity and Employability ». *British Educational Research Journal* 37 (4): 563-84. doi:10.1080/01411926.2010.482200.
- Jones, E.** 2013. « Internationalization and Employability: The Role of Intercultural Experiences in the Development of Transferable Skills ». *Public Money & Management* 33 (2): 95-104. doi:10.1080/09540962.2013.763416.
- Kaufmann, V., Bergman, M.M. et Joye, D.** 2004. « Motility: Mobility as Capital ». *International Journal of Urban and Regional Research* 28 (4): 745-56.

- Kaufmann, V. et Widmer, E.** 2005. « L'acquisition de la motilité au sein des familles: État de la question et hypothèses de recherche ». *Espaces et sociétés* 120-121 (2): 199. doi:10.3917/esp.120.0199.
- King, R., Findlay A. et Ahrens, J.** 2010. « International student mobility literature review ». Report to HEFCE, and co-funded by the British Council, UK National Agency for Erasmus. Sussex: Sussex Centre for Migration.
- King, R., Findlay A., Ahrens, J. et Dunne, M.** 2011. « Reproducing Advantage: The Perspective of English School Leavers on Studying Abroad ». *Globalisation, Societies and Education* 9 (2): 161-81. doi:10.1080/14767724.2011.577307.
- King, R. et Ruiz-Gelices, E.** 2003. « International Student Migration and the European? Year Abroad?: Effects on European Identity and Subsequent Migration Behavior ». *International Journal of Population Geography* 9 (3): 229-52. doi:10.1002/ijpg.280.
- Murphy-Lejeune, E.** 2003. *L'étudiant européen voyageur un nouvel étranger*. [Paris]: Didier.
- Otero, M.S.** 2008. « The Socio-Economic Background of Erasmus Students: A Trend towards Wider Inclusion? ». *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation* 54 (2): 135-54.
- Papatsiba, V.** 2003. *Des étudiants européens: « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. 1. Aufl. Transversales: langues, sociétés, cultures et apprentissages, v. 7. Bern; New York: Lang.
- Papatsiba, V.** 2006. « Making Higher Education More European through Student Mobility? Revisiting EU Initiatives in the Context of the Bologna Process ». *Comparative Education* 42 (1): 93-111.
- Pineau, G., et Le Grand, J.-L.** 2010. *Les histoires de vie*. Paris: [diffusion] Cairn.info.
- Pinto, C.** 2013. « Mobilité sociale et mobilité internationale d'étudiants étrangers: Trajectoires de jeunes professionnels chiliens et colombiens à Paris, New York et Boston. » Phdthesis, Université Paris-Est. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00843412/document>. (consulté le 12 mars 2015)
- Pleyers, G. et Guillaume, J.-F.** 2008. « Expériences de mobilité étudiante et construction de soi ». *Agora débats/jeunesses* 50 (4): 68. doi:10.3917/agora.050.0068.
- Prazeres, L.** 2013. « International and Intra-National Student Mobility: Trends, Motivations and Identity: International and Intra-National Student Mobility ». *Geography Compass* 7 (11): 804-20. doi:10.1111/gec3.12080.
- Rizvi, F.** 2011. « Theorizing Student Mobility in an Era of Globalization ». *Teachers and Teaching* 17 (6): 693-701. doi:10.1080/13540602.2011.625145.
- Rodríguez González, C., Mesanza, R.B., et Mariel, P.** 2011. « The Determinants of International Student Mobility Flows: An Empirical Study on the Erasmus Programme ». *Higher Education* 62 (4): 413-30. doi: 10.1007/s10734-010-9396-5.
- Smith, D.P., Rérat, P. et Sage, J.** 2014. « Youth Migration and Spaces of Education ». *Children's Geographies* 12 (1): 1-8. doi:10.1080/14733285.2013.871801.

Urry, J. 2005. *Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontières de la sociologie?*. Paris: Armand Colin.

Van Mol, C. et Timmerman, C. 2014. « Should I Stay or Should I Go? An Analysis of the Determinants of Intra-European Student Mobility: Should I Stay or Should I Go? Intra-European Student Mobility Determinants ». *Population, Space and Place* 20 (5): 465-79. doi:10.1002/psp.1833.

Wagner, A-C. 2007. *Les classes sociales dans la mondialisation*. Paris: La découverte.

Weichbrodt, M. 2014. « Learning Mobility: High-School Exchange Programs as a Part of Transnational Mobility ⁺ ». *Children's Geographies* 12 (1): 9-24. doi:10.1080/14733285.2013.850852.

Wiers-Jenssen, J. 2011. « Background and Employability of Mobile vs. Non-Mobile Students ». *Tertiary Education and Management* 17 (2): 79-100. doi:10.1080/13583883.2011.562524.

Yorke, M. 2006. « Employability in higher education: what it is - what it is not ». York: Higher Education Academy.

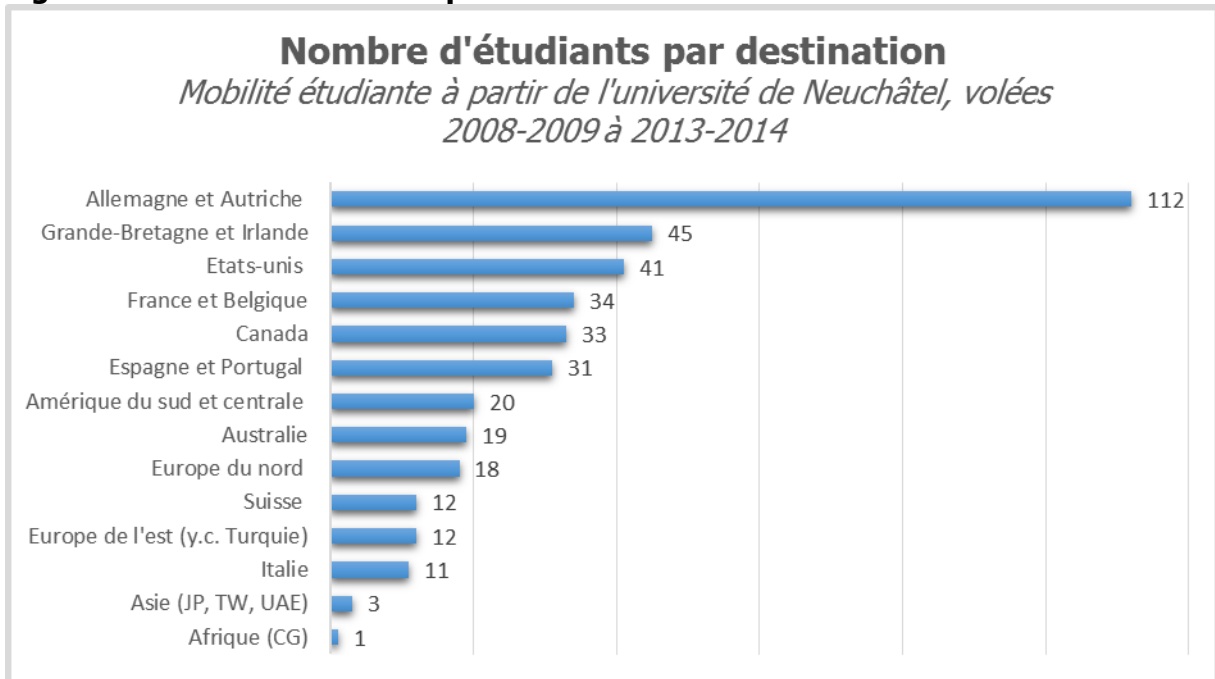
Zimmermann, J. et Neyer, F.J. 2013. « Do We Become a Different Person When Hitting the Road? Personality Development of Sojourners. » *Journal of Personality and Social Psychology* 105 (3): 515-30. doi: 10.1037/a0033019.

Septième Partie

ANNEXES

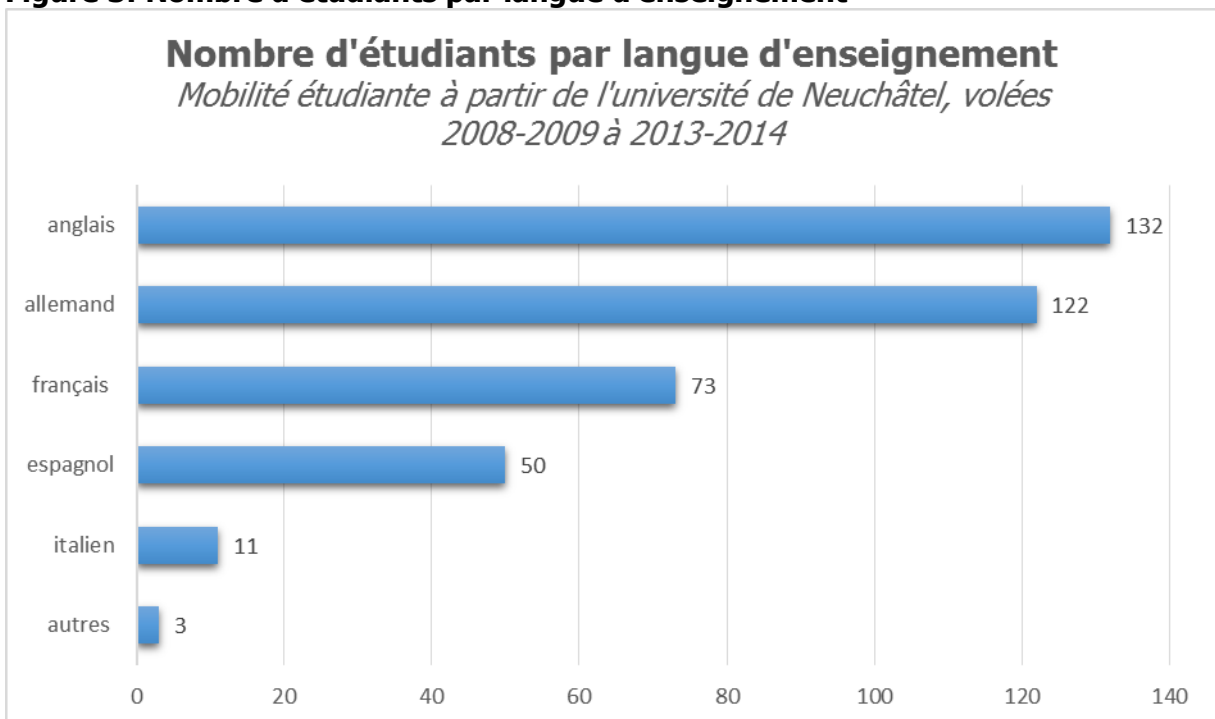
ANNEXES

Figure 2: Nombre d'étudiants par destination

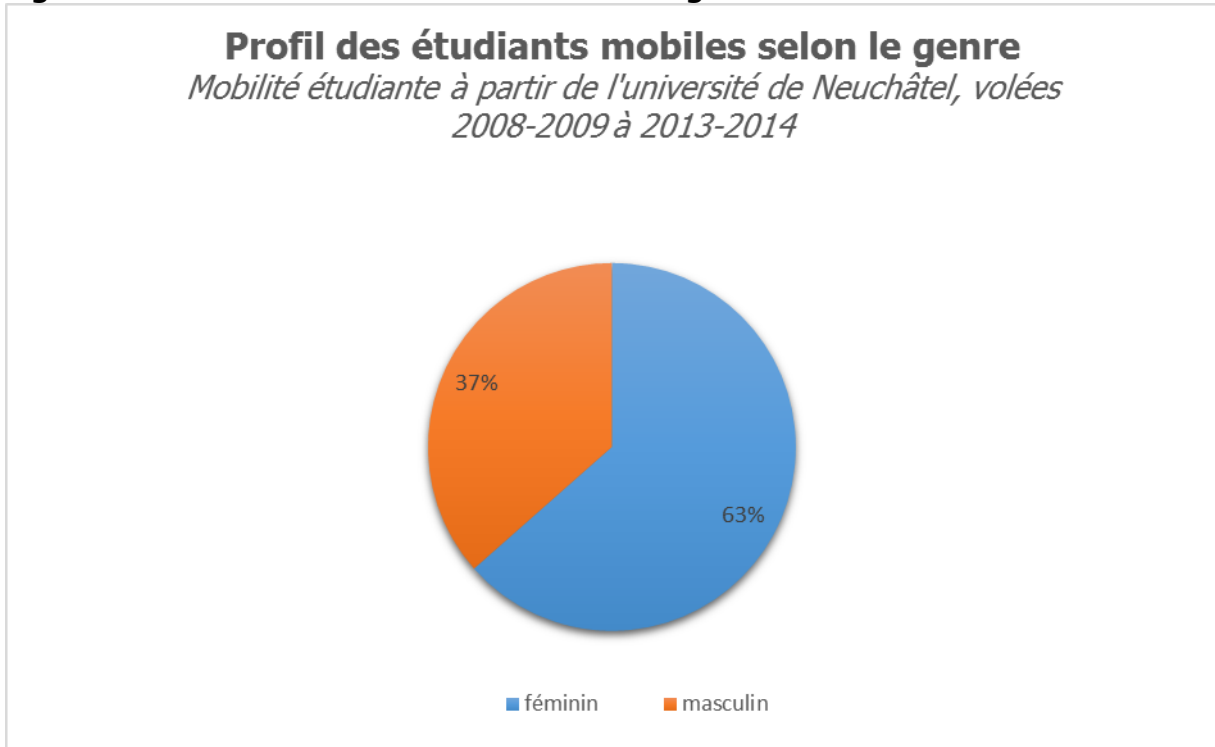


Source des données: bureau de la mobilité de l'université de Neuchâtel, décembre 2014

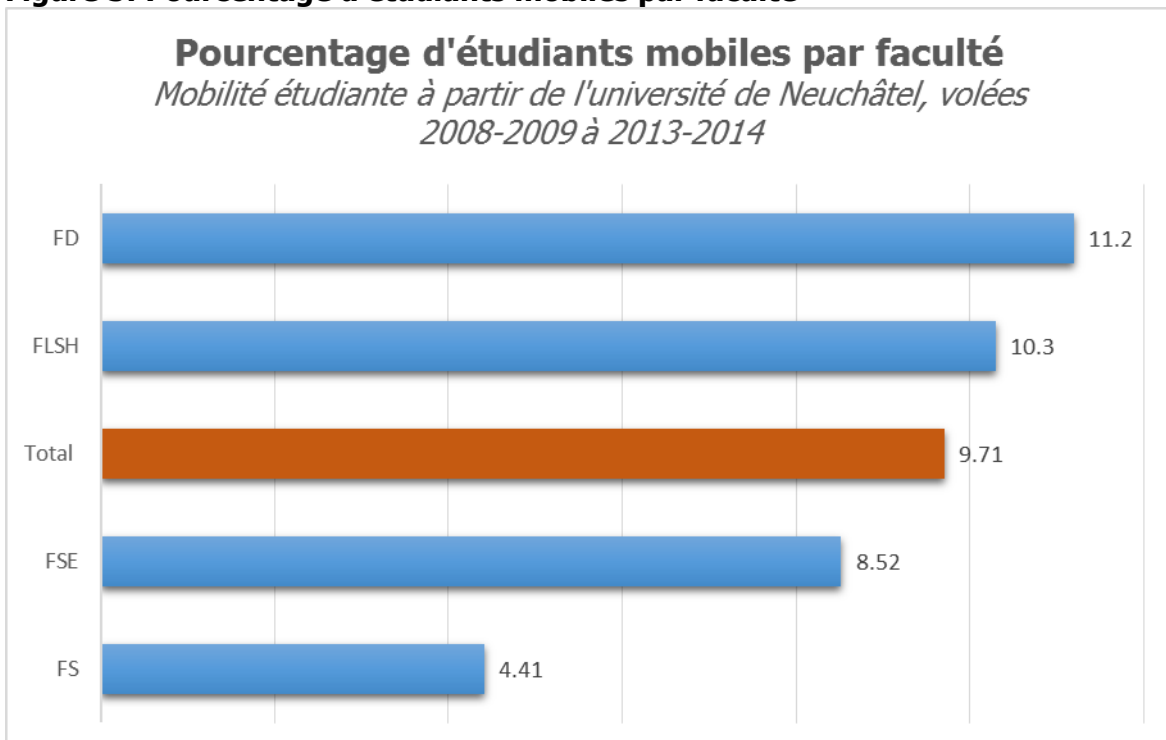
Figure 3: Nombre d'étudiants par langue d'enseignement



Source des données: bureau de la mobilité de l'université de Neuchâtel, décembre 2014

Figure 4: Profil des étudiants mobiles selon le genre

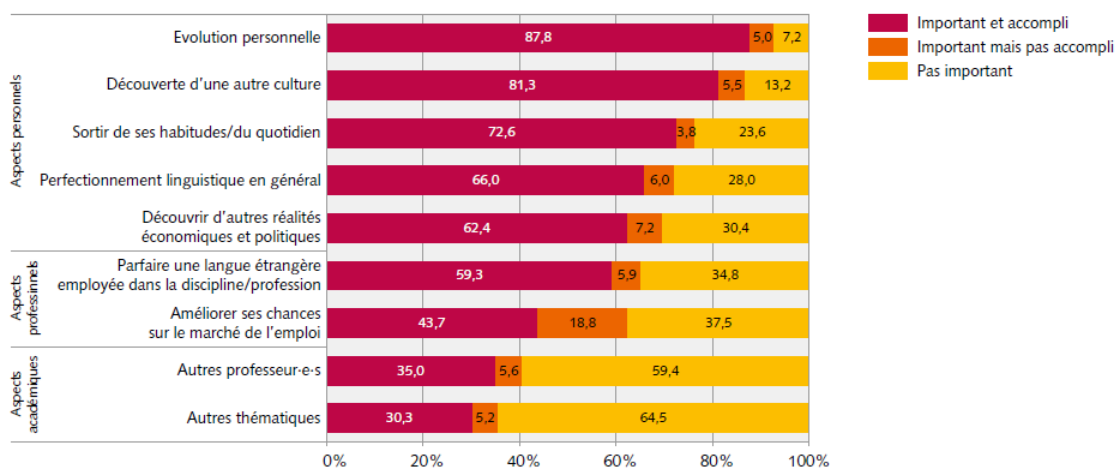
Source des données: bureau de la mobilité de l'université de Neuchâtel, décembre 2014

Figure 5: Pourcentage d'étudiants mobiles par faculté

Note : les données sur les étudiants mobiles regroupent les années académiques 2008-2009 à 2013-2014, alors que le nombre total d'étudiants inscrit dans chaque faculté qui a servi au calcul concerne le début de l'année académique 2014. **Source des données:** bureau de la mobilité de l'université de Neuchâtel, décembre 2014 pour le nombre d'étudiants mobiles et www.unine.ch http://www2.unine.ch/unine/portrait/chiffres_et_statistiques pour le nombre d'étudiants total par faculté.

Figure 6: Importance des attentes envers le séjour et accomplissement

Importance des attentes envers le séjour d'études à l'étranger et accomplissement des attentes importantes, positions 4 et 5, en %
(Echelles de 1 = pas du tout déterminant à 5 = entièrement déterminant et de 1 = pas du tout répondu aux attentes à 5 = entièrement répondu aux attentes) G 3.11



Source: Situation sociale et économique des étudiant-e-s 2009

© Office fédéral de la statistique (OFS)

Source : Gerhard, S. 2011. Mobilité des étudiant·e·s 2009: intentions, expériences et entraves. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique. p. 34