L'IMPACT DE LA MOBILITE EUROPEENNE DANS LE CADRE DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS ET DES CADRES EDUCATIFS : LES MOTIVATIONS ET LES TRANSITIONS IDENTITAIRES DES PARTICIPANTS AU PROJET X. DU DISPOSITIF ERASMUS+ AC220-SCH

Eleni Karachontziti, Despoina Karakatsani, Theodora Katsamori, Maria Frounta, Elisa Chaleta[1]

Résumé
Cette étude questionne la contribution de la mobilité Erasmus + dans le cadre de la formation continue des enseignants et des cadres éducatifs. Ayant comme point de départ, la participation à un projet du dispositif AC220-SCH, elle met en avant les motivations et les freins de participation ainsi que son impact dans le développement professionnel et personnel des participants. En mobilisant le cadre théorique de l'identité narrative et de la prise de décision dans la vie professionnelle, la méthodologie se base sur le déroulement de neufs entretiens narratifs, déroulés lors de la troisième et dernière année du projet. Les résultats mettent en valeur les apports de cette participation et ouvrent la discussion vers la valorisation de cette participation dans les parcours professionnels des différents métiers éducatifs.
Mots clés : Erasmus + ; formation continue ; enseignants ; cadres éducatifs

Abstract
This study questions the contribution of Erasmus + mobility in the context of continuing education for teachers and educational managers. Starting from participation in a project of the AC220-SCH scheme, it highlights the motivations and obstacles to participation as well as its impact on the professional and personal development of participants. By mobilizing the theoretical framework of narrative identity and decision-making in professional life, the methodology is based on the conduct of nine narrative interviews, conducted during the third and final year of the project. The results highlight the contributions of this participation and open the discussion towards the valorization of this participation in the professional paths of the different educational professions.
Keywords : *Erasmus+ ; continuing education ; teachers ; educational managers*

Resumen
Este estudio cuestiona la contribución de la movilidad Erasmus+ en el contexto de la formación continua del profesorado y de los gestores educativos. A partir de la participación en un proyecto del sistema AC220-SCH, se destacan las motivaciones y obstáculos para la participación así como su impacto en el desarrollo profesional y personal de los participant. Movilizando el marco teórico de la identidad narrativa y la toma de decisiones en la vida profesional, la metodología se basa en la realización de nueve entrevistas narrativas, realizadas durante el tercer y último año del proyecto. Los resultados resaltan los aportes de esta participación y abren la discusión hacia la promoción de esta participación en las trayectorias profesionales de las diferentes profesiones educativas.

Palavras-clave : *Erasmus +, formación continua, docentes, gestores educativos*

Resumo
Este estudo questiona o contributo da mobilidade Erasmus+ no contexto da formação contínua de professores e gestores educativos. Partindo da participação num projeto do

[1] *Eleni Karachontziti, Université de Rouen Normandie, France ; Despoina Karakatsani, Université du Péloponnèse, Grèce ; Theodora Katsamori, Université de Patras, Maria Frounta, Université de Patras, Grèce ; Elisa Chaleta, Université d'Evora, Grèce.*

sistema AC220-SCH, são destacadas as motivações e os obstáculos à participação, bem como o seu impacto no desenvolvimento profissional e pessoal dos participantes. Mobilizando o enquadramento teórico da identidade narrativa e da tomada de decisão na vida profissional, a metodologia assenta na realização de nove entrevistas narrativas, realizadas durante o terceiro e último ano do projeto. Os resultados evidenciam os contributos desta participação e abrem a discussão para a promoção desta participação nos percursos profissionais das diferentes profissões educativas.
Palavras-chave : *Erasmus + , educação contínua, professores, gestores educativos*

1 Introduction

1.1 Erasmus+ : un programme en constante évolution

Erasmus+ est un programme international qui, depuis près de quarante ans, touche un large éventail de publics et de secteurs liés à l'éducation et à la formation. Souvent associé au philosophe humaniste Érasme et perçu principalement à travers la mobilité étudiante, les rencontres interculturelles et l'expérience de vie à l'étranger, son nom provient en réalité de l'acronyme *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*. Son champ d'action et la zone géographique actuels dépassent aujourd'hui largement le cadre d'origine (Souto-Otero, 2022). Il paraît donc essentiel d'en retracer les principales étapes d'évolution.

Créé en 1987, Erasmus s'inscrit d'abord comme programme phare de l'Union européenne, visant à promouvoir une citoyenneté européenne et à harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur (Ballatore, 2010). Initialement centré sur la mobilité des étudiants, il s'est progressivement élargi aux enseignants, aux personnels administratifs des universités, ainsi qu'aux stages à l'étranger. Plus récemment, la pandémie a conduit à l'intégration de mobilités virtuelles, venant compléter les mobilités physiques.

En absorbant d'autres programmes tels que Leonardo ou Comenius, Erasmus a élargi son champ d'action à l'enseignement scolaire, la formation professionnelle, l'éducation des adultes, la jeunesse et le sport. Ces transformations se reflètent dans ses différentes appellations au fil du temps : Erasmus, *Programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, puis Erasmus+. Sur le plan géographique, le programme a suivi l'élargissement de l'Union européenne : de 11 pays participants à l'origine, il en couvre aujourd'hui 33 (États membres et pays associés), ainsi que d'autres pays tiers partenaires (Karachontziti, 2024 ; Souto-Otero, 2022).

L'importance accordée par l'Union européenne apparaît clairement à travers deux éléments : la cible fixée par le processus de Bologne — 20 % de la population étudiante devait avoir une expérience de mobilité en Europe avant 2020 — et l'augmentation considérable du budget alloué pour la période 2021-2027. Si cet objectif initial n'a pas été atteint, la participation s'est néanmoins renforcée après la crise sanitaire. Toutefois, plusieurs recherches soulignent la persistance d'inégalités sociales dans l'accès au programme, qui demeure encore difficilement accessible à l'ensemble des étudiants (Ballatore & Stavrou, 2017).

1.2 Un intérêt scientifique croissant pour Erasmus+

L'intérêt scientifique pour le programme Erasmus+ ne cesse de croître, comme en témoigne une bibliographie abondante centrée principalement sur la mobilité étudiante. Plusieurs dimensions font l'objet d'analyses approfondies : la motivation des étudiants et les stratégies de choix des établissements d'accueil (Karachontziti et al., 2020), le développement de compétences (Vassilopoulos et al., 2023), le renforcement de l'employabilité (Ballatore & Farede, 2013) ou encore les obstacles à la participation (Souto-Otero et al., 2013). Ces thématiques suscitent autant l'intérêt de la communauté scientifique que celui de la Commission européenne.

En revanche, cette attention accrue portée à l'enseignement supérieur laisse relativement dans l'ombre la mobilité scolaire. L'ancrage des systèmes éducatifs et de la formation des enseignants dans les traditions politiques nationales a longtemps freiné son développement. De plus, l'intégration de la formation des enseignants à l'université est intervenue tardivement, et de manière différenciée selon les pays (Mouraz et al., 2023).

Ce n'est que depuis une dizaine d'années que la mobilité enseignante attire davantage l'attention des chercheurs, notamment avec la création de l'Espace européen de l'éducation. Celui-ci reconnaît la mobilité internationale comme un levier essentiel pour la formation initiale et continue des enseignants et a favorisé la mise en place de dispositifs Erasmus+ qui leur sont spécifiquement dédiés (Teaching Academy, KA220-SCH). En France, le rapport Cirurel (2021) illustre cette dynamique en encourageant les stages internationaux des futurs professeurs du primaire, du secondaire ainsi que des cadres éducatifs. L'objectif est de développer des compétences clés, de sensibiliser à la diversité et de renforcer les capacités d'inclusion.

De nouvelles perspectives de recherche émergent ainsi autour de la mobilité enseignante : acquisition de compétences linguistiques et européennes (European Commission, 2021 ; Novak et al., 2020), effets sur les pratiques pédagogiques et curriculaires (Okken & Coelen, 2021 ; Mouraz, Doyle & Serra, 2023), impact sur le développement personnel et professionnel des enseignants (Tampouras, 2023 ; Zevgitis, 2022) et contribution à la transformation de leur rapport au savoir (Karachontziti, 2025).

Notre recherche s'inscrit dans cette dynamique. Considérant la participation à un projet de mobilité internationale comme une composante de la formation continue des enseignants, elle propose une approche comparative. L'objectif est double : d'une part, analyser et comprendre l'impact de l'expérience Erasmus+ sur la transformation professionnelle des enseignants ; d'autre part, fournir aux décideurs politiques et éducatifs des clés pour renforcer l'intégration des projets Erasmus+ KA220 dans les dispositifs de formation continue.

1.3 Le contexte

Notre recherche s'appuie sur l'expérience d'un projet Erasmus+ AC-220 mené entre 2022 et 2025 et impliquant des enseignants ainsi que des cadres éducatifs. Pour préserver l'anonymat,

nous le désignerons par le nom de *projet X*. Celui-ci rassemble des partenaires universitaires et scolaires issus de régions périphériques de trois pays : la France, la Grèce et le Portugal.

La thématique centrale du projet porte sur la déconstruction des stéréotypes de genre en éducation et sur le développement d'une culture de l'égalité. Il s'inscrit dans la priorité horizontale du programme Erasmus+ « Inclusion et diversité dans tous les domaines de l'éducation, de la formation, de la jeunesse et des sports », ainsi que dans deux priorités spécifiques du secteur de l'enseignement scolaire : « Soutenir les enseignants, les leaders éducatifs et les autres professions de l'éducation » et « Développer les compétences clés ».

Dans ce cadre, les enseignants et cadres éducatifs - lors des périodes de mobilité - bénéficient de formations dispensées par les partenaires universitaires. Ils ont ensuite pour mission de diffuser les acquis de cette expérience au sein de leurs établissements respectifs.

La recherche menée vise à répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les motivations des enseignants à participer à une mobilité internationale Erasmus+ ?
- Dans quelle mesure l'expérience de mobilité devient un levier de leur développement personnel et professionnel ?

2 Le cadre théorique

Le cadre théorique de cette recherche s'appuie sur deux grands ensembles conceptuels : d'une part, les travaux sur la prise de décision dans la vie professionnelle (Hodkinson & Sparkes, 1997) et d'autre part, les théories de l'identité issues de la sociologie de l'individualisation (Martucelli, 2002 ; Bruner, 2012) et de la psychologie de la personnalité (McLean, Pasupathi & Pals, 2007 ; McAdams & McLean, 2013).

2.1 La prise de décision comme compétence clé

La prise de décision est considérée comme une compétence essentielle, tant dans la vie personnelle que professionnelle. Elle est influencée par de multiples facteurs : les expériences passées (Juliusson, Karlsson & Gärling, 2005), les tendances cognitives (Stanovich & West, 2008), l'âge et les différences individuelles (Bruin, Parker & Fischhoff, 2007), la perception de la gravité du choix (Acevedo & Krueger, 2004), ou encore le degré d'engagement personnel. Comprendre ces facteurs permet non seulement d'évaluer la pertinence d'une décision, mais aussi d'en mesurer les conséquences (Dietrich, 2010).

Une décision n'affecte pas uniquement celui qui la prend, mais aussi son environnement social. Ainsi, le choix d'un enseignant de participer à une mobilité Erasmus+ entraîne des répercussions sur la gestion de l'établissement, sur les contenus et pratiques pédagogiques, et, in fine, sur l'ensemble de la communauté éducative. La prise de décision s'inscrit donc dans un contexte collectif, où l'appartenance à un groupe exerce une influence importante. Elle mobilise à la fois des processus rationnels et des dimensions émotionnelles, intuitives et inconscientes. Prendre une décision signifie s'engager et accepter une part de risque.

2.2 L'identité narrative et les turning points

Toute prise de décision s'accompagne d'une mise en récit : l'individu revendique, justifie et intègre son choix dans l'histoire de sa vie (McAdams, 2018). L'élaboration d'un récit personnel constitue un processus de formation identitaire. Elle suppose la relecture d'événements marquants, leur intégration dans une trajectoire et l'ouverture vers un avenir transformé.

L'identité narrative correspond ainsi au récit par lequel un individu explique « comment je suis devenu la personne que je suis ». Elle suppose l'existence d'« aventures », c'est-à-dire d'événements qui rompent l'équilibre et transforment le cours initial de la trajectoire. Ces expériences, qualifiées de *turning points* dans la littérature anglophone, sont des moments de transition identitaire (Bruner, 1990, 2002, 2021). Elles se vivent comme des périodes cruciales où l'individu apprend quelque chose de nouveau sur lui-même et peut redéfinir ses orientations de vie (Clausen, 1993 ; McAdams, Josselson & Lieblich, 2001). En les racontant, il marque une rupture avec le passé et signale une « métamorphose » (McAdams et al., 2001).

Dans cette perspective, nous considérons la participation des enseignants et des cadres éducatifs à un projet de mobilité Erasmus+ comme un *turning point* de leur parcours professionnel et de trajectoire personnelle. Cette expérience constitue à la fois un facteur de transformation identitaire et une opportunité de transition, tant sur le plan professionnel que personnel.

3 La méthodologie

Notre démarche repose sur une approche qualitative, à travers la réalisation de neuf entretiens narratifs auprès d'enseignants et de cadres éducatifs. Trois participants ont été retenus par pays (France, Grèce et Portugal), soit un cadre éducatif et deux enseignants aux parcours différenciés en termes d'âge, de formation, de fonction, d'expérience éducative et de mobilité.

Le choix de la méthodologie narrative permet aux participants de retracer leur trajectoire en répondant à la question implicite : *« comment suis-je devenu la personne que je suis ? »* (Bruner, 1992). L'échantillonnage retenu s'inscrit dans une logique raisonnée (et non strictement probabiliste), afin de garantir une représentativité minimale des profils tout en respectant les spécificités de chaque contexte national (tableau 1 : La population interrogée).

Tableau 1 : La population interrogée

Prénom	Age	Formation	Fonction	Expérience Erasmus-SCH	Pays
Odette	50	IG Chimie	Professeur Chimie/Agrégée	non	FR
Céline	39	Bac+3	Prof de Lettres	non	FR
Marie	27	M2 MEEF CPE	CPE	non	FR
Sophia	49	M2 Management éducatif	Professeur de Lettres et proviseure	oui	GR
Katerina	55	Bac+4	Prof d'anglais/proviseure	oui	GR
Yannis	57	M2 Histoire publique	Professeur des Lettres	non	GR

Elena	49	M2 Management éducatif	Professeur d'Informatique et coordinatrice de projet	oui	PT
Eleanor	62	Bac+3	Professeur d'Anglais	oui	PT
Christina	50	Bac+3	Professeur de Philosophie	oui	PT

La collecte de données s'est déroulée lors de l'année académique 2024-2025, troisième et dernière année du projet. En raison de la dispersion géographique des établissements partenaires, les entretiens ont été menés à distance.

L'analyse du corpus met en évidence trois dimensions principales :

- Les motivations à participer à la mobilité internationale Erasmus+ ;
- Les freins de participation et de bon déroulement du programme ;
- Le développement professionnel**,** notamment à travers l'impact sur l'institution, la communauté éducative et les pratiques enseignantes ;
- Le développement personnel**,** incluant la construction d'une citoyenneté européenne et le renforcement de compétences transversales (*soft skills*).

Un point saillant concerne l'usage d'un vocabulaire fortement émotionnel dans les récits biographiques des participants, ce qui témoigne de l'intensité de l'expérience vécue. L'objectif de cette étude est de mettre en lumière les leviers et freins à la participation à la mobilité enseignante, tout en analysant la manière dont cette expérience favorise une transformation identitaire et professionnelle. Le sens que les acteurs attribuent à leur mobilité constitue ainsi un élément clé dans l'élaboration de leur professionnalité.

4 Ce que les participants racontent…

4.1 Les motivations et les freins de participation

L'analyse des entretiens permet de dégager trois profils d'enseignants en fonction de leurs motivations à participer au programme *X* : les pédagogues, les professionnels et les enseignants européens.

Le premier profil, celui de pédagogue, se caractérise par une orientation vers l'intérêt des élèves et la volonté de leur offrir de nouvelles opportunités. Céline, enseignante française qui participe pour la première fois à Erasmus, insiste sur l'importance de la mobilité géographique pour ses élèves : « Parce que c'était une opportunité super pour les élèves, en fait. Parce que nos élèves, ils vivent en campagne, ils n'ont pas la possibilité des fois d'aller jusqu'à la capitale du département. Et de leur offrir la possibilité de sortir, c'était une opportunité qu'on ne pouvait pas laisser passer. »

De son côté, Eleanor, enseignante Portugaise expérimentée dans Erasmus+, souligne la valeur de l'ouverture culturelle offerte aux élèves : « La raison pour laquelle je voulais participer à un programme Erasmus était pour donner à nos élèves la possibilité de vivre une expérience internationale qui allait élargir leurs horizons, de connaître des cultures et des manières de vie différentes. »

Un deuxième profil, que nous qualifions d'« enseignants professionnels », met l'accent sur les bénéfices personnels et professionnels retirés de la participation au programme. Elena, enseignante et coordinatrice de projets éducatifs au Portugal, décrit Erasmus+ comme une expérience formatrice et valorisante : « Participer au programme Erasmus+ est une opportunité unique de se développer personnellement et professionnellement, d'avoir l'expérience d'autres cultures, de développer une nouvelle langue, d'élargir ses horizons, d'enrichir son CV et de créer des souvenirs inoubliables. »

Sophia, proviseure grecque, va au-delà du seul développement professionnel en soulignant la dimension du voyage comme valeur ajoutée à son métier : « Au début, c'est la grande opportunité du voyage… une grande opportunité… et cela reste toujours une grande opportunité pour les enseignants. Vu qu'on est si mal payé, nous n'avons pas l'opportunité de soutenir quelques voyages et d'être formés en même temps. »

Les deux premières collègues se basent sur leurs anciennes expériences qui font qu'elles maitrisent les enjeux du programme dans leur développement professionnel. À l'inverse, Yiannis, enseignant grec novice dans ce type de programme mais avec une expérience éducative longue, relativise l'importance du voyage. Il se dit davantage motivé par la pertinence de la thématique du projet — en l'occurrence la lutte contre la discrimination et la promotion de l'égalité de genre — qui nourrit directement ses pratiques pédagogiques : « La thématique de la discrimination et de l'égalité des genres est un sujet que je mets en valeur lors de mes enseignements et cela m'intéresse particulièrement. Juste l'expérience de la mobilité n'est pas suffisante pour moi, je suis plutôt motivé par la thématique. »

Le troisième profil, que nous appelons « enseignants européens », se distingue par une motivation orientée vers l'appartenance à une communauté éducative européenne et la construction d'une identité professionnelle transnationale. Ces acteurs perçoivent leur participation comme un vecteur de transformation identitaire et de citoyenneté européenne. Plus précisément, Christina, enseignante de philosophie au Portugal, exprime cette conscience transnationale : « Parce que, il est important d'être conscient que nous sommes citoyens européens et citoyens du monde et que l'école soit un véhicule important vers le développement des compétences et vers la préparation des élèves à exercer un métier partout en Europe ou dans le monde. »

Ces enseignants conçoivent Erasmus+ non seulement comme un outil pédagogique, mais comme un levier de construction identitaire et citoyenne pour eux-mêmes et pour leurs élèves. Ce sont des enseignants avec une expérience importante de la mobilité scolaire, qui confirment les objectifs du programme (Commission européenne, 2021).

En parallèle aux motivations, les récits mettent en évidence plusieurs obstacles qui freinent l'engagement et le bon déroulement des mobilités. Ceux-ci se déclinent en trois catégories : institutionnels, organisationnels et personnels.

Concernant les obstacles institutionnels, plusieurs enseignants dénoncent un manque de reconnaissance institutionnelle. Odette, enseignante française novice dans le programme,

exprime sa frustration face au désintérêt de sa hiérarchie : « Oui, parce que moi je ne tire aucun bénéfice de cela, voire même mon inspecteur trouve que ce n'est pas très sérieux. » Ce manque de valorisation se traduit dans les établissements par une politique éducative qui perçoit la mobilité comme une contrainte pour l'organisation : « C'est un souhait de la direction de ne pas les mêler, qu'on ne les mêle pas, disons… Parce que c'est un côté des ressources, parce que pendant que les collègues travaillent à Erasmus+, ou sont en Grèce, ou participent à l'accueil des élèves et des enseignants, ils ne sont pas en classe. » (Odette, France)

Un autre frein institutionnel est lié au manque du personnel enseignant dans certains contextes, notamment en milieu rural, Sophia, proviseure grecque, explique : « Plus précisément, dans un établissement scolaire comme le lycée qui n'a pas de personnel stable… tu ne peux pas te projeter car les enseignants changent tous les ans. »

Le turnover des équipes éducatives parait donc comme un facteur qui empêche la continuité du programme au sein de l'établissement et qui fait dissuader les équipes à s'engager.

À propos des obstacles organisationnels, le manque d'harmonisation des processus semble être une difficulté majeure dans la participation et le bon déroulement des projets internationaux. Plus précisément, ce sont les différences législatives et institutionnelles entre pays participants qui ne favorisent pas la mise en place des procédures communes d'administration du projet au sein du même consortium. Sophia, proviseure grecque, rapporte sa surprise face aux contraintes françaises : « Je ne m'attendais pas aux différents engagements – légaux et institutionnels – des établissements français […] Je ne pensais pas que les établissements français avaient autant de limites. Les établissements portugais étaient comme nous… Ils avaient la même marge de liberté. »

Pour Elena, coordinatrice portugaise, ces divergences constituent un défi d'organisation, qu'elle compare à la construction d'un puzzle collectif : « L'expérience du projet était pleine des ups and downs, vu que toute l'organisation peut être un défi, quand on est un groupe d'institutions, tous avec des méthodes de travail différents. J'aimerais dire que c'était comme la mise en place d'un *jigsaw* des nouvelles routines ».

Enfin, les obstacles personnels liés aux caractéristiques individuelles des enseignants sont également soulignés, notamment la maîtrise insuffisante de l'anglais et la surcharge de travail qui fait le projet repose sur le temps propre des enseignants. Katerina, professeure grecque d'anglais, note : « Il est un peu plus difficile pour les collègues de l'école de participer, vu leur temps limité et le manque de motivation de leur part… mais la difficulté de base est la langue car ils ne sont pas à l'aise avec l'utilisation de la langue anglaise. »

Son témoignage illustre que les obstacles ne relèvent pas uniquement des institutions, mais également des dispositions personnelles, confirmant l'importance des différences individuelles dans les choix professionnels (Bruin, Parker & Fischhoff, 2007).

4.2 L'impact du projet

L'analyse des entretiens révèle que les effets du programme se déploient à plusieurs niveaux : celui de l'établissement, de la communauté éducative et du développement professionnel propre des enseignants.

Premièrement, la participation au projet contribue à l'ouverture et à la valorisation des établissements, en particulier pour ceux situés en zones rurales. Les enseignants soulignent que ces écoles disposent rarement d'opportunités d'implication dans des actions européennes, et que les contraintes évoquées précédemment (turnover, manque de ressources humaines) renforcent la difficulté d'accès à de telles initiatives. Dès lors, le programme devient un facteur de légitimité et de visibilité : « Ce qu'on voit de l'extérieur, la réputation de l'établissement scolaire… un petit établissement de la province, dans une zone rurale… qu'il puisse participer à un programme européen de cette ampleur, cela valorise l'établissement. » (Sophia, Grèce)

Vers le même sens, Céline (France) insiste sur l'effet mobilisateur interne : « Et puis de faire participer un maximum de personnes, l'objectif, c'était d'impulser une dynamique Erasmus dans l'établissement. »

Le fait que seuls les participants grecs et français mettent en avant cette dimension semble davantage lié au niveau d'expérience des établissements partenaires dans Erasmus+ qu'aux spécificités nationales.

Ensuite, les récits des enseignants mettent également en évidence le renforcement de la cohésion entre les acteurs de la communauté éducative. Plusieurs participants soulignent que le projet favorise une coopération accrue entre collègues et permet d'adopter de nouvelles approches dans le travail collectif. Marie, CPE en France, souligne : « Cela permet d'avoir un autre contact avec les élèves mais aussi avec les collègues parce que moi j'aime bien travailler en lien avec les collègues de l'établissement et d'avoir une autre approche avec eux, d'être sur le terrain aussi avec eux… »

En parallèle, le projet contribue à rapprocher les familles de l'établissement. La préparation et l'organisation des mobilités des élèves nécessitent en effet leur engagement, ce qui devient un levier de collaboration accrue. Notamment, Christina explique que : « La relation de l'école avec les familles des élèves participants est devenue plus proche. »

Par ailleurs, la recherche met en avant des effets significatifs sur le développement professionnel et personnel des enseignants, selon deux dimensions principales.
Le premier effet concerne le renforcement de la réflexivité et la remise en question des pratiques professionnelles. Les périodes de mobilité internationale et les interactions avec des partenaires étrangers ont permis aux enseignants de confronter leurs pratiques à de nouveaux stimuli et d'adopter des perspectives différentes sur les thématiques abordées. Yannis, professeur de lettres en Grèce, explique : « À travers les conversations et la collaboration avec les partenaires, j'ai fait une mise à jour de mes connaissances autour de la thématique et cela a transformé la façon dont je réfléchis la thématique de genre. Je me suis rendu compte que

j’apercevais quelques éléments de façon erronée et je devais changer mon point de vue et réfléchir autrement. »

De même, Céline, professeur de lettres en France, souligne l’effet de la mobilité sur sa pratique personnelle et sur son engagement dans l’enseignement de l’égalité : « Et du coup, moi, dans ma pratique complètement personnelle, ça m'a poussé à réfléchir, à faire des recherches et je me suis rendue compte, chose que je ne savais pas quand j'ai fait mes études, que des femmes ont été invisibilisées de façon volontaire au XIX^{e} siècle dans l'histoire littéraire. »

Ces témoignages illustrent la valeur de la mobilité dans le cadre de la formation continue des enseignants (Blanchard-Laville, 2013) et interrogent la contribution d’Erasmus+ au rapport au savoir des participants (Karachontziti,2025 ; Charlot, 1992).

La deuxième dimension concerne l’acquisition de compétences transversales (*soft skills*) et le renforcement de la conscience citoyenne. Céline met en avant l’impact concret de l’expérience sur sa confiance en soi, sa capacité à travailler en équipe et sa gestion des responsabilités administratives : « Un point de vue tout à fait pratique, je me suis rendue compte que j'étais capable de porter des projets comme ça aussi avec une équipe […] J'ai appris plein de choses d'un point de vue, ne serait-ce qu'administratif […] apprendre aussi un peu à lâcher prise. »

Cette dimension est étroitement liée au développement d’une citoyenneté européenne active. Les échanges interculturels et la collaboration avec des collègues de différents pays permettent aux enseignants de se sentir partie prenante d’une identité commune. Céline illustre cette prise de conscience : « On s'est rendu compte qu'en fait, avec les collègues, on était pareil. Même si on était européens, on avait les mêmes problématiques. Et ça, c'était intéressant de discuter tous ensemble, d'avoir un temps d'échange entre adultes et de se former. »

Ces résultats montrent que le projet favorise non seulement le développement professionnel et personnel des enseignants, mais contribue également à déconstruire des représentations selon lesquelles être européen impliquerait des différences irréconciliables, mettant en évidence la dimension identitaire et inclusive de la mobilité Erasmus+ (Tampouras, 2022).

5 Conclusion

Les résultats de notre étude s’alignent avec les recherches antérieures dans le domaine (Mouraz et al., 2023 ; Giantzidis, 2022 ; European Commission, 2021). L’approche comparative met en évidence tant les facteurs de motivation que difficultés liées à la mise en œuvre des projets de mobilité Erasmus+. Vu le nombre réduit des participants, notre recherche ne permet pas la proposition d’une typologie nationale. Notamment, ce sont le niveau d’expérience dans des projets de mobilité et leurs caractéristiques personnelles qui

influencent les différentes motivations de participation. Ces dernières, influencent à leur tour, l'implication et la transformation professionnelle et identitaire des participants. L'analyse du vocabulaire émotionnel, positif ou négatif, souligne l'impact du contexte institutionnel et social sur les transitions identitaires vécues par les enseignants. La transformation des pratiques éducatives, le renforcement des liens entre les différents membres de la communauté éducative, la remise en question, le développement *des soft skills* et la déconstruction des représentations antérieures témoignent des transitions que vivent les participants du projet X.

Un aspect émergeant qui mériterait un approfondissement concerne la transformation du rapport au savoir, notamment le rapport à l'Europe des participants. En effet, les enseignants transmettent non seulement des connaissances aux élèves, mais aussi leur propre rapport au savoir (Vincent, 2017), façonné par leurs expériences et leur habitus (Bourdieu, 2001). Cette transformation allait donc pourrait engendrer une transformation des élèves. Étudier l'effet des formations dispensées dans le cadre d'une mobilité internationale sur le rapport au savoir et, par conséquent, sur les pratiques éducatives, permettrait de mettre en lumière la valeur du programme Erasmus+ pour l'amélioration de l'enseignement et par conséquent la réussite scolaire des élèves (Karachontziti, 2025).

Une telle analyse pourrait contribuer à lutter contre le décrochage scolaire, à favoriser les objectifs de l'école inclusive dont l'objectif est la réduction des inégalités scolaires. Les résultats offrent également des pistes pour enrichir la formation continue des enseignants et soutenir la réalisation des objectifs fixés par la création de l'Espace européen pour l'éducation et notamment la construction de la citoyenneté européenne de l'ensemble des membres de la communauté éducative.

Bibliographie

BALLATORE M., 2010, *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens*, Paris, PUF.

BALLATORE M., FAREDE., 2013, The Erasmus Programme in France, Italy and the United Kingdom: Student mobility as a signal of distinction and privilege, *European Educational Research Journal*, 12, 4, p. 525-533

BRUNER J. 2002, *Pourquoi nous racontons-nous des histories*?, Paris, Éditions Retz.

EUROPEAN COMISSION 2021, Erasmus+ virtual exchange. Intercultural learning experiences. *2020 Impact report,* Brussels, UE.

EUROPEAN COMISSION. 2021, Data collection and analysis of Erasmus+ projects. Focus on education for environmental sustainability, *Finally report,* Brussels, EU.

KARACHONTZITI E. 2024, Avant et après la participant à la mobilité étudiante Erasmus +: La transition identitaire des participants. Le cas des étudiants issus des établissements de l'enseignement supérieur de la Grèce de l'Ouest. *La Recherche En Éducation*, 29.

KARACHONTZITI E. 2025, Comment la participation au programme Erasmus+ a contribué à la transformation de mon rapport au savoir*. Academia*, 42, p. 111-132

McLEAN K. C., PASUPATHI M., PALS J. L. 2007, Selves creating stories creating selves: A process model of self-development*, Personality and Social Psychology Review,* 11, p. 262–278.

MARTUCELLI D. 2002, *Grammaires de l'individu,* Paris, Folio Essais.
MOURAZ A, DOYLE A., SERRA I. 2023, The effects of international mobility on teachers' power of curriculum agency, *The Curriculum Journal*, 00, p. 1–17. https://doi.org/10.1002/curj.226
ROSENTHAL G., 2004, Biographical Research, Seale, C., Gobo,G. et al. (ed), *Qualitative research practice,* London: Sage.
SOUTO-OTERO M., HUISMAN G., BEERKENS M, De WIT G, VUJIC S.C., 2013, Barriers to International Student Mobilility : Evidence From the Erasmus Program, *Educational Reseach*er, 40, 2, p.70-77.
SOUTO-OTERO M., FAVERO L., BASNA K., HAMBURG M., OBERHEID S., 2022, Erasmus +, student mobility: individual and institutional motivations and effects.In TIERNAY R., Fazal RIZVI, F., ERCIKAN, K. (dit-), *International Encyclopedia of Education,* Elsevier.
VASSILOPOULOS A., KARACHONTZITI E, NIKOLAOU G., KAMARIANOS I, 2021, Effects of Student Mobility : The case of Erasmus students at the University of Patras, *Journal of Internationalization of Higher Education-Policy and Practice*, 2, p. 37-53.
VINCENT 2019, Eprouver et comprendre son rapport au savoir de futur enseignant. Un atelier au carrefour de la recherche et de formation. In CARNUS M.F., BAILLET D., THERIAULT G., VINCENT V. (dir), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux*, Deboeck supérieur.
ZEVGITIS T., 2022, The impact of European Educational Policies on the school unit: the paradigm of mobility programmes, Thèse de doctorat, University of Ioannina.