

## **L'internationalisation a la maison a l'INSPE d'Amiens : entre le local et l'international**

### **Internationalisation at home at Amiens' INSPE: navigating the space between local and international**

Hélène CLAEYS<sup>1</sup>

Université de Picardie Jules Verne

#### **Résumé**

*L'INSPE de l'Académie d'Amiens a initié une démarche d'internationalisation à domicile au travers d'une diversification de la formation, de l'enseignement et de la recherche. L'objectif est de faire face aux inégalités sociales et aux difficultés d'employabilité des étudiants picards. L'INSPE a ainsi adopté le dispositif des mobilités courtes intensives, financées par les subventions du programme Erasmus+, pour faciliter les stages à l'étranger. En outre, l'institution s'investit dans l'innovation avec la Teacher Academy ALTA, visant l'inclusion des enfants allophones dans la classe ordinaire. Le projet de recherche-action "Langues Dehors, Langues Dedans" sensibilise les étudiants aux avantages du plurilinguisme et de la pluriculturalité. Des mobilités hybrides et virtuelles sont organisées via des projets télécollaboratifs, préparant ainsi les étudiants aux nouvelles formes de travail mondialisées. Si la littérature scientifique souligne les bénéfices de la mobilité réelle et de l'internationalisation à domicile, elle en déconstruit également certains mythes. Cette étude vise à évaluer ces initiatives par des données statistiques et par le point de vue des étudiants. Elle mettra en lumière les retombées de la politique d'internationalisation à domicile sur les compétences professionnelles et interculturelles des étudiants, tout en soulignant la nécessité de la renforcer.*

#### **Mots clé**

Internationalisation en formation initiale, mobilités réelles, mobilités hybrides, mobilités virtuelles, Erasmus +, inégalités territoriales.

#### **Abstract**

*The INSPE at the Academy of Amiens has adopted an internationalisation-at-home strategy to diversify training, teaching, and research. It aims at addressing the social inequalities and employment challenges faced by students in Picardy. To promote internships abroad, INSPE has launched a short, intensive mobility programme supported by the Erasmus+ programme to facilitate internships overseas. The institution is also involved in an innovative project with the ALTA Teacher Academy aiming at including migrant children in the mainstream classroom. The 'Languages Outside, Languages Inside' action-research project raises students' awareness of the advantages of plurilingualism and multiculturalism. Hybrid and virtual mobility opportunities are provided through telecollaborative projects, preparing*

---

<sup>1</sup> Université de Picardie Jules Verne, [helene.claeys@u-picardie.fr](mailto:helene.claeys@u-picardie.fr)

*students for contemporary global work environments. Existing literature challenges certain misconceptions about real mobility and internationalisation at home, while highlighting their benefits. This study seeks to assess these initiatives using statistical data and the perspective of our students. It will emphasise the influence of internationalisation measures on students' professional and intercultural skills, highlighting the need to reinforce these policies.*

**Keywords**

Internationalisation in initial training, real mobility, hybrid mobility, virtual mobility, Erasmus +, territorial inequalities.

## Introduction

L'Université de Picardie Jules Verne se trouve dans l'Académie d'Amiens, ancienne région historique picarde. Ses difficultés socio-économiques et ses problèmes d'employabilité s'inscrivent dans la longue histoire agricole et industrielle de la Picardie qui a créé, selon Molet (2002), deux « maillages » (p.62), pourvoyeurs d'emplois peu rémunérés. S'en suivent des performances scolaires basses récurrentes et de profondes difficultés sociales qui se traduisent au sein des familles en une sorte de fatalité transgénérationnelle. Evrard (2009) constate ainsi dans son rapport de 2009 que « [l]es parcours scolaires moins diversifiés semblent en partie liés à une moindre ambition des familles vis-à-vis- de la réussite scolaire » (p.6). Enfin, selon Ferhat (2022), « cette situation a favorisé l'apparition d'explications de type culturaliste, qui met *de facto* l'accent sur les handicaps scolaires, intellectuels et culturels supposés de la population autochtone picarde » (p.43). De surcroît, le rapport Cicurel (2021) souligne que « Les écoles et établissements les plus éloignés de l'Europe, que ce soit en ruralité et/ou dans les quartiers prioritaires, sont souvent laissés en marge des partenariats » (p.4). Les difficultés sociales ont aussi un impact négatif sur la mobilité des jeunes Picards. Si la Picardie ne se résume pas au regard essentialiste posé sur les classes populaires résumé par l'expression « retard culturel picard », l'on ne peut en nier l'impact sur la perception que nos étudiants peuvent avoir de leurs propres capacités.

Face à cela, l'Institut National Supérieur de l'Enseignement et de l'Education (INSPE) de l'Académie d'Amiens a choisi d'internationaliser certaines formations. Ce processus permet de prendre en compte les besoins locaux pour mieux y répondre. Nous faisons nôtre la définition donnée de l'internationalisation par De Wit et Hunter (2015), qui la décrit comme un

*processus intentionnel d'intégration des dimensions internationales, interculturelles ou mondiales à la finalité, aux fonctions et à la prestation de l'enseignement postsecondaire afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche pour tous les étudiants et les membres du personnel et d'apporter une contribution utile à la société. (p.31)*

Ce mouvement du local vers l'international commencé par un master professionnalisant, parcours *ouverture internationale*, correspond à l'internationalisation dite à l'étrange, qui « englobe toutes les formes d'éducation par-delà les frontières : mobilité des personnes, des projets, des programmes et des prestataires » (De Wit et Hunter, 2015, p.45). L'internationalisation a ensuite été enrichie par celle à *domicile*, « processus d'intégration volontaire des dimensions internationales et interculturelles dans le curriculum formel et informel de l'ensemble des étudiants dans le contexte des environnements d'enseignement nationaux » (Beelen et Jones, 2015, p.69)

Le programme Erasmus+ 2021-2027 en a facilité la mise en place, offrant des dispositifs flexibles pour améliorer l'accessibilité à l'international. Il permet la mobilité hybride, à savoir une « mobilité physique combinée à une composante virtuelle facilitant l'échange/le travail en équipe en matière d'apprentissage collaboratif à distance » (Agence Erasmus, 2024). Il facilite également la mobilité virtuelle en ligne dont l'objectif est d'« ouvrir la portée du programme au-delà de ceux qui pourraient participer aux échanges physiques de mobilité internationale et inclure ceux qui, pour différentes raisons, ne peuvent se lancer dans une telle mobilité. » (Nixon, 2021, p.9)<sup>2 3</sup>.

Si l'internationalisation améliore les enseignements et les formations, on peut en attendre des retombées positives sur l'empowerment des étudiants, décliné en compétences professionnelles, interculturelles et personnelles, ainsi que sur leur employabilité en France et à l'étranger. Les inégalités sociales sont alors susceptibles d'être amoindries.

Cette étude se propose donc d'évaluer quelle mobilité Erasmus + répond aux besoins des étudiants picards de l'INSPE.

Nous décrivons tout d'abord le contexte local et comment l'internationalisation s'est opérée à l'INSPE de l'Académie d'Amiens depuis 2022. L'efficacité de la mobilité dans et par le processus d'internationalisation est abordée à travers une étude empirique double : une enquête via un questionnaire anonyme, fondée sur une échelle de Likert à cinq niveaux gradue les perceptions des étudiants sur son impact en matière de réduction des inégalités sociales, par le biais des dimensions de l'autonomie et de

---

<sup>2</sup> [Ma traduction].

<sup>3</sup> [Ma traduction].

l'employabilité. Les participants ont expérimenté des mobilités Erasmus, réelles, virtuelles ou hybrides, et suivi des contenus de formation et/ou scientifiques à portée internationale. Parallèlement, un bilan quantitatif du nombre d'étudiants engagés dans ces formations a été réalisé, afin d'évaluer l'attractivité de l'internationalisation à domicile et ses effets potentiels sur l'autonomie et les pratiques professionnelles des répondants. Enfin, nous aborderons les limites de nos démarches et proposerons des pistes afin que les étudiants s'emparent du processus d'internationalisation à la maison.

### **1. L'internationalisation à l'INSPE d'Amiens avec Erasmus+**

Deux facteurs principaux expliquent la réticence de nos étudiants à l'expatriation : manque de confiance en soi et moyens financiers insuffisants. Nous nous sommes alors lancés dans un processus d'internationalisation dont les stratégies sont d'« encourager les étudiants à étudier à l'étranger, recruter des étudiants étrangers, renforcer la coopération avec les universités à l'étranger, intégrer des connaissances internationales émergents d'autres contextes culturels dans le curriculum et promouvoir la publication d'articles dans des revues internationales » (Barbosa, Claudia et M. Prado-Meza, 2020, p.47). Cette liste ne limite pas l'internationalisation à un mouvement et à un regard dirigé vers l'extérieur. Elle met sur un pied d'égalité l'internationalisation à l'étranger et l'internationalisation à domicile. Nous nous attarderons tout d'abord sur la première et la plus évidente.

#### **a) L'internationalisation à l'étranger (IaE) : les raisons de ce choix et ses limites**

Erasmus+ est un programme financé et soutenu par la Commission Européenne dont les missions prioritaires sont l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport en Europe<sup>4</sup>. Tous les six ans, un programme spécifique réoriente les objectifs et les priorités, s'adaptant aux besoins éducatifs de l'UE. Ce qui nous concerne ici est la promotion de « la mobilité des personnes et des groupes en termes d'apprentissage, ainsi que la coopération, la qualité, l'inclusion et l'équité, l'excellence, la créativité et l'innovation au

---

<sup>4</sup> [Ma traduction].

niveau des organisations et des politiques dans les champs de l'éducation et de la formation » (Agence Erasmus, 2025).

Parmi les bénéficiaires Erasmus+, nous remarquons avec intérêt que les étudiants turcs de Mizikaci et Uğur Arslan (2019) ont « commencé par nouer des liens sociaux avec des gens de façon plus efficace » et ont ainsi « amélioré leur estime de soi » (p.12)<sup>5</sup> et ce, grâce à l'éloignement du cocon familial protecteur. De son côté, Pungier (2017) précise que « l'expérience mobilière apporte aussi la possibilité de mieux se connaître, d'où les références récurrentes à un mûrissement de soi observé après le séjour » (p.10). Ce développement du mûrissement de soi, et de la confiance en soi s'effectue au travers de la rencontre avec des pairs étrangers. Il nous semble primordial pour réduire le fossé socio-culturel qui s'est creusé entre la Picardie et le reste du pays. Il peut être même un levier pour dépasser le complexe intériorisé du « retard culturel picard ». Les interactions entre les étudiants Erasmus+ et l'Autre facilitent en effet l'acquisition de compétences personnelles et sociales, parmi lesquelles nous retenons les exemples donnés par Blanc (2014) qui sont un « sentiment d'auto-efficacité, de confiance en soi et d'estime de soi qui lui-même enrichit la motivation à prendre soin de soi et des autres » (pp.14-15). Ces compétences enclenchent un cercle vertueux, car ce qui bénéficie à l'un bénéficie au groupe entier.

Par ailleurs, les mobilités sortantes Erasmus+ sont porteuses d'améliorations des résultats académiques des étudiants et par ruissellement, de l'employabilité. Mizikaci et Ugur Arslan (2019) constatent ainsi que « le programme Erasmus cherche également à s'assurer que les compétences et les qualifications des individus puissent être plus facilement reconnues et mieux comprises, dans et en dehors des frontières nationales, dans tous les secteurs de l'éducation et de la formation, ainsi que sur le marché du travail » (p.12)<sup>6</sup>. Nous observons ici que l'internationalisation peut donc améliorer les compétences professionnelles pour travailler à l'étranger et dans son pays d'origine, puisque « Dans toute l'Europe, 93 % des employeurs interrogés ont confirmé que les qualités acquises dans le cadre des programmes de mobilité étaient en effet cruciales pour le recrutement et le développement professionnel de leurs employés » (Mizikaci et

---

<sup>5</sup> [Ma traduction].

<sup>6</sup> [Ma traduction].

Ugur Arslan, 2019, p.12)<sup>7</sup>. Des mobilités Erasmus+ à l'étranger de nos étudiants pourraient ainsi entraîner une réduction des inégalités sociales sur un territoire comme le nôtre à fort taux de chômage chez les classes populaires. La question de l'employabilité en formation initiale du professorat et de l'éducation peut sembler peu pertinente car le recrutement se fait sur concours pour entrer dans la fonction publique. Cependant, un certain nombre d'étudiants de master se réorientent en cours de formation. D'autres ratent les concours et de guerre lasse, abandonnent quand d'autres se destinent à l'enseignement à l'étranger. On peut aussi s'accorder la liberté de ne pas faire de l'enseignement une carrière à vie et se diriger vers une autre filière professionnelle.

Ainsi, pour répondre aux besoins du contexte professionnel local et international, l'internationalisation à l'INSPE s'est amorcée par l'ouverture d'un Master MEEF parcours ouverture internationale en 2017. Ses objectifs ont évolué mais ils restent globalement stables : « s'initier à des pratiques professionnelles comme la langue vivante en immersion et le plurilinguisme dans la classe, de s'initier ou de se perfectionner à l'anglais du monde professionnel et à la mobilité internationale, d'acquérir des compétences interculturelles et d'intégrer les enjeux de la coopération pédagogique et éducative à l'international, [...] valoriser toute expérience antérieure à l'étranger. Sont également proposés un projet culturel à mettre en œuvre pédagogiquement à l'étranger, ainsi qu'une formation et un projet eTwinning »<sup>8</sup>. Cette professionnalisation à l'étranger par le stage obligatoire de 2 à 4 semaines est ce qui attire majoritairement les étudiants.

Toutefois, des points de vigilance méritent une attention accrue. Abdallah Pretceille (2005) met en garde contre la tentation de considérer comme allant de soi un lien de cause à effet entre la multiplicité des contacts avec autrui et l'ouverture interculturelle. Le besoin « d'un travail de formation sur les plans cognitif, émotionnel, et psycholinguistique » (pp.34-41) reste incompris ou peut paraître encore anecdotique. Cette confusion pourrait émaner du fait que les étudiants limitent l'ouverture

---

<sup>7</sup> [Ma traduction].

<sup>8</sup> voir <https://comu.u-picardie.fr/ecole/inspe/formations/master-meef-1er-degre-parcours-professeur-des-ecoles-ouverture-a-l-international--528051.kjsp>

internationale à la mobilité. Les candidats s'interrogent très rarement sur le potentiel professionnel et personnel de cette formation et nous demandent surtout si la destination de leurs rêves fait partie des lieux de stage proposés par l'INSPE.

En outre, il convient de se méfier de la standardisation de l'offre (Jeannin, 2022). Au bout du compte, « ce qui permet de faire la différence entre les différents lieux de formation en Europe finit par relever de la concurrence touristique (patrimoine culturel, lieux de convivialité, climat ...), portée par un discours promotionnel » (Jeannin, 2022, pp.263-284). Par le stage, nous contribuerions involontairement à réduire la mobilité Erasmus à un séjour touristique standardisé, amputé de son potentiel professionnel.

De surcroît, l'anglicisation des enseignements et des échanges se banalise et nous semble une autre limite. Certes, « l'anglais endosse un statut effectif de *lingua franca*, c'est-à-dire de langue d'échanges et d'interactions, dans un contexte d'adaptation réciproque » (Jeannin, 2022, pp.263-284) qui est indispensable au processus d'internationalisation. Mais il est également un obstacle à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, comme le déplorait d'ailleurs l'un de nos étudiants Erasmus+ turc à l'issue de son séjour à Amiens. Il témoignait devant ses camarades français anglicistes qu'il n'avait finalement que très peu appris sur la langue et la culture françaises, se cantonnant à des visites touristiques et à des échanges avec son groupe d'amis internationaux. Nous observons par ailleurs un certain étonnement des étudiants du MEEF parcours international car « 25 à 30% de la formation se fait en anglais au travers de l'enseignement des disciplines, du mémoire, des stages à l'étranger et des projets internationaux »<sup>9</sup> mais ils en estiment la part insuffisante. Pourtant, l'anglicisation totale du parcours, si tant est qu'elle fût envisageable, nous semblerait contre-productive, et occulte la nécessité d'une formation par et pour le plurilinguisme et l'interculturel, compétences professionnelles pourtant indispensables. Parler anglais et effectuer une mobilité à l'étranger n'y suffisent pas.

---

<sup>9</sup> Voir <https://comu.u-picardie.fr/ecole/inspe/formations/master-meef-1er-degre-parcours-professeur-des-ecoles-ouverture-a-l-international--528051.kjsp>

Enfin, malgré une augmentation des mobilités sortantes ces dernières années, le nombre d'étudiants engagés reste limité. Ce constat va donc à l'encontre de notre but initial de lutte contre les inégalités puisque l'internationalisation à l'étranger, si elle reste l'unique dispositif d'ouverture internationale, finit par recréer l'exclusivité d'un petit groupe hyper-mobile.

**b) L'internationalisation à domicile (IaD) à l'INSPE de l'Académie d'Amiens : comment et pour quels bénéfices ?**

- L'internationalisation dans les maquettes :

Il ne saurait être question de mettre fin à l'IaE. Toutefois, une majorité de nos étudiants s'en tient encore éloignée. Comment mettre alors l'Europe à la portée de nos étudiants ? L'un des deux leviers proposés dans le rapport Cicurel (2021) est d'« ancrer la mobilité européenne dans les territoires au plus près des citoyens » (p.8). Nous nous sommes alors tournés vers l'internationalisation à Domicile (IaD) puisqu'elle renforce les liens entre l'ici et l'ailleurs par un ancrage de l'international et de l'interculturel dans les curricula formel et informel des étudiants (Beelen et Jones, 2015). Ainsi, depuis la réforme des maquettes de 2021, l'IaD a été initiée au sein d'options et d'UE à visée internationale. L'option et l'UE Internationale, Plurilinguisme et Interculturalité (IPI) et l'option Allophonie Francophonie (AF) s'adressent aux étudiants du premier degré et du second degrés sur les trois centres INSPE de Picardie à Laon, Beauvais et Amiens. Notre objectif est double. Tout d'abord, la dimension internationale s'envisage concrètement par la découverte de la francophonie à travers le monde, la possibilité de stages à l'étranger de deux à quatre semaines, la compréhension des concepts clé de l'internationalisation tels que le plurilinguisme, l'interculturel, le multilinguisme, ou le multiculturalisme. Ensuite, l'ancrage local s'envisage par le renforcement des liens entre la formation, la recherche et les stages dans les établissements scolaires au travers d'un accompagnement des étudiants par les tuteurs INSPE et occasionnellement leurs pairs. Dans certains cas, les visites de stage des tuteurs INSPE permettent d'observer *in situ* leur mise en place dans les classes et de mener à la suite un échange constructif et

réflexif. Enfin, ces enseignements peuvent également nourrir les mémoires portant sur les mêmes thématiques.

L'ouverture à l'international et à l'interculturel se joue aussi au sein de nos classes, car si les étudiants eux-mêmes ont un projet professionnel commun, ils forment malgré tout des groupes hétérogènes. La description des étudiants non-mobiles de l'université de Melbourne faite par Arkoudis et Baik (2014) pourrait s'appliquer (ou presque !) aux nôtres : « Ils sont monolingues, bilingues et plurilingues. Ils sont culturellement divers. Ils peuvent être issus de milieux ruraux ou immigrés, avoir un statut socio-économique faible ou être d'origine australienne indigène, pour ne citer que quelques-unes des variations possibles » (p.48)<sup>10</sup>. Cette diversité donne à chacun l'occasion de concourir à la création d'un contexte d'apprentissage international où les compétences interculturelles et plurilingues s'acquièrent parfois davantage que par une mobilité à l'étranger vécue comme récréative. Ainsi, Erasmus+ a contribué directement à l'IaD dans nos classes par le biais de l'ambitieux projet Erasmus+ ALlophone Teacher Academy (ALTA)<sup>11</sup>. ALTA a permis notamment de diversifier le projet de recherche Langues Dehors, Langues Dedans (LDLD)<sup>12</sup> mené par une équipe de formateurs INSPE. La diversité culturelle et linguistique des étudiants devient ici un outil de formation incontournable. La première étape du dispositif utilise l'enquête de paysages linguistiques par un support numérique pour une prise de conscience du multilinguisme présent dans notre environnement immédiat. LDLD se poursuit ensuite par l'élaboration de biographies langagières pour mettre à jour l'identité linguistique des étudiants de la classe. Ce voyage dans et par l'identité intime des étudiants mène ensuite vers des analyses discursives et réflexives transposables au contexte de l'école. La prise de conscience de la diversité culturelle et linguistique en France, de l'invisibilisation de

---

<sup>10</sup> [Ma traduction].

<sup>11</sup> Voir <https://altaeurope.eu/index.php/le-projet-alta/> Les Teacher Academies visent à améliorer la formation des enseignants en accord avec les priorités éducatives de l'Union européenne, en favorisant les réseaux entre partenaires européens, la mobilité et des approches pédagogiques innovantes, tout en intégrant le multilinguisme, la sensibilisation linguistique et la diversité culturelle, à la fois pour la formation initiale et la formation continue. Voir <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/fr/programme-guide/part-b/key-action-2/erasmus-teacher-academies>.

<sup>12</sup> Voir <https://altaeurope.eu/index.php/langues-dehors-langues-dedans/> Le projet ALTA, ou Allophone Teacher Academy, est une initiative européenne dédiée à favoriser l'inclusion des élèves allophones et plurilingues au sein des systèmes éducatifs. Ce projet rassemble des enseignants et des chercheurs provenant de quatre pays européens pour concevoir des parcours de formation axés sur l'accueil des élèves allophones en classe, participant ainsi à la construction d'une Europe davantage inclusive.

certaines langues de l'immigration ou de la langue régionale picarde, de l'absence de la mise en valeur des compétences plurilingues des élèves à l'école précède la formation à la pédagogie de projets plurilingues, interculturels et/ou internationaux et à l'inclusion de l'enfant allophone. Cette centration sur soi, passagère, ne va pas à l'encontre des objectifs d'internationalisation. Elle représente au contraire une étape indispensable. Pour nos étudiants picards, l'on peut supposer que la valorisation de leurs identités plurielles et complexes contribue à une meilleure confiance en soi et ainsi à cette plus grande disposition à l'ouverture internationale.

- Mobilité virtuelle : la mobilité immobile

Pour autant, rester entre soi suffit-il ? Car si le choix se réduisait à bénéficier d'une mobilité à l'étranger pour quelques-uns ou à tirer parti des identités certes diverses mais limitées au contexte de la classe pour la majorité, l'on risque, au travers de ce que Anquetil et Derivry (2019) nomment « la nouvelle binarité du monde, entre « mobiles anglicisés » et « immobiles peu anglicisés », une recomposition des inégalités sociales de tous ordres exacerbées par la dimension de la mondialisation dont les écarts socio-économiques réels et symboliques sont vertigineux » (p.16). L'on compromettrait les retombées positives de l'IaD et creuserions les inégalités tandis que l'image de soi serait fragilisée.

Les futurs enseignants sont entourés de frontières poreuses et il leur faut bien pourtant se frotter à l'altérité. Anquetil et Derivry (2019) mettent alors en avant les potentiels de la télécollaboration, également appelée mobilité virtuelle, dispositif qui « crée de la « mobilité-immobile » et ouvre « la porte à une démultiplication potentielle d'expériences de l'altérité [...] dès lors qu'il est soutenu par un projet pédagogique construit dans un projet d'éducation à l'altérité beaucoup plus large » (p.16). Elles donnent notamment en exemple le projet européen *eTwinning*<sup>13</sup>, programme soutenu et cofinancé par Erasmus+. Cette initiative européenne dédiée à l'éducation, à la formation, à la jeunesse et au sport fonctionne via une plateforme de collaboration à distance destinée à promouvoir la sensibilisation au respect, à la tolérance et à la

---

<sup>13</sup> Voir <https://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm>,

compréhension mutuelle. L'internationalisation à domicile s'organise donc ici par des projets télécollaboratifs qui se divisent en deux catégories : la mobilité virtuelle et l'échange virtuel. « Le concept de mobilité virtuelle a été défini dans le guide du programme Erasmus + comme « un ensemble d'activités soutenues par les TIC, organisées au niveau institutionnel, qui réalisent ou facilitent des expériences internationales et collaboratives dans un contexte d'enseignement et/ou d'apprentissage » (guide du programme Erasmus +, 2018) » (Bachami et Buchem, 2019, pp.22-36)<sup>14</sup>. La mobilité virtuelle contribue donc à l'internationalisation des maquettes. Il s'agit là d'un premier niveau intéressant puisqu'il favorise une approche comparative des disciplines et permet de développer des compétences numériques et linguistiques.

L'INSPE l'a expérimenté dès 2018 pour l'étendre aux deux autres centres de l'Oise et de l'Aisne. En 2022, les projets d'échanges virtuels eTwinning ont été intégrés à l'option et l'UE nommées toutes deux « International, Plurilinguisme et Interculturalité » (IPI). Nos étudiants en option IPI ont ainsi collaboré avec des pairs de Turquie, Allemagne et Sicile par une approche comparative des systèmes scolaires et universitaires, des programmes et des missions de chacun. Cette mobilité virtuelle a contribué à l'acquisition de connaissances et de compétences professionnelles et linguistiques, améliorant ainsi la professionnalisation, voire l'employabilité des étudiants. Nos échanges avec les étudiants laissaient transparaître une appréciation utilitariste de l'expérience : seuls les apports strictement linguistiques et pédagogiques étaient valorisés tandis que l'acquisition des compétences plurilingues et interculturelles était rejetée. Ces dernières ne leur semblaient pas nécessaires puisque de facto positives, elles iraient évidemment de soi. Ce constat empirique de la préconception de nos étudiants sur l'interculturalité est confirmé par l'étude de Lemoine-Bresson, Lerat et Gremmo (2018). Les chercheurs observent que la définition de l'interculturel donnée dans de nombreuses maquettes MEEF oscille entre d'une part, un angélisme idéalisant la rencontre interculturelle, quitte à la dépouiller de ses aspérités et de ses tensions et d'autre part, un regard essentialiste sur l'autre, ainsi réduit à quelques traits grossiers, voire à du folklore. Pour éviter que la mobilité virtuelle n'alimente ces clichés, il

---

<sup>14</sup> [Ma traduction].

convenait de créer un cadrage théorique et pratique au sein duquel l'analyse critique opère.

Nous nous sommes alors dirigés vers les échanges virtuels dont Bassani et Buchem (2019) montrent la plus-value. Ils « se concentrent sur un dialogue dans lequel les participants apprennent les uns des autres, par opposition à un apprentissage axé sur le contenu, et sont conçus comme des processus pédagogiques (Erasmus+ Virtual Exchange, 2019) » (pp.22-36)<sup>15</sup>. Ce format entraîne chez les étudiants une véritable collaboration qui renforcé par l'accompagnement en options vise une transformation des sujets en tant que professionnels. Les compétences interculturelles et plurilingues ainsi co-construites, évaluées et mises en pratiques permettent aux étudiants de prendre en main leur formation. De surcroit, le rapport Cicurel (2021) souligne comment la participation à ces projets favorise « la capacité de réflexion critique, d'écoute et d'observation » (p.78), autant d'étapes nécessaires du parcours de l'enseignant en devenir vers l'autonomie. Citons en exemple le projet eTwinning intitulé « Hear my voice » qui consistait à faire travailler des étudiants en équipes transnationales et multilingues pour co-construire un plan de séquence conçu pour laisser la parole à tous les élèves. « Hear my voice » cherchait également à simplifier la différenciation pédagogique grâce à la conception universelle des apprentissages (CUA) en laissant chaque élève choisir librement son mode d'expression, qu'il soit oral, écrit, visuel ou artistique. On espérait ainsi répondre à ses besoins individuels et respecter sa diversité linguistique et culturelle et favoriser l'inclusion de l'élève allophone. Nous illustrons l'impact d'eTwinning par deux projets développés par des étudiants en stage. Durant la Semaine des Langues<sup>16</sup>, Anna et Marie, ont encouragé leurs élèves à discuter des cultures de leurs vies quotidiennes (séries, livres, réseaux sociaux, école etc.) au travers du projet *Les Cartes De Nos Histoires*. Le groupe de Yann par *Chaque Objet A Son Histoire* inspiré du projet LDLD, a conduit ses élèves à réfléchir sur des objets symboliques de leurs langues et cultures, en français, anglais, et espagnol. Ces projets ont créé des espaces interculturels, mettant en lumière points communs et différences, tout en permettant aux classes de partager leurs histoires dans plusieurs langues. Ces

---

<sup>15</sup> [Ma traduction].

<sup>16</sup> Voir <https://www.education.gouv.fr/semaine-des-langues-vivantes-11996>

initiatives ont développé l'autonomie des étudiants, les rendant aptes à encadrer des projets internationaux collaboratifs avec des pairs étrangers. Leurs compétences personnelles et professionnelles se sont enrichies grâce à l'IàD, avec des retombées positives sur leurs classes.

La contribution d'Erasmus+ ici est triple. Par ALTA, il a permis d'enrichir nos formations, et de nourrir les mémoires des étudiants. Par la télécollaboration eTwinning, la formation s'est ouverte à d'autres pays de la zone Erasmus+ afin que nos étudiants apprennent des autres et améliorent leurs compétences professionnelles, personnelles, plurilingues et interculturelles. Mais pour que la boucle soit vraiment bouclée, il fallait sortir des murs de l'INSPE en mettant en œuvre le travail effectué auprès des élèves.

#### - Mobilité hybride : partir accompagné

La mobilité hybride du programme Erasmus+ 2021-2027 se définit comme une « Mobilité physique combinée à une composante virtuelle facilitant l'échange/le travail en équipe en matière d'apprentissage collaboratif à distance » (Agence Erasmus+, 2024, p. 3). Elle est pour nous l'étape ultime quand l'IàD bascule vers l'internationalisation à l'étranger tout en maintenant le cordon entre l'INSPE et le stagiaire. La collaboration en ligne peut avoir lieu avant ou après le séjour à l'étranger mais se déroule pour nous principalement en amont afin que les étudiants soient mieux accompagnés et préparés à la mobilité. La plus courante concerne des stages dans des établissements scolaires à l'étranger. Selon l'agence Erasmus (2024), la prise de contact en ligne se donne comme objectifs de rassurer l'étudiant en partance grâce à une familiarisation de son environnement professionnel dans le pays d'accueil comme l'environnement numérique ou les normes de travail, la préparation pour son accueil et son suivi durant le stage par ses tuteurs et enfin, les savoirs attendus nécessaires à l'acquisition de nouveaux apprentissages.

Ces échanges qui nécessitent une intervention moindre de notre part et qui donc échappent à notre contrôle, sont un pas essentiel vers l'autonomie de l'étudiant. Des réunions d'information sont organisées, des tutoriels, des forums et des messageries sont à disposition, afin d'aborder les incontournables de l'interculturel en ligne :

comment s'adresser à son interlocuteur, comment suggérer sans exiger, ou comment se présenter. Pour autant, cette partie est laissée volontairement à la discrétion des étudiants.

L'autre déclinaison de la mobilité hybride mise en place à l'INSPE de l'Académie d'Amiens est un « programme intensif hybride » (aussi appelé « blended intensive programme ») (Agence Erasmus, 2024). Ce programme court de cinq jours nécessite une collaboration entre a minima trois établissements d'enseignement supérieur de trois pays du programme Erasmus+. En 2024, l'INSPE a donc organisé son premier projet BIP dont la composante en ligne se faisait par le biais de la plateforme eTwinning. Deux thématiques ont été retenues : l'eau et l'éducation au développement durable d'une part et le bien-être à l'école d'autres part. Toutes les activités et réflexions menées ont ensuite été présentées par les équipes transnationales des étudiants durant la visite de cinq jours à Amiens des partenaires turcs, espagnols et allemands<sup>17</sup>. Pendant la collaboration en ligne, deux étudiantes en première année du MEEF parcours international ont initié leurs homologues à l'utilisation de l'outil de recherche « Langues Dehors, Langues Dedans ». Elles sont ainsi devenues des formatrices LDLD rappelant l'importance de l'interculturel, du plurilinguisme et de la réflexivité dans l'expérience mobilière.

Pour rester en cohérence avec les attentes de l'IaD, cette mobilité hybride s'inscrit dans nos maquettes. Nous rejoignons ici les préconisations de l'agence Erasmus+ (2024) qui précise que « l'ensemble des activités virtuelles, comme présentes, doit être pensé comme un continuum pédagogique dans lequel les activités virtuelles comportent une visée d'apprentissage en lien avec la mobilité physique. Ces activités virtuelles nécessitent un temps de préparation important pour donner la qualité nécessaire aux enseignements à distance. »<sup>18</sup>. Notre objectif premier demeure le triangle vertueux formation-recherche-professionnalisation. Comme pour tout stage en France, l'ensemble des contenus disciplinaires en présentiel est mis en œuvre en classe à

---

<sup>17</sup> voir [https://www.linkedin.com/posts/helene-claey-0a6269145\\_amiens-bip-project-2024-activity-7183068929085317121-GdHe?utm\\_source=share&utm\\_medium=member\\_desktop&rcm=ACoAACMZiz4BL8Rwm9J-b1ty8Vo9CGclRABaJnl](https://www.linkedin.com/posts/helene-claey-0a6269145_amiens-bip-project-2024-activity-7183068929085317121-GdHe?utm_source=share&utm_medium=member_desktop&rcm=ACoAACMZiz4BL8Rwm9J-b1ty8Vo9CGclRABaJnl)

<sup>18</sup> Pour en savoir plus, voir <https://view.genially.com/6660bfae75627a0014a455e0/video-presentation-bip-in-amiens-may-2024>

l'étranger. Mais cette mobilité nécessite des connaissances et compétences solides sur les enjeux de l'international et c'est ici que les options et UE à visée internationale ont trouvé tout leur sens.

Au bout du compte, l'IaD n'est ni une partie mineure de l'internationalisation, ni un second choix. Elle s'avère même indispensable à la fois pour les étudiants non-mobiles et les étudiants mobiles. Connaître la plus-value du plurilinguisme, ainsi que les forces et limites de l'espace interculturel de la rencontre avec l'autre est la condition sine qua non d'une mobilité réussie, qu'elle soit virtuelle, hybride ou réelle.

## **2. Quelle efficacité de l'internationalisation à l'INSPE de l'Académie d'Amiens ?**

Afin de mesurer les effets des différentes mobilités au sein de notre politique d'internationalisation sur l'employabilité, et l'autonomie de nos étudiants, nous avons choisi deux méthodes empiriques complémentaires. La première est statistique. Elle mesure d'abord l'impact de l'IaD en comparant le nombre d'étudiants investis dans les contenus d'ouverture internationale tels les options, les UE et les mémoires et l'évolution du nombre des mobilités réelles et virtuelles entre 2022 et 2025. Le total des projets virtuels et hybrides auxquels les étudiants ont participé peut aussi être un indice révélateur pertinent.

Afin de récolter l'opinion des acteurs eux-mêmes, nous avons conduit un questionnaire anonyme reposant sur les critères de l'échelle de Likert auprès de 46 étudiants ayant participé à des mobilités Erasmus réelles, virtuelles ou hybrides. Le bilan montre leurs estimations de l'efficacité de l'internationalisation sur leurs compétences professionnelles et interculturelles, de leur projet d'emploi à l'étranger et de leurs intentions de mener une politique d'internationalisation à la maison avec leurs propres classes. Le questionnaire segmente leurs réponses en 3 groupes : négatifs (1 et 2), neutres (3), positifs (4 et 5). Quinze questions ont été organisées en trois catégories : employabilité, réduction des inégalités sociales et *empowerment*. Nous proposons d'analyser ces trois parties et de les comparer selon le type de mobilité auxquelles les étudiants ont participé.

**a) Un premier bilan statistique**

Nous avons donc fait le choix d'ouvrir ces options au plus grand nombre sans sélection. Comme le montre l'annexe 3, de 2022 à 2025, près de 21% de notre public a participé aux formations internationales. D'un point de vue strictement comptable, le processus d'internationalisation à domicile semble avoir eu des retombées positives. Le choix des étudiants de suivre ces options laisserait entendre que répondre aux besoins pédagogiques et inclusifs locaux et perçus comme importants par les étudiants les attire vers des contenus à portée internationale. Ce sont les premiers pas vers l'altérité et les compétences interculturelles. En effet, l'intitulé même de l'option Allophonie et Francophonie contient un mouvement du local (l'inclusion de l'enfant allophone dans nos classes) vers l'international (le réseau de la francophonie à l'étranger). Par ailleurs, ces cours favorisent l'interaction entre tous les étudiants, mettant en avant leurs cultures et leurs langues. Chu., et al. (2024) démontrent le caractère incontournable de cette démarche vers l'acquisition de compétences interculturelles qui « nécessite des participants qu'ils s'engagent activement avec ceux d'autres cultures » (pp.213-226).

Belem, et al. (2020) soulignent que l'IaD peut être source d'anxiété, ce qui représente « un obstacle important qui empêche les étudiants de développer des compétences interculturelles » (p.89)<sup>19</sup>. Il s'agit donc à la fois de rassurer et de convaincre. Il nous est difficile à ce stade de distinguer les parts jouées respectivement par l'IaD dans nos formations et la flexibilité du plan Erasmus+ 2021-2027. Mais nous pouvons déjà fortement supposer que l'internationalisation encourage davantage les étudiants. Tout d'abord, le rôle d'Erasmus+ est visible dans les chiffres des mobilités virtuelles, hybrides ou réelles. Entre 2022 à 2025, eTwinning compte environ vingt projets initiés par les enseignants et formateurs de l'INSPE et trois projets créés par les étudiants eux-mêmes. Deux cents étudiants picards ont ainsi collaboré avec environ 350 partenaires internationaux Erasmus+. Tous ces projets concernaient les étudiants investis dans l'option et l'UE IPI, ou l'option AF, sur les trois centres d'Amiens, Beauvais et Laon. Ils pouvaient servir exclusivement ou à la fois à la préparation d'une mobilité réelle, à l'enrichissement d'un mémoire de recherche, à un échange de pratiques pédagogiques testés ou non en classe. Nous constatons également un

---

<sup>19</sup> [Ma traduction].

doublent des mobilités à l'étranger entre 2022 et 2024. Par ailleurs, près des deux-tiers de nos étudiants de deuxième année de ces contenus internationaux ont également mis en place leurs projets dans les établissements de l'académie et 59 mémoires M2 de recherche ont porté sur une thématique internationale. Ces chiffres nous paraissent révéler que le processus d'autonomisation enclenché en M1 par le suivi des enseignants se montre efficace.

Nos formations à visée internationale ne sont que notre première entrée dans l'internationalisation à domicile. En effet, comme le rappellent Beelen et Jones (2018), on doit se garder de croire que « proposer l'internationalisation dans des cours facultatifs pour une minorité d'étudiants constitue l'internationalisation à domicile » (p.63)<sup>20</sup>. Pour autant, les contraintes du concours et des maquettes communes à l'ensemble des INSPE ne doivent pas nous empêcher d'apporter une réponse adaptée aux besoins spécifiques de nos étudiants, qui rappelons-le, sont l'employabilité, la réduction des inégalités sociales et l'autonomie.

#### **b) Ce qu'en disent les étudiants**

Décrivons d'abord le profil des répondants (annexe 6). Sur les quarante-six, treize ont uniquement fait partie d'un projet de mobilité virtuelle eTwinning (voir annexe 6). Tous les autres ont pu partir à l'étranger au moins une fois en mobilité hybride Erasmus+. Sa partie distancielle s'est déroulée sur la plateforme eTwinning et/ou en ligne avec les tuteurs de stage dans une école à l'étranger. Parmi eux, neuf se sont particulièrement investis dans la construction d'un projet de mobilité intensive hybride avec une rencontre avec leurs homologues étrangers à Amiens en mai 2024. Huit ont également bénéficié d'une mobilité Erasmus+ longue d'un ou deux semestres avant d'entrer en Master. Chacun a suivi une des options ou UE internationales.

#### **- Réduction des inégalités sociales**

Les répondants plébiscitent largement les contributions d'Erasmus +. Il ressort que 66,7% d'entre eux considèrent que leur mobilité aurait été impossible sans les

---

<sup>20</sup> [Ma traduction].

subventions Erasmus+, un chiffre atteignant plus de 80 % pour les séjours de plus d'un mois. Ces résultats soulignent l'apport central et largement reconnu d'Erasmus+ sur les mobilités. Dans le contexte picard, cette aide financière revêt une importance particulière qui va au-delà des étudiants en formation initiale. En effet, d'après les réponses à la question 66,6 % des participants estiment que leur expérience mobilitaire les a préparés à mieux gérer ces mêmes projets avec leurs futurs élèves. 82% se disent même prêts à organiser une mobilité réelle, 61.4% des mobilités hybrides, et 75% des mobilités virtuelles. Ce mécanisme de ruissellement de la formation vers la classe laisse entendre qu'encourager les mobilités en formation initiale dans une perspective de réduction des inégalités sociales peut amplifier ces effets bénéfiques auprès d'un plus grand nombre d'apprenants. Reste que globalement, les étudiants expriment une vision favorable du programme Erasmus +.

#### - Employabilité

La réception positive du dispositif amènerait à penser qu'il en serait de même pour l'amélioration de l'employabilité à l'étranger. Puisqu'un peu plus de la moitié (53.3%) estiment être d'accord ou tout à fait d'accord. La corrélation reste cependant moyenne. La tendance est plus basse pour celle à domicile, avec une répartition en trois tiers presque égaux : 31.1% pour pas du tout d'accord et pas d'accord, 33.3% pour un accord moyen et 35.6% pour d'accord et tout à fait d'accord. La différence avec l'employabilité à l'étranger n'est pas inattendue puisque les répondants à ce questionnaire sont partis en mobilité sur cette dernière année.

L'on pourrait se réjouir que plus de 75% des étudiants estiment avoir acquis des compétences interculturelles et professionnelles grâce à leur expérience de mobilité.

Cependant, cette tendance met en évidence les biais cognitifs des étudiants sur les apports de l'internationalisation à l'étranger qui seule serait garante de l'acquisition de compétences interculturelles et dont les atouts concerneraient principalement les établissements à l'étranger. Pourtant, comme le rappellent Chu et al (2024), la mobilité virtuelle « facilite les compétences interculturelles des étudiants » (pp.213-226) <sup>21</sup> tout autant que la mobilité réelle. C'est pourquoi, l'internationalisation à domicile dans nos

---

<sup>21</sup> [Ma traduction].

formations par ces mobilités virtuelles importe tant. Anquetil et Derivry (2019) précisent que les interactions en ligne s'inscrivent « résolument entre les systèmes éducatifs et entre les universités et leurs contextes régionaux et nationaux, construisent des espaces potentiellement hybrides, interculturels, variés dans leurs objectifs et leurs modalités, dans leurs combinaisons de langues et de cultures, et où d'autres possibles éducatifs peuvent émerger»<sup>22</sup>. Cet ancrage dans notre environnement immédiat crée alors ici un va-et-vient entre le local et l'international profitable pour deux raisons : il cible précisément les besoins et spécificités des étudiants de chaque université et laisse le temps long à la réflexion nécessaire à l'acquisition de compétences professionnelles et interculturelles.

Anquetil et Derivry (2019) relèvent également que par « ces nouvelles pratiques de collaborations et de télécollaborations [que] l'on peut développer au sein de ces interstices, des espaces d'échanges, de co-construction de sens entre locuteurs-acteurs plurilingues et pluriculturels ». Ainsi, dans cette dynamique collaborative entre pairs, l'étudiant de simple locuteur devient un acteur de sa mobilité et acquiert, en cours de route, les compétences plurilingues et pluriculturelles indispensables à la mobilité physique et au travail en classe. Le formateur se contenterait « d'accompagner la co-décision, la co-construction, en apportant des outils et des méthodologies du « réfléchir, du construire et du faire ensemble » (projet ETRES Educational and Training Resources for Environment et Sustainability). Une contribution d'Erasmus+ serait peut-être à trouver dans cet accompagnement renforcé et amélioré « en outillant, en partageant ses savoir-faire pour rendre autonomes les acteurs engagés » (ETRES). Un mentorat inspiré du buddy system (Etudiant.gouv.fr), plateforme en ligne soutenue par l'agence Erasmus+ qui met en relation des étudiants internationaux et locaux via un programme de mentorat pourrait se déployer. Chacun étant amené à apprendre de l'autre les compétences interculturelles, et plurilingues nécessaires à l'autonomie et l'adaptabilité, aucune hiérarchie entre les pairs ne s'établirait. Les acteurs pourraient ne pas être uniquement des étudiants internationaux mais aussi plus simplement des étudiants de retour de mobilité auxquels les échanges donneraient l'opportunité d'analyser et de

---

<sup>22</sup> [Ma traduction].

prendre une distance réflexive sur leur mobilité. Ce buddy system gagnerait à s'étendre aux autres étudiants en non-partance. Ils ont eux aussi bien souvent des expériences plurilingues et interculturelles à partager au sein de ces échanges propices à valoriser l'image de soi, à dissiper les craintes et à développer la réflexion et donc, à cultiver l'empowerment.

#### - Empowerment

Cependant, les résultats des questions 10 et 11 sur l'empowerment sont à nuancer. Rappelons que dans le cadre de notre étude, l'empowerment concerne l'autonomie et la capacité réflexive. Or, seuls 48% des étudiants estiment que les options et UE à visée internationale les ont amenés à développer ces compétences. Près de 50% d'entre eux peinent à réinvestir les apprentissages des formations sur le terrain et tiennent pour vrai que les stages se suffisent à eux-mêmes. Apprendre en faisant pourrait dispenser d'apports en amont et de réflexivité en aval. Malgré tout, cette dernière est une condition majeure à l'autonomie des étudiants, tant pour les compétences interculturelles que professionnelles. En effet, sans aucune prise de distance réflexive, l'étudiant risque de tomber dans une dérive « profondément essentialiste » (Jeannin, 2028, p.85) et d'enfermer la culture de l'autre entre les deux pôles extrêmes de l'angélisme et du rejet. D'autre part, les compétences professionnelles ne sauraient se passer de ce « retour réflexif sur leurs propres convictions » (Lemoine-Bresson, 2021, p.1) car les étudiants « doivent pouvoir entrer en contact avec le public hétérogène avec lequel ils travaillent en tant que stagiaires, et accepter que la rencontre puisse leur poser problème » (p.1). Cette confusion persistante de nos étudiants nécessite de notre part un renforcement de leur accompagnement vers l'autonomie. Paul (2012) nous suggère que celle-ci « passe du travail « sur » autrui au travail « avec » autrui » (p.12). Il s'agira alors de faire équipe avec l'étudiant dans son projet de mobilité et dans l'évolution de sa posture professionnelle et interculturelle.

La question 3 sur les compétences linguistiques laisse entendre que seul 53.3% des étudiants estiment avoir progressé. Cela s'explique en grand partie par le fait que les répondants de ce questionnaire ont effectué pour la plupart leur stage dans un pays ou une école dont ils parlaient assez bien ou très bien la langue. Toutefois, ils sont tous

entrés dans une démarche plurilingue, soit parce que l'école internationale où ils parlaient anglais se trouve dans un pays non anglophone, soit parce que leurs élèves sont eux-mêmes plurilingues dans un pays ou une école multilingue. Cet aspect est primordial pour sortir du « tout anglais », l'un des objectifs majeurs du programme Erasmus+.

## **Conclusion**

Le présent article se proposait d'évaluer le type de mobilités du programme Erasmus+ œuvrant à l'employabilité et l'autonomie des étudiants picards de l'INSPE d'Amiens et par là même, à la réduction des inégalités sociales. Sans chercher à hiérarchiser, ce travail s'est attaché à mettre en regard l'internationalisation à l'étranger par les stages professionnels et l'internationalisation à domicile au travers des mobilités et échanges virtuelles d'une part et l'intégration de la dimension de l'international dans les maquettes d'autre part.

Les retombées d'Erasmus + sur les trois thématiques retenues ont été évaluées selon une approche empirique quantitative divisée en deux parties. Les premières données font un bilan comptable de la fréquentation des UE internationales et des séminaires des mémoires liés à cette thématique par les étudiants afin de mesurer leur attractivité et efficacité. Un questionnaire anonyme soumis aux étudiants investis dans les projets mobilitaires était destiné à récolter des données à même de mettre à jour leur évaluation de l'impact du programme Erasmus sur l'accès à l'emploi, l'autonomie et la lutte contre les inégalités.

Le questionnaire confirme l'attachement des étudiants aux mobilités physiques, rendues possibles par les subventions Erasmus et participant ainsi à l'équité sociale. Mais elles concernent un nombre restreint d'étudiants picards hyper-mobiles et donc minoritaires. L'internationalisation à l'étranger ne peut alors s'envisager sans son pendant, l'internationalisation à la maison. Parce que l'IaD s'ancre dans un contexte local et ne peut exister qu'au travers des formations, elle est flexible et au plus proche des besoins professionnels et personnels des étudiants. Les chiffres encourageants des étudiants inscrits dans les UE et séminaires internationaux mettent en évidence l'intérêt à lier les contenus internationaux de notre curriculum, les mobilités et la recherche.

L'internationalisation a permis d'esquisser un cercle qui a défaut d'être parfaitement vertueux aura tout de même contribué à l'accroissement de l'employabilité et à l'autonomie de nos étudiants. Certes, les retours contrastés des étudiants forcent à la nuance mais ils restent encourageants puisqu'ils reconnaissent l'intérêt des mobilités virtuelles et hybrides pour leur future pratique ou leurs stages en alternance. Ces constats démontrent en fait que l'apport Erasmus+ s'intensifie si l'INSPE profite largement de toute la palette offerte, comme ici la Teacher Academy ALTA, eTwinning, les mobilités courtes ou hybride intégrées dans un processus d'internationalisation. Cette dernière nécessiterait toutefois un accompagnement renforcé des étudiants vers l'autonomie depuis la déconstruction de leurs idées préconçues jusqu'à l'analyse réflexive de leurs propres projets. Une recherche complémentaire consisterait à l'examiner les effets à plus long terme des dispositifs Erasmus + sur les futures pratiques de classe des étudiants. Ce ruissellement serait-il bénéfique aux élèves picards ?

## **Bibliographie**

### **Articles**

- Abdallah-Preteuille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *VST - Vie sociale et traitements*, 87(3), 34–41. <https://doi.org/10.3917/vst.087.0034>.
- Anquetil, M., & Derivry, M. (2019). Reconnaître et valoriser les mobilités : évolution du management de la dimension européenne. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(2). <http://journals.openedition.org/rdlc/6989>.
- Bassani, P., & Buchem, I. (2019). Virtual exchanges in higher education: developing intercultural skills of students across borders through online collaboration. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 6, 22–36. <http://dx.doi.org/10.6018/riite.377771>.
- Blanc, G. (2014). Le rôle des compétences psychosociales pour la santé des jeunes. *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 59(1), 14–15. <https://doi.org/10.3917/cdsu.059.0014>.
- Chu, C., Hooper, T., Takahashi, M., & Herke, M. (2024). The effect of asynchronous virtual exchange on intercultural competence among undergraduate students.

- Journal of Comparative & International Higher Education*, 16(2), 213–226.  
<https://doi.org/10.32674/jcihe.v16i2.5229>.
- Ferhat, I. (2022). Culturaliser les difficultés scolaires ? L'exemple des politiques éducatives en Picardie face aux classes populaires blanches. *Recherches en éducation*, 48, 81.
- Lemoine-Bresson, V., Lerat, S., & Gremmo, M.-J. (2018). (Dé)construction de la notion d'interculturalité par des étudiants, futurs enseignants. *Recherches en Didactiques*, (26), 25–45. <https://doi.org/10.3917/rdid.026.0025>.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110.
- Maury, Y., & Hedjerassi, N. (2020). Empowerment, pouvoir d'agir en éducation : À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 66, 3–13.
- Mizikaci, F., & Uğur Arslan, Z. (2019). A European perspective in academic mobility: A case of Erasmus program. *Journal of International Students*, 9. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.1138>.
- Nixon, P. (2021). Erasmus staff exchanges: A critical exploration of intentions and effects. *Sociální pedagogika / Social Education*, 9, 22–35.
- Molet, A.-M. (2002). Le suivi des sortants sans qualifications en Picardie. *Éducation & formations*, 62, 69–72.
- Pungier, M.-F. (2017). Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilitaire et de ses apprentissages multiples. *Pratiques sociales et apprentissages*. Saint-Denis, France. (hal-01620017).

### **Livres et chapitres**

- Abdallah-Preteuille, M. (2004). *L'Éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France.
- Beelen, J., & Jones, E. (2018). Internationalisation at home. *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer International.
- Jeannin, M. (2018). Hypermobilité : Les enjeux actuels de la mobilité des enseignants du primaire à l'aune du contexte hypermoderne. In V. Fortun-Carillat, P. Lafont,

& F. Montandon (Éds.), *Les défis de la « mobilité » : Expériences, dispositifs, et interculturelité en éducation et formation* (p. 85). Téraèdre.

Jeannin, M. (2022). Mobilités européennes des enseignants en formation initiale : enjeux et défis à l'heure de l'hypermobilité. In A.-L. Le Guern, É. Ouvrard, & É. Schneider (Éds.), *Identités, inclusions et mobilités en contextes éducatifs et professionnels* (pp. 263–284). Lambert-Lucas.

### Revue

Belem, B., Santos, C., & Prado-Meza, C. M. (2020). There is no one way to internationalization at home: Virtual mobility and student engagement through formal and informal approaches to curricula. *Revista Lusófona de Educação*, 47, 85–98.

Evrard, A. (2009). Le retard de la Picardie en termes de formation ne s'explique qu'en partie par les caractéristiques sociales de sa population. *INSEE Picardie Analyse*, 43, 6.

Lemoine-Bresson, V. (2021). Bousculer pour développer des compétences interculturelles en master MEEF. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.3025>.

### Ressources institutionnelles

Cicurel, I. (2021). *Faire de l'école le cœur battant de l'Europe : Mobilité des professeurs et jumelages des établissements scolaires, un enjeu de transformation du système éducatif français*. Rapport de mission gouvernementale remis au Premier ministre. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/rapport-faire-de-l-ecole-le-coeur-battant-de-l-europe-325376>

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). Internationalisation of higher education. *Policy Department B: Structural and Cohesion Policies, European Parliament*, 27. <https://data.europa.eu/doi/10.2861/444393>.

De Wit, H., & Hunter, F. (2015). Comprendre l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans le contexte européen. *Policy Department B: Structural and Cohesion Policies, European Parliament*, 45.

**Ressources en ligne**

[https://agence.erasmusplus.fr/wp-content/uploads/2024/10/VDEF\\_Note-mobilite-hydrise-EFP.pdf](https://agence.erasmusplus.fr/wp-content/uploads/2024/10/VDEF_Note-mobilite-hydrise-EFP.pdf)

<https://www.erasmus-journal.eu/erasmus-programme-guide-2025/>

<https://www.touteurope.eu/histoire/erasmus-ou-l-histoire-d-un-succes-europeen/>

<https://www.etudiant.gouv.fr/fr/buddy-system-parrainez-un-etudiant-international-790>

<https://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm>,

Le projet ALTA. <https://altaeurope.eu/index.php/le-projet-alta/>

ETRES. (n.d.). <https://etreserasmus.eu/?Postures>

## ANNEXES

## ANNEXE 1 : Bilan des mobilités 2021-2024

Type de mobilité	2021-2022	2022-2023	2023-2024
<b>Etudiantes entrantes</b>	3 étudiants Espagne (ERASMUS) 10 Pays-Bas (ERASMUS) <b>Total : 13</b>	1 étudiante Erasmus Espagne professeurs stagiaires Maroc <b>4</b>	3 6 Turquie, 5 Allemagne, 12 Espagne (BIP) Pays-Bas (ERASMUS) <b>total : 10</b>
<b>Etudiantes sortantes</b>	22 M1 INTER 2 ETUDIANTS LAON 1 M2 INTER <b>total : 25</b>	18 M1 INTER 1 M1 IPI AMIENS 2 M1 IPI LAON 6 M2 INTER 1 DU ANGLAIS 13 M2 IPI LAON 2 M2 CPE <b>total : 43</b>	19 M1 INTER 5 M1 IPI AMIENS 5 M1 IPI LAON 1 M2 INTER 3 ALTER BEAUVAIS 1 ALTER AMIENS 1 M2 ESDD (stage de deux mois) <b>total : 34</b>
<b>Enseignantes entrantes</b>	Pays-Bas : 2 (ERASMUS) <b>Total : 2</b>	Turquie : 2 (ERASMUS) Liban : 1 (CONVENTION CADRE) Pays-Bas : 1 (ERASMUS) <b>: 4</b>	Liban : 1 (CONVENTION CADRE) Serbie : 3 (eTwinning) Turquie : 2 (BIP) Allemagne : 1 (BIP) Espagne : 2 (BIP) Sénégal : 1 (CONVENTION CADRE) Pays-Bas : 2 (ERASMUS) Guinée-Equatoriale : 1 (UPJV) <b>Total : 13</b>
<b>Enseignantes sortantes</b>	Italie : 2 (ERASMUS) Ecosse : 2 (ERASMUS) Maroc : 5 (CONVENTION CADRE) <b>Total : 9</b>	Maroc : 1 (CONVENTION CADRE) Liban : 2 (CONVENTION CADRE) Pays-Bas : 2 (ERASMUS) <b>: 5</b>	Espagne : 3 (ALTA) eTwinning : 1 Sénégal : 2 (CONVENTION CADRE) Liban : 2 (CONVENTION CADRE) Turquie : 2 (ERASMUS) <b>Total : 14</b>
<b>Personnels administratif</b>	Espagne : 2 (ERASMUS)		0
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>	<b>56</b>	<b>94</b>

## ANNEXE 2 : Bilan des mobilités à l'étranger 2025

Mobilités étudiantes sortantes hybrides

zone hors Erasmus : 21

zone Erasmus : 34

Mobilités étudiante entrante

Turquie : 1

zone Erasmus : 19 (recherche et projets européens)

zone hors Erasmus : 5 (recherche)

Mobilités enseignantes entrantes

zone Erasmus : 2

Total : 82

Mobilités enseignantes sortantes

### **ANNEXE 3 : Impact quantitatif de l'internationalisation à la maison**

#### **(options, mémoires, mobilités virtuelles)**

1. Deux options de spécialisation communes aux masters MEEF 1er degré et 2nd degré de 2022 à 2025 :

- Allophonie et Francophonie : 481 étudiants
- International, Plurilinguisme et Interculturalité : 455 étudiants
- Nombre d'étudiants mettant en place les projets élaborés durant les options : environ les deux tiers (le tiers restant des projets n'ayant pu être mis en œuvre)

Soit 21% de nos cohortes d'étudiants

2. Nombre d'étudiants mettant en place les projets élaborés durant les options : environ les deux tiers ( le tiers restant des projets n'ayant pu être mis en œuvre)

3. Mémoires M2 de recherche portant sur le plurilinguisme ou l'interculturel : 59

4. Mobilités virtuelles eTwinning entre 2022 à 2025

- Nombre de projets : environ 20
- Nombre de label national : 3
- Nombre d'étudiants de l'Académie d'Amiens : environ 200
- Nombres d'étudiants des partenaires étrangers : environ 350
- Lien avec la formation : étudiants en Master MEEF parcours international et hors parcours international, en option et UE IPI, en option AF, majoritairement dans le premier degré, sur les trois centres de Amiens, Beauvais et Laon

**Total des étudiants ayant suivi un parcours international complet sur deux ans :**

**579**

**ANNEXE 4 : Nombres d'étudiants par options et UE internationales**  
**Effectifs premier et second degrés, options et UE ouverture internationale**

	2022	2023	2024	Total
<b>M1 option AF EAD</b> premier degré	1	6	1	8
<b>M2 option AF EAD</b> premier degré	3	6	4	13
<b>M1 option IPI EAD</b> premier degré	7	1	3	11
<b>M2 option IPI EAD</b> premier degré	2	5	2	9
<b>M1 option AF présentiel</b> premier degré	45	42	45	132
<b>M2 option AF présentiel</b> premier degré	40	47	43	130
<b>M1 option IPI présentiel</b> premier degré	47	48	47	142
<b>M2 option IPI présentiel</b> premier degré	45	46	44	135
<b>M1 option AF EAD</b> second degré	7	7	7	21
<b>M2 option AF EAD</b> second degré	5	5	0	10
<b>M1 option AF présentiel</b> second degré	48	52	57	157
<b>M2 option AF présentiel</b> second degré	22	44	32	98
<b>M1 option LI second</b> degré	38	44	24	106
<b>M2 option LI second</b> degré	33	35	34	102

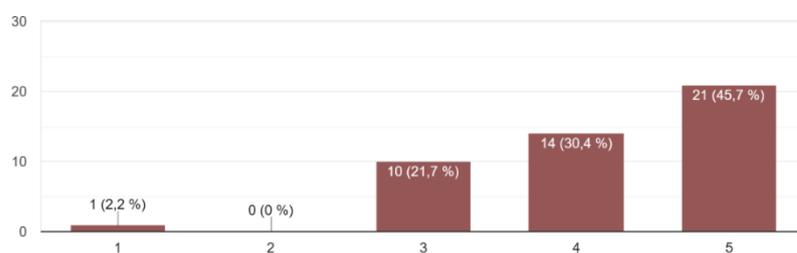
M1 UE IPI second degré	27	31	29	87
M2 UE IPI second degré	28	28	27	82

## ANNEXE 5 : Questions et pourcentages des réponses

### EMPLOYABILITÉ

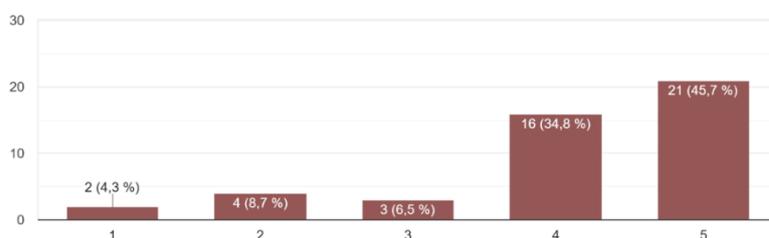
#### 1. Ce projet de mobilité m'a permis d'acquérir des compétences interculturelles

This mobility project enabled me to acquire intercultural skills  
46 réponses



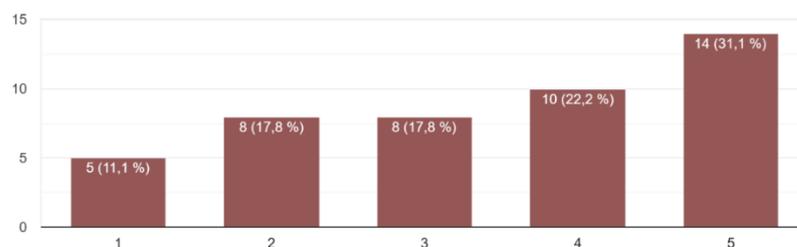
#### 2. Ce projet de mobilité m'a permis d'acquérir des compétences professionnelles

This mobility project has enabled me to acquire professional skills  
46 réponses



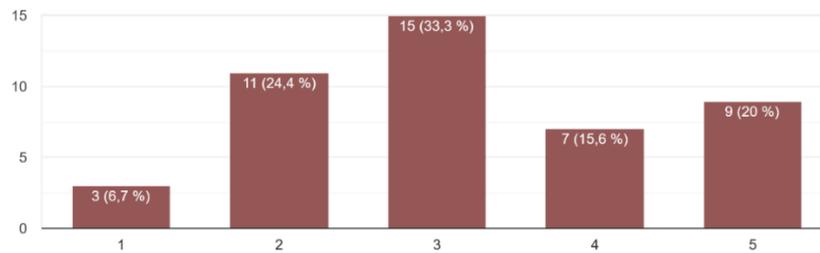
#### 3. Ce projet de mobilité m'a permis d'acquérir des compétences linguistiques

This mobility project enabled me to acquire language skills  
45 réponses



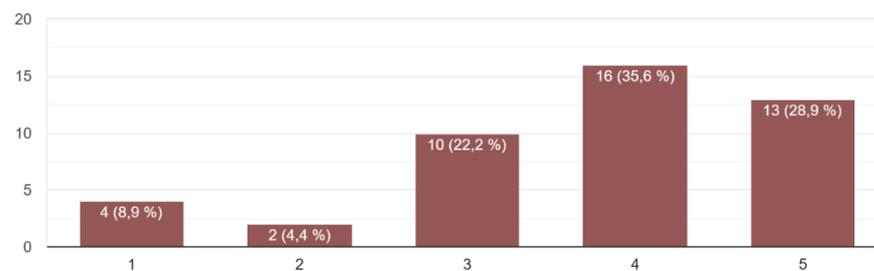
#### 4. Ce projet de mobilité a amélioré mon employabilité dans mon pays

This mobility project has improved my employability in my country  
45 réponses



#### 5. Ce projet de mobilité a amélioré mon employabilité à l'étranger

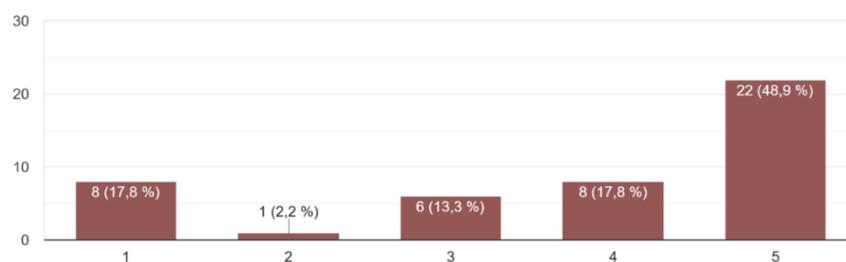
This mobility project has improved my employability abroad  
45 réponses



### RÉDUIRE LES INÉGALITÉS SOCIALES

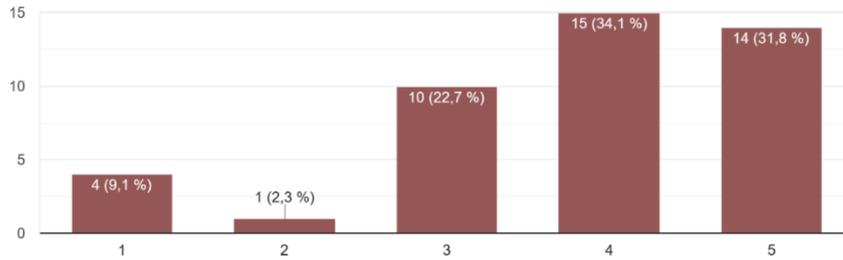
#### 6. Sans Erasmus+, vous n'auriez pas participé à ce projet de mobilité.

Without Erasmus, you wouldn't have participated in this mobility project.  
45 réponses



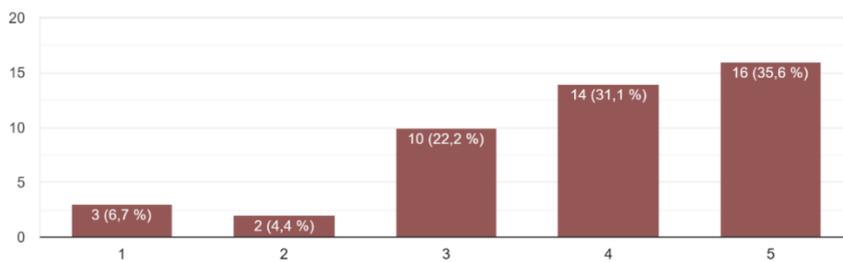
7. La mobilité virtuelle peut ouvrir le monde à un plus grand nombre d'étudiants que la seule mobilité réelle.

Virtual mobility can open up the world to a greater number of students than real mobility alone.  
44 réponses



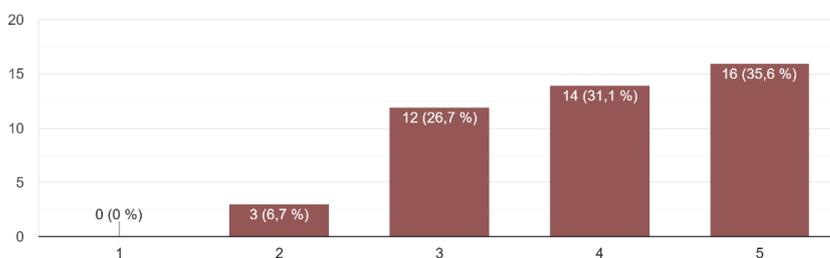
8. La mobilité virtuelle peut ouvrir le monde à un plus grand nombre d'élèves du primaire et du secondaire que la seule mobilité réelle.

Virtual mobility can open the world to a greater number of primary and secondary students than real mobility alone.  
45 réponses



9. Mon expérience de la mobilité réelle et/ou virtuelle me permettra de mener plus facilement des projets d'ouverture internationale avec mes propres élèves.

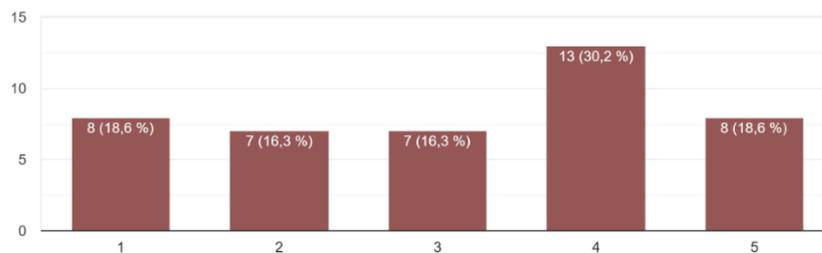
My experience of real and/or virtual mobility will make it easier for me to run international openness projects with my own pupils.  
45 réponses



## AUTONOMIE – EMPOWERMENT

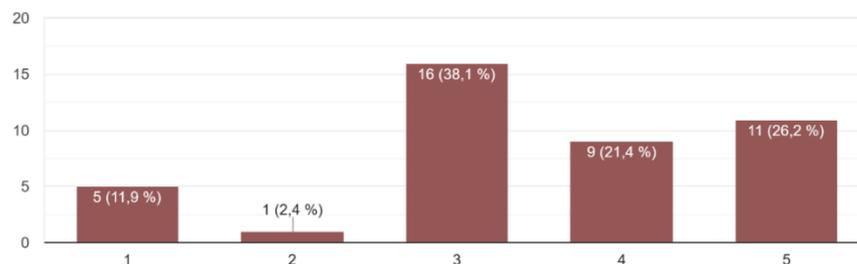
10. Les formations internationales à domicile m'ont permis de travailler de manière plus autonome lors de ma mobilité à l'étranger

The international training courses at home have enabled me to work more autonomously during my mobility abroad  
43 réponses



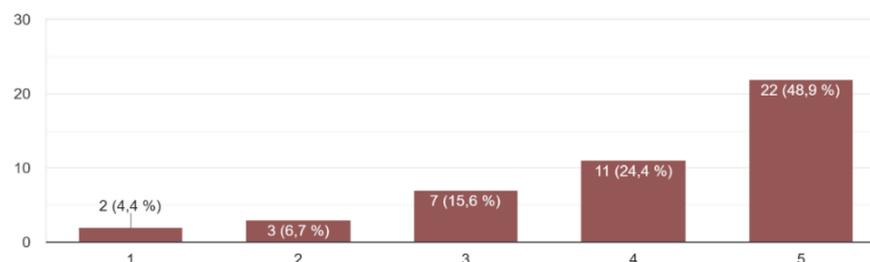
11. Les formations internationales à domicile m'ont permis de réfléchir sur mes propres expériences de mobilité et de les regarder sous un angle différent.

The international training courses at home have enabled me to reflect on my own mobility experiences and to look at them from a different angle.  
42 réponses



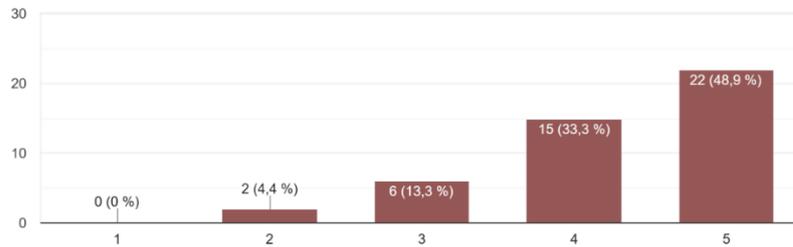
12. J'ai pu jouer un rôle actif dans mon projet de mobilité.

I was able to play an active role in my mobility project  
45 réponses



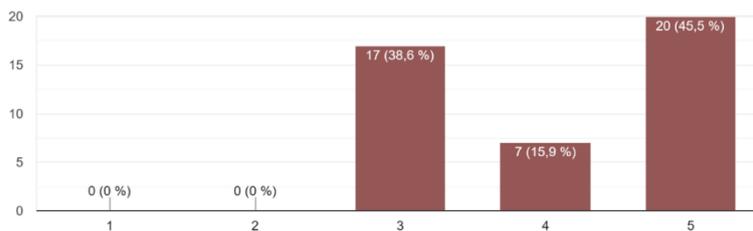
13. Vous sentiriez-vous prêt à mettre en œuvre un véritable programme de mobilité réelle avec vos futurs élèves ?

Would you feel up to implement a real mobility programme with your future pupils?  
45 réponses



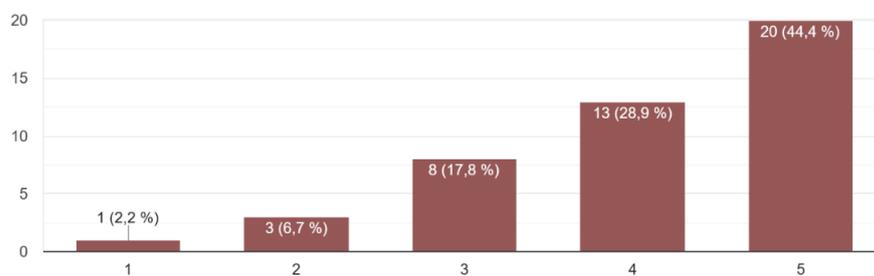
14. Vous sentiriez-vous prêt à mettre en œuvre un programme de mobilité hybride avec vos futurs élèves ?

Would you feel up to implement a hybrid mobility programme with your future pupils?  
44 réponses



15. Vous sentiriez-vous prêt à mettre en œuvre un programme de mobilité virtuelle avec vos futurs élèves ?

Would you feel up to implement a virtual mobility programme with your future pupils?  
45 réponses

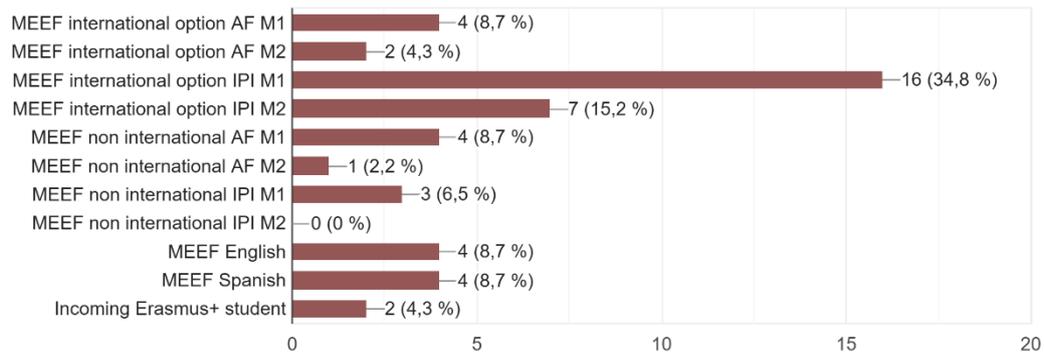


## ANNEXE : 6 profils des étudiants

### Quel est votre parcours ?

What is your educational background?

46 réponses



### A quel type de mobilités Erasmus+ avez-vous pris part ?

What type of Erasmus mobility did you take part in

46 réponses

