

## Comment la participation au programme Erasmus + a contribué à la transformation de mon rapport au savoir ? Le cas des enseignants participants à un projet du dispositif AC+220.

### How has participation in the Erasmus+ programme contributed to transforming my Relationship to knowledge? The case of teachers participating in an AC+220 Scheme Project

Eleni Karachontziti<sup>1</sup>  
Université de Rouen

**Résumé:** *Cette étude s'inscrit dans un champ de recherche en émergence: la mobilité scolaire. En considérant la participation au programme Erasmus+ comme une composante de la formation continue des enseignants, nous nous intéressons à l'éventuelle transformation de leur rapport au savoir dans le cadre d'un projet relevant du dispositif AC 220, dans le secteur scolaire. Le projet, axé sur les inégalités de genre en éducation et la promotion d'une culture de l'égalité, nous conduit également à interroger la manière dont les participants appréhendent la notion d'égalité. Menée durant l'année académique 2024-2025, la recherche adopte une approche méthodologique mixte.*

*Les résultats soulignent un lien entre la motivation des enseignants et l'évolution de leur rapport au savoir, tout en révélant les tensions vécues lors de leur entrée en processus d'apprentissage. Ces dynamiques se reflètent également dans leurs pratiques éducatives.*

**Mots clés :** mobilité, enseignants, rapport au savoir, formation continue, Erasmus +

**Abstract:** *This study is part of an emerging field of research: school mobility. By considering participation in the Erasmus+ mobility program as a component of teachers' life long learning, we examine the potential transformation of their relationship to knowledge within the framework of a project under the AC 220 scheme in the school sector. The project, focused on gender inequalities in education and the promotion of a culture of equality, also leads us to explore how participants perceive the notion of equality. Conducted during the 2024–2025 academic year, the research follows a mixed-methods approach. The findings highlight a link between teachers' motivation and the evolution of their relationship to knowledge, while also revealing the tensions experienced as they enter training. These dynamics are also reflected in their educational practices.*

**Keywords:** Mobility, teachers, relationship to knowledge, lifelong learning, Erasmus+

---

<sup>1</sup> [eleni.karachontziti@univ-rouen.fr](mailto:eleni.karachontziti@univ-rouen.fr)

## Introduction

Combien des fois a-t-on associé l'*European Action Scheme for the Mobility of University Students* (Ballatore, 2010) -projet éducatif et politique majeur de l'Union européenne -au philosophe humaniste Erasmus ? Ce rapprochement symbolisme est puissant, car il souligne la dimension interculturelle du programme, inscrite dans une tradition d'échanges et de voyages. Par ailleurs, Erasmus + propose des expériences de formation et de professionnalisation qui en font un enjeu essentiel pour l'Union européenne, contribuant à renforcer la citoyenneté européenne (Souto-Otero, 2023).

Entré dans sa quatrième décennie, le programme Erasmus+ connaît une évolution notable, tant dans son appellation que dans l'élargissement des publics, des secteurs et des zones géographiques concernés, ainsi que dans la diversification des dispositifs proposés. Initialement destiné aux étudiants de l'Union européenne, il a progressivement élargi ses objectifs en intégrant l'enseignement scolaire, professionnel et supérieur, mais aussi la jeunesse, le sport et la formation des adultes. Malgré l'échec à atteindre, en 2020, l'objectif fixé par le processus de Bologne — qui visait à ce que 20 % des étudiants bénéficient d'une mobilité avant cette date — et malgré le ralentissement provoqué par la pandémie de Covid-19, le programme a repris de la vigueur avec un budget doublé pour la période 2021-2027. Il propose désormais, aux côtés des mobilités présentielle, des formats hybrides et virtuels, témoignant de l'importance que l'Union européenne lui accorde dans deux de ses priorités : la construction de la citoyenneté européenne et la consolidation de l'Espace européen de l'éducation, dont les bases ont été posées en 2008.

Une bibliographie scientifique abondante s'est ainsi constituée autour de la mobilité étudiante (Ballatore, 2010 ; Ballatore et Stavrou, 2019 ; Souto-Otero et al., 2013, 2023 ; Karachontziti, 2022 ; Vassilopoulos et al., 2021), alors que la mobilité scolaire n'a suscité l'intérêt des chercheurs que plus récemment. Ce décalage s'explique notamment par l'ancrage de la formation des enseignant(e)s dans les traditions politiques nationales, ainsi que par l'absence d'harmonisation de son intégration dans les cursus universitaires (Mouraz et al., 2023).

La mobilité scolaire européenne a gagné en visibilité depuis son intégration au programme Erasmus+ en 2014 et grâce à la revalorisation des métiers de l'enseignement promue par l'Espace européen de l'éducation (Commission européenne, 2017). Elle offre désormais aux enseignants la possibilité de bénéficier d'une formation initiale et de perspectives de développement professionnel de qualité. L'importance de cette mobilité se

confirme à mesure que les dispositifs qui lui sont associés au sein du programme Erasmus+ se diversifient (Teacher Academy, Jean Monnet, eTwinning, AC 220), afin de répondre aux besoins de formation initiale et continue des professeurs des écoles, des formateurs et des chefs d'établissement.

Dans l'ensemble des pays européens, l'intérêt pour les projets de mobilité est en progression. En France, par exemple, le rapport Cicurel (2021) souligne les bénéfices de la mobilité internationale pour les personnels éducatifs, en la considérant comme un levier essentiel pour la constitution d'un corps enseignant inclusif et apte à relever les nouveaux enjeux sociétaux. Dans cette perspective, les INSPE<sup>2</sup> proposent des stages à l'étranger dans le cadre de la formation initiale et encouragent également l'élaboration de projets internationaux en formation continue.

L'émergence de l'intérêt institutionnel pour la mobilité scolaire a été suivie par celui de la recherche. Une nouvelle dimension scientifique s'est ainsi développée, nourrie par des études portant sur différents aspects de la mobilité : le développement des compétences linguistiques, l'acquisition de savoirs relatifs à l'Union européenne (European Commission, 2021 ; Novak et al., 2020 ; Okken, 2021), les effets sur les pratiques pédagogiques et curriculaires (Okken et al., 2021 ; Mouraz, Doyle et Serra, 2023), ou encore l'impact sur le développement personnel et professionnel des enseignant(e)s (Tampouras, 2023 ; Zevgitis, 2022).

Notre recherche, considérant que la participation à un projet de mobilité internationale constitue une modalité de formation continue pour les enseignant(e)s, vise à combler une lacune de la littérature. Elle propose d'analyser la contribution de la mobilité à la transformation du rapport au savoir des participant(e)s. L'objectif est double : d'une part, comprendre et expliquer comment l'expérience d'un programme de mobilité internationale influe sur leur rapport au savoir et leurs pratiques pédagogiques ; d'autre part, fournir aux décideurs politiques et éducatifs des éléments pour valoriser les projets Erasmus+ AC 220 dans le cadre de la formation continue.

---

<sup>2</sup> Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education. Il s'agit du département chargé de la formation initiale et continue des enseignant(e)s en France.

## Le rapport au savoir : un concept opératoire

Ces dernières années, l'intérêt pour l'étude du rapport au savoir des enseignant(e)s en formation s'est accru, alors que ce champ de recherche avait été initialement défini à partir d'études menées auprès des élèves (Charlot, Bautier & Rochex, 1992).

Le rapport au savoir est un concept polysémique, formalisé à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Toutefois, bien avant l'apparition de l'expression, la question de la relation au savoir avait déjà été abordée : des enseignements de Socrate dans l'Antiquité grecque, à la théorie psychanalytique de Lacan, en passant par les analyses de Bourdieu sur le rapport à la culture et à la langue (Charlot, 2015). Avant de présenter les différents courants contemporains, il convient donc d'en proposer une définition.

Si l'on tente d'attribuer une première définition au concept, celle de Beillerot (2000 : 50) peut être retenue : « *processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social* ». La notion de processus renvoie ici à l'acte d'apprendre, tandis que la production désigne à la fois les compétences acquises et les objets culturels, institutionnels et sociaux (Laterasse & Brossais, 2020). Le rapport au savoir se situe ainsi à l'articulation d'un désir de savoir et d'un désir d'apprendre. Entrer dans un processus d'apprentissage implique pour le sujet une double soumission : d'abord accepter de ne pas savoir, puis reconnaître sa volonté d'apprendre. Comprendre le rapport au savoir d'un apprenant suppose donc d'analyser son rapport à l'apprentissage et la manière dont ses expériences sont retravaillées et transformées en savoirs personnels (Beillerot, 2020).

Une deuxième forme de soumission apparaît ensuite. Dans la mesure où le savoir est social — c'est-à-dire acquis, admis, légitimé et partagé —, l'apprenant doit non seulement accepter son ignorance, mais aussi reconnaître la nécessité d'apprendre le savoir des autres. Le rapport au savoir reste néanmoins singulier, car chacun évolue dans une culture, un groupe social et une famille qui orientent différemment la relation au savoir (Beillerot, 2020 :43). Ce rapport demeure donc mouvant, façonné par l'histoire de vie de l'apprenant. Si l'on considère, avec Bruner (1992), que le rapport au savoir s'apparente à un récit, celui-ci puise ses éléments dans l'environnement de l'apprenant. Ce récit s'inscrit dans un savoir partagé par la communauté et le réseau social dans lequel il évolue.

Le savoir vaut à la fois pour son utilité — transformer la matière ou permettre la vie en société — et pour sa capacité à répondre aux questions de vérité et de bien. Les savoirs se construisent ainsi dans une double dimension : instrumentale et éthique, mais aussi politique.

Le rapport au savoir ne peut dès lors être réduit à un trait de caractère ; il relève plutôt d'un processus, d'une relation dynamique entre plusieurs éléments. On ne *possède* pas un rapport au savoir : on *est* son rapport au savoir. Cela signifie que les actes et les conduites d'un individu traduisent la manière dont ses savoirs ont été acquis, transformés et intégrés (Carnus et al., 2017).

Deux écoles sur le rapport au savoir existaient en France. Celle de l'équipe ESCOL de l'Université Paris 8 où une approche sociologique est proposée et celle du CREF au sein de Paris 10 qui va au-delà en encourageant une approche psychanalytique. Leur différence principale consiste à la perception du sujet dans l'acte d'apprentissage. Les caractéristiques que Charlot dégage du sujet est qu'il soit socialement défini ; il est en relation avec d'autres, il est dans le désir d'apprendre, il construit sa propre histoire qui est articulée à celle de sa famille et de la société où il évolue. Le sujet occupe une position sociale et s'inscrit dans des rapports sociaux. Ainsi, son entrée dans l'apprentissage est notamment liée à la sphère sociale mais en même temps il construit sa propre trajectoire dans le monde (Charlot, 1992, 2016).

Pour l'école de Paris 10, cette approche sociologique semble limitée. Pour eux, le rapport au savoir ne peut pas être réfléchi étant détaché d'une théorie psychologique. Le désir de savoir est né de la constitution psychique de l'enfant et à partir de celle-là il réinterprète les savoirs culturels et sociaux. Le désir d'apprendre peut entrer en conflit avec le désir de ne pas savoir, la peur, le refus d'apprendre ; ils existent donc des mécanismes qui sont inconscients à l'apprenant (Mosconi, 2020).

Dans le cadre de notre recherche, nous faisons le choix d'utiliser l'approche sociologique car on considère la mobilité comme une période de formation où les participant(e)s apprennent dans un nouveau contexte et se socialisent en créant un nouveau réseau.

Pourquoi n'apprenons-nous pas tous de la même manière ? Pourquoi choisissons-nous un type d'apprentissage plutôt qu'un autre ? Ces interrogations trouvent des éléments de réponse dans l'analyse du rapport au savoir, qui dépend de l'histoire singulière de chaque sujet.

Il ne s'agit pas seulement de considérer l'appartenance sociale, au risque de réduire l'apprentissage à une fatalité. Le sujet est à la fois enraciné dans une société et engagé dans un processus d'évolution personnelle. Trois éléments sont déterminants dans l'entrée en apprentissage : l'activité intellectuelle, le sens et le plaisir. L'apprenant s'engage lorsqu'il trouve une activité intellectuelle qui fait sens pour lui et qui lui procure du plaisir. Ce plaisir est lié à l'acceptation du défi, à l'effort consenti et à la réussite des objectifs visés. Le sens,

quant à lui, se construit à partir de son histoire singulière, en lien avec le contexte socio-culturel dans lequel il évolue. Si ces conditions ne sont pas réunies, l'apprenant risque de vivre un conflit identitaire et de perdre tout intérêt pour l'apprentissage (Charlot, 1992, 2016).

Avec l'universitarisation de la formation des enseignant(e)s, le rapport au savoir des étudiant(e)s en formation initiale comme des enseignant(e)s en exercice est devenu un objet central de recherche. Son étude permet non seulement de mieux comprendre les enjeux de l'apprentissage, mais aussi d'élaborer des dispositifs de formation plus pertinents. Elle contribue également au développement du curriculum, tant dans la formation des enseignant(e)s que dans celle de l'école.

Dès lors, une question s'impose : pourquoi cette étude est-elle particulièrement importante ?

Un(e) enseignant(e), bien au-delà de la simple transmission de savoirs, communique aux apprenant(e)s son propre rapport au savoir. Ce rapport intègre à la fois une dimension vivante, incarnée, et des éléments plus inconscients, tels que des traumatismes, des impensés ou encore des résistances (Blanchard-Laville, 2013). Il engage ainsi la relation qu'il entretient avec la vérité, avec son ignorance, mais aussi avec ce qu'il apprécie ou rejette dans le champ du savoir.

Ce rapport personnel influence profondément la pratique pédagogique de l'enseignant, laquelle s'éloigne fréquemment du curriculum formel. En effet, les enseignants réinterprètent les programmes selon le contexte, leur expérience, leur fonction, ou encore leur identité professionnelle (Perrenoud, 1994). Ainsi, leur rapport au savoir conditionne la manière dont ils conçoivent leurs séquences d'enseignement, choisissent certaines ressources pédagogiques plutôt que d'autres, interrogent les élèves, accueillent leurs questions et distribuent les rôles au sein de la classe.

La question de l'intérêt – ou du désintérêt – pour le savoir à enseigner se révèle centrale dans les recherches menées auprès des enseignants en formation comme des titulaires. Elle apparaît comme une variable déterminante, susceptible d'influencer la posture professionnelle, la neutralité face aux élèves, mais aussi l'énergie et le plaisir investis dans l'acte d'enseigner. De fait, le rapport au savoir de l'enseignant influe directement sur ce que les élèves apprennent véritablement, notamment à travers le curriculum caché, c'est-à-dire tout ce qui se transmet au-delà des contenus explicitement prévus. L'engagement affectif et intellectuel de l'enseignant dans son enseignement – sa passion ou son absence – constitue dès lors un enjeu crucial pour favoriser l'engagement des élèves dans leurs propres apprentissages (Vincent, 2017).

Enfin, le rapport au savoir de l'enseignant présente une particularité essentielle : il se situe à l'intersection de l'affect et du pouvoir. L'enseignant est à la fois facilitateur des savoirs pour les apprenant(e)s et figure d'autorité, dont la posture manifeste une adhésion – ou non – à la légitimité du savoir qu'il transmet. Comme le souligne Vincent (2017), ce rapport « met ainsi en jeu émotions et sentiments » (p. 41), révélant la dimension subjective et incarnée de l'acte d'enseigner.

De nombreuses recherches ont ainsi mis en lumière les tensions vécues par les enseignant(e)s en formation ou en poste, particulièrement pendant leur période de formation. Collet et Delcoix (2019) se sont notamment intéressées au rapport aux savoirs scientifiques d'étudiant(e)s se destinant à l'enseignement primaire, à Créteil et à Genève. À travers une méthodologie originale – l'analyse de dessins représentant une personne scientifique – elles interrogent l'impact du genre et de la classe sociale sur les représentations du savoir scientifique, et les conséquences potentielles de ces représentations sur le rapport aux savoirs des élèves.

Les résultats montrent que, pour de nombreuses femmes, la science est perçue comme appartenant à un univers éloigné, incarné par des figures masculines. Cela révèle une forme de crise identitaire, où des femmes se trouvent en tension entre des savoirs traditionnellement associés à la masculinité et l'exercice d'un métier historiquement et symboliquement féminisé. De leur côté, Therriault et Fortier (2019) explorent le rapport au savoir dans le contexte de la formation initiale des enseignants au Québec. Leur recherche s'intéresse à la relation de sens que les futur(e)s enseignant(e)s entretiennent avec les savoirs savants et scolaires, en lien avec les disciplines qu'ils ou elles se préparent à enseigner. Les résultats mettent en évidence une forte adhésion des participant(e)s à une approche socioconstructiviste de l'apprentissage. Toutefois, un écart persiste entre cette orientation théorique et leurs pratiques effectives en classe, au point que certain(e)s en viennent à questionner la pertinence de leur choix professionnel.

### **Le contexte de notre recherche**

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet européen financé par l'Action Clé 2 (AC220-SCH) du programme Erasmus+, d'une durée de trois ans. Ce projet réunit un consortium composé d'institutions universitaires et scolaires issues de trois pays : la France, la Grèce et le Portugal. L'objectif central portait sur la réduction des inégalités de genre en éducation et la promotion d'une culture de l'égalité dans les établissements scolaires.

Dans ce cadre, des formations ont été proposées par les universités aux enseignant(e)s et aux élèves, visant la déconstruction des stéréotypes et des préjugés liés au genre, dans le but de rendre les environnements scolaires plus inclusifs. Les enseignant(e)s ayant suivi ces formations s'étaient engagé(e)s à diffuser les objectifs du projet et à proposer, à leur tour, des actions de sensibilisation et de formation au sein de leurs établissements respectifs.

La langue officielle du projet était l'anglais. Toutefois, des obstacles organisationnels ont freiné son déploiement à long terme, notamment en raison de la rotation fréquente du personnel et du manque de ressources humaines dans certains établissements, ce qui a compromis la continuité de l'implication pour certain(e)s participant(e)s.

Notre recherche vise à répondre aux questions suivantes :

- Dans quelle mesure, et de quelle manière, la participation à un projet Erasmus+ (AC220) peut-elle influencer le rapport au savoir des enseignant(e)s ?
- Comment une éventuelle transformation de ce rapport se manifeste-t-elle dans la construction de leur identité personnelle et professionnelle ?

### **La méthodologie**

Les recherches portant sur le rapport au savoir mobilisent des méthodologies variées, telles que les entretiens semi-directifs, les récits de vie, les histoires de formation ou encore les groupes d'expression collective. Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour une approche mixte, c'est-à-dire un modèle de recherche combinant des éléments d'approches quantitative et qualitative, dans une logique de compréhension approfondie et de triangulation des données (Jehn & Johsen, 2010).

Concernant l'approche quantitative, un questionnaire centré sur les stéréotypes de genre et les inégalités en éducation a été élaboré par les équipes universitaires partenaires du projet. Ce questionnaire a été diffusé au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2024-2025, dernière année du programme, dans les trois pays du consortium (France, Grèce, Portugal). Il s'adressait à des enseignant(e)s du premier et du second degré. L'objectif principal était de recueillir les perceptions des enseignant(e)s concernant les inégalités de genre dans le système éducatif, et d'analyser l'influence potentielle de variables telles que le pays d'origine, la discipline et l'expérience de participation programme Erasmus+.

Au total, 312 réponses ont été recueillies. Toutefois, seules 252 ont été retenues pour analyse, les autres ayant été écartées en raison d'un remplissage partiel. Parmi ces réponses validées, 18 provenaient d'enseignant(e)s ayant effectivement participé au projet. Ce sont

uniquement ces dernières qui ont été intégrées à l'analyse, dans le but d'articuler les résultats quantitatifs avec la phase qualitative.

L'approche qualitative repose sur la réalisation de 15 entretiens semi-directifs, menés tout au long de l'année académique 2024-2025. La population interrogée est composée exclusivement d'enseignant(e)s ayant pris part au projet AC220.

Les entretiens ont été réalisés à distance, en raison de la dispersion géographique des participant(e)s. L'objectif de cette phase était d'approfondir la compréhension des effets de la participation au projet sur leur rapport au savoir, ainsi que sur les éventuelles transformations de leur posture professionnelle.

**Tableau 1 : Présentation de l'échantillon**

| Prénom     | Age | Discipline/Fonction                     | Niveau de formation          | Expérience dans le métier | Expérience mobilité scolaire | Pays |
|------------|-----|---|------------------------------|---------------------------|------------------------------|------|
| Lola       | 43  | EPS                                     | Bac+3                        | 20                        | Novice                       | FR   |
| Céline     | 39  | Lettres                                 | Bac+3                        | 7                         | Novice                       | FR   |
| Aurélianne | 50  | Physique-Chimie                         | Agrégée                      | 14                        | Novice                       | FR   |
| Marie      | 27  | Cadre éducatif                          | M2 MEEF                      | 3                         | Novice                       | FR   |
| Laurence   |     | Maths                                   | M2 Physique<br>Optique       |                           | Novice                       | FR   |
| Jerôme     | 43  | EPS                                     | Bac+3                        | 20                        | Novice                       | FR   |
| Katerina   | 58  | Anglais/proviseure                      | Bac+4                        | 28                        | Expérimentée                 | GR   |
| Yannis     | 57  | Lettres                                 | M2 Histoire<br>publique      | 28                        | Novice                       | GR   |
| Sophia     | 50  | Lettres/Proviseure                      | M2<br>Management<br>éducatif | 25                        | Expérimentée                 | GR   |
| Irini      | 40  | Lettres                                 | M2 Ecole<br>inclusive        | 11                        | Novice                       | GR   |
| Christina  | 62  | Anglais                                 | Bac+3                        | 40                        | Expérimentée                 | PT   |
| Sara       | 39  | Prof d'art                              | Bac+3                        | 15                        | Expérimentée                 | PT   |
| Maria      | 58  | Prod de Philosophie                     | Bac+3                        | 35                        | Expérimentée                 | PT   |
| Elena      | 47  | Informatique/Coordinatrice<br>de projet | M2<br>Management<br>éducatif |                           | Expérimentée                 | PT   |

Pour l'analyse des résultats issus des entretiens semi-directifs, nous avons opté pour une analyse thématique, méthode permettant de dégager des catégories de sens à partir des discours des participant(e)s. L'approche adoptée est inductive, tout en étant guidée par notre cadre théorique et nos questions de recherche.

Quatre thèmes principaux ont émergé de cette analyse :

- a) Les motivations à la participation au projet de mobilité, révélant les attentes initiales des enseignant(e)s, tant sur le plan personnel que professionnel ;
- b) Les leviers et les freins à la transformation du rapport au savoir, identifiant les éléments facilitateurs ou inhibiteurs de cette évolution, dans le contexte du projet Erasmus+;
- c) La transformation des pratiques enseignantes, mettant en lumière les effets concrets de l'expérience sur les méthodes pédagogiques, les postures professionnelles et les interactions avec les élèves ;
- d) Le rapport à l'Europe et au programme Erasmus+, interrogeant la manière dont cette expérience influence la représentation de l'altérité et de l'espace européen d'éducation.

### **Discussion des résultats**

Afin de comprendre les effets de la formation dans le cadre de la mobilité transnationale, notre analyse s'appuie sur les données recueillies lors du travail de terrain.

L'analyse des résultats issus du questionnaire quantitatif ne met pas en évidence une adhésion des enseignant(e)s participant(e)s aux stéréotypes de genre, ni, par conséquent, un effet manifeste de leur déconstruction. Ce constat peut s'expliquer par le fait que les participant(e)s étaient, dans leur grande majorité, déjà sensibilisé(e)s à la thématique de l'égalité avant leur engagement dans le projet.

Cependant, un effet significatif du projet semble résider dans la manière dont il a amené les enseignant(e)s impliqué(e)s à repenser leurs pratiques pédagogiques. Cette reconfiguration ne porte pas uniquement sur les contenus transmis, mais également sur les postures professionnelles adoptées en classe, les interactions avec les élèves, et la prise en compte plus fine des dynamiques de genre dans l'espace scolaire comme témoigne l'approche qualitative.

L'approche qualitative permet d'approfondir les résultats quantitatifs, en donnant accès aux logiques d'action, aux prises de conscience et aux tensions vécues par le participant(e)s. Elle éclaire notamment les effets du projet chez des enseignant(e)s déjà engagé(e)s dans une réflexion sur les questions d'égalité, ce qui peut partiellement expliquer l'absence de rupture apparente dans les données quantitatives.

Les entretiens menés avec les participant(e)s mettent en évidence plusieurs éléments significatifs relatifs à l'évolution de leur rapport au savoir. Cette évolution semble étroitement liée aux motivations initiales d'engagement dans le projet de mobilité scolaire, lesquelles influencent leur manière d'entrer dans le processus d'apprentissage et de formation.

Ces motivations varient sensiblement selon le pays d'origine et l'expérience antérieure des enseignant(e)s avec les programmes européens.

Du côté portugais, où l'expérience de mobilité est plus ancrée, l'entrée dans le projet s'est souvent faite à l'initiative de la direction, dans une logique institutionnelle. Comme le témoigne Elena :

*« À l'époque, on avait une directrice. Elle m'a invitée en me disant : Elena, nous avons cette opportunité. Je veux que tu t'en charges et que tu développes ce projet »*

En France, où les enseignant(e)s interrogé(e)s participaient pour la première fois à un programme Erasmus+, les motivations apparaissent davantage centrées sur leur rôle de pédagogue et la volonté de créer des opportunités pour les élèves, en particulier ceux issus de territoires défavorisés :

*« En premier lieu, la thématique du projet... la volonté de faire partir nos élèves d'établissements ruraux, qui n'ont pas beaucoup de possibilités de voyager » (Lola)*

*« Cela me sort de ma classe, de ma routine » (Aureianne)*

Les enseignant(e)s grec(que)s, quant à eux/elles, présentent une diversité de motivations, à la fois intrinsèques et extrinsèques. Ces dernières sont parfois liées au contexte socio-économique difficile et à la dévalorisation du métier d'enseignant :

*« Vu que les enseignants, nous sommes très mal payés, on n'a pas les moyens de voyager et d'être formés en même temps » (Sophia)*

D'autres motivations relèvent d'un intérêt personnel ou pédagogique pour la thématique de l'égalité :

*« J'ai accepté de participer car la thématique m'intéressait » (Yannis)*

*Ou encore d'une volonté d'impact sur les élèves : « Cette expérience change la vie des enfants, cela fait ouvrir leurs yeux et leurs ailes » (Katerina)*

Qu'elles soient intrinsèques (engagement personnel, valeurs pédagogiques) ou extrinsèques (opportunité de mobilité, injonction hiérarchique, bénéfices matériels), ces motivations jouent un rôle déterminant dans le degré d'implication des enseignant(e)s, influençant à la fois les compétences développées et les transformations observables dans leur pratique pédagogique.

Nos données montrent que les enseignant(e)s ayant choisi de participer volontairement au projet expérimentent, dans un premier temps, des tensions entre leur entrée dans le processus d'apprentissage et leur propre identité professionnelle, ainsi que leur réalité scolaire et sociale. Ces tensions se traduisent par une difficulté initiale à donner du sens à la formation qui leur est proposée. Le besoin de relier les contenus abordés à leurs pratiques quotidiennes et à leurs contextes d'exercice les pousse à s'interroger en profondeur, parfois au prix de moments de frustration ou de remise en question.

Cette quête de sens, bien que déstabilisante, semble agir comme un moteur d'engagement progressif dans la formation (Charlot, 2016). Les participant(e)s concernés investissent un effort supplémentaire pour dépasser l'écart perçu entre les apports théoriques et leur réalité de terrain, ce qui favorise une implication réflexive plus durable.

Jérôme, professeur d'Éducation Physique et Sportive, novice dans les programmes de mobilité européenne, illustre bien cette dynamique. Habitué aux formations proposées par l'institution éducative française, il souligne la difficulté pour des enseignants de terrain de s'approprier une formation à visée universitaire et de s'engager dans une activité intellectuelle perçue comme distante de leur quotidien professionnel. Il décrit ainsi ce décalage :

*« Et puis, après, les solutions, ce n'est pas toujours évident à trouver de toi-même... Dans le training qu'on a eu, c'était un peu dur : c'était de voir le lien entre ce qu'on apprenait lors des conférences et le lien sur le terrain, comment on pourrait mettre en place... là, c'était un peu distant... Pour nous, c'est dur de trouver la mise en place sur le terrain... On ne voyait pas toujours le lien...»*

Le témoignage de Jérôme met en lumière l'un des défis majeurs des projets de formation transnationale : la nécessité de construire des ponts entre les discours académiques et les pratiques professionnelles, afin de rendre l'apprentissage significatif et opératoire pour les enseignant(e)s.

Bien que l'entrée dans le processus de formation ait pu être lente ou marquée par des résistances initiales, les enseignant(e)s témoignent progressivement d'un réel déplacement de leur posture professionnelle, notamment en ce qui concerne l'attention portée aux inégalités de genre dans leur pratique quotidienne. Ce cheminement réflexif se traduit par une prise de conscience de détails jusque-là considérés comme insignifiants ou allant de soi, mais qui participent à la reproduction de stéréotypes genrés dans l'espace scolaire.

Jérôme, professeur d'Éducation Physique et Sportive, souligne ainsi l'impact de la formation sur son regard professionnel et sa manière d'agir en classe :

*« Il y a un impact dans notre manière de fonctionner avec la classe... C'est-à-dire que tu te poses davantage de questions sur des choses et des pratiques auxquelles on ne pensait pas... En EPS, c'est la manière dont tu vas constituer une équipe, le collectif [...] Est-ce que tu es en train, parfois, de renforcer les rôles pour les garçons, pour les filles... dans des petits rôles sociaux [...] Plein de petites choses comme ça, tu t'interroges... Tu veux installer du matériel lourd, tu demandes aux garçons... Ce sont des petits détails, mais là tu te dis... tu réfléchis [...] plein de petits détails où tu te poses davantage de questions... Eh oui, ça te questionne... »*

Ce témoignage met en évidence un décentrement professionnel, où l'enseignant prend conscience des mécanismes implicites qui renforcent les assignations genrées dans les gestes du quotidien éducatif.

De son côté, Laurence, professeure de mathématiques en lycée professionnel, évoque une autre difficulté : l'apparente inadéquation entre les objectifs de la formation et son propre contexte d'enseignement, marqué par une forte homogénéité sexuelle de son public – exclusivement masculin :

*« Après, j'ai un autre souci, c'est que je n'ai que des classes de garçons... puisque c'est un bac pour maintenance, donc ce n'est pas forcément des fois évident »*

Ce type de situation soulève une tension entre les contenus proposés dans les formations à l'égalité et les réalités concrètes du terrain, en particulier dans les filières professionnelles historiquement genrées. Cette remarque renvoie aux travaux de Benet Rivière et Depoilly (2023), qui rappellent que les inégalités de genre se manifestent également dans l'orientation scolaire, où les garçons sont majoritaires dans les filières de la voie professionnelle.

Ces deux témoignages illustrent les différentes formes de confrontation entre la formation et les pratiques établies, mais aussi la manière dont le projet agit comme un déclencheur de questionnements professionnels — même en contexte de décalage initial. Ainsi, malgré ses difficultés initiales à s'engager dans le processus d'apprentissage, notamment du fait de l'absence de lien apparent entre la formation proposée et sa pratique pédagogique, Laurence a progressivement évolué dans sa compréhension des inégalités de genre. Le projet lui a permis de prendre conscience que ces inégalités ne concernent pas uniquement les filles, mais touchent également les garçons, et que la thématique de l'égalité doit être abordée dans une perspective inclusive et globale. Elle témoigne :

*« Mais effectivement, les inégalités existent aussi malheureusement côté garçons et des fois, c'est vrai que je me dis non, je ne vais pas*

*dire ça comme ça ou les thématiques que j'aborde, essayer de diversifier et de prendre en compte justement toutes ces inégalités. »*

Cette prise de conscience marque une évolution significative dans son rapport à l'égalité, qui se traduit par une révision de sa manière d'aborder ses cours, dans le but de mieux intégrer et refléter la diversité des inégalités de genre.

Aureainne, professeure agrégée de physique-chimie et également novice dans le programme Erasmus+, rapporte avoir rencontré des difficultés similaires, liées à la difficulté de faire le lien entre la thématique de l'égalité et sa discipline scientifique. Elle souligne la complexité de conjuguer une formation axée sur l'égalité avec un domaine perçu comme rigoureusement scientifique, éloigné des dimensions littéraires ou sociales souvent associées à ces questions. Elle témoigne :

*« Il est difficile parce que la physique-chimie, c'est très scientifique, ce n'est pas du tout littéraire. Et je pense qu'encore plus qu'avant, je vais encourager peut-être les filles à faire des sciences, mais je le faisais déjà puisque moi je suis une fille qui a fait des sciences, mais je vais faire plus attention à ça »*

Même si son rapport personnel à l'égalité était déjà conforme aux normes institutionnelles, elle exprime la volonté de porter une attention plus soutenue à la manière dont elle transmet ces valeurs à ses élèves, témoignant ainsi d'une prise de conscience accrue induite par sa participation au projet.

Lola, participante novice dans la mobilité scolaire, évoque la frustration initiale rencontrée lors de sa participation à la formation, en raison notamment de la maîtrise limitée de la langue officielle du projet, l'anglais. Cette difficulté communicationnelle s'est avérée être un véritable frein au début de son engagement dans les échanges et les conférences, ce qui a engendré une sensation de frustration, d'autant plus que les thématiques abordées l'intéressaient vivement. Elle témoigne ainsi :

*« La difficulté principale que j'ai rencontrée dans le projet, c'était un petit peu mon... mon frein au début, c'était justement la communication et parler anglais. Sur les premières conférences, je me suis dit, mon Dieu, en fait, j'étais plutôt frustrée parce que les conférences étaient hyper importantes sur un sujet qui m'intéressait beaucoup et des fois, je ne maîtrisais pas, enfin, je ne comprenais pas forcément les subtilités du sujet. »*

Ce vécu rejoint les analyses de Charlot (2015) sur le plaisir éprouvé à surmonter l'effort, même dans des situations initialement contraignantes. En effet, après cette phase de frustration, Lola a progressivement réussi à s'investir davantage dans la formation et à

développer ses compétences linguistiques, ce qui lui a permis d'atteindre les résultats escomptés. Elle ajoute :

*« Donc ça, ça a été un petit peu frustrant et je dirais un peu tout au long du projet pour moi, même si par la suite j'ai quand même compris de mieux en mieux parce que finalement j'ai beaucoup progressé dans ma compréhension de l'anglais et puis dans mon parler en anglais »*

Ce processus d'adaptation souligne l'importance de la dimension langagière dans les projets internationaux et son impact sur la mobilisation cognitive et affective des participants.

À l'opposé, certains enseignants manifestent une certaine confiance affirmée dans leur pratique pédagogique et dans les savoirs qu'ils transmettent, ce qui peut constituer un frein à leur engagement dans la formation. Cependant, c'est souvent à travers l'interaction avec leurs pairs que ces professionnel(le)s sont amené(e)s à reconsidérer des savoirs et des attitudes qu'ils croyaient partagés unanimement au sein de la communauté éducative.

Aurélianne, professeure agrégée de physique-chimie, qui se considérait déjà comme sensibilisée aux questions d'égalité du fait de son parcours en tant que femme évoluant dans une discipline historiquement masculine, explique :

*« Moi, le genre, ça ne m'a jamais interrogé parce que j'ai l'impression que j'ai grandi avec et je me suis rendue compte pendant les formations que ce n'est pas évident pour tout le monde... Ça m'a fait prendre conscience que tout le monde ne pense pas... alors que je pensais que, naïvement, la question du genre en 2024 n'était plus un sujet tabou ou problématique [...] Pour moi, il n'y avait pas de problème. Ça m'a vraiment fait prendre conscience qu'il y avait des discriminations de genre, donc pas seulement bêtement la discrimination homme-femme, mais également envers ceux qui se revendiquent d'un genre qui ne serait pas normé »*

Ce témoignage illustre la fonction critique de l'échange collectif dans le processus de formation, qui permet de révéler des angles morts personnels et sociaux, et ainsi de complexifier la compréhension des discriminations de genre au-delà des dichotomies traditionnelles.

La transformation du rapport au savoir des participants se manifeste notamment par l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques, un intérêt renforcé pour le travail en équipe, ainsi que par la valorisation de la transversalité à travers la collaboration entre spécialistes de disciplines différentes, tout en favorisant la déconstruction des préjugés (Vincent, 2017).

Yannis, professeur de lettres dont la principale motivation était la thématique du projet, témoigne que les stimulations apportées par celui-ci l'ont amené à réinterroger sa

pratique, conduisant à une redéfinition de son rapport à l'égalité et à une meilleure compréhension des problématiques liées au genre au sein de son établissement :

*« J'ai amélioré mes connaissances autour du sujet concerné et c'est la façon dont j'approche la thématique de genre. Je me suis rendu compte de ce que j'apercevais mal et j'ai dû changer mon optique et réfléchir de façon différente. J'étais déjà sensibilisé à la thématique, mais il me manquait le contact avec de nouveaux stimuli qui m'auraient permis de l'aborder sous de nouvelles dimensions. Par ailleurs, à travers cette nouvelle expérience, je suis désormais plus à l'aise pour gérer une éventuelle situation où un enfant éprouverait des difficultés à gérer son identité genrée »*

Céline, professeure de lettres novice dans le cadre de la mobilité Erasmus+, souligne que les échanges avec ses collègues au sein du projet l'ont amenée à interroger et à remettre en question sa propre pratique d'enseignement :

*« Ouais, ça a changé un peu, parce qu'en discutant avec les collègues, on s'est rendu compte que dans nos pratiques, notamment dans les bases de données que l'on a sur les scientifiques de nos matières, par exemple moi, des écrivains et des écrivaines, des scientifiques et des scientifiques, on s'est rendu compte que nos bases de données n'étaient pas bonnes, qu'il fallait qu'on rééquilibre l'apport entre hommes et femmes »*

Ce constat a engagé Céline dans un processus individuel de recherche afin d'enrichir le contenu de ses cours et de proposer à ses élèves un enseignement renouvelé, en tenant compte des apports des formations suivies :

*« Et du coup, moi, dans ma pratique complètement personnelle, ça m'a poussé à réfléchir, à faire des recherches et je me suis rendu compte, chose que je ne savais pas quand j'ai fait mes études, que des femmes ont été invisibilisées de façon volontaire au XIXe siècle dans l'histoire littéraire »*

Dans le cadre de leur première expérience de mobilité Erasmus+, Céline (enseignante de français) et Lola (professeure d'EPS) ont perçu l'intérêt d'un travail collaboratif et ont choisi de développer un projet transdisciplinaire associant leurs deux disciplines. Cette collaboration leur a permis d'aborder la thématique de manière transversale, en croisant leurs approches pédagogiques. Lola explique que la formation suivie dans le cadre d'Erasmus+ lui a permis de mieux comprendre l'importance du travail en équipe et de l'approche pluridisciplinaire. Spécialisée dans le football féminin, elle a initié un projet de « foot citoyen » centré sur la déconstruction des stéréotypes de genre dans différents domaines. Ce projet s'est construit en étroite collaboration avec Céline, qui, de son côté, travaillait en cours de français sur les représentations du genre, notamment à travers des figures féminines

emblématiques, scientifiques ou encore en lien avec les valeurs portées par le programme Erasmus :

*« Nous avons travaillé en transversalité. Céline abordait le genre féminin dans ses cours, en mettant en lumière des femmes scientifiques, des femmes inspirantes, ou encore des figures liées au programme Erasmus. Elle m'a transmis le contenu de ses séances sous forme de questions-réponses. Je me suis appuyée sur ces supports pour les intégrer à mes séances de football. Cela m'a permis de favoriser la participation des filles dans cette activité, en créant des ponts entre les contenus travaillés en français et les pratiques en EPS »*

Plusieurs participants témoignent d'une évolution dans leurs pratiques professionnelles, affirmant accorder désormais une plus grande attention à leurs comportements et postures afin de favoriser une culture de l'égalité au sein de leur établissement. Auréenne confie ainsi :

*« Aujourd'hui, je fais beaucoup plus attention aux paroles qui peuvent être prononcées à l'égard des femmes ou des hommes. Ce sont des choses dont j'avais conscience, bien sûr, mais il peut arriver que, de manière inconsciente, certains de mes comportements ne soient pas toujours adaptés, que ce soit dans la vie quotidienne ou dans le cadre professionnel. Les différents échanges que j'ai eus m'ont amené à redoubler d'attention à ce sujet »*

À l'inverse, Irini, enseignante Grecque ayant rejoint le projet lors de sa dernière année, indique que la formation n'a pas eu d'impact significatif sur sa pratique, estimant qu'elle possédait déjà une sensibilité forte à ces questions :

*« J'ai été impliquée la dernière année et je ne pense pas avoir réellement appris quelque chose de nouveau. Peut-être que je me suis davantage informée, mais je n'ai rien découvert de fondamental, notamment sur la manière de gérer ces sujets. Cela vient sans doute du fait que je suis déjà très ouverte, favorable à l'inclusion, grâce à mes études et ma formation en éducation spécialisée »*

Son témoignage souligne par ailleurs un enjeu récurrent dans les projets européens : le manque de continuité lié au turnover des équipes pédagogiques, qui peut freiner l'ancrage durable des actions mises en place et limiter leur impact à long terme.

Au-delà de la thématique centrale de l'égalité de genre, les entretiens révèlent que l'expérience du projet et les formations associées ont permis aux participants de questionner et de transformer leur rapport à d'autres savoirs. En particulier, le rapport à l'Europe et au programme Erasmus+ apparaît comme un levier d'apprentissage significatif. L'entrée dans cette dynamique de mobilité favorise une ouverture, non seulement à d'autres pratiques pédagogiques, mais aussi à une réflexion sur l'appartenance à une communauté européenne.

Céline, enseignante de français et participante novice dans un projet de mobilité, souligne à quel point les interactions au sein du programme ont permis de dépasser le seul cadre thématique initial :

*« 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 »*

Ainsi, participer à un projet Erasmus+ ne se limite pas à l'acquisition de compétences sur une thématique précise ; c'est aussi une expérience transformatrice qui engage les enseignants dans un processus d'apprentissage plus large. Ce processus contribue à redéfinir leur rapport à l'altérité, à la coopération internationale, et au sentiment d'appartenance européenne. Il rejoint en cela les objectifs portés par la Commission européenne, qui place la citoyenneté européenne et l'ouverture interculturelle au cœur des projets Erasmus+ (Commission européenne, 2017, 2019, 2021).

Dans la continuité des expériences précédemment évoquées, les enseignantes portugaises, déjà fortement engagées dans le programme Erasmus+, témoignent d'une transformation significative de leur rapport à la mobilité. Conscientes des enjeux liés à l'europanisation de l'éducation, elles soulignent l'importance de cette nouvelle expérience, qui diffère des précédentes par son approche pédagogique. Au Portugal, une véritable culture Erasmus est ancrée dans le système éducatif, avec la mise en place d'équipes Erasmus au sein des établissements pour répondre aux exigences institutionnelles. Christina, enseignante expérimentée dans les projets européens, indique que son établissement avait déjà travaillé sur la question de l'égalité de genre à travers un programme axé sur le *Women Empowerment*, relevant de l'Action clé 1 (KA1). Ce projet visait principalement les élèves. À l'inverse, le projet actuel, qui impliquait directement les enseignants en tant qu'apprenants, a apporté une nouvelle profondeur à leur engagement dans Erasmus+ :

*« Nous avons deux temps de formation différents, un avec les élèves et un avec les enseignants. Pour moi, la vraie expérience, c'était celle-ci, car je ne l'avais pas vécue dans d'autres projets de mobilité »*

Ce retour d'expérience souligne un déplacement de perspective : vivre la mobilité non seulement comme accompagnateur, mais comme acteur direct de la formation permet une relecture plus personnelle et professionnelle du sens donné à Erasmus+. Cette posture d'apprenant favorise un renouvellement des pratiques et renforce le sentiment d'appartenance à un espace éducatif européen partagé.

## Conclusion

Les résultats de cette recherche mettent en lumière l'impact de la mobilité sur la transformation du rapport au savoir des enseignant(e)s. D'un côté, ces observations rejoignent celles d'autres travaux qui soulignent les tensions identitaires vécues par les enseignant(e)s lors de leur formation continue (Vincent, 2017 ; Collette & Delcroix, 2019 ; Therriault & Fortier, 2019). De l'autre, elles révèlent les spécificités d'un dispositif de formation inscrit dans le cadre du programme Erasmus+, qui introduit une dimension transnationale et interculturelle peu présente dans les formations classiques.

Plusieurs facteurs viennent interroger les enseignants dans un premier temps : les réalités du terrain, leurs expériences professionnelles et personnelles antérieures, ainsi que leurs compétences linguistiques. Ces éléments peuvent susciter des doutes quant à leur légitimité à participer à un projet de mobilité européenne. Par ailleurs, le fait d'intégrer une formation qui dépasse le cadre des directives nationales amène les participants à questionner la pertinence et l'articulation de cette expérience avec leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Cependant, une fois engagés dans le processus d'apprentissage, une évolution notable s'opère dans leur rapport au savoir, en particulier sur les questions liées à l'égalité. Cette transformation se manifeste par une prise de conscience plus fine des inégalités présentes dans la société, un questionnement sur l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques et une réflexion sur la manière dont ils gèrent la diversité au sein de leurs classes.

En se fondant sur un échantillon restreint, les données recueillies ne permettent pas d'établir une comparaison transnationale rigoureuse. Toutefois, les participants partagent la conscience d'appartenir à une communauté de valeurs européennes, ce qui favorise une dynamique d'apprentissage mutuel par l'interaction.

D'autres facteurs influencent également la transformation du rapport au savoir observée chez les enseignants, en particulier l'expérience de la mobilité elle-même. Pour les enseignants novices, le projet représente un défi à relever, un effort formateur qui procure un réel sentiment de satisfaction (Charlot, 2016). L'engagement dans la formation est nourri par les différentes motivations, la richesse du consortium international, les liens interpersonnels créés, ainsi que par la dimension concrète du voyage.

C'est précisément cette expérience vécue — au croisement du professionnel et du personnel — qui donne du sens à la formation. Elle accélère le questionnement sur les pratiques pédagogiques, les méthodes d'enseignement et les postures professionnelles

(Perrenoud, 1994). La mobilité devient ainsi un levier puissant de transformation du rapport au savoir, en articulant apprentissage, ouverture culturelle et convivialité.

Au-delà de l'évolution du rapport à l'égalité, les participants réinterrogent également leur rapport à l'Europe et à la mobilité. À ce titre, les objectifs majeurs du programme Erasmus+ — renforcer la citoyenneté européenne et encourager l'ouverture — semblent pleinement atteints (Commission européenne, 2017, 2019, 2021).

Enfin, il serait pertinent d'élargir cette recherche aux élèves ayant participé au projet. L'étude de leur perception permettrait d'analyser plus en profondeur comment les formations et l'expérience de la mobilité ont influencé, chez eux aussi, le rapport à l'égalité, à l'Europe, et à la citoyenneté.

## Bibliographie

Baillet, D. (2020). Le rapport au savoir: une piste pour aborder l'échec et la réussite des étudiant(e)s primo inscrit(e)s à l'Université. *Academia*, 4-29

Ballatore, M. (2010). *ERASMUS et la mobilité des jeunes européens*. Paris : Presses Universitaires de France.

Blanchard- Laville, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, vol. 3, 123-154.

Beillerot, J.(2000). Le rapport au savoir. In N.Mosconi, J. Beillerot et C. Blanchard-Laville, *Formes et Formations du rapport au savoir*. L'Harmattan.

Carnus, M.F., Baillet, D., Therriault, G., Vincent, V. (2019). *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux*. Bruxelles : Deboeck supérieur.

Charlot, B. (2016). Rapport au savoir et contradictions de l'apprendre à l'école. *Revista Ensino Interdisciplinar*, 2(6), 239-250.

Charlot, B. (1999). Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels. *Anthropos*.

Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 11-12, 119-147.

Cicurel, I. (2021). *Faire de l'école le coeur battant de l'Europe*. Rapport de mission gouvernementale auprès du Premier Ministre.

- European Commission. (2012). Study on mobility developments in school education, vocational education and training, adult education and youth exchanges. Brussels, EU.
- (2013). Study of feasibility of a long-term school education staff mobility action. *Final report-1rst May 2013*. Brussels, EU.
- (2013). Towards a mobility scoreboard: Conditions for learning abroad in Europe. *Eurydice report*. Brussels, UE.
- (2020). Erasmus+ and early childhood education and care (ECEC). Project results and analysis. Brussels, EU.
- (2020). Erasmus+. *Annual report 2019*. Brussels, EU.
- (2021). Erasmus+ virtual exchange. Intercultural learning experiences. *2020 Impact report*. Brussels, UE.
- Karachontziti., E. (2024). Avant et après la participation 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 Education*, 29, 70-85
- Laterrasse, C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2000). Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique. In . In N.Mosconi, J. Beillerot et C. Blanchard-Laville, *Formes et Formations du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Mouraz, A, Doyle, A., Serra, I. (2023). The effects of international mobility on teachers' power of curriculum agency. *The Curriculum Journal*, 00, 1–17. <https://doi.org/10.1002/curj.226>
- Okken, G. (2021). Beyond the welcome-back party: the long-term impact of study abroad on teacher behaviour. Phd thesis. University of Groningen.
- Okken, G.J. and Coelen, R.J. (2021) The Impact of International Mobility in Teacher Education on Professional Practice in Cairns, D. (Ed.) *The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration*. London : Palgrave Macmillan.
- Okken, G., Jansen, W. H. A. Hofman & R. J. Coelen (2022). Interculturally competent teachers: behavioural dimensions and the role of study abroad, *Cogent Education*, 9:1, DOI: 10.1080/2331186X.2022.2138048.
- Stamelos, G., Kamarianos, I. (2020). The relationship to knowledge in the initial education of primary school teachers in Greece ; entering the students mind. *Academia*, 19, 131-154.

- 
- Souto-Otero, M., Favero, L., Basna, K., Hamburg, M., Oberheidt, S. (2022). Erasmus + student mobility: Individual and institutional motivations and effects. *International Encyclopedia of Education*.
- Vasilopoulos, A., Karachontziti, E., Nikolaou, G. Kamarianos, I. (2021). Effects of student mobility: The case of Erasmus students at the University of Patras. *Intenationalisation of Gigher Education-Policy and Practice*. 2, 37-53
- Vincent, V. (2019). Eprouver et comprendre son rapport au savoir de futur enseignant. Un atelier au carrefour de la recherche et de formation. In M.F Carnus, D. Baillet, G. Therriault, V. Vincent (eds-). *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux*. Bruxelles : 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.