



**La Recherche  
en Éducation**



**Revue de l'Association  
Francophone Internationale  
de Recherche Scientifique  
en Education**



**LA RECHERCHE  
EN ÉDUCATION**

**Numéro 29 (juin 2024)**

# Sommaire

## Éditorial et Présentation

Lina Ribeiro et Véronique Attias-Delattre

p. 3 à 13

## La vie *active*, étudiante et éducative de Maria Salonilde Ferreira (1951-2014)

Marta Maria de Araújo et Cristina C. Vieira

p. 14 à 28

## Recherche féministe et transformation sociale en Afrique : cas de l'Université Général

Lansana Conté de Sonfonia à Conakry en république de Guinée

Oumar Doumbouya

p. 29 à 42

## Être femme et choisir le métier pour hommes : stéréotypes sociaux et choix de la série d'études mécanique automobile par les filles au Cameroun

Bidoula Nkoulou et Innocent Fozing

p. 43 à 58

## La culture collaborative à l'école

Hilda Maria Martins Bandeira et Antonina Mendes Feitosa Soares

p. 59 à 69

## Avant et après la participation à la mobilité étudiante Erasmus +.

La transition identitaire des participants. Le cas des étudiants issus des établissements  
supérieurs de la Grèce de l'Ouest

Eleni Karachontziti

p. 70 à 85

## ÉDITORIAL - PRESENTATION

### QUI SERONT LES ENSEIGNANTS ET LES ENSEIGNANTES

### DE DEMAIN ? POINT DE VUE SUR UNE REFORME ANNONCÉE EN FRANCE

La réforme de la formation initiale au métier d'enseignant, annoncée en avril 2024, a suscité plusieurs mouvements auprès des universités et des organisations syndicales avec qui un dialogue a été engagé. La ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a, à cette occasion, présenté les différents contours de la réforme. Cette annonce a été accompagnée d'une journée de mobilisation intersyndicale, le 06 mai 2024 qui avait pour but de demander le report de la réforme.

Les annonces de la ministre portaient sur la création d'une licence préparatoire au professorat des écoles (LPPE), le déplacement du concours en licence 3 pour le premier et le second degrés et la cohabitation des deux concours en 2025 et 2026 ; enfin, la création de nouvelles « écoles normales supérieures du professorat » (ENSP), suivant ainsi une logique, annoncée le 5 avril, selon laquelle progressivement, « les INSPE dev[iendraient] les écoles normales », vues comme des « structures de coordination de l'ensemble de la formation des enseignants, de la licence au master ».

Une question se pose alors : ces écoles normales ont-elles vocation à remplacer les actuels INSPE chargés de délivrer les masters MEEF ? Si la ministre de l'Enseignement supérieur a assuré le contraire à l'Assemblée nationale, le réseau des INSPE se montre plus sceptique, comme le mentionne la revue *L'Étudiant* du 05 avril 2024, en citant les propos d'Alain Frugière, président du réseau des INSPE, lequel affirmait ne pas voir « comment les INSPE et les ENSPE pourraient cohabiter ».

Les syndicats auraient, quant à eux, entendu une autre version, à savoir que les INSPE demeureraient inchangés et continueraient à porter les masters MEEF et que les ENSP, en cohabitant avec les INSPE, seraient vues comme des « structures de coordination », non destinées à accueillir de personnels dédiés.

Les syndicats soulignent cependant les difficultés de mise en œuvre de cette réforme de la formation, ainsi que la justesse du calendrier pour concrétiser les trois grands changements attendus que sont le passage du concours dès la fin de la licence 3, le nouveau statut des étudiants (relevant de la fonction publique) au cours de leurs deux années de master avec la perception d'une rémunération et enfin la création des Écoles normales supérieures du Professorat (ENSP), dédiées au pilotage de la formation générale au métier d'enseignant.

Le réseau des INSPE, qui se montre favorable à un *continuum* sur cinq ans et pense que la création de ces licences est « une bonne chose », comme le rapporte Alain Frugière, se positionne pour le maintien de la formation au métier d'enseignant au sein des INSPE, afin de garantir une formation universitaire de qualité et liée à la recherche. De la même manière, *France Universités*, qui rassemble les présidents d'université, tient-elle aussi à ce que la formation reste en leur sein.

Un rapport du *Sénat*, publié en date du 06 juin 2024, propose de revoir la formation initiale des professeurs, - notamment en ce qui concerne la première année de licence, et en souligne les « faiblesses » avec les chiffres suivants à l'appui : « 29.5 % des professeurs des écoles stagiaires n'ont jamais réalisé de stages d'observation au sein d'une classe avant leur prise de poste » et « plus de 50 % des enseignantes et enseignants français expriment un manque de préparation à l'issue de leur formation » (Talis, 2018), tant au niveau pédagogique que pratique.

C'est ici que le 101<sup>ème</sup> département français qu'est Mayotte, lequel a intégré, depuis quelques années déjà (rentrée universitaire 2017), le modèle que préconise la nouvelle réforme, se démarque. Il propose, en effet, aux lauréats des concours de professeurs du premier et second degrés de bénéficier du statut de fonctionnaires stagiaires, de deux années de stages rémunérées, pour préparer en deux ans le master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Le niveau requis au concours externe est la licence et non le master. Les candidates et les candidats dispensés de diplômes, ou déjà titulaires d'un master, suivront une formation adaptée qui durera deux ans également. Pour le concours interne, le niveau de recrutement est fixé à bac + 2. Les lauréats effectueront également un

stage de deux années à Mayotte. À l'issue du stage, les lauréats déclarés aptes seront titularisés et nommés professeurs certifiés dans l'académie de Mayotte.

Le recrutement et la formation des enseignantes et des enseignants à Mayotte se présente donc comme un modèle à part, avec le CRPE organisé au niveau bac + 3 et le suivi d'une formation en master MEEF à mi-temps, en bénéficiant du statut de fonctionnaire stagiaire.

Pour Abal-Kassim Cheik Ahamed, nouveau directeur du CUFR de Mayotte, ce modèle dérogatoire est une réussite. Il semble être, par ailleurs, le modèle choisi pour la réforme ministérielle en cours.

Enfin, si le métier continue à attirer dans ce 101ème département français, dans le reste du territoire, l'attrait pour la profession semble être en péril et surtout en perte d'intérêt, notamment chez les jeunes. Parmi ceux qui ont choisi cette voie professionnelle et qui sont aujourd'hui stagiaires, 28 % d'entre eux (selon le *Rapport du Sénat* du 06 juin 2024) « ne se projettent pas à plus de 5 ans d'exercice » et comme le confirme ce même *Rapport* le départ, de près de la moitié d'entre eux, intervient au cours des « six premières années<sup>1</sup> ».

Si la réforme de la formation initiale inquiète les INSPE, il semblerait que, de manière générale, ce soit le métier de professeur qui soit impacté et qui n'attire plus comme il y a quelques années.

Les problèmes d'attractivité, tel que le mentionne Max Brisson, sénateur des Pyrénées-Atlantiques, touche tous les départements et ce phénomène risque encore de s'amplifier dans la mesure où il précise que « 300 000 professeurs en exercice partiront à la retraite prochainement ».

Pour y remédier, Max Brisson propose que le concours soit régionalisé dans le second degré, comme il l'est déjà dans le premier. En tant qu'inspecteur de l'éducation, il croit aux valeurs de « l'accompagnement et [de] l'unité de lieu dans la formation et l'entrée dans le métier ». Proposer un concours, par région académique, permettrait selon lui de rééquilibrer les territoires. Enfin, si la liberté académique est essentielle comme il le souligne, l'État qui en

---

<sup>1</sup> Si les enseignants qui quittent l'Éducation nationale sont très minoritaires, les départs volontaires se sont accélérés ces dernières années dans l'enseignement public. Entre 2008 et 2021, ils ont augmenté de 560 %, passant de 364 à 2 411, d'après les derniers chiffres de la *Depp*, le service statistique du ministère.

Source : *Ouest-France*, Johan BESCOND, avec Erwan ALIX et Yiqing QI. Publié le 08/09/2023 à 07h30. Modifié le 11/09/2023 à 09h04.

charge des professeurs, doit pouvoir « formuler ses attentes et déterminer les conditions de la formation ».

Rappelons à cette occasion, qu'un article de *Ouest-France* du 08 septembre 2023, nous faisait déjà part de ces chiffres alarmants lors de la rentrée 2023 : « plus de 3 000 postes de professeur n'avaient pas été pourvus par les concours de recrutement de l'Éducation nationale », « une semaine après la rentrée, il manquerait même un professeur dans la moitié (48 %) des collèges et lycées métropolitains selon une enquête du SNES-FSU ».

C'est pourquoi, Alexis Graillot, dans son article publié le 06 juin 2024 pour *Public Sénat*, citant les propos des sénateurs, rappelait la nécessité d'être confronté le « plus tôt possible » avec le métier d'enseignant, à l'instar du modèle de Mayotte, cité *supra*. Les sénateurs y proposaient notamment que les professeurs des écoles effectuent obligatoirement « au moins un stage d'immersion en élémentaire et en maternelle et au cours des trois années de licence dans des cycles d'enseignement différents », et des stages courts pour les enseignantes et enseignants du second degré, comme c'est le cas à Mayotte. Enfin, ils invitaient à repenser la formation des enseignantes et enseignants sur une période de 8 ans avec « un continuum allant jusqu'à la troisième prise de poste », dans le souci de mieux accompagner la formation, partant de l'idée que se limiter à une formation initiale de 5 ans pour le 1er degré et de 2 ans pour le 2e degré est loin d'être suffisante pour favoriser l'entrée en toute sérénité à un jeune professeur.

En s'appuyant sur une étude Talis de 2018, laquelle affirmait que « seulement 22 % des enseignants de collège disent se sentir bien ou très bien préparés à la gestion des comportements des élèves de la classe à l'issue de leur formation initiale », le rapport sénatorial du 06 juin 2024 insiste sur la nécessité de « rendre obligatoire une formation continuée pour tous les enseignantes et les enseignants du premier et second degrés pendant les trois années suivant leur titularisation ».

En date du 20 juin 2024, *France Universités* (qui « rassemble les dirigeants des universités et établissements d'enseignement supérieur et de recherche afin de porter la voix et les valeurs »), a exprimé à maintes reprises son accord avec les orientations portant sur la

réforme de la formation initiale des professeurs du premier et du second degrés. Elle regrette toutefois que, faute d'arbitrages vainement réclamés à plusieurs reprises, les conditions ne soient plus réunies pour que les établissements soient à même de l'appliquer dans des conditions permettant d'en garantir la réussite.

C'est dans ce contexte de remise en question de la formation au métier d'enseignante et d'enseignant et tout particulièrement de sa formation initiale et de son *continuum*, que nous accueillons, dans ce nouveau numéro de notre revue *La Recherche En Éducation*, cinq articles.

Avant de présenter ce numéro, rappelons que notre revue, *La Recherche En Education* est en cours de transformation afin de construire un éco-système de recherche et de diffusion des connaissances. Nous aurons l'occasion de revenir sur les nouveaux enjeux de la revue, ses objectifs et les moyens mis en œuvre par l'Université Gustave Eiffel (France) dans une communication dédiée.

## **Les textes de ce numéro**

Nous finalisons la publication des meilleures communications proposées lors du Ve Colloque de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE), section du Brésil, dans l'Université Fédérale du Tocantins en 2022.

Le premier article, est consacré au parcours exceptionnel de Maria Salonilde Ferreira dès 1951, dont la vie active est exemplaire dans le domaine de l'éducation. Trente-neuf ans de sa vie ont été consacrés à la formation, à la recherche et à l'éducation et elle est aujourd'hui encore l'un des piliers de l'AFIRSE au Brésil dans le monde. L'article intitulé « La vie *active*, étudiante et éducative de Maria Salonilde Ferreira » (1951-2014)<sup>2</sup>, rédigé par deux autrices, Marta Maria de Araújo, de l'université fédérale de Rio Grande du Nord (Brésil) et Cristina C. Vieira, de l'université de Coimbra (Portugal) a pour but de rappeler les expériences formatives, auto-formatives et formatrices de la vie scolaire active, et professionnelle, de l'étudiante,

---

<sup>2</sup> Cf. Première publication de l'article présenté par les autrices dans la revue FAEEBA, le 9 mars 2022 : Araújo, Marta Maria de, & Vieira, Cristina C.. (2021). A VIDA ACTIVA ESTUDANTIL E EDUCATIVA DE MARIA SALONILDE FERREIRA (1951-2014). *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 30(63), 223-238. Epub 09 de março de 2022. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30.n63.p223-238>

enseignante et chercheuse Maria Salonilde Ferreira, dans un intervalle de temps allant de sa première scolarisation (1951) à sa dernière étape d'études supérieures (2014). L'approche à visée théorique se propose d'analyser le corpus documentaire de la recherche, laquelle est fondée sur les apprentissages expérimentaux de Marie-Christine Josso (2010), dont le cadre permet de comprendre les processus d'acquisition de connaissances culturelles et d'apprentissage, impliquées dans les composantes de la formation et de l'auto-éducation, ainsi que dans les composantes de la formation.

Les principales conclusions de la recherche révèlent l'intersection de facteurs complexes similaires à l'accès aux opportunités socio-éducatives et aux expériences impliquées dans la vie scolaire et la profession de Maria Salonilde Ferreira, chercheuse en éducation.

Les expériences formatives, d'autoformation et formatrices de Maria Salonilde Ferreira illustrent bien la maxime de Kant (1996, p. 15) qui dit que : « l'homme ne peut devenir un véritable homme que par l'éducation. Il est ce que l'éducation fait de lui ».

Si l'accès à l'éducation formative fournit des stratégies implicites de reproduction sociale par l'analyse sociologique de Bourdieu (2012), les pratiques expérientielles formatives et d'autoformation, au niveau sociologique, dans la vie active et la profession partagée par l'enseignante Maria Salonilde Ferreira ont été guidées par l'exigence pédagogique de lutter contre les inégalités sociales.

La vie active de l'enseignante et chercheuse Maria Salonilde est liée aux apprentissages essentiels autour des découvertes, de concepts scientifiques et le partage des études, de la recherche et de la collégialité, ce qui est analogue à l'affirmation de Snyders (2005) pour qui les apprentissages essentiels sont fondés autant sur les joies présentes et futures de l'enfant, que sur la rencontre efficace de la connaissance et de l'apprentissage ainsi que la satisfaction culturelle et scolaire. Les expériences formatives et formatrices de Maria Salonilde Ferreira s'appuient pour finir sur la complexité interdisciplinaire des connaissances théoriques et scientifiques, qui ouvrent l'apprentissage sur la vie active et s'inscrivent dans « un *continuum* participatif et intergénérationnel ».

La transition et de valorisation du parcours des étudiantes, proposé par l'enseignant-chercheur et directeur général de l'Enseignement supérieur de la République de Guinée, Oumar Doumbouya, porte sur une recherche relative à la transformation sociale en Afrique,

plus précisément en république de Guinée. « Recherche féministe et transformation sociale en Afrique : cas de l'Université Général Lansana Conté de Sonfonia à Conakry en république de Guinée », propose un constat sur l'université guinéenne qui « tard[e] à reconnaître aux femmes des capacités de transformation importante depuis près d'un demi-siècle ». C'est pourquoi l'article propose à partir de l'approche sociologique de s'interroger sur la manière d'appréhender ce phénomène et de tenter de mieux cerner ce refus de changement de paradigme ?

Dans un contexte où « l'émergence dans le monde de femmes cadres » qualifiées de « conceptrices de projets », a favorisé le traitement de la question du « genre » comme catégorie de réflexion. Oumar Doumbouya précise ici qu' « une nouvelle ère de prise de conscience, marquée par l'idée qu'hommes et femmes doivent avoir les mêmes droits » est marquée par « l'émergence de ce débat » qui invite à s'interroger sur « la fin du masculin en tant que définition de l'universel générique » ?

Cet article rappelle, à l'occasion, que les rencontres internationales ont joué le rôle de déclencheur auprès des dirigeants africains, lesquels ne pouvaient plus, rester « insensibles à la question des droits des femmes », d'autant plus que ces dernières « représentent de nos jours une des conditions de bonne coopération entre chaque pays et les instances de l'ONU chargées de veiller sur ces questions ». Ainsi, leur rôle est loin d'être insignifiant et encore moins secondaire. C'est pourquoi, au niveau sous régional, les dirigeants ont manifesté leur volonté de reconduire ces recommandations provenant des rencontres internationales. D'autres grandes institutions africaines (Communauté Économique Des États de l'Afrique de l'Ouest, « CEDEAO » ; et l'Organisation de l'Unité Africaine, « OUA ») sont impliquées dans l'organisation et la tenue des conférences et le respect des clauses.

Le modèle préconisé par l'auteur s'adresse, en particulier, aux universités guinéennes et notamment à l'université générale Lansana Conte De Sonfonia, située à Conakry, spécialisée dans les sciences humaines et sociales. Selon Oumar Doumbouya, il y va de l'intérêt de rétablir un équilibre, au niveau du genre, au sein des institutions d'enseignement supérieur du pays. En procédant ainsi, elles susciteront de nouvelles énergies, en plus de celles qui existent déjà. Toutefois, cette valeur ajoutée ne pourra aboutir sans le soutien des politiques porteuses « de

stratégies transformatives liées à la recherche, au développement des enseignements, à la gestion et à la prise de décision ».

Ces mêmes stratégies qui, d'après l'auteur, « devraient pousser les enseignants-chercheurs à travailler sur des moyens de déconstruire les dynamiques complexes d'injustice et d'inégalité postcoloniale dans l'enseignement supérieur guinéen, tout en tenant compte de l'environnement particulier dans lequel se trouvent les institutions d'enseignement supérieur guinéennes de ces dernières années ». Il y va donc d'un « rééquilibrage » genré, au sein de l'enseignement supérieur mondial et africain, pour lutter contre ce qu' Oumar Doumbouya qualifie d'« inacceptable pour tout établissement digne d'être considéré comme étant un établissement d'enseignement supérieur et, à plus forte raison une université des sciences humaines et sociales ».

Le troisième article est intitulé « Être femme et choisir le métier pour hommes : stéréotypes sociaux et choix de la série d'études mécanique automobile par les filles au Cameroun » a été co-rédigé par Bidoula Nkoulou<sup>3</sup> et Innocent Fozing (université de Yaoundé 1, Cameroun).

Les auteurs se sont intéressés, eux aussi, à la question des stéréotypes sociaux à partir d'un effectif réduit de filles (4 sujets) de la filière mécanique automobile du Cameroun. Ils ont utilisé une méthode qualitative avec des entretiens semi-directifs. Les résultats font ressortir des données cognitives, mais aussi identitaires quant à la justification des choix de filière mécanique automobile par un public féminin au Cameroun.

L'article montre que le choix d'une filière d'études et d'une profession peut être « genré et guidé par les stéréotypes occupent une place prépondérante dans la construction de l'identité personnelle ». Cette question de l'identité, longuement étudiée par les psychologues, reste un concept clé déterminant , comme l'écrivait Erikson : « Le sentiment conscient d'avoir une identité personnelle est basé sur deux observations simultanées : la perception de l'unité de soi et de la continuité de sa propre existence dans le temps et l'espace, et la perception du fait que les autres reconnaissent son unité et sa continuité » (1968, p. 50).

---

<sup>3</sup> L'article s'appuie sur le mémoire de diplôme de Conseiller d'orientation scolaire et professionnelle de Calvin Audrey Bidoula Nkoulou, réalisé sous la direction de M. Innocent Fozing à l'École normale supérieure de Yaoundé. Il a été soutenu en juin 2016, sous le titre : *Stéréotypes sociaux et choix de la série d'étude mécanique automobile par les filles au Cameroun* ».

Les représentations sociales jouent également un rôle essentiel, comment l'ont témoigné Abric (1994), et avant lui Moscovici (1984), en défendant l'idée que « les individus face aux représentations sociales peuvent adopter plusieurs types de comportement en fonction de la manière dont ils reçoivent les informations du milieu dans lequel ils se trouvent ». Les auteurs précisent ici que les individus « agissent le plus souvent sur la base de croyances et s'en servent plus tard comme base pour justifier leurs choix ou leurs actes ».

Bidoula Nkoulou et Innocent Fozing font état de diverses sous-catégories, autour des « fonctions identitaires des stéréotypes sociaux » (consolidation et affirmation de l'identité), et des « fonctions de justification des pratiques » (plan scolaire et personnel) et en arrivent à diverses conclusions, et en particulier que « les stéréotypes sociaux sont un phénomène très présent dans le quotidien des individus, lesquels influencent d'une manière ou d'une autre les choix faits par ces derniers surtout en ce qui concerne les choix de profession ou scolaires ». Ils soulignent notamment le rôle des agents éducatifs et des conseillers d'orientation, dont la principale mission est d'aider les élèves « à mieux se connaître et à formuler par eux-mêmes leur projet scolaire et/ou professionnel », dans le respect et la prise en compte de « leurs caractéristiques propres », et également de « leurs facteurs sociaux et/ou environnementaux » dont l'impact est déterminant sur la construction identitaire.

Le quatrième article d'Hilda Maria Martins Bandeira et Antonina Mendes Feitosa Soares intitulé « La culture collaborative à l'école », ouvre un dialogue sur le rôle et la place de celle-ci dans la réalité de la profession enseignante et de ses pratiques éducatives. La collaboration, à visée intentionnelle, nécessite un travail systématisé et une médiation par le biais d'une réflexion critique. L'espace scolaire « ne se limite [donc] pas au contenu de la matière enseignée entre l'enseignant et l'élève », mais s'appuie aussi sur des relations humaines, lesquelles constituent un réseau « impliqué[e] dans l'acte éducatif », basé sur le modèle préconisé par Gusdorf (2003, p. 7), lequel écrit qu'« aucune culture n'a (...) jamais pu se passer de la fonction d'enseignement ». Les auteures défendent en ce sens l'idée que « personne n'apprend rien seul ». En lien direct avec notre éditorial et le contexte de la formation initiale et continue, Lima (2002, p. 8), cité dans ce premier article, défend l'idée que collaborer est « un moyen d'atteindre une fin plus noble : un apprentissage plus riche et plus significatif pour

les étudiants ». A son exemple, les autrices considèrent que les pratiques collaboratives entre les formateurs et les stagiaires, « peuvent déclencher des conditions décisives dans la constitution du métier d'enseignant ». Nous pourrions même parler ici du choix du métier d'enseignant.

Enfin, l'article d'Eleni Karachontziti, porte sur le dispositif Erasmus + et la mobilité étudiante : « Avant et après la participation à la mobilité étudiante Erasmus +. La transition identitaire des participants. Le cas des étudiants issus des établissements supérieurs de la Grèce de l'Ouest. » L'autrice s'intéresse à un panel de recherche de 29 participantes et participants, provenant des établissements de l'enseignement supérieur de la Grèce de l'Ouest sur une période de dix ans (2009-2019). La méthodologie choisie par l'autrice est celle de l'entretien biographique qui fait ressortir les résultats suivants : tout d'abord l'impact, plutôt important, de la mobilité dans la « métamorphose » personnelle des participants au programme Erasmus + en ce qui concerne la redécouverte de soi, ainsi qu'un processus de déconstruction des stéréotypes et d'ouverture à l'autre : il fait donc écho aux précédents articles. En ce qui concerne les bénéfices du programme Erasmus +, ceux-ci sont à dimension plus large et ne se limitent pas à une reconnaissance de leur pays d'origine, mais aussi dans les pays d'accueil où ils sont mis en avant, face aux étudiants non mobiles (Parey et Waldinger, 2011). La mobilité de stage à l'étranger sert, d'autre part, de transition aux participants vers le marché de travail, que ce soit par le biais du recrutement direct au pays d'accueil ou par l'intermédiaire de l'entrepreneuriat (Commission of the European Communities, 2019, European Commission, 2014). Il apparaît encore que la mobilité des participants impacterait leur attitude à l'égard de l'Europe, et notamment en ce qui regarde leur identité européenne. S'appuyant sur deux recherches de l'EIS (2019 et 2014), l'autrice souligne que « plus de 80% des participants développent un fort lien avec l'Europe suite à la fin de leur séjour d'étude/stage hors frontières nationales ».

En revanche, si la participation au programme Erasmus + n'a pas atteint l'objectif de 20%, fixé en 2009, ceci ne s'applique qu'à une minorité d'étudiants (pas plus de 2% de la population universitaire à la fin des années 2010 et 4% en 2013). C'est l'effort financier de l'Union européenne qui, par une hausse budgétaire (80% pour 2021-2027), a permis de redynamiser le programme.

Cet article d'Elena Karachontziti atteste que l'expérience Erasmus + revêt une valeur significative pour les participants car ils ont pu vivre des interactions, découvrir de nouveaux modes de vie et faire de nouvelles expériences. Cette expérience a développé en eux des compétences propices au marché de travail, en les incitant à faire des transitions identitaires, qu'elles soient volontaires ou spontanées. Les expériences vécues et les transitions identitaires, que les étudiants ont pu expérimenter, ne sont pas toutefois indépendantes de leur trajectoire d'avant ; cette dernière restant modelée par « leur culture familiale, le milieu d'origine, la filière d'études, les besoins psychologiques [et] les loisirs ».

Le séjour Erasmus + reste pour les étudiants « une nouvelle expérience qui a bouleversé leurs vies ». C'est pourquoi, l'autrice souligne l'importance de cette offre de mobilité étudiante Erasmus +, car elle représente « un levier important dans l'exercice de la citoyenneté et les transitions identitaires impulsées par cette participation », sans oublier que ces transitions constituent « une étape importante et nécessaire dans l'adaptation des jeunes dans une société en mutation ».

L'autrice rappelle par conséquent aux institutions de l'enseignement supérieur l'importance de ce dispositif et la nécessité non seulement de « valoris[er] », mais aussi « d'accompagn[er] les participants avant et après leur séjour à l'étranger ». L'enjeu de la mobilité est d'autant plus important qu'il a un impact « dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement et du professorat ».

Lina Ribeiro

Secrétaire de la revue *La Recherche En Éducation*

Véronique Attias-Delattre

Directrice de la Recherche En Éducation,  
Université Gustave Eiffel, IRG - France